

# Prozessmerkmale guten Schulsportunterrichts auf der Sekundarstufe I



**Lizentiatarbeit**  
am Institut für Sportwissenschaft  
der Universität Bern

Referent: **Dr. Stefan Valkanover**

Koreferent: **Prof. Dr. Achim Conzelmann**

vorgelegt von  
**Andreas Steinegger**  
Martikel-Nr.: 96-057-682

Basel, 30. März 2010

## Abstract

Meine Arbeit stellt guten Schulsportunterricht auf der Sekundarstufe I in den Fokus. Bei der Frage nach dem „guten“ Unterricht per se wird dem Leser schnell klar, dass es hierbei um ein komplexes Thema geht. Bei der Herangehensweise meiner vorliegenden Arbeit und der entsprechenden Begriffsbestimmung in der Einleitung musste ich äusserste Vorsicht walten lassen, damit ich möglichst viele Missverständnisse im Voraus beseitigen konnte. So wird in dieser Arbeit der in der Literatur so oft zitierte Qualitätsbegriff beim Thema guter Unterricht zu Beginn eingegrenzt und klar definiert. Es geht in meiner Arbeit nicht um eine ganzheitliche Erfassung einer Unterrichtsqualität sondern um guten Sportunterricht der am Unterrichtsprozess ansetzt, also das, was in der Sporthalle konkret geschieht. Der Unterricht selber wird zum Gegenstand einer möglichen Beurteilung, was guter Sportunterricht ist, und dies auf einer normativen, beschreibenden Basis.

Diese bestimmte Herangehensweise wird in der Literatur mit *Methodenorientierung* umschrieben (vgl. Helmke, 2007, S. 17). Mit dieser Herangehensweise entstehen Kataloge, die guten Unterricht beschreiben können. Für das Beschreiben oder erstellen solcher Kataloge werden in der Literatur verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. So sprechen Autoren in diesem Zusammenhang von *Dimensionen*, *Kriterien* oder *Merkmale* guten Unterrichts. Für die vorliegende Arbeit habe ich den Begriff Merkmal gewählt und mich an Helmke (1997, 2007) orientiert. Nun wird klar, weshalb es in dieser Arbeit um *Prozessmerkmale guten Sportunterrichts* geht.

Als Endprodukt dieser Arbeit ist dementsprechend ein spezifischer Katalog von Prozessmerkmalen guten Schulsportunterricht auf der Sekundarstufe I (5/6. – 9. Schuljahr) entstanden, der meine Hauptfragestellung dieser Arbeit beantworten soll. Die Erarbeitung des entstandenen Kataloges habe ich in zwei Arbeitsschritten (Teile) vollzogen: Einem Theorieteil, in dem ich in der Literatur aktuelle und relevante Publikationen verschiedener Forschungsrichtungen zum Thema analysiert und ausgewertet habe und einem Empirieteil, in dem ich mittels der Delphimethode Expertenmeinungen zum Thema einholte, diese interpretierte, analysierte und in Verbindung mit den zentralen Ergebnissen des ersten Teils gesetzt habe.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
1.1	Vorverständnis .....	5
1.2	Grundanliegen bzw. Zielsetzung der Arbeit .....	7
1.3	Problem- und Fragestellung der Arbeit .....	7
1.4	Aufbau der Arbeit .....	8
1.5	Begriffsbildungen .....	10
1.5.1	Unterrichtsqualität .....	10
1.5.2	Guter Unterricht .....	12
1.5.3	Beschreibungsmethoden von „gutem“ Unterricht (Dimension, Merkmal, Prozessmerkmal, Kriterium, Gütekriterium) .....	13
<b>2</b>	<b>Theorieteil</b> .....	<b>14</b>
2.1	Kategorisierte, deskriptive Darstellung verschiedener Positionen in der Literatur zu gutem Unterricht .....	14
2.1.1	Guter Unterricht = Zielorientierter Unterricht .....	14
2.1.2	Guter Unterricht = Personenzentrierter Unterricht .....	19
2.1.3	Guter Unterricht = Themenzentrierter Unterricht .....	22
2.2	Deskriptive Darstellung verschiedener Positionen in der Literatur zu gutem Sportunterricht .....	26
2.2.1	Guter Sportunterricht = Bewegungsintensiver Unterricht .....	26
2.2.2	Guter Sportunterricht = Lehrpersonenorientierter Unterricht .....	27
2.2.3	Guter Sportunterricht = Geplanter – Zielorientierter Unterricht ....	29
2.2.4	Didaktische Sportkonzepte .....	34
2.2.4.1	Guter Sportunterricht im Sportartenkonzept .....	35
2.2.4.2	Guter Sportunterricht im Bewegungs- und Körpererfahrungskonzept .....	37
2.2.4.3	Guter Sportunterricht im Mehrperspektivischen Konzept .....	39
2.2.4.4	Guter Sportunterricht im (Anti)- Konzept der Spassorientierung .	41
2.3	Analyse der verschiedenen Definitionen von gutem Unterricht und gutem Sportunterricht .....	42
2.3.1	Kurzanalyse von gutem Allgemeinunterricht .....	42
2.3.2	Kurzanalyse von Hinweisen zu gutem Sportunterricht aus den Sportdidaktischen Konzepten und den Prozessmerkmalen einzelner Autoren .....	44
2.4	Analyse von gutem Allgemeinunterricht und gutem Sportunterricht	46
2.4.1	Übersicht .....	46
2.4.2	Arbeitsdefinition guter Allgemeinunterricht .....	47
2.4.3	Arbeitsdefinition guter Sportunterricht .....	47
2.4.4	Unterschiede (Auslassungen & Extras) der beiden vorliegenden Arbeitsdefinitionen guten Unterrichts .....	47
2.5	Prozessmerkmalskatalog für guten Sportunterricht .....	50
<b>3.</b>	<b>Empirischer Teil</b> .....	<b>55</b>
3.1	Untersuchungsmethodik .....	55
3.1.1	Untersuchungsgruppen-/teilnehmer .....	58
3.1.2	Untersuchungsdesign .....	65
3.1.3	Untersuchungsplan .....	66
3.1.4	Untersuchungsdurchführung / Dokumentation .....	66
3.1.5	Untersuchungsauswertung .....	67
3.2	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	69

<b>4.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>79</b>
4.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	79
4.2	Kritische Reflexion der vorliegenden Arbeit .....	88
4.3	Forschungs- & Anwendungsperspektiven .....	89
<b>5.</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>91</b>
<b>6.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>93</b>
6.1	Digitale Unterlagen (Aufbau).....	93
6.2	Schriftliche Unterlagen .....	93

# 1. Einleitung

## 1.1 Vorverständnis

Was ist guter Unterricht? Was guter Sportunterricht? Was bedeutet Qualität im Unterricht?

Wie oft sind diese Fragen in der Vergangenheit bereits gestellt und behandelt worden, insbesondere aus dem Blickwinkel der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik (vgl. Helmke, 2007)?

Viele Klein- und Grossprojekte (vgl. Projekt Qims: Qualität im Schulsport, 2007) befassen sich landesweit mit dieser Thematik und sind zurzeit vor allem im Sportdidaktischen Diskurs allgegenwärtig. Die aktuelle Diskussion über „guten“ Schulsportunterricht ist insbesondere dann relevant und brisant, wenn der Schulsport und seine Legitimation in der Bildungslandschaft wieder zum Thema werden (vgl. aktuelle Revision des nationalen Sport- bzw. Schulsportgesetzes).

Weshalb schreibe ich also über ein schon viel diskutiertes Thema eine Arbeit?

Aus dem einfachen Grund, dass meiner Ansicht nach eine wissenschaftlich nutzbare Herangehensweise zu einem bestimmten Teil der Frage nach Unterrichtsqualität im Schulsport fehlt oder zu wenig objektiv oder einseitig bearbeitet wurde. Diese Lücke möchte ich mit der vorliegenden Arbeit schliessen.

Geht es um Unterrichtsqualität und „guten“ Unterricht per se, muss man sich erst über eine Definition von Unterricht verständigen (vgl. Meyer, 2004). Erst dann kann das Thema wissenschaftlich haltbar diskutiert und bearbeitet werden. Es liegt dementsprechend nahe, zunächst einen Blick auf den Forschungsstand zur Frage nach gutem Unterricht zu werfen. Der Forschungsstand wurde in den letzten Jahren geprägt durch die quantitative empirische Unterrichtsforschung zur Wirksamkeit von Unterricht (vgl. Langzeitstudien von Brophy, 2000; Helmke, 2007; Fend, 2008 u.a.).

Es zeichnet sich ab, dass die neueren und relevanten Untersuchungen allesamt von einem einheitlichen Unterrichtstheoriemodell ausgehen:

Dem Angebot-Nutzungsmodell oder auch Prozess-Produktmodell. Dieses Modell stammt ursprünglich von Helmut Fend (1981, 2008), welches später von Helmke & Weinert (1997) erweitert wurde und heute somit seine Relevanz in der wissenschaftlichen Diskussion hat. Dieses Modell wird bei Andreas Helmke (2007) grafisch dargestellt (vgl. ebd., S. 42) und unter Pkt. 1.5 näher besprochen. Zwei grundsätzliche Dinge, die ich an dieser Stelle anspreche – weil sie für meine Begriffe zum Vorverständnis gehören – werden durch das angesprochene Theoriemodell veranschaulicht:

A) Die Einbettung des Schulunterrichts in verschiedene Kontexte.

B) welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass guter Schulunterricht seine gewünschte Wirkung erzielt (Mechanismen seiner Wirksamkeit).

Aus diesem Modell von Helmke (ebd.) geht hervor, dass es für die Beurteilung von Unterrichtsqualität zwei mögliche Betrachtungsperspektiven gibt: Die *Prozessebene* und die *Produktebene*.

Auf der Prozessebene geht es kurz gefasst um die im Unterricht stattfindenden Lehr-, Lern- und Interaktionsprozesse. Demnach bemisst sich die Qualität des Unterrichts danach, ob er bestimmten sachlichen Merkmalen (Kriterien) genügt. Dies ist eine

variablenorientierte Sichtweise - in der Forschung üblich und dominierend, in der Unterrichtspraxis jedoch neu und nicht immer leicht zu vermitteln. Auf der Produktebene geht es, ebenfalls kurz gefasst, darum, wie erfolgreich der jeweilige Unterricht gemessen an den Zielkriterien wie Leistungs- oder Motivationsentwicklung ist. Unterricht ist dieser Sichtweise zufolge so gut oder so schlecht wie die nachweisliche Wirkung, die er erzielt hat (vgl. Kompetenzorientierung bei Helmke, 2007, S. 41).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der *Prozessebene* des Unterrichts; ich werde somit einer ganzheitlichen Bearbeitung des Themas Unterrichtsqualität nicht gerecht. Es interessieren mich relevante Merkmale (Variablen), eben Prozessmerkmale guten Unterrichts bzw. Sportunterrichts, die im Sinne von Prinzipien, Leitlinien oder Orientierungspunkten (vgl. Helmke, 2007) berücksichtigt und verwendet werden können.

Eine zentrale Fragestellung meiner Arbeit diesbezüglich muss also lauten: Welche Prozessmerkmale sind für die Beurteilung der Unterrichtsqualität relevant? Eine solche Auflistung (Katalog) von spezifischen Prozessmerkmalen für den Sportunterricht gibt es in der aktuellen Sportwissenschaftlichen Diskussion nur eine: Den Kriterienkatalog von Gebken (2004). Alle anderen Versuche und projektartigen Arbeiten im deutschsprachigen Raum zu solchen Prozessmerkmalen für den Schulsportunterricht sind direkt von dieser einen Publikation ab- und hergeleitet, und dies oft in undurchsichtiger Art und Weise (vgl. Reckermann, 2001; qims.ch, 2007 u.a.). Ableitungen aus einer einzigen Publikation empfinde ich wie eingangs erwähnt als zu einseitig und aus wissenschaftlicher Sicht wenig haltbar.

Hingegen: In der Schul- bzw. Allgemeinen Pädagogik findet man eine fast unübersichtliche Vielzahl von empirisch hergeleiteten Prozessmerkmalskatalogen zu gutem Unterricht (vgl. z.B. Becker, 1998), die in dieser Arbeit natürlich thematisiert und analysiert werden, die aber eben nicht speziell für den Schulsportunterricht gelten.

Wenn es in dieser Arbeit also um Prozessmerkmale speziell für das Schulfach Sport gehen soll, und Publikationen zu diesem Themenkreis quasi nicht vorliegen, dann muss ich hier auf andere Quellen, Grund- oder Leitideen „guten“ Schulsportunterrichts mit all seinen Besonderheiten und Facetten zurückgreifen. Und solche Ansätze und Beschreibungen von „gutem“ Sportunterricht findet man in fast allen relevanten und aktuellen didaktischen Konzeptionen für den Schulsport (vgl. Konzept der Mehrperspektivität, Kurz, 2000; Sportartenkonzept, Söll, 1996 u.a.).

Es scheint indes klar, dass es sich hierbei um eine ganz andere Ebene handelt, verglichen mit der empirischen Orientierung der Unterrichtsforschung mit ihren Entwürfen (Katalogen) zu konkreten Prozessmerkmalen guten Unterrichts. Es handelt sich im diesbezüglichen sportwissenschaftlichen Bereich um die Ebene der Konzeptionen und didaktischen Schulsportkonzepte, welche im Grunde meist lose Beschreibungen, Richtlinien oder gar Ratgeberliteratur sind.

## 1.2 Grundanliegen bzw. Zielsetzung der Arbeit

Mein Anliegen ist es, relevante und spezifische Prozessmerkmale zu gutem Sportunterricht herauszuarbeiten und zu formulieren. Dieses Anliegen möchte ich in meiner Forschungsarbeit in einem hermeneutisch - interpretativen (Theorieteil) und einem qualitativ - rekonstruktiven (Empirieteil) Ansatz abhandeln.

Im theoretischen Teil möchte ich konkrete Prozessmerkmale oder diesbezügliche Hinweise (aus den didaktischen Schulsportkonzepten) aus beiden Forschungsrichtungen (Sportwissenschaft - Sportdidaktik und Pädagogische Psychologie) aus der Literatur herausarbeiten und analysieren. Hierbei geht es mir um mögliche Gewichtungen, Gemeinsamkeiten - Transfers, Auslassungen und Extras. Aus dieser eher analytisch hermeneutischen Arbeit entsteht ein erster und nicht abgeschlossener Katalog von Prozessmerkmalen zu gutem Sportunterricht.

Im empirischen Teil möchte ich diese Prozessmerkmale guten Sportunterrichts nach einer bestehenden wissenschaftlichen Methode einem Expertengremium vorlegen. Hierbei geht es mir um eine Erweiterung des Kenntnisstandes. Dadurch erhoffe ich mir neue Erkenntnisse, Sichtweisen oder Bestätigungen zu möglichen Prozessmerkmalen guten Schulsportunterrichts. Daraus soll in der Folge ein fundierter und wissenschaftlich haltbarer Katalog mit Prozessmerkmalen zu gutem Sportunterricht entstehen.

Meine Forschungsarbeit beschränkt sich auf die obligatorische Schulzeit des Sportunterrichts (5/6. - 9. Schuljahr, Sekundarstufe I).

## 1.3 Problem- und Fragestellung der Arbeit

Die Hauptfragestellung meiner Arbeit lautet:

**Welches sind relevante und spezifische Prozessmerkmale für die Beurteilung von gutem Sportunterricht auf der Sekundarstufe I?**

Aus dieser Fragestellung ergeben sich weitere Folgefragen:

- A) Was überhaupt versteht man unter Merkmal, Prozessmerkmal und Kriterium? Wie werden diese Begriffe in der Literatur verwendet? Gibt es eine einheitliche Meinung in relevanten Publikationen?
- B) Kann man guten Schulunterricht anhand von Merkmalen oder Kriterien beschreiben oder definieren? Wenn ja, wie sehen solche Definitionsversuche in der Literatur konkret aus?
- C) Wird in der Literatur zu Merkmalen guten Unterrichts Schulstufen bezogen argumentiert? Gelten Besondere Merkmale für bestimmte Altersgruppen? (Primarschule, Sekundarschule I u.a.)
- D) Kann man eindeutige Unterschiede von möglichen Prozessmerkmalen bei Allgemeinunterricht und Sportunterricht feststellen? Wenn ja, welches sind die Unterschiede und auf welchen fachlichen Besonderheiten beruhen diese?
- E) Welche Prozessmerkmale guten Sportunterrichts nennen Experten? Stimmen diese Experten - Merkmale mit jenen relevanter Publikationen zum Thema überein? Sind sich die Experten in Sachen Merkmalsbeschreibung zu gutem Sportunterricht einig, oder gibt es grosse Meinungsdivergenzen?

- F) Können bestimmte Gewichtungen von einzelnen Kriterien zu gutem Unterricht aus der Literatur und der Expertenbefragung herauskristallisiert werden?

#### 1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der folgenden Begriffsklärung (vgl. Pkt. 1.5.) soll der erste theoretische Teil eine komparative Studie im hermeneutisch - interpretativen Sinne sein, die einen deutlich explorativen Charakter aufweist. Vorerst nehme ich den Allgemeinunterricht und die diesbezüglichen Forschungsergebnisse in den Fokus (vgl. Pkt. ...). Bestehende Prozessmerkmale guten Unterrichts sollen verglichen werden. Eine solche vergleichende Analyse von Merkmalen guten Unterrichts gibt es meines Wissens in der bestehenden Literatur noch nicht.

In diesem Teil soll eine Gewichtung von einzelnen Prozessmerkmalen guten Unterrichts herausgearbeitet werden. Anschliessend widme ich mich der sportwissenschaftlichen Forschung und analysiere vorhandene Prozessmerkmale (vgl. Pkt. ...). Erst danach richte ich den Blick auf die Ebene der sportdidaktischen Konzeptionen und leite aus den dort beschriebenen Besonderheiten oder Extras mögliche Merkmale guten Sportunterrichts ab.

Warum diese Vorgehensweise, und weshalb ist hier tatsächlich ein „Ebenenmix“ notwendig? Die sportwissenschaftliche Analyse der Unterrichtsforschung beschränkt sich auf zwei Autoren, die meines Wissens bis heute als Einzige konkrete und spezifische Merkmale publiziert haben (vgl. Gütekriterien von Gebken, 2004; Reckermann, 2001). Diese beiden Publikationen und die Ansätze von qims.ch (vgl. qims.ch, 2007), reichen mir nicht. So sehe ich mich gezwungen, auf relevante Didaktische Konzepte von verschiedenen Sportdidaktikern zurückzugreifen, um erweiterte Ansatzpunkte, Merkmale, Extras oder Philosophien guten Sportunterrichts herauszuarbeiten.

Als explorativ bezeichne ich den Theorieteil meiner Arbeit deshalb, weil ich die Schlussfolgerungen und Konsequenzen meiner Recherche bzw. Analyse nicht kenne.

Zu Beginn des Theorieteils versuche ich mögliche Definitionsversuche, Formulierungen und Kriterien zu gutem Unterricht allgemein anhand bestehender aktueller Literatur herauszuarbeiten. Dabei möchte ich eine übersichtliche deskriptive Darstellung über verschiedene Positionen zu gutem Unterricht erarbeiten. Folgende zwei Varianten bieten sich dafür an:

- Eine Darstellung nach Autoren (Auflistung einzelner Sichtweisen der Autoren wie Weinert, 1997; Meyer, 2004; Gebken, 2004; Bucher, 1997; u.a.)
- Eine Darstellung in Rubriken, d.h. einer inhaltlich sachgerechten Kategorisierung

Ich habe mich entschieden, die zwei Varianten zu kombinieren, indem ich die Autoren denjenigen Rubriken zuordne, die ich aus der Diskussion ihrer Schwerpunkte oder primären Prozessmerkmale guten Unterrichts herausgearbeitet habe.

Die Kriterien meiner Autorenauswahl für den theoretischen Teil meiner Arbeit sind folgende:



- Möglichst relevante Publikationen zum Thema (vgl. Fend, 2008; Unruh & Petersen, 2007 u.a.)
- Viel zitierte Publikationen in der aktuellen Diskussion (Beiträge in Journals, Vorträge, Berichte u.a.) über guten Unterricht (vgl. Helmke, 2006; Brophy, 2000; Meyer, 2004 u.a.)
- Publikationen, die einen möglichen Bezug zum schweizerischen Bildungssystem aufweisen (Oelkers, 2007; Bucher, 1997 u.a.)

Auf die gleiche Weise (Strategie) suche ich speziell in der sportwissenschaftlichen Literatur nach Definitionsversuchen guten Sportunterrichts. Auch hier verfolge ich das Ziel, eine deskriptive, ordnende Übersicht zu geben. Die Kriterien der Autorenwahl sind dieselben, wobei ich mich hier, wie ich oben dargestellt habe, auf sportdidaktische Konzeptionen stützen werde und so Gütekriterien oder im weitesten Sinne Prozessmerkmale guten Unterrichts herausarbeite.

Nach dieser Darstellung werde ich die verschiedenen Kriterien oder Anhaltspunkte über guten Unterricht, bzw. Sportunterricht der verschiedenen Forschungsrichtungen (Allg. Erziehungswissenschaften u. Sportdidaktik) analysieren und miteinander in Beziehung setzen. Dabei möchte ich allfällige Auslassungen, spezielle Transfers oder Gemeinsamkeiten sowie Extras des Sportunterrichts herausarbeiten.

Aus diesem ersten Teil meiner Arbeit werde ich einen Katalog von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts erarbeiten. Die einzelnen Prozessmerkmale werden mit Kurzbeschreibungen genauer umschrieben. Diese Beschreibung von möglichen „Anzeigern“ werde ich knapp halten, weil es nicht Ziel meiner Arbeit ist, diese in einer Langzeitstudie später empirisch zu überprüfen.

Geht es im theoretischen Teil mehrheitlich um eine Analyse von bereits publizierten Schriften, möchte ich im empirischen Teil Expertenmeinungen zum Thema Prozessmerkmale guten Sportunterrichts generieren und analysieren. Dafür brauche ich zwingend ein Expertengremium und eine wissenschaftlich relevante Methode der Befragung. Speziell an meiner Expertenbefragung wird sein, dass ich *nicht* mittels Interview nach gutem Sportunterricht frage, sondern den Experten meinen erarbeiteten Katalog aus dem theoretischen Teil meiner Arbeit als Diskussionsgrundlage vorlege.

Als Befragungsmethode habe ich mich für die *Delphi-Methode* nach Häder (2002) entschieden. Diese Methode wurde Ende der 50er Jahre in den Vereinigten Staaten entwickelt und dient zur Ermittlung von Prognosen, Thesen sowie anderen Meinungsbildungen (vgl. ebd.). Bei einem solchen Befragungsverfahren wird einer Expertengruppe ein Thesenkatalog des betreffenden Fachgebietes vorgelegt. Die Experten haben in mehreren Runden die Möglichkeit, die Thesen einzuschätzen. Ab der zweiten Runde wird Feedback darüber gegeben, wie sich andere Experten geäußert haben, und das in der Regel auf anonymer Basis.

Die Umfragen (mehrere Runden, vgl. oben) werden schriftlich und per Mailverkehr durchgeführt. Die einzelnen Experten sehen und kennen sich während dem Verlauf dieser Befragung nicht. Die Identitäten lernen die Experten erst nach Abschluss aller Umfragerunden kennen.

Mit den beiden unterschiedlich wissenschaftlichen Herangehensweisen (vgl. Theorie- u. Empirieteil) wird es möglich sein, die Hauptfragestellung meiner Arbeit adäquat, intersubjektiv und ganzheitlich zu beantworten. Somit muss das Ergebnis eine Auflistung bzw. Nennung von relevanten und spezifischen Prozessmerkmalen zu gutem Sportunterricht auf der Sekundarstufe I sein.

## 1.5 Begriffsbildungen

Die Nachricht über das nur mässige Abschneiden mitteleuropäischer Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulfächern hat in jüngster Zeit den Schulunterricht an sich wieder in den Blickpunkt der öffentlichen Diskussion gerückt (vgl. Haenisch, 2000). Nach Haenisch (ebd.) haben der Begriff der *Unterrichtsqualität* und die Frage nach dem „guten“ *Unterricht* mittlerweile sogar den lange Zeit führenden Begriff der Schulqualität in der Schulpädagogik überflügelt. Es werden heute vermehrt empirische Daten in Form von Langzeituntersuchungen ausgewertet, die der Frage nach „gutem“ Unterricht nachgehen (vgl. SCHOLLASTIK Studie von Weinert & Helmke, 1997). Meyer (2004) vermerkt dazu, dass die internationale und deutschsprachige Unterrichtsforschung in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht habe und heute in gewissen Bereichen des Unterrichts angegeben werden kann, welche Merkmale des Unterrichts das *kognitive* und *fachliche Lernen* (vgl. ebd., S. 7) der Schülerinnen und Schüler fördern und umgekehrt. Auch für das *soziale Lernen* und den *Aufbau von Methodenkompetenz* gibt es laut Meyer (ebd.) erste Ergebnisse.

Doch bevor ich auf solche Ergebnisse im Theorieteil meiner Arbeit weiter unten Bezug nehme, müssen wir eine Begriffsklärung dieser komplexen Wissenschaftsrichtung der Unterrichtsforschung und der Schulpädagogik für diese Arbeit klären. Folgende Begriffe sind zu erläutern:

- Unterrichtsqualität und seine Bestimmungsmöglichkeiten
- Schulunterricht allgemein und „guter“ Unterricht
- Dimension, Merkmal, Prozessmerkmal, Kriterium, Gütekriterium

### 1.5.1 Unterrichtsqualität

Das Wort Qualität stammt aus dem lateinischen Wort *qualitas* und hat in Bildungskontexten sehr unterschiedliche Bedeutungen. Helmke (2007, S. 40) hat den Eindruck, dass das Problem der vielen Bedeutungen des Begriffes auch heute keineswegs geklärt ist. Auch Becker (1998, S. 34) sieht aktuell beim Begriff der Unterrichtsqualität keine klare und auf Konsens beruhende Definitionsmöglichkeit, und führt diese Diffusion auf die sehr hohe Komplexität des Forschungsstandes *Unterricht* zurück. Dieser Komplexität sind sich auch weitere Autoren bewusst, so dass Meyer (2004) beim Versuch, Unterrichtsqualität zu definieren, sich auf ein *hypothetisches Konstrukt* bezieht, da Unterricht nie exakt erfassbar sein wird.

Die verschiedenen Ansichten und Perspektiven zum Begriff Qualität möchte ich bei dieser Arbeit nicht mehr genauer ausführen, würde dies doch zu weit führen und wäre auch für die Intension meiner Arbeit wohl nicht sehr ertragreich. Ich lege mich auf eine nützliche Definition fest, welche im Weiteren eine unmittelbare Bedeutung für meine Arbeit hat. Dabei stütze ich mich auf die Ausführungen von Helmke (2007, S. 40-43). Helmke unterscheidet diesbezüglich zwei Wortbedeutungen.

Erstens: *Qualität als Beschaffenheit* oder *Eigenart eines Gegenstandes* oder *Phänomens*, etwa im Sinne von qualitativen Merkmalen, die etwas wertfrei beschreiben. Hierbei kann der Gegenstand der Schulunterricht bzw. das unterrichtliche Angebot sein. Zweitens: Qualität im Sinne von *Exzellenz*, als Bezeichnung für die *Güte*. Dann liegt ein Massstab zugrunde, und es handelt sich um eine normative Aussage. Der Begriff wird so zu einer intersubjektiven Bewertung der Güte, des Wertes oder des allgemeinen Niveaus eines Objektes.

Aus dieser Herangehensweise nähern wir uns der Frage nach der *Unterrichtsqualität*. Hierbei besteht in relevanten Diskussionen der Konsens, dass es mehrere Herangehensweisen bzw. Perspektiven gibt, sich aber deutliche Inhaltsüberlappungen der Aussagen finden lassen. So kann man die Frage nach der Unterrichtsqualität aus zwei Positionen (Blickwinkel) angehen:

Blickwinkel A = Kompetenzorientierung: Welches sind die für guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen?

Blickwinkel B = Beurteilungsorientierung: Welche Merkmale sind für die Beurteilung der Unterrichtsqualität relevant?

In meiner Arbeit erhebe ich den Fokus auf den Blickwinkel B (vgl. Pkt. 1.1 Vorverständnis). Es geht mir grundsätzlich um relevante und spezifische Unterrichtsmerkmale im Schulsportunterricht der Sekundarstufe I, anhand deren ich über die Qualität normative Aussagen machen kann. Diese Aussagen können für eine Bewertung bzw. für den Zweck einer Diagnose der Unterrichtsqualität mit dem Ziel der Verbesserung des Unterrichts genutzt werden. Nach diesen Ausführungen muss für das Verständnis meiner Arbeit klar sein:

*Ich konzentriere mich bei meiner Arbeit auf das, was im Unterricht bzw. Klassenzimmer geschieht. Also mache ich den Unterricht selbst zum Gegenstand der Beurteilung. Man kann den Unterricht anhand normativer Vorstellung sozusagen an und für sich bewerten (vgl. Helmke, 2007, S. 17). Meine Perspektive setzt also am Prozess des Unterrichts selbst an (wie soll der Unterricht gestaltet werden?) und ist dementsprechend nicht Produkt orientiert.*

Diese Weise von Beurteilung der Unterrichtsqualität nennt Helmke (ebd., S. 17) die *Methodenorientierung*. Die angesprochene Perspektive ist laut Helmke (ebd.) in der Lehrerbildung eher die Traditionelle. Hierfür gibt es für den allgemeinen Unterricht eine Vielzahl von Kriterienkatalogen, die ich eben im ersten Abschnitt des Theorieteils diskutiere. Für den Sportunterricht gibt es erst nur wenige solcher Kataloge. Gut ist nach dieser Perspektive der Unterricht für Helmke (2007) dann, wenn er bestimmte unterrichtsmethodische Forderungen erfüllt.

Eine ganz andere Perspektive oder Herangehensweise von Beurteilung der Unterrichtsqualität ist *die wirkungsorientierte Sichtweise*: „Unterricht ist so gut wie die Wirkungen, die er erzielt. Diese Sichtweise wird von einer empirisch und output-orientierten Sichtweise, insbesondere von der Forschung zur Lehrerwirksamkeit („teacher effectiveness“) nahe gelegt.“ (Helmke, 2007, S.19). Natürlich gibt es sehr unterschiedliche Wirkungen und Zielkriterien des Unterrichts und folglich auch unterschiedliche Arten guten Unterrichts. Dies werde ich folgend unter Punkt 1.5.2 darlegen.

Für eine allgemeine Qualitätsbetrachtung von Unterricht sind nach Helmke (ebd.) beide Methoden wichtig. Der Begriff Unterrichtsqualität bezieht sich in der wissenschaftlichen Diskussion sowohl auf die Qualität der Lehrmethoden als auch auf die Wirkungen.

### 1.5.2 Guter Unterricht

Über die Frage nach „dem“ guten Unterricht herrscht in der aktuellen Diskussion Einigkeit (vgl. Helmke, 2007 und Meyer, 2004 u.a.). Es gibt *den optimalen Unterricht* schlicht und einfach nicht, es kann ihn nicht geben. Helmke (2007, S. 46-47) und Meyer (2004, S. 11-12) machen dies jeweils anhand von plakativen Fragen deutlich:

1. Guter Unterricht wofür, für welche Ziele?
2. Gut für wen?
3. Gut gemessen an welchen Startbedingungen?
4. Gut aus wessen Perspektive?
5. Gut für wann?
6. Gut für welche Fächer?

Im folgenden Abschnitt lehne ich mich für die Beantwortung der oben gestellten Fragen an Helmke (2007) an und sehe darin eine wichtige Grundvoraussetzung für eine weitere Diskussion nach der Frage nach einem „guten“ Unterricht. Die Ausführungen von Meyer (2004) zu den ähnlichen Fragen folgen weiter unten (vgl. Theorieteil) und sind dort unabdingbar für das Verständnis seiner ganzen Argumentationslinie über seine Ansichten „guten“ Unterrichts.

Die erste Frage nach dem *gut wofür* stellt die Thematik ins Zentrum, dass es ganz unterschiedliche Bildungsziele und Bildungskonzepte im Umfeld der Schule gibt. Und unterschiedliche Bildungskonzepte erfordern auch unterschiedliche Lehrmethoden. Helmke (2007, S. 46) stellt fest, dass wenn es um das Lernen zu lernen oder um soziale Kompetenzen zu erwerben geht, es andere Lehr – Lernszenarien braucht, als für den Aufbau einer systematischen, sachlogischen Wissensbasis.

Die Frage nach dem *gut für wen* zielt auf die Schüleguppe. Wenn es Ziel des Unterrichts ist, möglichst alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe zu fördern, dann folgt daraus, dass je nach individueller Lernvoraussetzung und je nach Lernstil unterschiedliche Methoden im Prozess des Unterrichts eingesetzt werden. Ganz nach dem Prinzip: Verschiedene Schüler brauchen auch verschiedene Methoden.

Die dritte Frage rückt die verschiedenen Startbedingungen einer Klasse im schulischen Unterricht in den Fokus. Die Klassenzusammensetzung ist nach Helmke (ebd.) eine wichtige Rahmenbedingung, die den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen oder auch fördern, der Lehrperson Rücken- oder Gegenwind verschaffen kann. Aus dieser Perspektive ist ein Unterricht erfolgreich, der im Endergebnis zu günstigeren Resultaten führt, als man in Anbetracht des Klassenkontextes durchschnittlich erwarten konnte. Diese Einbeziehung des Kontextes ist bei bewertenden Urteilen ein wichtiges und zwingendes Gebot der Fairness (vgl. Helmke, 2007, S. 47).

Die Perspektivenfrage zielt darauf ab, wer den Unterricht beurteilt (Schulleitung, Behörde, Kollege, Fachdidaktiker u.a.). Je nachdem kommen unterschiedliche Massstäbe, Erwartungen und Orientierungen ins Spiel. Zu dieser Frage existiert eine grundlegende und relevante Arbeit, die in der Diskussion immer wieder erwähnt ist. Es handelt sich um eine Publikation von Clausen (vgl. Clausen, 2002).

Die letzte Frage nach dem *gut für wann* soll aufzeigen, dass sich der Erfolg schulischen Lernens an Leistungen messen lassen muss, die in der Schulzeit erbracht wurden. Diese Zeitperspektive kann man aber auch erweitern. Hier kämen beispielsweise der spätere Erfolg im Beruf oder mögliche Lösungsschemata von Lebensproblemen zum Zuge. Gut wäre dann ein Unterricht, der wirksam dazu beigetragen hat, später alltägliche Anforderungen zu bewältigen (*Orientierung an lebenspraktischen Aufgaben*, vgl. Helmke, 2007, S. 47).

Die mehrdimensionale Beantwortung dieser Fragen macht eine Relativierung der Frage nach dem guten Unterricht ersichtlich und nach Helmke (2007) unbedingt nötig. Sie darf nach Helmke (ebd.) aber nicht zum Missverständnis führen, dass *anything goes*, gemeint das Prinzip der Beliebigkeit, herrschen dürfe. Es gebe zwar nicht die „richtige“ Unterrichtsmethode, aber es gib sehr wohl Qualitätsprinzipien und *Qualitätsmerkmale guten Unterrichts*, die unbedingt und fraglos gültig sind (vgl. Helmke, 2007, S. 47 und Helmke, 2008, S. 6).

Und um diese Merkmale (Prozessmerkmale) guten Unterrichts bzw. Sportunterrichts soll es in meiner Arbeit gehen.

### 1.5.3 Beschreibungsmethoden von „gutem“ Unterricht (Dimension, Merkmal, Prozessmerkmal, Kriterium, Gütekriterium)

Wird der Begriff *Merkmal* in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion für die Beschreibung von „gutem“ Unterricht einheitlich verwendet? Leider nein, in den von mir ausgewählten Publikationen herrscht diesbezüglich kein Konsens.

Helmke (2007) spricht bei seiner Beschreibung von gutem und erfolgreichem Unterricht wie wir oben gesehen haben von *Merkmalen* (Helmke, 2007, S. 1). Auch Haenisch (2000, S. 2) verwendet den Terminus Merkmal und spricht jeweils von erfolgreichem Unterricht.

Meyer (2004, S. 20) verwendet für seine Beschreibungen guten Unterrichts zwei Begriffe und unterscheidet diese klar: *Gütekriterien* und *Merkmale*. *Gütekriterium* oder auch *Kriterium* verwendet er dann, wenn eine bewusste, wertende Entscheidung für ein empirisches, mehr oder weniger genau abgesichertes, aber für wichtig erachtetes Merkmal gemeint ist. Vom *Merkmal* guten Unterrichts spricht Meyer (ebd.) dann, wenn es um die Beschreibung konkret beobachtbarer Unterrichtsphänomene und ihre messbaren Effekte geht. Der Sportwissenschaftler Gebken (2004) hält sich an Meyer und spricht in seinen Publikationen nur von Gütekriterien, weil es in der Sportwissenschaft noch keine empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht gäbe, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und sozialen Lernergebnisse führen.

Oelkers (2007) hingegen verwendet in Bezug des guten Unterrichts den Begriff *Kriterium*.

Brophy (2000) und Unruh & Peterson (2007) sprechen in ihren Publikationen über guten Unterricht von *Elementen* und klammern die Begriffe Merkmal und Kriterium aus.

Für meine Arbeit muss ich mich auf eine Begrifflichkeit beschränken. Bei meinen Ausführungen und Analysen über guten Unterricht und Sportunterricht lehne mich an Helmke (2007/2008) an und verwende fortan einheitlich den Begriff *Merkmal* guten Unterrichts. Diskutiere und Analysiere ich im Theorieteil die einzelnen Autoren, lehne ich mich selbstverständlich an ihre entsprechende Begrifflichkeit an.

## 2. Theorieteil

### 2.1 Kategorisierte, deskriptive Darstellung verschiedener Positionen in der Literatur zu gutem Unterricht

Folgende drei Schwerpunkte (Rubriken) guten Unterrichts habe ich nach gründlichem Literaturstudium herausgearbeitet:

- Zielorientierter Unterricht (vgl. 2.1.1)
- Personenzentrierter Unterricht (vgl. 2.1.2)
- Themenzentrierter Unterricht (vgl. 2.1.3)

#### 2.1.1 Guter Unterricht = Zielorientierter Unterricht

Die folgenden Autoren definieren guten Unterricht vor allem unter *der Zielorientierung*. Dieses Merkmal sei zentral bei der Frage, was guter Unterricht ist. Ich versuche meine Feststellung mit einer klaren Argumentationslinie zu unterstreichen:

**Oelkers** (2007), ein Empiriker aus der Pädagogischen Psychologie, macht gerade zu Beginn seiner Schrift zu gutem Unterricht klar, dass er seine Empfehlungen mittels wenigen Kriterien (6) zu gutem Unterricht nicht endlos ausbauen will, wie das scheinbar in der didaktischen Literatur heute geschieht (vgl. Oelkers, 2007, S. 9). Dementsprechend legt sich Oelkers (ebd.) ganz bewusst auf eine Liste von sechs Kriterien fest. Er will mit seiner Limitierung eine klare Unterscheidung zwischen Nebensächlichem und Hauptsächlichem. Und da steht an erster Stelle die Zielorientierung des Unterrichts (s.h. unten). Darauf folgt unmittelbar das Kriterium Transparenz, das Oelkers (ebd.) in Beziehung setzt mit seinem erstgenannten Grundkriterium: Ohne Zielkenntnis ist auch keine transparente Kommunikation dieses Ziels möglich.

1. **Zielorientierung** (Zielorientiert; klare Struktur; Ergebnis orientiert)
2. **Transparenz** (Zielklarheit als Grundlage; durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden)

Die Wichtigkeit dieser beiden ersten Kriterien unterstreicht Oelkers (ebd.) damit, dass er nur gerade dafür Postulate formuliert:

Postulat zu 1: „Jeder Unterricht führt durch einen längeren oder kürzeren Lehr- und Lernprozess zu einem Ziel, der Unterricht hat Struktur und schliesst mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schüler in bestimmten fachlichen Lernbereichen“ (vgl. ebd., S. 9).

Postulat zu 2: „Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung transparent. Die Schüler wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen und wie sie benotet werden (vgl. ebd., S. 10).

Oelkers (2007) spricht in beiden Postulaten von Zielen: Unter „Ziel“ ist nach Oelkers (ebd.) eine in der gegebenen Zeit erreichbare Grösse zu verstehen, der Grad des Erreichens ist stets unterschiedlich. In keiner Klasse erreichen alle Schüler die Ziele gleichermassen. Dementsprechend führt Unterricht in jedem Fall zu gestuften Kompetenzen.

Seine übrigen Kriterien und somit Ideale versteht Oelkers ebenso als abstrakte Aussagen, welche in der Praxis oftmals etwas banal und überflüssig belehrend erscheinen. (vgl. Oelkers, 2007, S. 9). Dennoch diskutiert Oelkers weitere Kriterien (4) für guten Unterricht:

3. Fachliche Standards (Lehrplan- und Lehrmittel bezogen; Einhaltung der Rahmenliteratur)
4. Hohe Anforderungen (Schwierigkeiten überwinden; Aufgaben lösen, die im Niveau ansteigen)
5. Persönliches Engagement (professionelle Lehrerkompetenz; Art und Weise, wie Anliegen vertreten werden; Eindruck auf die Schüler)
6. Verantwortung für den Lernerfolg (Lehrkräfte sind verantwortlich für die Qualität des Unterrichts; Schüler übernehmen Verantwortung für den Erfolg)

Dass eine effektive Partizipation des Lernerfolges seitens der Schülerinnen und Schüler in einem guten Unterricht angestrebt werden muss, ist für Oelkers (ebd.) gemäss seiner Definition von gutem Unterricht unabdingbar. Dies kommt bei all seinen Kriterien zum Ausdruck und geht weit über das sechste Kriterium hinaus. Sein Schülerbild könnte man dann auch so formulieren:

Aktiv beteiligte Kinder, die durch *zielorientierten, transparenten* Unterricht wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, motiviert zu werden.

Zum Thema Motivation, welches nach Oelkers (2007) oft missverständlich diskutiert wird, gibt er folgende Faustformel: „Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, ob die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen, warum sie lernen und was sie lernen“ (vgl. ebd., S. 10).

Bei Oelkers (2007) gelten die diskutierten Kriterien guten Unterrichts nur für den Input der Schule, der Output muss gesondert erhoben werden. Und zwar mit Noten, Tests und Evaluationen. Erst dann könne wirklich von Qualität gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen einer Schule.

„Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich auf Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten“ (Oelkers, 2007, S. 13). Sein grundlegendes Kriterium für guten Unterricht ist die

Zielorientierung, welche dann auch der Schülerschaft transparent und mit klaren Kriterien offen kommuniziert werden muss.

**Meyer** (2004), ein Allgemeindidaktiker und kein Empiriker, wie er stets unterstreicht, setzt die Zielorientierung ebenfalls als grundlegendes Kriterium für guten Unterricht an erste Stelle. Die Zielorientierung diskutiert Meyer (ebd.) unter dem Begriff *Klare Strukturierung des Unterrichts*. Dabei beruft sich Meyer (ebd.) auf sechs grundlegende Dimensionen unterrichtlichen Handelns:

Die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess-, die Handlungs- und die Raumstruktur. Grundlegende Bedeutung hat in diesem didaktischen Sechseck die Zielebene. Es gehe dementsprechend beim Unterricht immer vorerst um eine *allgemeine Zielorientierung* (vgl. Meyer, 2004, S. 27). Dass die Ziele dann auch allen Schulbeteiligten (Schüler, Eltern u.a.) stets offen kommuniziert werden, stellt für Meyer (ebd.) ein unabdingbares, dem Zielkriterium dazugehöriges Spektrum dar: „Die Schüler sind jederzeit in der Lage zu erläutern, was sie tun und welches Ziel sie dabei verfolgen.“ (Meyer, 2004, S. 30). Meyer (ebd.) rät deshalb auch zu stets informierenden Unterrichtseinstiegen, die klar machen, welche Ziele verfolgt werden und was auf die Schüler in der kommenden Stunde zukommt.

Bei seinen weiteren Erläuterungen über guten Unterricht kommen dann nebst der Zielklarheit als Grundkriterium weitere Aspekte dazu.

Meyer (2004) geht bei seinen Publikationen über guten Unterricht stets von einer Arbeitsdefinition aus. Dieser vorhergehend müssen jeweils vier Fragen gestellt werden (vgl. ebd., S. 11):

- Für wen der Unterricht gut sein soll? (1)
- Für welche Fächer? (2)
- Für welche Zielstellungen gelten mögliche Kriterien? (3)
- Wofür solche Kriterien guten Unterrichts taugen sollen?  
Also: Welche Funktionen ihnen bei der Qualitätssicherung zukommen. (4)

Auf diese Fragen gibt Meyer (2004, S. 11-12) folgende Antworten:

Zu 1: Guter Unterricht soll für alle Schüler an allgemein bildenden und Berufsbildenden Schulen gelten, für Mädchen und Jungen, für Hochbegabte und weniger Begabte. Ebenso für Schüler verschiedener Muttersprachen, für schnelle bzw. langsame Lerner und für Schüler mit einer Lernbehinderung. Kurz: Für alle Schülerinnen und Schüler öffentlicher Schulen.

Zu 2: Eine Definition von gutem Unterricht soll den Anspruch haben, für alle Fächer, für alle Schulstufen und alle Schulformen zu gelten. Dies schliesst aber nach Meyer (2004) nicht aus, für bestimmte Schulfächer zusätzliche Kriterien guten Unterrichts einzuführen.

Zu 3: Die Formulierung von gutem Unterricht soll für eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienen, soll dementsprechend sowohl das kognitive, das affektive als auch das soziale Lernen einbeziehen.

zu 4: „Kriterien guten Unterrichts sollen der Analyse und der Beurteilung alltäglichen Unterrichts dienen“ (ebd., S. 12).



Sind diese Fragen beantwortet, ist es für Meyer (2004) unabdingbar, dass guter Unterricht immer auf der Grundlage einer Bildungstheorie verstanden werden muss. So schreibt er: „Was guter Unterricht ist und sein soll, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. (ebd., S.12). Guter Unterricht muss also entsprechend normativ gesetzt werden. So kommt Meyer (2004) zu seiner Arbeitsdefinition von gutem Unterricht (ebd., S.13):

*Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.*

Diese Definition erläutert Meyer (2004) anhand folgender Kernbegriffe (5) genauer:

1. *Demokratische Unterrichtskultur:* Guter Unterricht muss nach demokratischen Spielregeln ablaufen, d.h. die Schwächeren bewusst stärken - ohne die Leistungsträger zu behindern. Im guten Unterricht sollen auch erwünschte Tugenden eingeübt werden und keinerlei Toleranz gegenüber Mobbing und Gewalt herrschen. Denn nur so kann Unterricht zur Mündigkeit und Solidarität der Schülerinnen und Schüler führen und so einen Beitrag zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten.
2. *Erziehungsauftrag:* Nach Meyer (2004) gibt es keinen Unterricht, der nicht zugleich erzieht. Die Stärke schulischen Unterrichts liege eben gerade darin, dass das fachliche Lernen mit dem Erziehen verknüpft werde. Kurz: Es gibt nach Meyer (ebd.) keine Alternative zum erziehenden Unterricht.
3. *Arbeitsbündnis:* Dieser Begriff bezieht Meyer (ebd.) auf die tägliche Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Ziel der Lehrperson soll sein, ein solches Arbeitsbündnis mit den Schülern herbeizuführen: Das kann aus dem stillschweigenden Einverständnis zwischen Lehrer und Schülern bestehen, sich jeden Schultag von neuem an die Arbeit zu machen. Es kann aber auch Gegenstand langwieriger Verhandlungen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern sein. Kurz:  
„Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch - sozialer Vertrag zwischen Lehrer und seinen Schülern über die im Unterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringenden Leistungen“ (Meyer, 2004, S. 130).
4. *Sinnstiftende Orientierung:* Hierbei geht es nach Meyer (ebd.) im Unterricht darum, im Sinne von Klafki (1991) die Persönlichkeit des Schülers zu stärken und ihm ein Identifikationsangebot für die Bewältigung seiner persönlichen Entwicklungsaufgaben zu machen. Unterricht soll die Urteilskraft wecken, den Geschmack bilden und zum aufrechten Gang befähigen. Deutlich wird hierbei, dass es Meyer (ebd.) im Unterricht nicht nur um das Erwerben von Fähigkeiten und Kenntnissen geht.
5. *Nachhaltige Kompetenzentwicklung:* Gemeint ist hiermit, dass die Schule im gemeinschaftlichen Unterricht Hilfen für den systematischen Wissens - und Könnensaufbau geben muss. Dafür müssen Freiräume,

Zeit und Musse für Übung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten zur Verfügung gestellt werden.

Nach dieser Definition wird Meyer (2004) konkreter. Er erarbeitet und formuliert wie Oelkers (2000) Merkmale guten Unterrichts heraus. Diese Zusammenstellung von Merkmalen versteht Meyer (ebd., S. 16) als ein Kriterien-Mischmodell:

Dies deshalb, weil er viele empirische Studien mit einer entsprechend grossen Anzahl von verschiedenen Merkmalen analysiert und zusammengetragen und so zu seinem eigenen Kriterienmix verarbeitet hat.

Wie bei Oelkers (2000) erscheint dann *die Zielorientierung* auf dem ersten Platz seiner Merkmalsliste. Meyer (2004) spricht zwar, wie wir oben gesehen haben, von *klarer Strukturierung*, betont aber, dass dafür eine allgemeine Zielorientierung grundlegend sei. Die zehn Merkmale guten Unterrichts mit Kurzbeschreibung nach Meyer (2004, S. 17):

1. **Klare Strukturierung** durch Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit sowie Absprachen in Bezug auf Regeln, Rituale und Freiräume.
2. Hoher Anteil echter Lernzeit durch geeignetes Zeitmanagement und Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisation und Rhythmisierung des Tagesablaufs.
3. Lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt sowie verlässlich eingehaltene Regeln; Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge.
4. Inhaltliche Klarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
5. Sinnstiftendes Kommunizieren durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback.
6. Methodenvielfalt heisst: Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancieren der methodischen Grossformen.
7. Individuelles Fördern durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandanalysen und abgestimmte Förderpläne sowie besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen.
8. Intelligentes Üben durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und überfreundliche Rahmenbedingungen.
9. Transparente Leistungserwartungen durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige, förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt.
10. Vorbereitende Umgebung durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug.

Bei seiner Formulierung dieser zehn Kriterien hat Meyer (2004) speziell auf Folgendes geachtet:

- Alle Merkmale müssen eine äussere, der direkten Beobachtung zugängliche, und eine innere, hermeneutisch zu erschliessende Seite haben.

- Keines der Merkmale soll ausschliesslich Lehrer zentriert, keines ausschliesslich Schüler zentriert sein. Gemeint ist, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler dazu beitragen können, dass diese Merkmale im Unterricht ausgeprägt werden können.
- Die Merkmale sind nicht hierarchisch geordnet, das heisst die Reihenfolge stellt keine Rangfolge dar.
- Alle Merkmale sind fachdidaktisch gesehen neutral.
- Die einzelnen Merkmale sind so definiert, dass damit sowohl die Direkte Instruktion als auch Offener Unterricht und eine entsprechend konstruktivistische Lernumgebung analysiert und bewertet werden können.

*Ich fasse zusammen:* Der Hermeneutiker Meyer (2004) und Empiriker Oelkers (2000) treffen einander bei *der Zielfrage* und schreiben diesem Merkmal guten Unterrichts *eine grundlegende Bedeutung* zu. Durch die klare Zielorientierung und deren Kommunikation im Unterricht werden die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen geschaffen. Dabei hat die Lehrperson zunächst eine führende Rolle. Mit der Zeit sollten die Schülerinnen und Schüler aber lernen, Ziele und die entsprechenden Kriterien gemeinsam mit ihren Lehrpersonen zu setzen und zu formulieren (vgl. Verantwortungsübernahme bei Oelkers (2000) und eine demokratische Unterrichtskultur bei Meyer (2004)).

Es geht Meyer und Oelkers darum, die Schüler am Unterricht zu beteiligen, und zwar ohne Tricks - nicht indem man Unterricht so gestaltet, als sei er etwas anderes als Unterricht (vgl. reformpädagogische Strömungen), sondern indem die Schüler mit klaren Zielvorgaben zu Verbündeten der Lehrpersonen werden, indem sie verantwortlich für den Unterricht und für den eigenen Lernprozess gemacht werden.

### **2.1.2 Guter Unterricht = Personenzentrierter Unterricht**

**Jere Brophy** (2000), Professor für Lehrerbildung an der Michigan State Universität, redet in seiner international bedeutenden Broschüre über guten Unterricht nicht von Kriterien bzw. Gütekriterien, sondern von Elementen, die einen guten Unterricht unterstützen.

Darunter versteht er: Aspekte des Lehrplans, des Unterrichtens und der Leistungsbewertung, aber auch der Klassenorganisation und -führung.

Als entscheidend für guten Unterricht sieht Brophy (ebd.) vorrangig gute Lernergebnisse der Schüler an. Dafür notwendig und grundlegend sind seiner Meinung nach ein *unterstützendes Klassenklima* sowie eine *positive Einstellung der Schüler zum Lernen, zu den Lehrpersonen* und zu *den Klassenkameraden* (s.h. unten: 1. u. 2. Element guten Unterrichts).

Hiermit wird deutlich, dass die grundlegenden Elemente guten Unterrichts bei Brophy (ebd.) auf der Beziehungsebene und somit auf allen beteiligten Personen im Unterricht beruhen. Wobei die Hauptverantwortung bei den Lehrpersonen liegt:

„Um ein Klassenklima zu schaffen, das die Schüler zu einer intakten, rücksichtsvollen und unterstützenden Lerngemeinschaft formt, muss der Lehrer persönliche Eigenschaften und Haltungen zeigen, die ihn zu einem wirkungsvollen Modell und Erzieher machen: Eine zufriedene, fröhliche Grundeinstellung, Freundlichkeit, emotionale Reife, Aufrichtigkeit sowie sich um den einzelnen Schüler als Person und als Lernenden kümmern“ (Brophy, 2000, S. 2).

Brophy (ebd.) Elemente guten Unterrichts (12) im Überblick:

1. **Ein unterstützendes Klassenklima.** Schüler lernen am besten in intakten und rücksichtsvollen Lerngemeinschaften.
2. Gelegenheit zu lernen. Schüler lernen mehr, wenn der überwiegende Teil der Unterrichtszeit für Lehrplan bezogene Aktivitäten verwendet wird und wenn die Klassenführung betont, dass die Schüler sich auf Lehrplan bezogene Aktivitäten konzentrieren sollen.
3. Ausrichtung des Lehrplans. Alle Bestandteile des Lehrplans sind auf ein stimmiges Gesamtkonzept hin ausgerichtet, mit dem die Unterrichtsziele und –zwecke erreicht werden können.
4. Die Herstellung von Lernorientierungen. Lehrpersonen können Schüler auf das Lernen vorbereiten, indem sie vorab eine Ausgangsorientierung bieten, die erklärt, welche Ergebnisse erreicht und welche Lernstrategien angewendet werden.
5. Stimmige und zusammenhängende Unterrichtsinhalte. Um sinnvolles Lernen und Behalten zu ermöglichen, werden Inhalte erklärt. Dabei wird besonders eingegangen auf ihre Struktur und ihren inneren Zusammenhang.
6. Sinnhafte Unterrichtsgespräche. Fragen sind so angelegt, dass sie bei den Schülern eine längere, strukturierte Themen bezogene Beschäftigung / Auseinandersetzung auslösen.
7. Schaffung von Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Schüler brauchen genügend Möglichkeiten, um das, was sie gelernt haben, zu üben und anzuwenden, und um ihre Leistung nach einer Rückmeldung zu verbessern.
8. Das Interesse der Schüler an Aufgaben unterstützen. Lehrpersonen geben Schülern alle notwendige Hilfe und Unterstützung für eine produktive Beteiligung am Lernen in der Schule.
9. Die Vermittlung von Lernstrategien. Lehrpersonen zeigen und vermitteln den Schülern Lern- und Arbeitsstrategien.
10. Kooperatives Lernen. Schüler profitieren zu zweit oder in kleinen Gruppen, um Verständigung aufzubauen oder sich gegenseitig zu Fähigkeiten zu verhelfen.
11. Lernzielorientierte Leistungsbewertung. Die Lehrpersonen nutzen eine Vielfalt formeller und unformeller Beurteilungsverfahren, um zu überprüfen, ob die Schüler die Lernzeile erreichen.
12. Formulierung von Lernerwartungen. Lehrpersonen formulieren angemessene Erwartungen an Lernergebnisse und verfolgen, ob diese Lernergebnisse erreicht werden.

Seine Auswahl von Elementen guten Unterrichts muss unter normalen Klassenbedingungen anwendbar sein und zählt dann, wenn die gewünschten Lernergebnisse von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden (vgl. Brophy, 2000, S. 1). Die aufgelisteten Elemente von Brophy (2000) beruhen auf wenigen grundlegenden Annahmen über Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung, die sich wiederum auf die Güte des Unterrichts beziehen:

- Lehrpläne enthalten immer eine Reihe von Lernformen und –methoden, aus denen entsprechend den Erfordernissen des Unterrichts ausgewählt werden

muss. Die *eine* Unterrichtsmethode für alle Unterrichtsgegenstände gibt es nicht. Es ist sinnvoll, eine angemessene Mischung von Lernmethoden und Lernaktivitäten bei gutem Unterricht zu gewährleisten.

- In jedem Fach müssen sich die Lernformen entsprechend dem Lernstand der Schüler verändern und weiterentwickeln. Die optimale Mischung hängt davon ab, wie sich die Lernfortschritte innerhalb eines Schuljahres, einer Unterrichtseinheit oder einer einzelnen Unterrichtslektion entwickeln.
- Schüler müssen gründlich und in aufeinander abgestimmten Schritten lernen, bis sie die Inhalte beherrschen. Dies erfordert, dass die Inhalte und Lernmethoden immer einen angemessenen Anforderungs- und Schwierigkeitsgrad aufweisen, der die Schüler herausfordert und ihr Lernen fördert. Dieser Schwierigkeitsgrad darf nicht so hoch sein, dass viele Schüler verwirrt oder enttäuscht werden.

„Unterricht sollte sich auf den Bereich konzentrieren, wo er optimalen Fortschritt und Entwicklung erreichen kann, und das ist der Bereich, in dem Schüler Wissen und Fertigkeiten noch nicht allein, wohl aber mit Hilfe der Lehrkräfte erwerben können“ (Brophy, 2000, S. 1).

**Helmut Fend** (1998, 2008) gilt im deutschen Raum als der „Schulklima-Forscher“ der Gegenwart. Seine Forschungsarbeiten (vgl. Fend, 1998) konnten eindrücklich belegen, dass ein gutes Unterrichtsklima mit besseren schulischen Leistungen im Unterricht positiv korreliert. In seinem neusten Buch *Schule gestalten* wird Fend (2008) vorsichtiger und sein übergeordnetes Kriterium *gutes Klassenklima* für guten Unterricht wird dezentraler. Trotzdem gilt für Fend (ebd.) heute noch:

„Ein guter Unterricht hat immer auch soziale Komponenten, er erfolgt in einer gesitteten und freundlichen Atmosphäre, in der der Umgangston von gegenseitiger Achtung bestimmt ist, in dem die Standards der Aufmerksamkeit konsequent eingeübt werden und in dem auch Humor zur Geltung kommt“ (Fend, 2008, S. 333). Diese Aussage unterstreicht, weshalb ich Fend mit dem Personenzentrierten Unterricht verbinde.

Auf dieser Grundlage formuliert Fend (ebd.) weitere Kriterien guten Unterrichts. Vor allem die *kognitive Rekontextualisierung* erachtet Fend (ebd., S. 332) als einen weiteren Kernpunkt von gutem Unterricht. Das heisst, dass die fachlichen Inhalte des Unterrichts mit den Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler optimal zu synchronisieren sind, um sie somit anschlussfähig zu machen.

Neben dem guten Unterrichtsklima und einer optimalen kognitiven Rekontextualisierung sieht guter Unterricht nach Fend (2008) so aus: Guter Unterricht

- ist methodisch abwechslungsreich
- enthält wenig Leerlauf
- bezieht möglichst alle Schüler lange ein
- enthält die Konzentration auf das Wesentliche, er vermeidet unnötige Abschweifungen, baut aber auch Erholungsphasen ein
- nimmt Rücksicht auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler
- macht die Schüler zu Akteuren ihrer eigenen Lernentwicklung
- stimmt die Prüfungsarbeiten auf den vorangegangenen Unterricht ab, Beurteilungskriterien werden den Schülern im Voraus kommuniziert.

*Ich fasse zusammen:* Für Brophy (2000) und Fend (2008) steht nicht wie bei Oelkers (2000) und Meyer (2004) die Zielorientierung des Unterrichts im Zentrum, sondern die Personen, welche am Unterricht beteiligt sind. Diese sind es, die gemeinsam für ein *gutes Unterrichtsklima* verantwortlich sind. Das Unterrichtsklima wird so zum zentralen Indikator guten Unterrichts. Auf dieser Grundlage basieren dann weitere Elemente guten Unterrichts. Diese sind dann bei beiden Autoren auffallend identisch. Was Fend (2008) mit kognitiver Rekontextualisierung umschreibt, wird bei Brophy (2000) in seinen Punkten 5-8 beschrieben (vgl. oben).

### 2.1.3 Guter Unterricht = Themenzentrierter Unterricht

**Andreas Helmke** (2004, 2006), der die Unterrichtsforschung im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren mit gross angelegten empirischen Studien geprägt hat, geht in seinen Beiträgen über guten Unterricht jeweils folgendermassen vor:

Es ist für ihn unabdingbar, für die Frage nach gutem Unterricht zuerst einen theoretischen und begrifflichen Rahmen zu setzen. Dieser sieht nach Helmke (ebd.) so aus: Drei Orientierungen gilt es zunächst zu unterscheiden.

1. **Personenorientierung:** Identifikation von Schlüsselkompetenzen und Orientierungen von Lehrpersonen. Es geht aktuell dabei nicht wie früher um allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, sondern um berufliche Kompetenzen, pädagogische Expertise und professionelles Wissen.
2. **Prozessorientierung:** Bestimmung der Qualität des Unterrichts durch Merkmale der Lehr- und Lernprozesse: Gegenstand ist das unterrichtliche Handeln, die Lehrer-Schüler-Interaktion und die sich darin manifestierenden Prozessmerkmale. Diese Diskussion steht nach Helmke (ebd.) im Mittelpunkt der Diskussion, was guter Unterricht sei.
3. **Produktorientierung:** Bestimmung der Qualität des Unterrichts durch seine nachweisliche Wirkung, die vor allem an den von den Schülern erreichten Leistungen festgemacht werden (vgl. dazu die Diskussion über Bildungsziele).

„Ein facettenreiches, ausgewogenes Bild der Unterrichtsqualität erhält man nur, wenn alle drei genannten Orientierungen berücksichtigt werden“ (Helmke, 2006, S. 7). Nach dieser Unterscheidung diskutiert Helmke (ebd.) dann jeweils sein Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Abb.1 unten), das seinen eigentlichen theoretischen Rahmen bildet. Auf genau diesen Rahmen verweist auch Meyer (2004) in seiner Schrift über guten Unterricht. Das Modell von Helmke (2004) soll Ausdruck des gegenwärtigen Wissens über Bedingungen und Konsequenzen des Unterrichts und der Vernetzbarkeit der dabei berücksichtigten Faktoren sein. Es soll weiter verhindern, dass das Thema guter Unterricht kurzschlüssig auf nur wenige Elemente im gesamten Wirkungsprozess zu beschränken ist. „Dieses Modell soll mehrere Grundprinzipien der Wirkungsweise des Unterrichts, seiner Bedingungen und Folgen deutlich machen...“ (Helmke, 2006, S. 7).

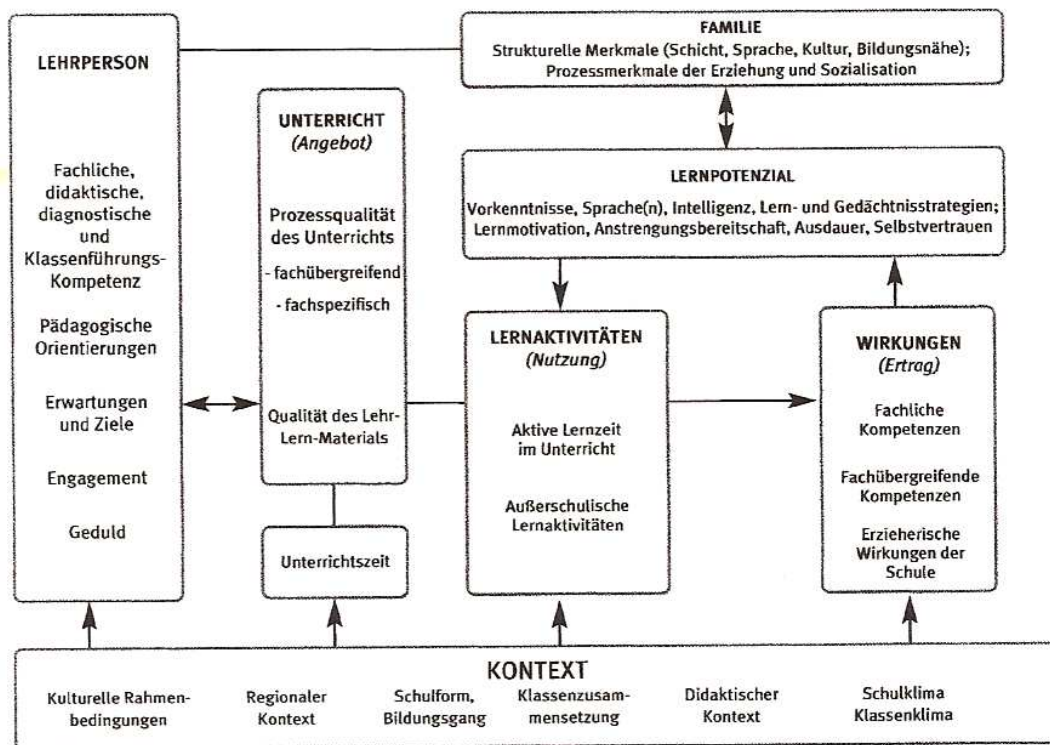


Abb. 1: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2004)

Die Hauptaussagen dieses Modells sind zusammengefasst (Helmke, 2006, S.7f):

- Unterricht ist als Angebot zu verstehen
- Dieses Angebot kann von einer Zielgruppe genutzt werden
- Ob und wie intensiv diese Nutzung ist, hängt von mehreren Faktoren ab:
  1. Qualität des Unterrichts
  2. Quantität des Unterrichts
  3. Lehr- und Lernmaterial
  4. Lernvoraussetzungen der Schüler (Vorkenntnisse, kognitive Grundfähigkeiten und Lernstrategien)
  5. Motivationale, volitionale und soziale Merkmale der Zielgruppe
  6. Familien und häusliches Umfeld
- Die Unterrichtsqualität ist kontextabhängig (vgl. Abb. 1 oben)

Hat man den theoretischen Rahmen definiert, macht sich Helmke (2006) stark für eine variabel zentrierte Sichtweise guten Unterrichts. Das heisst, dass Helmke als empirischer Unterrichtsforscher den Unterricht und die Unterrichtsqualität nicht durch normative Vorstellungen über bestimmte Abläufe charakterisiert, sondern anhand von Variablen, anhand derer sich verschiedene Unterrichtsstunden unterscheiden. Zu bestimmten Variablen kommt es laut Helmke (ebd.) dann, wenn untersucht wird, was sie für das Zustandekommen von Lernerfolg beitragen, das heisst in welchem Masse sie mit hohen Leistungen oder mit Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern einhergehen.

1. **Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen**
2. Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
3. Effiziente Klassenführung
4. Lernförderliches Unterrichtsklima
5. Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung

6. Schülerorientierung, Unterstützung
7. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
8. Förderung aktiven, selbständigen Lernens
9. Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
10. Vielfältige Motivierung

„...die aufgeführten einzelnen Merkmale lassen - wenn sie in hoher Ausprägung bei einer Lehrkraft vorhanden sind - einen erfolgreichen Unterricht erwarten, garantieren ihn aber nicht notwendigerweise“ (Helmke, 2006, S. 8). Helmke (ebd.) spricht auch von einer *Wechselseitigen Kompensierbarkeit und Substituierbarkeit von Unterrichtsmerkmalen*.

Bei seinen Ausführungen streicht Helmke (ebd.) sein erstgenanntes Merkmal deutlich heraus und spricht von einem allen andern übergeordneten Kriterium (vgl. Helmke, 2007, S. 76). Unter Passung versteht Helmke (ebd.) Folgendes:

„Im Idealfall sollten die unterrichtlichen Anforderungen in einer Schwierigkeitszone liegen, die oberhalb des aktuellen Wissensstandes der zu Unterrichtenden liegt, aber auch nicht zu weit davon entfernt sein darf. Anforderungen in dieser „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1978) sind dadurch gekennzeichnet, dass mit Unterstützung der Lehrkraft neues Wissen erworben wird, ohne dass dies durch Unterforderung oder Überforderung beeinträchtigt wird“ (ebd., S. 76). Zudem muss der Unterrichtsinhalt jeweils explizit am kindlichen Denken anknüpfen.

Diese in sich stimmige und auf die Lernvoraussetzungen der Schüler vorgenommene Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl ist die zentrale Aufgabe der Lehrperson und steht somit an erster Stelle bei der Frage nach gutem Unterricht.

**Unruh & Petersen** (2007), welche die viel gelesene Internetseite [www.guterunterricht.de](http://www.guterunterricht.de) unterhalten, sprechen von drei Grundelementen guten Unterrichts. Ihre Entwicklung der Grundelemente guten Unterrichts ist der Versuch, ein Verständnis von gutem Unterricht auf der Grundlage der aktuellen erziehungs- und unterrichts-wissenschaftlichen Literatur zu explizieren und auf den Punkt zu bringen. Die Grundelemente sollten einfach und praktikabel sein. Dieser erwünschten Einfachheit ist es zuzuschreiben, dass die Autoren sich folgend auf nur drei Elemente beschränken. Diejenigen der Grundelemente beschreiben eher Haltungen und weniger Techniken, Methoden oder Verhaltensweisen:

1. **Erstes Grundelement: Das relevante Thema**
2. Zweites Element: Die konsequente Schülerorientierung
3. Drittes Element: Die konstruktive Atmosphäre

Das erste Grundelement ist für Unruh & Petersen (2007) fundamental. Dazu die Autoren: „Echtes Lernen, das von Entdeckerfreude, Motivation und Durchhaltevermögen gekennzeichnet ist und auch auf lange Sicht bleibende Erkenntnisse, Fähigkeiten und Wissen vermittelt, findet nur dann statt, wenn es als sinnvoll erlebt wird. Deshalb brauchen wir eine Unterrichtskultur, in der selbstverständlich ist, dass Lehrer ihren Schülern in jeder Unterrichtsstunde sagen, was genau das Thema des Unterrichts ist, was sie in dieser Stunde lernen können und warum dies für sie wichtig ist“ (ebd., S. 9). Das wichtigste Kriterium guten Unterrichts ist also die Relevanz des Themas. Der Unterrichtsgegenstand muss für die Schülerinnen und Schüler zum gegebenen Zeitpunkt relevant sein. Da geht es schlussendlich auch bei



der Planung von Unterricht um eine kritische Analyse der Lehrplanvorgaben zugunsten der Relevanzfrage.

Das zweite Grundelement korreliert ganz deutlich mit dem ersten. Denn eigentlich relevant kann ein Thema nach Unruh & Peterson (2007) nur dann sein, wenn eine konsequente Schülerorientierung bei der Themenauswahl für den Unterricht stattfindet.

„Konsequente Schülerorientierung heisst vor allem, die Schüler ernst zu nehmen in ihren Interessen, ihren Wünschen und Vorstellungen - auch denen, die uns Lehrern zunächst fremd, sogar unheimlich sind“ (ebd., S. 12).

Diese Schülerorientierung geht aber noch weiter und bedeutet zusätzlich, die unterschiedlichen Bedürfnisse und individuellen Leistungsvoraussetzungen innerhalb einer Klasse durch Angebote und Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu berücksichtigen.

*Ich fasse zusammen:* Helmke (2007) bezieht sich als Empiriker bei der Frage, was guter Unterricht ist, auf aktuelle Forschungsergebnisse. Diese entnimmt er vor allem Längsschnittuntersuchungen. Seine fachübergreifenden Merkmale guten Unterrichts definiert er auf der Grundlage eines theoretischen Modells, welches er ein Prozess-Produkt-Modell nennt. Bei der Frage nach gutem Unterricht müssen nach Helmke (ebd.) jeweils immer zuerst die Zielkriterien des Unterrichts definiert werden: Individuelle versus kollektive Zielkriterien und Fachwissen versus Schlüsselkompetenzen, wobei er dem Egalisieren unerwünschter Fähigkeits- oder Leistungsunterschiede in einem zeitgemässen Unterricht eine besondere Rolle zuschreibt (kollektives Zielkriterium). Ebenso favorisiert Helmke heute (ebd.) eine solide und gut organisierte Wissensbasis, das heisst ein in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel angepasstes Wissen (Fachwissen), das Fakten, Konzepte, Theorien und Methoden gleichermaßen umfasst (vgl. ebd., S. 22f).

Aus diesen Grundlagen kristallisiert sich dann Helmkes Megakriterium heraus:

*Die Passung* im Unterrichtsgeschehen und somit in der Unterrichtsvorbereitung der Lehrperson. Sein Konzept der Passung soll als übergeordnetes Merkmal, als Leitlinie jedes kompetenten unterrichtlichen Handelns stehen.

Unruh & Peterson (2007) stellen wie Helmke (2007) als grundlegendes Merkmal guten Unterrichts *das Unterrichtsthema* mit seiner Abstimmung und Relevanz sowie der Schülerorientierung ins Zentrum. Erst auf dieser Grundlage kommen bei beiden Autoren weitere Merkmale guten Unterrichts hinzu, so zum Beispiel eine effiziente Klassenführung bei Helmke (2007) und ein konstruktives (Unruh & Peterson, 2007), lernförderliches (Helmke, 2007) Lernklima.

Unruh & Peterson (2007) nehmen bei der Frage nach gutem Unterricht eine pragmatische Haltung ein, ihre Grundelemente sollen jungen und gestandenen Lehrpersonen Hilfe und Idee für die Entwicklung der eigenen Professionalität sein. Helmke (2007) indessen ist Empiriker und Theoretiker. Trotzdem treffen sich die erwähnten Autoren bei ihrem Grundkriterium guten Schulunterrichts und stellen den *Themenorientierten Unterricht* in den Mittelpunkt.

## 2.2 Deskriptive Darstellung verschiedener Positionen in der Literatur zu gutem Sportunterricht

Folgende Schwerpunkte (Rubriken) guten Sportunterrichts habe ich nach gründlichem Literaturstudium herausgearbeitet:

- Bewegungsintensiver Unterricht (vgl. 2.2.1)
- Lehrpersonenorientierter Unterricht (vgl. 2.2.2)
- Geplanter – zielorientierter Unterricht (vgl. 2.2.3)
- Sachgerechter, leistungsorientierter Unterricht (vgl.2.2.4.1)
- Körpererfahrungsunterricht (vgl. 2.2.4.2)
- Mehrperspektivischer Unterricht (vgl. 2.2.4.3)
- Freiwilliger – spassorientierter Unterricht (vgl. 2.2.4.4)

### 2.2.1 Guter Sportunterricht = Bewegungsintensiver Unterricht

**Ulf Gebken** (2004), scheinbar ein Mitarbeiter und ehemaliger Schüler von Meyer (vgl. Meyer, 2004), diskutiert das Thema auf der gleichen Grundlage wie Meyer (ebd.) und formuliert aktuell zehn Gütekriterien (10) zu gutem Sportunterricht. Die untenstehend aufgelisteten Kriterien hat er im Laufe der letzten drei Jahre immer wieder adaptiert und optimiert. Neue Kriterien sind dazugekommen, alte verschwunden. Nach welchen Überlegungen Gebken (2004) diese Veränderungen vollzogen hat, ist anhand der Literatur nicht nachvollziehbar und bleibt dem Leser vorenthalten.

Klar macht hingegen Gebken (ebd.), dass er bei seiner Formulierung von Kriterien von Konstrukten ausgeht, die immer wieder zu überprüfen sind. Er fordert Benchmarking – Verfahren, die gute Merkmale des Sportunterrichts weiter präzisieren (vgl. Scholastik Studie von Helmke & Weinert, 1997). Hier sieht Gebken (2004) denn auch das grösste Defizit der aktuellen Unterrichtsforschung im Schulsport. Alle bisherigen Untersuchungen der Unterrichtserforschung beziehen sich „bloss“ auf kognitive Kompetenzen der Schüler.

Trotzdem meint Gebken (ebd.), dass diese kognitiven Kompetenzen auf sensorische, motorische und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse übertragen werden können. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der amerikanischen Effektivitätsforschung lassen sich fachübergreifende Ergebnisse schlussendlich auch auf den Sportunterricht übertragen (vgl. Kounin, 1976; Brophy, 1986 u.a.).

Seine Merkmale guten Sportunterrichts sind:

1. Strukturiertheit (= klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses)
2. **Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit**
3. **Lange Einbindung der Schüler in motorische Aktivitäten** (= Ausweitung des Anteils "echter" Bewegungszeit der Schüler)
4. Methodenvielfalt (= Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Vermittlung von Methodenkompetenz an die Schüler)
5. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden
6. Unterrichtsklima (= Schaffung einer lernförderlichen, positiven Arbeitsatmosphäre)
7. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche (= Vermittlung zwischen Lehrplan und Schülerinteressen durch zielgerichtete Fragestellungen)

8. Förderhaltung (= Orientierung am individuellen Lernstand, Ermutigung zum Lernen und Vermittlung von Lernstrategien)
9. Schüler-Feedback (= regelmässige Nutzung der Schülerrückmeldungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts)
10. Leistungserwartungen und -kontrollen (= Transparenz in Bezug auf die den Schülern vermittelten bzw. zwischen Lehrer und Schülern ausgehandelten Lernerwartungen und Leistungsrückmeldungen)

Trotz den unklaren Adaptionen und Optimierungen seiner Unterrichtsmerkmale in den letzten Jahren erscheinen die Merkmale zwei und drei stets zu oberst und bleiben unverändert. Es geht Gebken (ebd.) dementsprechend bei gutem Sportunterricht vor allem um ein grundlegendes Kriterium:

*Die effektive Bewegungszeit* einzelner Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtsstunde. So ist es auch nicht überraschend, dass er in seinen Berichten dazu detaillierte Informationen liefert. Die durchschnittliche effektive Bewegungszeit der Schüler pro Unterrichtsstunde (45') liegt in Deutschland aktuell bei zehn Minuten (vg. Kurz, 2002). Gebken (2004) zitiert in diesem Zusammenhang auch Frey & Hildebrandt (1995), die in Grundschulen eine durchschnittliche Bewegungszeit von gar nur 5 Minuten diagnostizieren. Eine Studie von Mc Leish (vgl. Gebken, 2004) führt weiter aus, dass bis zu 22 Prozent der Zeit des Sportunterrichts nicht zur Vermittlung, sondern für organisatorische Belange genutzt wird. Noch grösser sei der Zeitverlust beim Sporttreiben mit Geräten.

Diese empirischen Fakten gebraucht Gebken (ebd.), um die Wichtigkeit seiner beiden Grundkriterien guten Sportunterrichts zu unterstreichen. Wird also die Bewegungszeit primär im Unterricht drastisch erhöht, dann kommen nach Gebken (ebd.) weitere Kriterien guten Unterrichts hinzu. Diese zusätzlichen Kriterien sind deckungsgleich mit denen von Meyer (vgl. Meyer, 2004).

*Ich fasse zusammen:* In einem guten Sportunterricht müssen sich die Schüler vorerst einmal *aktiv* und *möglichst lange bewegen*. Das ist nach Gebken (2004) keine Selbstverständlichkeit, er beruft sich auf Studien, die eine sehr kurze Bewegungszeit pro Sporteinheit belegen. Insofern ist diese *aktive Bewegungszeit* bzw. Lernzeit im Sportunterricht für Gebken (ebd.) Hauptmerkmal guten Sportunterrichts. Seine weiteren Merkmale guten Sportunterrichts basieren dann auf den Merkmalen guten Unterrichts von Meyer (2004).

## 2.2.2 Guter Sportunterricht = Lehrpersonenorientierter Unterricht

**Johannes Reckermann** (2004) beruft sich bei seinem Definitionsversuch guten Sportunterrichts auf die Ideen und theoretischen Konzepte von Meyer (vgl. Meyer 2004). Ebenso wie Meyer definiert er zehn Merkmale guten Unterrichts. Als grundlegendes Merkmal sieht Reckermann ein Aspekt, den er mit *positiver Lehrerpersönlichkeit* umschreibt (ebd., S. 7). Bei der näheren Beschreibung dieses Merkmals setzt Reckermann bei einer Kritik an Meyer (2004) an, dem er vorwirft, der Sach- und Sozialkompetenz in seiner Arbeit nicht genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Seine Untersuchungen und Merkmale guten Unterrichts beziehen sich nur auf kognitive Lernerfolge.

Reckermann (2004) möchte die Sozial- und Sachkompetenz aus fachspezifischen Gründen des Sportunterrichts aber mit einbeziehen.

„Gerade in einem erziehenden Sportunterricht spielen aber diese Merkmale (zusammengefasst als positive Lehrerpersönlichkeit) eine grosse Rolle und sind damit geradezu prägend für einen guten Sportunterricht“ (ebd., S. 7).

Er definiert die positive Lehrerpersönlichkeit so: Eine Lehrerpersönlichkeit ist dann positiv, wenn sie ein hohes Mass an Sach- und Sozialkompetenz ausstrahlt. Diese Authentizität wirkt sich motivierend auf alle Schüler aus und fördert sowohl den gesamten Lernprozess als auch die Freude am sportlichen Handeln. (vgl. Reckermann, 2004, S. 7).

Weiter fügt Reckermann (2004) hinzu: Eine Sportlehrperson muss demzufolge ein grosses Repertoire an Fähigkeiten und Kenntnissen im Bereich Sport in den Unterricht einbringen. Die Lehrperson muss die Schüler ernst nehmen, ohne den Humor zu vernachlässigen und ist sich ihrer Vorbildfunktion bewusst. Sie versteht das Fach Sport als erziehenden Unterricht. Werden diese Aspekte im Unterricht Tatsache, kann man den Sportunterricht nach Reckermann (ebd.) grundlegend als gut betrachten. Schließlich gibt Reckermann (ebd.) für das Gelingen dieses Kriteriums der Leserschaft folgende Ratschläge (vgl. Reckermann, 2004, S. 8):

- Kleiden Sie sich dem Sportunterricht entsprechend und legen sie Wert auf Pünktlichkeit.
- Reden Sie intensiv und empathisch mit den Lerngruppen.
- Nutzen Sie auch informelle Gespräche.
- Greifen Sie Vorschläge der Lerngruppe konstruktiv auf.
- Sie können nicht auf allen Gebieten fit sein, aber: Bilden Sie sich ständig fort.
- Zeigen Sie Humor, aber vermeiden Sie Ironie.

Die folgenden neun Merkmale guten Sportunterrichts sind dann quasi identisch mit denen von Meyer (2004), wenn Reckermann (2004) die Begrifflichkeit und die entsprechenden Ausführungen speziell für den Sportunterricht anpasst:

- (2) Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses
- (3) Intensive Bewegungszeit mit kausalem Theorie-Praxis-Bezug
- (4) Sachgerechter Organisationsrahmen
- (5) Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl
- (6) Methodenvielfalt
- (7) Individuelles Fördern
- (8) Regelmässige Nutzung des Schülerfeedbacks
- (9) Förderung selbständigen Handelns
- (10) Klare Leistungserwartungen und –kontrollen

*Ich fasse zusammen:* Reckermann (2004) übernimmt Arbeit und Erkenntnisse von Meyer (2004) und schreibt den daraus resultierenden Merkmalen guten Unterrichts allgemein gültigen Charakter zu. Sein primäres Merkmal guten Sportunterrichts formuliert Reckermann (2004) aber neu, mit der Argumentation, dass Meyer die Sach- und Sozialkompetenz zu wenig berücksichtige. So wird die *positive Lehrerpersönlichkeit* zu seinem grundlegenden Merkmal guten Sportunterrichts. Dieses Merkmal wird dann genauer erklärt. Die Argumentationslinie bleibt bei seinem Beitrag aber wirr. Reckermann (ebd.) geht dementsprechend davon aus, dass wenn die Lehrperson ein hohes Fachwissen und eine hohe Sozialkompetenz hat, dies dann automatisch auf die Schüler übertragen werden kann.

Die Haltung, dass es bei gutem Unterricht auf die Lehrerpersönlichkeit ankommt, schreibe ich dem vergangenen Paradigma *der guten Lehrperson* zu und hat in der heutigen Unterrichtsforschung keine Bedeutung mehr.

### 2.2.3 Guter Sportunterricht = Geplanter - Zielorientierter Unterricht

Das Projekt **Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht - qims.ch** - wurde auf der Grundlage des Konzept des Bundesrates für eine Sportpolitik in der Schweiz (SPOKO) im Jahre 2003 ins Leben gerufen. Das Projekt wird im Jahre 2010 abgeschlossen und soll dann entsprechend in den Landeskantonen im Bereich der Schulsportförderung und Qualitätsbetrachtung eingeführt und umgesetzt werden. Es ist ein Projekt, das eine umfassende und praxisorientierte Qualitätsbetrachtung, inklusive entsprechende Messinstrumente, für den Schweizer Sport- und Bewegungsunterricht auf allen Schulstufen zulässt (vgl. Manual qims.ch, 2007). Getragen wird das Projekt vom Bundesamt für Sport (BASPO), welches die Projektleitung und Steuerung innehat. Zudem wird qims.ch getragen vom Schweizerischen Verband für Sport in der Schule, von der Eidgenössischen Sportkommission und unterstützt durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Grundlegend geht das Projekt von folgenden Präambeln aus:

„Qims.ch als Qualitätsbetrachtung- stellt für die Schule eine ideale Basis für die Qualitätsentwicklung im Sport- und Bewegungsunterricht dar.

Qims.ch ermöglicht allen Beteiligten, sich an klar formulierten Kriterien zu orientieren. Dies gestattet eine gemeinsame Sprache und schafft die Basis für eine Qualitätsdiskussion. Qims.ch unterstützt Lehrpersonen, Lehrerkollegien und Schulleitungen dabei, Unterrichtsinhalte und Vorgehensweisen transparent zu machen. Qims.ch hilft mit einer klaren Systematik und zeitgemässen Messinstrumenten bei der Evaluation des persönlichen Unterrichts und dessen Entwicklung.“ (Leitfaden- qims.ch, 2007, S. 5)

Das Projekt stützt sich bei der Qualitätsdiskussion auf ein Kreislaufmodell namens Q-Zyklus (vgl. Manual qims.ch, 2007, S. 15), an dem ersichtlich wird, welche Phasen bei einer ganzheitlichen Qualitätsentwicklung und -betrachtung dazugehören und systematisch durchlaufen werden müssen. Dabei nehmen die Phasen „*Qualität definieren*“ und „*Daten erheben*“ bei qims.ch eine zentrale Rolle ein (vgl. ebd.). Qualität wird nicht auf oberflächlicher Basis diskutiert und konstruiert, sondern es werden einzelne Qualitätsbereiche und entsprechende Dimensionen geschaffen und mit Kriterien und Indikatoren versehen. So entstand das so genannte Q-Haus mit den drei verschiedenen Qualitätsbereichen *Input*, *Prozess* und *Output/Outcome* (vgl. ebd. S. 18). Diese drei Qualitätsbereiche dienen als Grundlage für die Festlegung von Qualitätskriterien, wobei diese Bereiche weiter in Qualitätsdimensionen unterteilt werden. So erhält der Qualitätsbereich *Input* folgende drei Dimensionen: Rahmenbedingungen, Personelle Voraussetzungen, Strukturelle Ressourcen. Der Qualitätsbereich *Prozess* wird in zwei Teilbereiche unterteilt: *Teilbereich Organisation* und *Teilbereich Unterricht*.

Die Dimensionen bei der Organisation sind: Schulführung, Organisation und Administration, Zusammenarbeit und Schulkultur.

Die Dimensionen zum Unterricht sind: Planung, Durchführung, Klima/Atmosphäre, Rückmeldung. Auf diese Prozess - Dimensionen mit den entsprechend formulierten Kriterien nehme ich weiter unten weiteren Bezug.

Im dritten Qualitätsbereich *Output* werden vier Dimensionen aufgeführt: Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz, Einstellungen und Zufriedenheit der Anspruchsgruppen. Dies ergibt dann folgendes Modell:

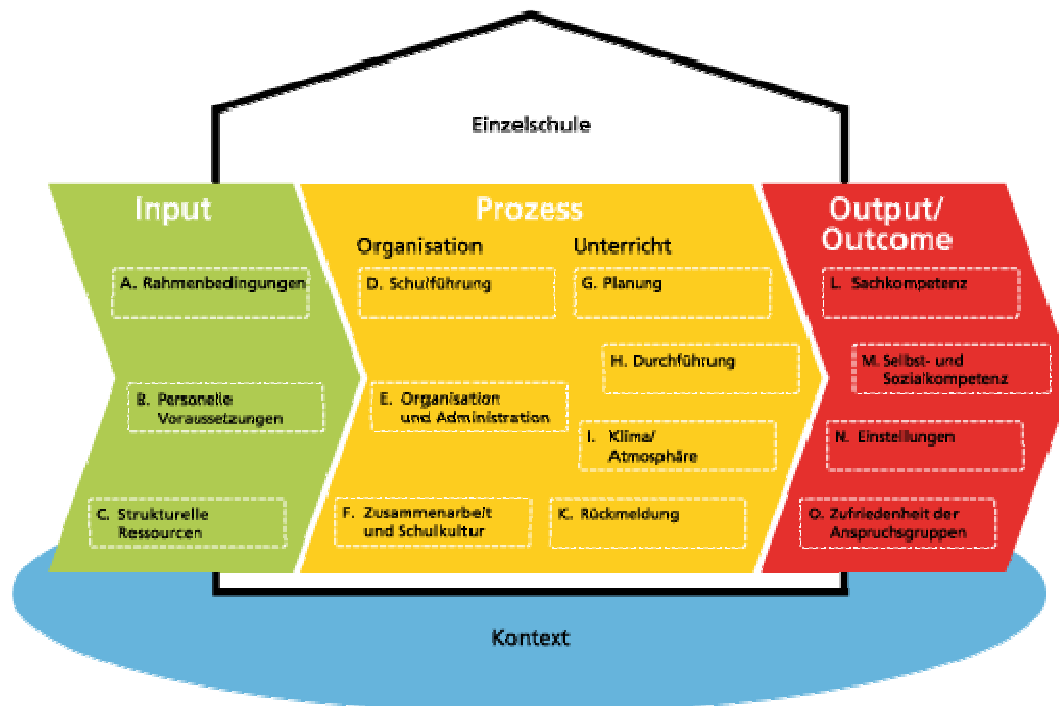


Abb. 2: Das Q - Haus von qims.ch (2007)

Für das Eruiere konkreter Prozessmerkmale über guten Sportunterricht ist der Teilqualitätsbereich *Unterricht* mit den angesprochenen vier Qualitätsdimensionen entscheidend. Dieser Qualitätsbereich wird vom Projekt folgendermassen definiert: „Der zweite Teilbereich des Prozesses betrifft das Kerngeschäft, den Unterricht selbst. Er setzt sich aus der Planung, Durchführung, dem Klima / der Atmosphäre und den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zusammen.“ (vgl. Manual qims.ch, 2007, S. 19).

Nun werden die einzelnen vier Dimensionen kurz beschrieben und schliesslich mit einer Vielzahl von Einzelkriterien bestückt. Der Begriff *Kriterium* wird im Projekt qims.ch folgend definiert: „Kriterium: Merkmal und Massstab, mit welchem die Erfüllung einer Qualitätsanforderung gemessen, beziehungsweise bewertet werden kann. Fass- und messbar werden Kriterien jedoch erst durch die sie spezifizierenden Indikatoren.“ (Manual qims.ch, 2007, S. 60). Jedes Kriterium wird zusätzlich kurz umschrieben bzw. ausformuliert.

Die Kriterien mit den entsprechenden Kurzumschreibungen im Qualitätsbereich *Prozess Unterricht* sind:

Dimension **Planung**:

*Kurzbeschreibung*: Eine professionelle Planung strukturiert den Unterricht, zeigt die Lernziele auf und berücksichtigt dabei alle den Unterricht beeinflussenden Faktoren.

*Kriterien*:

### **Einhaltung Lehrplan**

Der für die jeweilige Schulstufe gültige Lehrplan wird eingehalten.

### **Ausrichtung der Unterrichtsinhalte**

Die Planung der Unterrichtsinhalte orientiert sich an den Zielen des Lehrplans und am Schulleitbild.

### **Einzellektion**

Die Einzellektion wird geplant.

### **Zielorientierung**

Die Lektionen sind Ziel gerichtet geplant.

### **Sicherheitsbewusstsein**

Die Lehrperson misst im Rahmen ihres Sicherheitsbewusstseins der Verletzungsprophylaxe einen hohen Stellenwert zu.

### **Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler**

Die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden bei der Planung berücksichtigt.

### **Anliegen der Schülerinnen und Schüler**

Die Anliegen der Schülerinnen und Schüler werden im Ermessen der Lehrperson in der Planung berücksichtigt.

Dimension **Durchführung**:

*Kurzbeschreibung*: In der Durchführung wird beschrieben, wie der Unterricht unter Berücksichtigung aller beeinflussenden Faktoren abgehalten wird.

*Kriterien*:

### **Gestaltung der Lernprozesse**

Die Lehrpersonen gestalten Bewegungslernprozesse vielseitig und ganzheitlich.

### **6 Sinnrichtungen**

Die Akzente in der Unterrichtsgestaltung orientieren sich wesentlich an den 6 Sinnrichtungen (siehe Lehrmittel).

### **Bewegungszeit**

Die effektive Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler wird hoch gehalten.

### **Organisationsformen**

Die Lehrperson setzt die Organisationsformen Ziel bezogen und vielfältig ein.

### **Transparenz**

Die Schülerinnen und Schüler werden über die Lektionsziele und die damit verbundenen Leistungserwartungen informiert.

### **Anweisungen**

Die Anweisungen der Lehrperson sind klar und verständlich.

### **Regeleinhaltung**

Die Lehrperson achtet auf die Einhaltung der für den Unterricht bestehenden Regelungen (Absenzen, Pünktlichkeit, respektvoller Umgang).

### **Beobachten und Reagieren**

Die Lehrperson beobachtet den Verlauf der Unterrichtseinheit und reagiert situativ auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

### **Vielfältige Unterrichtsmethoden**

Die Lehrperson wählt die Unterrichtsmethoden vielfältig, zielorientiert und der Situation angemessen.

### Dimension **Klima / Atmosphäre:**

*Kurzbeschreibung:* Das Klima / die Atmosphäre beschreibt den Umgang mit sich selbst und allen am Sport- und Bewegungsunterricht Beteiligten.

*Kriterien:*

### **Respektvoller Umgang**

Der Unterricht ist geprägt von einem respektvollen Umgang untereinander.

### **Lernförderliches Klima**

Der Unterricht zeichnet sich durch ein lernförderliches Klima aus.

### **Souveränität**

Die Lehrperson ist souverän.

### Dimension **Rückmeldung:**

*Kurzbeschreibung:* In den Rückmeldungen wird beschrieben, wie Beobachtungen festgehalten, weitergegeben und / oder reflektiert werden.

*Kriterien:*

### **Lehr- und Lerndialog**

Der Lehr- und Lerndialog zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern findet statt.

### **Rückmeldungen**

Die Lehrperson setzt Rückmeldungen im Unterricht gezielt ein.



### **Messen und Beurteilen**

Die Lehrperson misst und (be)wertet die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand differenzierter Bezugsnormen.

### **Informationssammlung**

Die Lehrperson sammelt gezielt Informationen zur Nachbereitung ihres Unterrichts.

### **Unterrichtsreflektion**

Der Unterricht wird reflektiert.

### **Leistungssammlung**

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden gesammelt.

Alle aufgeführten Prozesskriterien erhalten daraufhin im Projektdossier einzelne Indikatoren mit entsprechenden Instrumenten für eine etwaige Überprüfung und, wo möglich, mit einem empfohlenen Mindeststandard. Zur Veranschaulichung ein Beispiel (vgl. Manual qims.ch, 2007, S. 25):

Qualitätsbereich *Prozess Unterricht* mit der Qualitätsdimension *Planung*: **Kriterium:** Die Einzellektion wird geplant. **Indikator:** Ziele Inhalte, Methoden sowie organisatorische Massnahmen sind schriftlich dokumentiert. **Instrument:** Dokumentenanalyse. **Empfohlener Mindeststandard:** Jede Lektion wird schriftlich geplant.

Bei diesen Prozesskriterien im entsprechenden Qualitätsbereich wird im Projekt qims.ch (vgl. ebd., S. 19- 31) nicht nach Schulstufen unterschieden. Anders dann beim Qualitätsbereich des Outputs. Da werden Stufen bezogene Kriterien mit entsprechenden Indikatoren ausformuliert: Vorschule, 1. und 2. Schuljahr, 3.-6. Schuljahr, 7.-9. Schuljahr, Gymnasium und Berufsschule).

Was bei den Prozessmerkmalen für guten Schulsportunterricht bei qims.ch (2007) irritiert und nicht kohärent scheint, ist die Tatsache, dass die *Qualitätsdimension der Planung* im Teilbereich des Unterrichtsprozesses aufgeführt und thematisiert wird, und nicht im Teilbereich der Organisation des Prozesses.

Eine weitere Unklarheit besteht auch in der konkreten Auswahl der einzelnen Kriterien. Diese Auswahl wird im Projekt qims.ch nirgends begründet oder klar hergeleitet. Es wird kein Bezug zu konkreten Daten oder wissenschaftlichen Erkenntnissen hergestellt. So gesehen ist dieses Projekt im strengen Sinne wissenschaftlich nicht haltbar und basiert eher auf subjektiven Annahmen, Einschätzungen oder Erfahrungswerten. Diese Kritik wird vom Projekt selber unterstrichen, wenn der folgende Ausruf als weitere Präambel gilt, welche im Leitfaden des Projekts prominent postuliert wird:

„Ein Projekt aus der Praxis - für die Praxis!“ (vgl. Leitfaden qims.ch, 2007, S. 5). In der weiterführenden Literatur (vgl. Manual qims.ch, 2007, S. 65-67) werden in der Folge Grundlagentexte unbearbeitet aufgeführt, die unter „Downloads“ auf der Projektwebseite als Dokumente heruntergeladen werden können (vgl. <http://www.qims.ch/internet/qims/de/qims/grundlagen/downloads.html>). Dabei sind die Dokumente von Reckermann (2004) und Gebken (2004) an erster Stelle geführt. Des Weiteren wird auf unveröffentlichte Publikationen von Kurz Dietrich hingewiesen (vgl. Didaktische Konzepte s.h. unten).

*Ich fasse zusammen:* Das gross angelegte und in der schweizerischen Sportpädagogik- und Didaktik in den letzten Jahren stark diskutierte Projekt **qims.ch** (2007) verspricht einen ganzheitlichen Zugang zum Thema Unterrichtsqualität im Schulsport- und Bewegungsunterricht. Dabei wird von relevanten Modellen der Qualitätsbetrachtung (Qualitätssicherung) ausgegangen, die unter anderem auch den Qualitätsbereich des *Unterrichtsprozesses* einbeziehen. In diesem Bereich werden einzelne Qualitätsdimensionen herausgearbeitet und mit einer grossen Anzahl von Kriterien und entsprechenden Indikatoren versehen. Als eigentliches Produkt liegt ein umfassender Kriterienkatalog vor, der einem zusätzlich entsprechende Instrumente und Mindeststandards an die Hand gibt, die in der Unterrichtspraxis für eine Qualitätsüberprüfung oder -entwicklung eingesetzt werden können.

Im Bereich des Unterrichtsprozesses wird von zwei Qualitätsbereichen ausgegangen: „*Prozess Organisation*“ und „*Prozess Unterricht*“.

Dem „*Prozess Unterricht*“ liegen vier Qualitätsdimensionen vor: Planung, Durchführung, Klima / Atmosphäre und Rückmeldung. Aus diesen Dimensionen werden 25 einzelne Kriterien aufgeführt. Wobei sich 16 Einzelkriterien auf die Dimensionen **Planung** und Durchführung beziehen. Herleitung und konkrete Auswahl aller Kriterien und entsprechenden Indikatoren bleiben diffus.

#### **2.2.4 Didaktische Sportkonzepte**

Nachfolgend beziehe ich mich nicht mehr auf einzelne Autoren, Projekte und ihre konkret formulierten Merkmale oder Kriterien für guten Sportunterricht, sondern nehme fachdidaktische Konzepte mit ihren Hauptvertretern in den Fokus. Daraus möchte ich Besonderheiten, Merkmale, bzw. Gütekriterien guten Schulsportunterrichts ableiten.

Unter fachdidaktischen Konzepten im Rahmen des Schulsportes versteht man grundsätzlich theoretische Entwürfe von Sportdidaktikern, welche sich mit der pädagogischen Gestaltung des Unterrichtsfaches Sport im Hinblick vor allem auf seine Ziele, Inhalte und Methoden, aber auch mit Gütekriterien guten Unterrichts auseinandersetzen (vgl. Balz, 2009). Meine Auswahl der Konzepte mit seinen Hauptvertretern habe ich nach deren Relevanz in der deutsch- schweizerischen Sportdidaktischen Diskussion getroffen. Hierbei habe ich mich bewusst auf die einflussreiche deutschsprachige Literatur und Diskussion beschränkt, weil diese für den Schweizerischen Schulsport vor allem von Bedeutung ist. Diese geografische Verortung begründe ich auch damit, dass mein empirischer Teil dieser Arbeit in einem regionalen Kontext steht, und den Fokus auf die Nordwestschweiz richtet.

Zu den drei unanfechtbaren und grundlegenden Konzepten (vgl. ebd.) habe ich die streitbaren Ausführungen von Volkamer (1996) hinzugefügt. Seine häufig polemischen Ansichten über den Schulsport werden in der Fachdiskussion mehrheitlich nicht als eigentliches Konzept verstanden. Oftmals wird bei den didaktischen Ausführungen von Volkamer (ebd.) von einem „Antikonzept“ oder „Antididaktik des Sports“ gesprochen (vgl. Schulsport NRW- Schulsportpraxis, 2002).

Trotzdem gelten alle nachfolgend in aller Kürze beleuchteten Konzepte als sehr relevant und sind in der deutschen und schweizerischen Schulsportpraxis weit verbreitet. Die aktuelle Bedeutung der Konzepte unterstreicht ein *update* von Balz (2009), auf das ich mich folgend beziehe.

### 2.2.4.1 Guter Sportunterricht im Sportartenkonzept (Erziehung zum Sport - das konservative Konzept (vgl. Balz, 2009, S. 26))

**Wolfgang Söll** (2003), ein bekannter Sportpädagoge, der das *Schulsportmodell* für den Schulunterricht in manchen Bundesländern in Deutschland entwickelt hat, definiert guten Sportunterricht so:

„Sportunterricht ist gut, wenn er etwas bewirkt hat und sowohl der Lehrer als auch der Schüler einigermaßen zufrieden aus ihm herausgehen“ (ebd., S. 63).

Diese vorsichtige Definition gilt es nachfolgend genauer aufzuschlüsseln. Söll macht klar, dass es bei der Frage nach gutem Unterricht sehr schwierig ist, entsprechende Kriterien zu formulieren. Nach ihm ist es eigentlich gar nicht möglich, einen allgemeingültigen Katalog von *richtigen unterrichtlichen Massnahmen* und Verhaltensweisen aufzustellen. „Was in der einen Situation richtig ist, kann in einer anderen grundverkehrt sein“ (Söll, 2003, S. 63).

Unbestritten ist nach Söll (ebd.) jedoch, dass Unterricht etwas bewirken soll, nämlich Veränderungen beim Schüler: Zum Beispiel in körperlicher, motorischer, emotionaler und sozialer Hinsicht. Sofern diese Veränderungen insgesamt in eine positive Richtung laufen, ist Unterricht als „gut“ zu bezeichnen. Somit lassen sich Gütekriterien oder Merkmale guten Unterrichts nur auf *einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene formulieren* (vgl. ebd. S. 60). Sobald es aber nach Söll (ebd.) um eine konkrete Festlegung von Unterrichtsmerkmalen geht, sei es einfacher und optimaler, vorerst von *nicht* gutem Unterricht auszugehen. Sportunterricht ist mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gut, wenn er:

- A) keine Zielorientierung hat,
- B) absolut bewegungsarm ist,
- C) die Schüler deutlich über- oder unterfordert,
- D) die Sicherheit der Schüler gefährdet,
- E) negative Auswirkungen auf Sozialverhalten und Motivation der Schüler hat.

Nach einer Umkehrdefinition von schlechtem Unterricht (negative Merkmale) könne man aber nicht einfach entsprechend positive Kriterien dazu formulieren. Auf diesen Gedanken baut Söll (2003) jedoch sein Verständnis von gutem Unterricht auf und hält fest: Hauptmerkmal guten Sportunterrichts ist die *Zweckmässigkeit*. Nebenkriterien sind dann entsprechend *Erfolg* und *Ausstrahlung*.

Das Hauptgütekriterium versteht Söll (2003) so, dass es um **Zweckmässigkeit** im Hinblick auf **die angestrebte Zielsetzung** geht (vgl. ebd., S. 60). Die entscheidende Frage lautet dementsprechend:

*Ist das, was der Unterrichtende tut, zweckmässig im Hinblick auf das, was er will oder vorgibt zu wollen?*

Da es im Sportunterricht auch und vor allem darum geht, Schüler und Stoff zusammenzubringen, lässt sich nach Söll (ebd.) die pauschale Frage nach der Zweckmässigkeit in zwei detailliertere Fragestellungen aufspalten:

- A) Ist das, was die Sportlehrperson tut, *sachgerecht* im Hinblick auf Struktur und Eigenart des Unterrichtsgegenstandes?
- B) Ist das, was die Sportlehrperson tut *angemessen* im Hinblick auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler?

**Diese Sachorientierung** bedeutet demnach, dass die Unterrichtsinhalte gemäss ihren immanenten Tätigkeits- und Leistungszielen unterrichtet werden müssen. So gilt es, die Unterrichtsinhalte, die Söll (2003) als Schwerpunkte für den Sportunterricht setzt, genauer zu diskutieren. In seinem *Schulsportmodell* geht Söll (ebd.) von einzelnen Sportarten aus, die im Unterricht behandelt werden müssen. Es sind dies: Die Leichtathletik, das Turnen und die Gymnastik sowie ein grosses Mannschaftsspiel (Basketball, Fussball, Volleyball).

„Die Schule ist vor allem für eine allgemein körperlich - sportliche Grundausbildung zuständig... Daraus ergibt sich, dass die Sportdidaktik eine begründete Auswahl von nur wenigen Sportarten vorzunehmen hat...“ (Söll, 2003, S. 34f).

Betrachtet man jetzt die Leistungsziele der oben genannten Sportarten nach Söll (ebd.) genauer, dann geht es dabei *primär* um eine *körperliche Leistung* (z.B. das Springen über eine Höhe, das Turnen an den Ringen usw.).

Sport hat nach Söll (ebd.) - wie alle anderen Schulfächer auch - eine Eigenstruktur, einen Eigenwert und einen Eigenanspruch, die das Eigentliche an ihm, sein Wesen, ausmachen. Dieser Anspruch leite sich aus dem gesellschaftlichen und kulturellen Gesamtzusammenhang ab, in dem er steht. Und diese Eigenstruktur und der Eigenwert des Sports ist der *körperliche Leistungsaspekt*. (vgl. Söll, 2003, S. 24 f). „Wer ihn - unabhängig davon, dass Leistung ein vielschichtiger und häufig missverständlicher Begriff ist - aus dem Sport herausnehmen will, spricht nur noch von Sport, meint aber etwas ganz anderes. Und wer Schulsport ohne Leistung propagiert, handelt vielleicht im guten Glauben, aber dennoch leichtfertig, denn er trägt dazu bei, dass der Sport aus unserer gesellschaftlichen und kulturellen Landschaft verschwindet“ (ebd. S. 25).

**Zweckmässigkeit, Sachgerechtigkeit** und Angemessenheit sind also die Punkte, in Bezug auf welche sich das unterrichtliche Handeln einer Lehrperson qualifizieren lässt und somit von gutem Unterricht ausgegangen werden kann. Blosser Zweckmässigkeit genügt nach Söll (ebd.) aber nicht, guter Unterricht muss zudem auf seinen verschiedenen Ebenen *erfolgreich* und *emotional ansprechend* sein.

*Erfolgreich* meint: Nicht einfach das Lernziel erreichen, sondern etwas darüber hinaus im Unterricht zu zeigen, z.B. über der Sache zu stehen, die Vielfalt der Möglichkeiten zu nutzen oder Phantasie zu entwickeln. Wirklich guter Unterricht ist nach Söll (2003) *ein Balanceakt zwischen Routine und Risiko, und wer dabei Erfolg hat, der hat auch irgendwie Recht* (vgl. ebd., S. 61).

*Emotional ansprechend* meint: Unterricht muss bei aller Konzentriertheit auf die Sache in einer entspannten Atmosphäre stattfinden. Das liege zwar nicht alleine in der Hand der Lehrperson, doch komme es entscheidend darauf an, dass diese sich auch als Persönlichkeit in den Unterricht einbringe und dabei in irgendeiner Weise positive Ausstrahlung entwickle.

*Ich fasse zusammen:* Söll (2003) geht bei der Frage des guten Sportunterrichts von der Materie *Sport* an sich aus und definiert die dem Sport immanente Eigenstruktur: Hauptaspekt dieser Struktur ist die körperliche Leistung. Ihr gilt es auch im Schulfach Sport anhand weniger Sportdisziplinen gerecht zu werden. Somit hat guter Sportunterricht *zweckmässig* im Hinblick auf die angestrebte Zielsetzung im Bereich eines körperlichen Leistungszuwachses zu sein. Erfolg versprechend und emotional ansprechend für Schülerinnen und Schüler muss nach Söll (ebd.) guter Sportunterricht zusätzlich sein.

#### **2.2.4.2 Guter Sportunterricht im Bewegungs- und Körpererfahrungskonzept** (Erziehung durch Sport- das alternative Konzept (vgl. Balz, 2009, S. 27)).

Der Hauptvertreter dieses Konzeptes ist unbestritten **Jürgen Funke-Wieneke** (1995, 1997). Er hat in jüngster Zeit oftmals Stellung bezogen zu konkreten Umsetzungsversuchen des Konzeptes im Unterricht und über entsprechende Gütekriterien eines so verstandenen, zeitgemässen Sportunterrichts. Sein Artikel *Was ist zeitgemässer Sportunterricht* ist viel diskutiert und kritisiert worden (vgl. Funke-Wieneke, 2001, S. 47-51). Grundsätzlich spricht Funke-Wieneke (ebd.) nicht mehr von Sportunterricht, sondern von Bewegungsunterricht. Dieser Terminologiewechsel ist grundlegend und sollte so von vornherein Missverständnisse ausschliessen. Denn Sportunterricht mit seiner Ausrichtung auf konkrete Sportarten lasse sich im immerwährenden Kampf um den Lehrplan kaum bildungstheoretisch rechtfertigen (vgl. Funke-Wieneke, 2001, S. 51). Das Erziehen zum Sport hat im pädagogischen Kontext keine Zukunft, das Erziehen durch Sport bzw. durch die Bewegung sei zeitgemäss und in bildungstheoretischer Sicht für die Schule unabdingbar.

Als Grundlage dieses Bewegungskonzeptes im Unterricht steht die Anerkennung der Selbstbewegung eines jeden Individuums. Jedes Kind hat im Unterricht somit das Recht, sein eigenes Sich - Bewegen entweder als sinnstiftendes Tun in einer persönlich optimalen Form zu entwickeln - oder es auch zu lassen, (vgl. ebd., S. 50). Damit ist auch die Vermittlungsform von Bewegungen im Unterricht vorgespurt. Die Vorstellung eines vorschreibenden Lehrens, das mehr oder weniger autoritativ zur Nachahmung von vorgefertigten technischen Bewegungslösungen auffordert, tritt in den Hintergrund. Es geht bei diesem Unterrichtskonzept um ein wahrnehmungsorientiertes, sinnstiftendes Vermitteln im Bewegungsunterricht, das die Schüler beim Finden, Erfassen und Lösen lohnenswerter Bewegungsprobleme begleitet (vgl. Heinz & Laging, 1999).

„Für das Unterrichtskonzept bedeutet dies: Die Anerkennung der Selbsterziehung (Funke-Wieneke, 1997) als Grundlage des Unterrichts. Menschen wandeln sich. Daher haben sie den Anspruch darauf, die Ziele und die Art des Wandels sowie die Umstände, unter denen der Wandel stattfinden soll, selbst zu bestimmen.“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 51). Hierbei handelt es sich aber nicht um eine reine Willkür des Sich - Bewegens. Dieses Bewegen findet immer auch in den Kräften und Gegebenheiten der Umwelt statt, die nach Massgabe des Einwirkens auf den sich Bewegenden zurückwirken. Für Funke-Wieneke (ebd.) ist persönlich optimales Sich - Bewegen ein Erfühlen und Erfüllen des intentionsentsprechend Notwendigen. Aus diesen Ausführungen folgt, dass das methodische Leitprinzip der

unterrichtsmethodischen Umgangsformen die Verständigung sein muss. Im Rahmen dieser Verständigung werden die Ansprüche des Subjektes und die Ansprüche des erzieherischen Milieus offenbart und zu Ausgleich und Entscheidung gebracht (vgl. Funke-Wieneke, 2001, S. 51). Und dies soll auf der Grundlage von Vertrauen, das die Jüngeren aus anthropologischer Notwendigkeit den Wandlungsansinnen der Älteren entgegenbringen und auf der Grundlage von Argumenten, die den Sich-Verständigen zur Verfügung stehen basieren: Vermitteln und sich Verständigen als grundlegendes Prinzip der Umgangsform zwischen Lehrperson und Schüler. Und die Schüler (Subjekte) stehen in diesem Konzept klar im Zentrum. „Zeitgemässer Sportunterricht lässt sich auf die Kinder und Jugendlichen unserer Zeit ein. Er nimmt sie als besondere Personen wahr und an, so wie sie sind, und nicht bloss als Kollektiv, Merkmalsträger oder als Projektion dessen, wie sie sein sollten.“ (ebd., S. 47). Damit ist guter Sportunterricht in erster Linie Personen orientiert und nicht Sach orientiert. Entsprechend teilt Funke-Wieneke (1997) die weit verbreitete Auffassung nicht, dass der Schulsportunterricht im Dienste des Sports zu stehen habe. Es geht ihm beispielsweise nicht darum, Talente ausfindig zu machen oder überhaupt den Bestand des Sports als Kulturgut zu sichern. „Im Sportunterricht ist der Sport kein Zweck, er hat einen Zweck!“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 47). So muss der Unterricht Schüler in ihrer Gegenwart und Zukunft menschlich stärken und bilden.

Abgeleitete Leitideen (können auch als weit gefasste Gütekriterien verstanden werden) von gutem und zeitgemäßem Sportunterricht sind nach diesem Konzept zusammengefasst folgende: Guter Sportunterricht ist

- **bewegungs- und körpererfahrungsorientiert** und stellt nicht einzelne Sportarten in den Vordergrund (einzelne Bewegungstechniken)
- personenorientiert (knüpft am Menschen mit seinem individuellen Entwicklungsstand an)
- auf das Wesentliche fokussiert: Konzentration auf eine individuelle bewegungszentrierte Entwicklungsförderung (Körpererfahrungsorientierung) anhand folgender Grundthemen des Sich - Bewegens: Laufen (Nachlaufen), Springen, Werfen, Darstellen & Ausdrücken, Spannen & Entspannen.
- selbstbestimmter Unterricht (Fokussiert auf Selbstbewegung und Selbsterfahrung)
- sinnstiftendes Tun an möglichst offenen Bewegungsaufgaben
- durch attraktive Bewegungsaufgaben gekennzeichnet, die zu einem selbständigen, erfahrungsorientierten und sinnvollen Lösen dieser Aufgaben führen
- nicht autoritativ fremdorientiert
- ein sich Verständigen auf Inhalte und Erfahrungen zwischen Lehrperson und Schüler
- nicht fokussiert auf gezielte Lern- und Könnensfortschritte, die intersubjektiv mess- und bewertbar sind
- ist losgelöst von der Wirklichkeit des professionellen Sports als Kulturgut
- ist so geplant, dass eine Selbsterziehung möglich wird

*Ich fasse zusammen:* Die Vertreter dieses Konzeptes sprechen nicht mehr von Schulsportunterricht, sondern wollen das Unterrichtsfach *Bewegungsunterricht* nennen. Es sollen keine Sportarten mit technischer Fremdorientierung gelehrt bzw. erlernt werden (vgl. Konzept *Erziehung zum Sport*), sondern das einzelne Kind soll

sich an Bewegungsaufgaben bzw. Bewegungsproblemen möglichst selbständig und erfahrungsorientiert auseinandersetzen, um seinen eigenen Entwicklungsstand in grundlegenden Bereichen zu verbessern (Sozialbildung, motorische Bewegungsbildung u.a.). Deshalb spricht man bei diesem Konzept von *Erziehung durch den Sport*. Das Konzept stellt das Kind, bzw. die Person in den Vordergrund und nicht die Sache selbst. Nicht die grosse Bandbreite von Bewegungshandlungen (vgl. bsp. Trendsportarten) und die Fülle von Aufgaben, die der Sportunterricht durch die heute offen formulierten Lehrpläne zu übernehmen hat, sollen im Vordergrund stehen, sondern man soll sich bei einem guten Bewegungsunterricht auf das Wesentliche konzentrieren. Hierbei geht Funke-Wieneke (2001) von verschiedenen, aber wenigen Grundthemen des Sich - Bewegens aus. Explizit wird bei diesem Konzept im Unterricht ein Loslösen vom Sport als Kulturgut erwünscht. Für guten Bewegungsunterricht ist insbesondere angezeigt, Bewegungsherausforderungen als offene Methode zu stellen. Eine gute Kommunikation im Unterricht basiert auf der gegenseitigen Verständigung im Rahmen einer demokratischen und vertrauenswürdigen Unterrichtskultur.

#### **2.2.4.3 Guter Sportunterricht im Mehrperspektivischen Konzept** (Erziehung zum und durch Sport - das intermediäre Konzept (vgl. Balz, 2009, S. 29))

Walter Bucher (1997), Projektleiter des Schweizerischen Lehrmittels Sporterziehung, welches für den Schweizerischen Schulsport landesweit seine Gültigkeit hat, erachtet **die Mehrperspektivität** als das grundlegende Merkmal guten Sportunterrichts. Es gilt, den Sportunterricht so zu gestalten, dass für alle Beteiligten verschiedene Sinnrichtungen eröffnet werden. So entsteht ein abwechslungsreicher Unterricht, der den verschiedenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

Hierbei beruft sich Bucher (ebd.) auf das weit verbreitete sportpädagogische Konzept von **Kurz** (1977, 2000). Dieses Konzept für den Schulsportunterricht hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern eine allgemeine Handlungsfähigkeit im Sport zu gewährleisten. Um eine entsprechende allgemeine Handlungsfähigkeit zu erzielen, bedarf es verschiedener Blickwinkel auf den Sport, die in diesem Konzept als Perspektiven bezeichnet werden. Nur wenn Sport unter verschiedenen Perspektiven (mehrperspektivisch) gelehrt und verstanden wird, kann im Unterricht die erwünschte ganzheitliche Handlungsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern zum Ziel gemacht werden. Kurz (2000) unterscheidet sechs Perspektiven:

Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis, Gesundheit.

Jetzt scheint klar, weshalb Bucher von Mehrperspektivität im Sportunterricht spricht.

Bucher (ebd.) definiert dann seinerseits einen Mehrperspektivischen Unterricht anhand folgender sechs verschiedenen Sinnrichtungen:

Sich wohl und gesund fühlen; erfahren und entdecken; gestalten und darstellen; üben und leisten; herausfordern und wetteifern; dabei sein und dazugehören.

Der Begriff „Sinnrichtung“ deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler nach Bucher (ebd.) einen Sinn in ihrem Tun im Sportunterricht erfahren und erleben sollen: „Bewegung, Spiel und Sport sollen vor allem als eine erfüllende, *sinnhafte* Tätigkeit erfahren werden. Sportliches Handeln darf nicht in erster Linie als Vehikel für das Erreichen von Zielen verstanden werden, die ausserhalb des Sports liegen. Sport muss hier und jetzt bedeutsam sein. Ist dies nicht der Fall, dann werden die

gegenwartsbezogenen Bedürfnisse der Kinder missachtet“ (Bucher, 1997, Band 1, Broschüre 1, S. 6).

Ist diese Mehrperspektivität mit den entsprechenden Sinnrichtungen als Grundlage für guten Sportunterricht gegeben, kommen bei Bucher (ebd.) weitere Merkmale hinzu. Diese sind als sekundäre Merkmale zu verstehen, die alle unter der Mehrperspektivität einzuordnen sind:

1. Schülerorientierung (Schülermitbestimmung bei Inhalt und Form)
2. Leistungsaspekt (Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoires durch das Beanspruchen der Organe)
3. Aktive, vielfältige und lang andauernde Bewegungsmöglichkeiten aller Schüler
4. Differenzierender Unterricht
5. Gleichstellung von Knaben und Mädchen im koeduzierten Unterricht
6. Verletzungspräventiver Unterricht (50% der Schulunfälle geschehen im Sportunterricht durch Überforderung, mangelnde Organisation oder ungenügende Disziplin)
7. Methodenvielfalt
8. Gute Klassenführung (die Lehrperson muss fähig sein, durch entsprechende Aufgabenstellungen und Organisationsformen die Dynamik ihrer Klasse positiv zu beeinflussen)
9. Unterrichtsklima (heitere, entspannte Unterrichts Atmosphäre)

Die pragmatische Definition einer guten Sportlektion lautet nach Bucher (1997) somit: „Als Faustregel soll die Forderung nach *Lernen*, *Leisten* und *Lachen* gelten: In einer Lektion sollen die Schülerinnen und Schüler etwas lernen, d.h. ihr Bewegungsverhalten qualitativ optimieren. Ihr Organismus soll dabei auch einer angemessenen Belastung ausgesetzt sein... Der Unterricht soll zudem in einer heiteren und entspannten Atmosphäre stattfinden“ (ebd., Band 1, Broschüre 1, S. 65).

**Die Eidgenössische Sportkommission** (2002) gibt für alle Kantone zum Vollzug der Rechtsgrundlagen für den obligatorischen Schulsportunterricht an Volks- und Mittelschulen Empfehlungen ab, die die Qualität im Sportunterricht gewährleisten sollen. Sie setzt ebenfalls **die Mehrperspektivität** als Grundmerkmal guten Sportunterrichts ins Zentrum: Der Sportunterricht bietet ein pädagogisches Handlungsfeld. Schülerinnen und Schüler sollen Sport in mehrperspektivischem Sinne erleben. Sportunterricht im mehrperspektivischen Sinne erleben heisst:

- dass vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse von Bewegung, Sport und Spiel im Unterricht möglich werden, die zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen (verschiedene Sinnrichtungen).
- dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Begabungen und Fähigkeiten am Sportunterricht teilhaben können (Differenzierung).
- dass Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht die Fähigkeit und Kenntnis erwerben, Bewegung, Spiel und Sport selbständig und handlungskompetent zu gestalten.
- dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, unter den vielfältigen Formen und Motiven des Sports diejenigen auszuwählen und auch ausserhalb der Schule zu praktizieren, die ihren Interessen und körperlichen Voraussetzungen entsprechen.



*Ich fasse zusammen:* Guter Sportunterricht wird in der Schweiz grundsätzlich (Schweizerisches Lehrmittel Sporterziehung, Resolutionen der kant. Sportdepartements) aus dem von Dietrich Kurz (2000) erarbeiteten Konzept der *Mehrperspektivität* im Sport abgeleitet. Dabei geht es beim Unterrichtsfach Sport primär darum, den Sport den Schülerinnen und Schülern über *verschiedene Sinnrichtungen* erfahrbar zu machen. Nur auf dieser Grundlage kann den Schülerinnen und Schülern die anvisierte *allgemeine Handlungskompetenz* im Bereich Sport auf ihren Lebensweg mitgegeben werden. Diese Erfahrbarkeit über die verschiedenen Sinnrichtungen beim Lernen von Sportinhalten *ist das Hauptkriterium guten Sportunterrichts* von Bucher (1997), der diese Stossrichtung in einem landesweit gültigen Lehrmittel für Sporterziehung definiert hat.

#### **2.2.4.4 Guter Sportunterricht im (Anti-) Konzept der Spassorientierung**

**Volkamer** (1987, 1998) setzt als primäres Merkmal guten Schulsportunterrichts den **Spass** in den Vordergrund. Der Begriff *Spass* bleibt bei Volkamers (ebd.) Ausführungen indessen diffus. Er meint dazu ganz allgemein, dass Sport doch nur von Menschen betrieben wird, solange diese Spass oder Lust daran haben. Der Sinn des Sports erschliesst sich nach Volkamer (ebd.) über das subjektive Spasserleben, denn es sei zum Beispiel objektiv idiotisch, 400 Meter zu laufen, wenn es keinen Spass mache. Wer Sport treibt, gehe einer unmittelbar sinnvollen, Spass bereitenden Tätigkeit nach. „Wer Sport treibt, tut dies also aus Spass und braucht keine von der Sache abstrahierende Rechtfertigung.“ (Volkamer, 1980, S. 2).

Ist Spass der entscheidende Faktor guten Sportunterrichts, dann steht die **Freiwilligkeit** in direkter Beziehung dazu. Sport ist und bleibt nur dann Sport, so Volkamer (ebd.), wenn es um das freiwillige Lösen von Bewegungsaufgaben geht. Und genau das gelte auch für das Sportverständnis im Schulunterricht.

Diese Beiden Merkmale, Spass und Freiwilligkeit, werden von Volkamer (ebd.) im Weiteren zum normativen Prüfkriterium einer angemessenen Gestaltung von gutem Sportunterricht erhoben, denn es geht ihm darum, Schülern im Unterricht in erster Linie das Phänomen Sport zu vermitteln, das, was unverwechselbar und typisch ist für den Sport (vgl. Volkamer, 1996, S. 323).

Das Unverwechselbare und Typische des Sports sieht Volkamer (ebd.) im Nicht - Notwendigen, dem Willkürlichen und Folgenlosen des Sports. Sport im Schulunterricht kann nur dann pädagogisch fruchtbar werden, wenn er von den Schülern in seiner typischen Eigenart erlebt wird, und dazu gehört auch die angesprochene Freiwilligkeit. Guter Sportunterricht scheint für Volkamer (ebd.) nur jener Unterricht zu sein, der den Schülerinnen und Schülern mögliche Freiheiten und Freiräume in der sportlichen Betätigung gewährt. Wenn gegen diese prinzipielle Freiwilligkeit der Teilnahme am Sport als Voraussetzung für sinnvolles Sporterleben unterrichtet wird, wird ein sinnvolles Sporttreiben der Schüler nicht nur unwahrscheinlich, sondern die intendierte Erziehung verändert auch ihr Gesicht, sie wird zur Dressur der Schüler.

*Ich fasse zusammen:* Volkamer (1996, 1998) geht in seinen Äusserungen von der Spezifikation des Sportbegriffs aus und überträgt die dem Sport innewohnenden Eigenschaften in den Schulsportunterricht. Diese beiden Eigenschaften sind der *Spass* und die *Freiwilligkeit*. Seine Intention besteht darin, darauf zu insistieren, dass das freiwillige Spasserleben der Schüler im Sportunterricht pädagogisch von Bedeutung ist und deshalb zum Maßstab und zur Richtschnur für die

Unterrichtsgestaltung sein sollte. Nur ein subjektiv sinnvolles Sporttreiben kann Basis erzieherischer Ziele sein.

## **2.3. Analyse der verschiedenen Definitionen von gutem Unterricht und gutem Sportunterricht**

### **2.3.1 Kurzanalyse von „gutem“ Allgemeinunterricht**

Analysiert und synthetisiert man die herausgearbeiteten Prozessmerkmale „guten“ Allgemeinunterrichts, erhält man folgende Definition von „gutem“ Unterricht:

Definition guter Allgemeinunterricht:

*Guter Allgemeinunterricht ist zielorientiert, transparent und weist eine Methodenvielfalt auf. Er thematisiert schülerorientierte Unterrichtsinhalte, welche von klar führenden Lehrpersonen in einer guten Abstimmung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen geplant werden. Der Unterricht findet in einer demokratisch angenehmen Atmosphäre statt und weist intelligente, gute Übungs- sowie Anwendungsmöglichkeiten auf.*

Vergleicht man nun sämtliche Prozessmerkmale guten Unterrichts der hier diskutierten Autoren miteinander, lässt sich feststellen, dass deren Übereinstimmung untereinander ziemlich hoch ist. Meine Feststellung bestätigt Helmut Fend (2008), der dies ebenfalls vor kurzem so formuliert hat:

„Die Übereinstimmung in den Grunddimensionen und zentralen Qualitätskriterien ist überraschend hoch. Es scheint so einen Konsens im Sinne des normativen Wissens im System zu geben, was guter Unterricht ist“ (ebd., S. 326).

Folgende Kriterien, bzw. Prozessmerkmale guten Unterrichts werden in meiner Darstellung häufig genannt und sind für den angesprochenen Konsens in der aktuellen Literatur verantwortlich:

- **Zielorientierung und deren Transparenz**
- **Gutes, lernförderliches und demokratisches Unterrichtsklima**
- **Schülerorientierung**
- **Inhaltliche Klarheit und klare Strukturierung des Unterrichtsinhalts (Passung)**
- **Methodenvielfalt**
- **Individuelles Fördern (Differenzierung)**
- **Klar führende Lehrpersonen (Klassenführung)**
- **Hohe effektive Lernzeit durch entsprechend gute Klassenführung**
- **Intelligente, gute Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten des Inhalts im Unterricht**

Dieser Konsens ist für mich auch deshalb überraschend, weil die von mir ausgewählten Autoren aus verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen kommen (Didaktiker, Fachdidaktiker, Pädagogen, Psychologen, Lehrerbildner u.a.).

Oder: Hermeneutiker (vgl. Meyer, 1999; Unruh & Peterson, 2007) und Empiriker (Oelkers, 2007; Brophy, 2000; Fend, 2008; Helmke, 2006) scheinen sich in der Frage nach gutem Unterricht für einmal zu finden. Folgende Erklärungsansätze scheinen möglich:

- Die Unterrichtswissenschaftler gehen von grundlegend ähnlichen Theorien guten Unterrichts aus (vgl. Angebots-Nutzungsmodell)
- Die Hermeneutiker beziehen sich konsequent auf empirische Fakten
- Es bestehen nur wenige aktuelle empirische Daten in der Unterrichtsforschung, auf die sich dann alle Autoren beziehen

Ich meine, dass in der Unterrichtsforschung aktuell vor allem Langzeituntersuchungen interessante Daten für die Frage nach gutem Unterricht liefern. Solche Untersuchungen gibt es nur wenige. Dazu gehört beispielsweise die im deutschsprachigen Raum sehr detailliert und viel zitierte Scholastik-Studie von Helmke & Weinert (1997). Fast alle von mir diskutierten Autoren beziehen sich in irgendeiner Weise auf diese Studie. Im angelsächsischen Raum sind die Unterrichtsforschungen von Brophy (2000) als grundlegend anzusehen. Wiederum beziehen sich viele von mir zitierte Autoren auf diese Arbeiten. Diese doch eher enge Auswahl von Langzeitstudien, kombiniert mit einem ähnlichen Theorieverständnis von Schulunterricht, ermöglicht meiner Meinung nach diesen hohen Konsens beim Erkennen von Prozessmerkmalen guten Unterrichts.

Ein ähnliches Theorieverständnis der Autoren begründe ich damit, dass explizit Meyer (2004) und Fend (2008) auf das Angebots-Nutzungsverhältnis von Helmke (2006) eingehen. Ebenso spricht Oelkers (2000) von einer *effektiven Partizipation des Lernerfolges seitens der Schüler* (vgl. oben S. 6) und kommt dem angesprochenen Theorierahmen von Unterricht sehr nahe. Unruh & Peterson (2007) zitieren ihrerseits ebenfalls Helmke (2006).

Auf Schulstufenunterschiede und auf mögliche Altersunterschiede der Schülerinnen und Schüler gehen die von mir dargestellten Autoren mit ihren entsprechenden Prozessmerkmalen guten Unterrichts nicht ein. Diese möglichen Variablen und dieser Kontext werden in keiner Weise diskutiert. Es scheint, dass die Prozessmerkmale guten Unterrichts für alle Schulstufen und jedes Schulalter gültig sind.

Abschliessend möchte ich in diesem Teil meiner Analyse noch erwähnen, dass sich fast alle hier besprochenen Autoren beim Herausarbeiten ihrer Prozessmerkmale guten Allgemeinunterrichts diesbezüglich absichern, in dem sie selber keine klare Rangfolge und entsprechende Gewichtung ihrer Unterrichtsmerkmale vornehmen. Eine Ausnahme ist sicherlich Helmke (2006), der deutlich von einem Hauptprozessmerkmal *Passung* ausgeht. Die anderen Schwerpunkte (vgl. Rubriken) habe ich nach meinem Verständnis und meinen Analysen der Autoren selber gesetzt. Weshalb die einzelnen Autoren *keine* klare Gewichtung vornehmen, bleibt für mich unklar.

Meine Zuordnung der Autoren in die entsprechenden Rubriken mit Schwerpunktsetzung kann aber einem besseren Verständnis der Sachlage dienen und zeigt ein klareres Bild der aktuellen Forschungslage über die Prozessmerkmale guten Allgemeinunterrichts.

### 2.3.2 Kurzanalyse von Hinweisen zu „gutem“ Sportunterricht aus den sportdidaktischen Konzepten und den Prozessmerkmalen einzelner Autoren

Analysiert und synthetisiert man beide Ebenen, d.h. die Prozessmerkmale und Hinweise, bzw. abgeleiteten Gütekriterien aus den sportdidaktischen Konzepten „guten“ Sportunterrichts der von mir ausgewählten Autoren, erhält man folgende Definition von gutem Schulsportunterricht:

*Guter Sportunterricht ist bewegungsintensiv, zweckmässig, ziel-, körper-, erfahrungs- und schülerorientiert und spricht mehrere Sinne und Emotionen an. Eine positive, vor allem hoch soziale und fachlich sichere Lehrperson bindet die Schüler und Schülerinnen in lange motorische Aktivitäten ein und fordert von ihnen eine hohe körperliche Leistung, wobei der Spass an der Sache und die Freiwilligkeit (z.T. auch Mitbestimmung) nicht verloren gehen. Der jeweils gut geplante Sportunterricht findet in einer angstfreien, entspannt heiteren und vertrauenswürdigen Atmosphäre statt und gefährdet die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler nicht. Die Sportlehrperson führt die Klasse klar und gibt den Schülerinnen und Schülern regelmässig Rückmeldung über den Lernstand.*

Vergleicht man alle Unterrichtsprozessmerkmale und Hinweise guten Sportunterrichts, ist der Konsens der von mir diskutierten Autoren nicht gleich ausgeprägt wie beim Allgemeinunterricht (vgl. oben). Es ergeben sich deutlichere Unterschiede, vor allem was die Schwerpunkte oder Hauptprozessmerkmale guten Sportunterrichts betreffen.

Möglicherweise hängt das stark mit den beiden hier dargestellten unterschiedlichen Ebenen zusammen, die ich aber bewusst synthetisiert habe.

In der folgenden Auflistung möchte ich die übereinstimmenden sowie die divergierenden Aspekte von Prozessmerkmalen übersichtlich darstellen.

Die vielgenannten, konsensfördernden Prozessmerkmale guten Sportunterrichts sind:

- **Bewegungsintensiver Unterricht** (lange, aktive Einbindung der Schüler in motorische Aktivitäten)
- **Unterrichtsklima** (gute, entspannte, angstfreie und heitere Atmosphäre)
- **Schülerorientierung** (Mitspracherecht bei Inhalten, Zielen und Methoden)
- **Schülerfeedback** (Regelmässige Rückmeldung über den individuellen Lernstand)

Divergierende Aspekte von Prozessmerkmalen sind solche, welche bloss von einem oder maximal zwei Autoren genannt wurden:

- **Klare Strukturierung** (Gebken, 2004 und Reckermann, 2004)
- **Erfahr- und erlebbare Sinnrichtungen im Schulsportunterricht** (Bucher, 1996)
- **Sicherheit** (Bucher, 1997)
- **Freiwilligkeit beim Schulsportunterricht** (Volkamer, 1996)

- **Leistungsorientierung anhand weniger Sportdisziplinen** (Söll, 2003)
- **Individuelle Bewegungs- und Körpererfahrungsorientierung** (Funke-Wieneke, 1995)
- **Positive, soziale und fachsichere Sportlehrpersonen** (Reckermann, 2004)
- **Klare Klassenführung** (Bucher, 1997)

Vorerst möchte ich in einem ersten Schritt die übereinstimmenden Prozessmerkmale guten Sportunterrichts diskutieren, erst später dann Erklärungsansätze für die nicht übersehbaren Unterschiede finden.

Im Schulsportunterricht steht wie beim Allgemeinunterricht das Lernen im Zentrum. Sachimmanent geht es beim Sport vorerst um die Bewegung. Nun können aktuelle empirische Untersuchungen aufzeigen (vgl. Untersuchungen von Kurz, 2002 u.a.), dass die aktive Bewegung der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht aber keine Selbstverständlichkeit ist. Die Bewegungszeit scheint in den heutigen Unterrichtslektionen zu gering zu sein. Diese Erkenntnis teilen scheinbar alle von mir ausgewählten Autoren und kommen so zum Schluss, dass es grundlegend um *eine hochzuhaltende motorische Bewegungszeit im Sportunterricht* gehe (vgl. bsp. *hoher Anteil echter Lernzeit*, Meyer, 2004).

Gleichzeitig schreiben aber alle Autoren, dass die sozialen und affektiven Lernziele im Sportunterricht trotzdem nicht in den Hintergrund rücken dürfen. Um dieses Ziel zu erreichen bedarf es auch nicht motorischer Aktivitäten im Sportunterricht (vgl. Reflexionen, Auswertungsgespräche, Diskussionsrunden u.a.).

Ebenso findet das Prozessmerkmal *gutes, angstfreies Unterrichtsklima* bei allen Autoren seine Berücksichtigung. Hierbei gibt es in der Sportpädagogik verschiedene aktuelle Untersuchungen (vgl. bsp. Baillod & Hascher, 2005), die belegen, dass viele Schülerinnen und Schüler gerade im Sportunterricht negative Gefühle wie Angst vor dem Versagen beim Sport treiben, Angst vor Gruppenkonflikten oder vor der Exponierung beim Vorturnen haben. Das Erfahren *doppelter Verletzbarkeit* im Sportunterricht, wie es Baillod & Hascher (2005) ausdrücken, scheint ein fachspezifisches Problem zu sein. So ist es nicht erstaunlich, dass alle von mir diskutierten Autoren dem Prozessmerkmal *angstfreies Klima* eine wichtige Bedeutung zukommen lassen.

*Die Schülerorientierung* als weiteres übereinstimmendes Prozessmerkmal hat seine Gewichtung meines Erachtens unter anderem deshalb erlangt, weil das Unterrichtsfach Sport in der Geschichte des Schulunterrichts oftmals kein Promotionsfach war und ist. Schulsport wird oftmals als ein sekundäres oder nebensächliches Fach wahrgenommen. Diese Stellung des Sports im Fächerkanon der Schule könnte ein Grund dafür sein, dass eine konsequente und explizite Schülerorientierung schon bei der Auswahl der Inhalte im Sportunterricht bei vielen Autoren im Zentrum steht. Diese starke Mitbestimmung soll nach Meinung vieler Sportwissenschaftler zur Attraktivität von Schulsport als Nichtpromotionsfach beitragen (vgl. Bucher, 1997).

Weshalb sind aber die von mir herausgearbeiteten Kernprozessmerkmale guten Sportunterrichts nebst den oben diskutierten Übereinstimmungen trotzdem ziemlich verschieden?

Ich meine, dass dies in erster Linie, wie ich oben schon erwähnt habe, mit dem gewagten Ebenenmix zu tun hat. Natürlich liegen sportdidaktischen Konzepten verschiedene Theorien mit entsprechenden pädagogische Ansichten und Ziele zu Grunde, die stark divergieren. Auch ist die Herangehensweise von Beschreibungen „guten“ Sportunterrichts in diesen Konzepten stark unterschiedlich. Bei diesen Konzepten geht es selten um detaillierte Prozessmerkmalsbeschreibungen wie wir sie aus der aktuellen Unterrichtsforschung kennen. Es wird bei den didaktischen Konzepten also kaum Bezug zu aktuellen, empirischen Daten genommen. Zumindest wird es in den Ausführungen nicht ersichtlich kommuniziert. Doch die in den didaktischen Konzepten trotzdem sichtlich vorhandenen Beschreibungen „guten“ Sportunterrichts basieren meiner Einschätzung nach eher auf subjektiven Annahmen oder zumindest auf hermeneutischen Ansätzen. Meine Vermutung wird diesbezüglich von Gebken (2004) unterstrichen:

„...erforderlich ist eine Scholastik Studie für den Schulsport, um im Benchmarking-Verfahren die guten Merkmale des Sportunterrichts zu präzisieren“ (ebd., S. 6).

So überrascht es auch nicht, dass in der Sportpädagogik und Fachdidaktik oftmals (vgl. Gebken, 2004 und Reckermann, 2004) bei der Frage nach Merkmalen guten Sportunterrichts aus einer allgemeinen und nicht fachspezifischen Perspektive ausgegangen wird. Das heisst: Die meisten Autoren im Bereich der Sportpädagogik und Fachdidaktik beziehen sich stark auf die allgemeine Unterrichtsforschung und deren Resultate und übernehmen diese für den Allgemeinunterricht gedachten Prozessmerkmale für den „guten“ Sportunterricht. So lassen sich auch die vielen inhaltlichen Überschneidungen in den Werken dieser Autoren erklären. Dieses Übernehmen von Prozessmerkmalen guten Unterrichts birgt aber Gefahren, wie Helmke (2007, S. 13) schreibt. Nämlich: Die von einer grossen Wichtigkeit fachbezogenen Aspekte der Unterrichtsqualität werden heute noch nicht oder zu wenig berücksichtigt.

## 2.4 Analyse von „gutem“ Allgemeinunterricht und „gutem“ Sportunterricht

Vorerst soll eine Gegenüberstellung der Hauptmerkmale guten Allgemeinunterrichts und guten Sportunterrichts gemacht werden sowie die beiden Definitionen einzeln übersichtlich dargestellt werden:

### 2.4.1 Übersicht

<b>Schwerpunkte guter Allgemeinunterricht:</b>	<b>Schwerpunkte guter Sportunterricht:</b>
Zielorientierter Unterricht	Bewegungsintensiver Unterricht
Personenzentrierter Unterricht	Mehrperspektivischer Unterricht
Themenzentrierter Unterricht	Spasorientierter Unterricht
	Lehrpersonenorientierter Unterricht
	Sachgerechter, leistungsorientierter Unterricht
	Bewegungs- und körperefahrungsorientierter Unterricht

#### **2.4.2 Arbeitsdefinition guter Allgemeinunterricht**

Guter Allgemeinunterricht ist zielorientiert, transparent und weist Methodenvielfalt auf. Er thematisiert schülerorientierte Unterrichtsinhalte, welche von klar führenden Lehrpersonen in einer guten Abstimmung zwischen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen geplant wird. Der Unterricht findet in einer demokratischen, angenehmen Atmosphäre statt und weist intelligente, gute Übungs- sowie Anwendungsmöglichkeiten auf.

#### **2.4.3 Arbeitsdefinition guter Sportunterricht**

Guter Sportunterricht ist bewegungsintensiv, zweckmässig individualisierend, zielorientiert und spricht mehrere Sinne und Emotionen an. Eine positive, vor allem hoch soziale und fachlich sichere Lehrperson bindet die Schüler und Schülerinnen in lange motorische Aktivitäten ein und fordert von ihnen eine hohe körperliche Leistung, wobei der Spass an der Sache und die Freiwilligkeit nicht verloren gehen. Der Sportunterricht findet in einer angstfreien, entspannt heiteren und vertrauensvollen Atmosphäre statt und gefährdet die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler nicht. Die Sportlehrperson führt die Klasse klar und gibt den Schülerinnen und Schülern regelmässig Rückmeldung über den Lernstand.

#### **2.4.4 Unterschiede (Auslassungen & Extras) der beiden vorliegenden Arbeitsdefinitionen guten Unterrichts**

Die Schwerpunktsetzung der Prozessmerkmale beider Forschungsrichtungen können miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Unterschiede ergeben sich vor allem aus der sportwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Perspektive: So sind die *Spass-* und *Mehrperspektivenorientierung* sowie der *Sicherheitsaspekt* als gewichtige Prozessmerkmale guten Sportunterrichts als eine fachimmanente Besonderheit zu verstehen. Beide Merkmale tauchen bei der Schwerpunktsetzung im Allgemeinunterricht nicht auf.

Hingegen darf die *Personenorientierung* und die *Themenorientierung* des guten Allgemeinunterrichts mit dem *lehrpersonenorientierten Sportunterricht* sowie dem *sachgerechten, leistungsorientierten Sportunterricht* miteinander in direkte Beziehung gesetzt werden. Beide entsprechenden Prozessmerkmale weisen in ihren detaillierten Ausführungen und Analysen deutliche Gemeinsamkeiten auf:

Bei der *Personenorientierung* bzw. *Lehrpersonenorientierung* stehen die Menschen als Individuen mit verschiedenen Rollen (Lehrer - Schüler) im Vordergrund, die für eine angenehme, gute, soziale und vertrauensvolle Lernatmosphäre im Unterricht verantwortlich sind.

Bei der *Themen-* bzw. *Sachorientierung* geht es um die Unterrichtsinhalte. Diese müssen *relevant* und *schülergerecht* sein. Sie sollen in einer *guten Abstimmung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen* durch die Lehrpersonen im Unterricht präsentiert werden.

Die explizite *Zielorientierung* als Schwerpunkt beim Allgemeinunterricht gilt auf den ersten Blick als Besonderheit. Analysiert man aber diesbezüglich die einzelnen Prozessmerkmale guten Unterrichts beider Seiten genauer, stellt man fest, dass diese Zielorientierung bei allen Autoren in irgendeiner Weise angesprochen und aufgeführt wird (ausgenommen davon sind die Ausführungen bei Volkamer, 1987). Die *Zielorientierung* als Prozessmerkmal guten Allgemeinunterrichts findet also Konsens, bei einer möglichen Gewichtung hingegen scheint beim Allgemeinunterricht diese Zielorientierung deutlich prägnanter zu sein als beim Sportunterricht.

Auch ist das Prozessmerkmal der *Klassenführung* bei den Autoren des Allgemeinunterrichts stärker und häufiger präsent als bei den Sportautoren. Es scheint, dass der Begriff der Klassenführung im Allgemeinunterricht klar ist und so auf Konsens beruhend verwendet wird. Beim Sportunterricht geht es inhaltlich um Ähnliches, es wird aber häufig nicht mit dem Begriff der Klassenführung in Verbindung gesetzt: So geht es bei fast allen Autoren im Sportbereich um den Überblick in der Sporthalle, darum, dass die Lehrperson für ein hohes Mass an tatsächlicher Lernzeit sorgt, dass der Sportunterricht von der Lehrkraft detailliert geplant wird, der Unterricht dann aber trotzdem flexibel und situationsgemäss gestaltet werden kann. Diese Beispiele sollen veranschaulichen, dass der Begriff der Klassenführung im Sportbereich zwar eher selten verwendet wird, es aber viele Parallelen in Form von Umschreibungen gibt.

Vergleicht man abschliessend die beiden Arbeitsdefinitionen guten Unterrichts, so sind die Unterschiede aus meiner Sicht als eher klein einzustufen. Es besteht eine grundlegende Übereinstimmung zwischen folgenden Prozessmerkmalen für guten Unterricht:

- A) Zielorientierung, Transparenz und Strukturiertheit**
- B) Schülereinbezug, Schülermitbestimmung, Schülerorientierung**
- C) Zweckmässigkeit, Passung oder einfach eine gute Abstimmung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung**
- D) Gutes, lernförderliches Unterrichtsklima**
- E) Förderhaltung: Individualisierender Unterricht mit geeigneten, intelligenten Übungsmöglichkeiten und Rückmeldetechniken**
- F) Gute Klassenführung**
- G) Hoher Anteil echter Lernzeit**
- H) Methodenvielfalt**

Besonderheiten oder Extras ergeben sich vor allem beim *guten Sportunterricht*. Dazu gehören:

- A) der Sicherheitsaspekt**
- B) die motorisch-körperliche, über mehrere Sinnperspektiven erfahrbare Bewegung**
- C) die angemessene, im Schulfach ermöglichte Freiwilligkeit kombiniert mit dem Begriff *Spass***



Wie beim Allgemeinunterricht wird hier bei der Diskussion der Prozessmerkmale guten Sportunterrichts nicht nach Altersgruppe oder Schulstufe unterschieden. Alle Aussagen gelten scheinbar für die gesamte Schulzeit und für alle Schulniveaus.

Ich versuche die oben analysierten Kernfeststellungen in *einem Fazit* zu begründen.

*Ich fasse zusammen: Die Zielorientierung* und deren *transparente Kommunikation* wird von allen Autoren in irgendeiner Weise erwähnt und als ein tragendes Prozessmerkmal guten Unterrichts beschrieben. Was beim Allgemeinunterricht vielfach als Hauptkriterium angesehen wird, gilt beim Sport als ebenso unabdingbar, wird aber nicht als Schwerpunkt diskutiert.

Der Begriff *der Strukturierung* wird ebenso von allen Autoren, wenn auch mit unterschiedlichen Ergänzungen oder Begrifflichkeiten, ins Feld geführt. Einmal wird auf eine klare und gute Klassenführung (vgl. Helmke 2007) hingewiesen, ein andermal wird davon ausgegangen, dass der Unterrichtsinhalt strukturiert, klar und nachvollziehbar gestaltet wird (vgl. Meyer 2004). Kurz: Es geht um eine klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses. Bei den Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts kommt dieses Merkmal ebenso zur Geltung, wiederum aber nicht als primärer Faktor. Eine Ausnahme sind die Äusserungen von Söll (2003), der diesbezüglich von *Sachgerechtigkeit* und *Angemessenheit* spricht.

Die gute Abstimmung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen gilt ebenfalls als ein unbestrittenes Prozessmerkmal guten Unterrichts beider Forschungsrichtungen. Was bei den Sportwissenschaftlern eher als *Zweckmässigkeit* (Söll 2003) oder bei Reckermann (2004) als *Stimmigkeit* definiert wird, beschreibt Helmke (2007) als *Passung*.

*Die Schülermitbestimmung* bei Inhalts-, Ziel- und Methodenfrage sowie *die strikte Schülerorientierung* bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten sind weitere wichtige Prozessmerkmale beider Forschungsrichtungen.

Ebenfalls konsensfähig ist das Prozessmerkmal *gutes Unterrichtsklima*, welches im Sportunterricht mittels einer heiteren und vor allem angstfreien Atmosphäre erreicht wird (Bucher, 1997 und Gebken, 2004). Beim Allgemeinunterricht wird eher von einem lernförderlichen, angenehmen Unterrichtsklima ausgegangen.

Das Prozessmerkmal *der Klassenführung* wird ebenfalls von beiden Seiten dargestellt, umschrieben und als wichtiges Prozessmerkmal gehandelt. Wobei der Begriff der Klassenführung beim Sportunterricht nicht wie beim Allgemeinunterricht einheitlich verwendet wird.

Eine *angepasste Förderhaltung* mit Ziel eines *individualisierenden Unterrichts* mit entsprechend regelmässigen Rückmeldungen über den Lernstand wird weiter von beiden Seiten als wichtiges Prozessmerkmal verstanden. Wobei die Autoren beim Allgemeinunterricht stärker auf dieses Kriterium drängen als dies bei der sportwissenschaftlichen Literatur der Fall ist.

*Der hohe Anteil echter Lernzeit* ist zu guter Letzt bei beiden Forschungsrichtungen unabdingbar und wird zu einem weiteren Kernprozessmerkmal. Fachlogisch wird hierbei beim Sportunterricht die *echte motorische Bewegungszeit* in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt. Beim Allgemeinunterricht wird hierbei vielfach von einem weiteren dazu passenden Faktor ausgegangen:

*Intelligente, sachgerechte Übungsmöglichkeiten* sind bei gutem Unterricht wichtig und verlängern die echte Lernzeit (vgl. Meyer, 2004).

*Die Methodenvielfalt* als Prozessmerkmal guten Unterrichts wird beim Sportunterricht nicht überall erwähnt. Gebken (2004) und Bucher (1997) gehen nur am Rande

darauf ein und beziehen sich dann sofort auf Helmke (2007) oder Meyer (2004). Beim Allgemeinunterricht wird dieses Prozessmerkmal hingegen ausführlich diskutiert und als wichtiges Prozessmerkmal guten Unterrichts hervorgehoben. *Der Sicherheitsaspekt und die Freiwilligkeit* gekoppelt mit *Spassemfinden* sowie die *Mehrperspektivität* im Unterricht bleiben somit Besonderheiten guten Sportunterrichts. Bei der Diskussion um guten Allgemeinunterricht tauchen diese Prozessmerkmale nicht explizit auf.

Bei beiden Forschungsrichtungen wird keineswegs auf eine mögliche Differenzierung der Prozessmerkmale guten Unterrichts bezüglich Schulstufe und Schulalter eingegangen. Es scheint, dass für die Benennung von Prozessmerkmalen guten Unterrichts das Alter der Kinder und die Schulstufe keine Rolle spielen.

## **2.5 Prozessmerkmalskatalog für guten Sportunterricht**

Aus diesem ersten Theorieteil meiner Arbeit mit den entsprechenden Darstellungen und Analysen lässt sich nun ein Katalog von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts aller Schulstufen und Altersgruppen ableiten. Dieser Katalog ist ein erstes konkretes und wichtiges *Zwischenergebnis* meiner Arbeit, welches ich für den zweiten empirischen Teil weiterverwende.

Die Prozessmerkmale, und vor allem deren Kurzbeschreibungen habe ich alle von den hier diskutierten und analysierten Autoren inhaltlich hergeleitet. Die einzelnen Formulierungen, bzw. formalen Beschreibungen sind jedoch mein Konstrukt. Ich verstehe den folgenden Katalog von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts als Zwischenetappe einer Synthese des dargestellten Theorieteils.

Ich werde meinen Katalog nach folgendem System darstellen:

- *Keine* numerische Auflistung der Prozessmerkmale (soll einer visuellen und möglichen Gewichtung, bzw. einer Rangordnung entgegenwirken).
- *Ein* Begriff als Übertitel eines Prozessmerkmals (Übersicht und Klarheit).
- Unter dem Übertitel werde ich das Prozessmerkmal jeweils anhand von wenigen Sätzen genauer ausführen. Dies soll als normative Kurzbeschreibung und nicht als wissenschaftlich haltbaren Indikator verstanden werden (Ausformulierung des Prozessmerkmals)

## Prozessmerkmalskatalog von gutem Sportunterricht:

<b>Zielorientierung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht ist ziel-, bzw. ergebnisorientiert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die angestrebten Ziele werden jeweils klar thematisiert und kommuniziert, es herrscht Klarheit über die Kriterien der vorgegebenen Lernziele (Gilt für die übergeordneten Unterrichtsziele, Semesterziele, Unterrichteinheitenziele sowie Lektionsziele).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der zielorientierte Sportunterricht schliesst jeweils mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schüler in bestimmten Lernbereichen des Sportunterrichts. Die Ergebnisse werden jeweils nach transparenten Kriterien überprüft.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht setzt die Lernziele des Lehrplanes um.</li> </ul>
<b>Schülerorientierung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schüler werden bei der Planung des Sportunterrichts (Inhalte, Methoden, Anlässe u.a.) so weit als möglich integriert und einbezogen. (Schülermitbestimmung)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schüler übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg. Diese Sichtweise oder dieses Unterrichtsprinzip wird klar kommuniziert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schüler sehen ein, warum und was sie im Sportunterricht lernen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Unterrichtsinhalte im Sportunterricht sind für die Lerngruppe relevant und schülergerecht.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schüler werden über die im Sportunterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringende Leistung so weit als möglich einbezogen (Arbeitsbündnisse, Verträge, Absenzen- u. Dispensationsregelungen).</li> </ul>
<b>Strukturiertheit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht ist grundsätzlich klar und gut strukturiert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es herrscht eine klare Strukturierung durch Prozess-, Ziel-, und Inhaltsklarheit.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inhalte im Sportunterricht werden den Schülern klar erklärt. (Innere Zusammenhänge und besondere Strukturen von Inhalten werden deutlich ersichtlich)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht (Lehrperson) enthält die Konzentration auf das Wesentliche. (Vermeidung von Abschweifungen)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die einzelnen Sportlektionen sind genügend und geeignet phrasiert. (Erholungsphasen &amp; Übungs-, bzw. Leistungsphasen)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Anweisungen der Sportlehrperson sind verständlich, klar, prägnant und einfach. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass den Schülern klar ist, was zu tun ist.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Vorzeigequalität von Bewegungselementen ist im Sportunterricht qualitativ hoch, korrekt und klar. (seitens der Lehrperson oder von talentierten Schülern)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Lernmaterial im Sportunterricht (Postenbeschreibungen, Lernanleitungen, Spielregeln, Hilfsanleitungen, Bilder u.a.) ist klar verständlich, kohärent, gut strukturiert und motivierend.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Redundanz im Sportunterricht ist ausreichend gross. Sie ist gewährleistet durch Reviews und Wiederholungen, insbesondere im Bewegungslernen. Der Sportunterricht knüpft an bisher Gelerntes an.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Unterrichtstempo ist angemessen.</li> </ul>
<b>Passung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht weist eine gute Abstimmung von Ziel-, Inhalts-, und Methodenentscheidungen auf. (Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht hat einen kohärenten Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Prüfungen und Lernkontrollen im Sportunterricht stimmen mit dem vorangehenden Unterricht überein.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schwierigkeit des Unterrichtsstoffs im Sportunterricht ist dem Niveau der Klasse angepasst und liegt oberhalb des aktuellen Wissens-, und Könnensstand. (keine Über- und Unterforderung, sondern herausfordernde, attraktive Aufgaben = Optimierung der Balance zw. Anforderungen und Voraussetzungen)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht knüpft am kindlichen, bzw. jugendlichen Denken an. (Orientierung über die kindlichen/jugendlichen Vorstellungen des Gegenstandsbereichs)</li> </ul>
<b>Unterrichtsklima</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Beziehungen zwischen der Sportlehrperson und den Schülern sind entspannt, angstfrei, rücksichtsvoll und basieren auf gegenseitigem Respekt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Interaktionen im Unterricht aller Beteiligten beruhen auf dem Prinzip der Reziprozität.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht herrscht ein niedriges Aggressionspotential und es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Unterrichtsklima ist im Sportunterricht heiter, entspannt und lernförderlich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alle Schüler werden in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Umgangssprache im Sportunterricht ist frei von Erniedrigungen, Zoten, Beschimpfungen und „Gassensprache“.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht wird kein Schüler wegen geringer Leistungen diskriminiert oder zur Schau gestellt. (Vormachen von nicht beherrschten Bewegungselementen)</li> </ul>
<b>Förderhaltung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson gibt regelmässige und häufige Rückmeldungen über den Lernstand und das Verhalten der Schüler.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden die Schüler zu regelmässigen Reflektionen ihrer individuellen Lernfortschritte angehalten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler mit Lern-, Koordinations- und Bewegungsschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leistungsstarke Sportler haben nach Absprache das Recht, an eigenen Schwerpunkten im Sportunterricht zu arbeiten, bzw. zu trainieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hausaufgaben sind im Sportunterricht eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts. (Bsp.: Umsetzung von Trainings- oder Übungsplänen)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Erreichen der Lernziele wird kontinuierlich überprüft.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Übungen und Aufgaben sind im Sportunterricht geeignet, attraktiv, intelligent, motivierend und herausfordernd.</li> </ul>
<b>Lernzeit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht ist der Anteil an echter Lernzeit hoch.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht ist bei motorischen Lernzielen möglichst bewegungsintensiv. (Hoher Anteil an körperlicher Aktivität)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht ist das Materialmanagement gut geplant und organisiert. Das Auf- und Wegräumen funktioniert entsprechend schnell, so dass nicht zu viel Lernzeit verloren geht.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Übergänge (Einstimmung- Hauptteil- Ausklang oder Ergebnis-sicherung) sind im Sportunterricht gut geplant und verlaufen flüssig.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Absenzenkontrollen werden in den Unterrichtsfluss integriert und gehören nicht zum Anfangsritual.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernumgebung ist im Sportunterricht wenn möglich vorbereitet oder zumindest funktionell eingereicht.</li> </ul>
<b>Klassenführung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Klassenführung ist im Sportunterricht bezogen auf die Lernprozesse der Schüler effizient: „Zeitdiebe“ werden ausgeschaltet bzw. minimiert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson kann die Schüler im Sportunterricht motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erfordernden Lernaktivitäten zu konzentrieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dem Sportunterricht liegt eine sorgfältige und rechtzeitige Planung zugrunde, doch reagiert die Sportlehrperson schüler- und situationsgemäss flexibel. In der Planung sind störungspräventive Handlungsschemata der Lehrperson vorgedacht.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verfolgt das Unterrichtsgeschehen einerseits und die einzelnen Schüler in der Sporthalle andererseits sorgfältig und aufmerksam.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson gestaltet den Sportunterricht möglichst störungsarm. Bei Störungen, Chaos oder Unklarheiten reagiert die Lehrperson schnell und kann die eingetretene Situation möglichst undramatisch beenden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verfolgt und wendet im und neben dem Sportunterricht einen autoritativen Erziehungsstil an.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht sind klare Regeln des Verhaltens in der Lerngruppe rechtzeitig und entschieden etabliert.</li> </ul>

<b>Methodenvielfalt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verschieden methodische Vorgehensweisen kommen auf der Makroebene im Sportunterricht zum Einsatz und sind auf die entsprechenden Lernziele abgestimmt. (Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden die Sozialformen auf der Mesoebene variiert. Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemarbeit, Einzelarbeit)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auf der Mikroebene sind die Inszenierungstechniken im Sportunterricht variabel und den Lernzielen und Inhalten angepasst: Zeigen, vormachen, Impuls geben, verlangsamen, vereinfachen, beschleunigen, provozieren, Gegensatz Erfahrungen machen lassen u.a.</li> </ul>
<b>Sicherheit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden mögliche Verletzungsrisiken und Präventionsstrategien thematisiert und angewendet. (Minimierung von gesundheitlichen Risiken)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht gewährleistet die körperliche Sicherheit aller Schüler, in dem keine Überforderungen oder fahrlässige Risikosituationen entstehen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das angewendete Material ist im Sportunterricht auf deren Intaktheit kontrolliert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verlässt den Unterrichtsraum nicht fahrlässig. (v.a beim Schwimmunterricht)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson und Schüler kennen die richtige Anwendung von Hilfsgriffen und Sicherheitsbestimmungen. (Korrektes Helfen und Sichern)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Methodenentscheidungen im Sportunterricht werden unter anderem auch auf Sicherheitsrisiken getroffen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verfügt über formale Qualifikationen im Bereich des Rettungsschwimmens und der Lebensrettung.</li> </ul>
<b>Mehrperspektivisch</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht soll den Schülern Gelegenheit geben, Bewegungshandlungen unter verschiedenen Perspektiven, bzw. Sinnrichtungen zu erleben und ihn dementsprechend auszuführen: Gesundheitsorientierte Perspektive, explorative- impressive Perspektive, expressive Perspektive, produktive Perspektive, komperative Perspektive, kooperative Perspektive. Die Aufgabenstellungen sind entsprechend abwechslungsreich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht ist mehrperspektivisch geplant um allen Schülern bestimmte für sie sinnvolle, bewegungsförderliche Aktivitäten anzubieten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht thematisiert aus verschiedenen Perspektiven erwünschte und unerwünschte Besonderheiten des leistungsorientierten Spitzensportes. (Doping, Fairplay u.a.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson macht den Schülern die Bedeutung, den Sinn von Unterrichtsinhalten und deren perspektivischen Zugang bewusst.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson zeigt sich selbst an den verschiedenen Perspektiven (Sinnbedeutungen) der Sport- und Unterrichtsinhalten interessiert und motiviert.</li> </ul>

### 3. Empirischer Teil

#### 3.1 Untersuchungsmethodik

Als Befragungsmethode in diesem zweiten Teil meiner Arbeit habe ich mich für die *Delphi-Methode* entschieden. Die Delphi-Methode hat ihren Ursprung in der amerikanischen Landesverteidigungsforschung. Sie wurde erstmals Anfang der 50er Jahre in einer von der Air Force gesponserten Rand Corporation Studie eingesetzt und dort als „Project Delphi“ bezeichnet (vgl. Linstone & Turoff, 1975). Diese Methode dient vor allem zur Ermittlung von Prognosen, Thesen sowie anderen Meinungsbildungen (vgl. ebd.). Sie findet besonders dann Anwendung, wenn es um die Schätzung von Sachverhalten geht, die nicht direkt abgebildet werden können oder der Sachverhalt als sehr komplex gilt, da er nicht aktuell präsent bzw. real existent ist und daher kreative Lösungen von Experten gefragt sind (vgl. Häder, 2000). Bei den meisten Delphi-Befragungen liegt der Zeithorizont in der Zukunft, so dass Prognosen über künftige Entwicklungen abgegeben werden (vgl. ebd.). Bei diesem Befragungsverfahren wird einer Expertengruppe ein Thesenkatalog des betreffenden Fachgebietes vorgelegt. Die Experten haben in *mehreren Runden* die Möglichkeit, die Thesen einzuschätzen. Dementsprechend handelt es sich um eine mehrstufige Befragungstechnik, welche schriftlich durchgeführt wird. Das Verfahren basiert auf dem individuellen und intuitiven Urteil der Fachexperten. Eine Delphi-Befragung basiert also auf folgenden zwei Grundannahmen (vgl. Becker, 1974):

- A) Es wird bei einer solchen Untersuchung davon ausgegangen, dass Experten in ihrem Fachgebiet über besonders viel Wissen verfügen und somit sehr gute Schätzungen über möglich Entwicklungen, Ideen und Lösungsvorschläge abgeben können.
- B) Darüber hinaus nimmt man an, dass Experten ihre Schätzungen, Lösungsideen u.a. auf der Basis von „guten“ sowie „schlechten“ Informationen abgeben (vgl. ebd.).

Durch einen entstehenden Rückkoppelungsprozess durch die Information der Expertenteilnehmer über die Gruppenantwort wird deshalb versucht, den Experten die Möglichkeit einer Überprüfung bzw. eines Vergleiches ihrer Aussagen zu geben. Durch die wiederholte, anonyme Befragung über mehrere Runden soll die Spannbreite der Expertenmeinungen verringert und eine Konvergenz der Expertenmeinungen angestrebt werden (vgl. Häder, 2009).

Der ursprüngliche Einsatz und die Anwendung von Delphi-Methoden ist dem Technologiebereich zur Bestimmung von Entwicklungsprognosen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang ist die Delphi-Methode der Trendforschung zuzuordnen (vgl. Häder, 2000). Die Delphi-Methode wurde aber in den letzten zwanzig bis dreissig Jahren erweitert und kommt heute in verschiedenen Bereichen zum Einsatz.

In Deutschland werden seit Anfang der 90er Jahre auf nationaler Ebene Vorausschaustudien mit breiter Themenorientierung eingesetzt.

Als Grundstein der Erweiterung dieser Unterrichtsmethode gilt der Sammelband von Linstone & Turoff (1975). Dort ist die Methode umfassend beschrieben und liegt einer allgemeinen Definition zu Grunde, so dass später eine Vielzahl von spezifischen Anwendungsbereichen davon abgeleitet wurde. Für meine Arbeit halte

ich mich an die detaillierten und relevanten Ausführungen von Häder (2000, 2002, 2009) und Häder & Häder (1995). Sie verstehen die Delphi-Methode als einen vergleichsweise stark strukturierten Gruppenkommunikationsprozess, in dessen Verlauf Sachverhalte, über die unsicheres und unvollständiges Wissen existiert, von Experten beurteilt werden.

Grundlegendes Charakteristikum der Methode ist ihr Subjektbezug. Nach Häder (2002) werden Wissen, Erwartungen und auch intuitive Fähigkeiten der Experten mobilisiert, um die wichtigen Entwicklungstrends in unübersichtlichen Handlungsfeldern zu ermitteln. Wertvorstellungen, Interessen und Motivationen der Befragten werden in der Befragung implizit zugrunde gelegt, ohne dies aber im Einzelnen offen zu legen.

Die Auswahl der Experten richtet sich grundsätzlich nach professionellem Wissen und Status (vgl. dazu unten, Pkt. 4.1.1). Damit unterscheidet sich diese Methode in der Anwendung grundlegend von systemanalytischen Projektionen und mathematischen Simulationen, die subjektive Elemente so weit als möglich ausschalten (vgl. Häder, 2009). Als solcher Art qualitative (Prognose) - Methode hat sie heftige Kritik aus sehr verschiedenen Gründen auf sich gezogen (vgl. ebd.).

Die grundsätzliche Adaptierbarkeit nach Untersuchungsziel wird einerseits als ihr Vorteil angesehen, die daraus resultierende Variationsbreite hat aber scheinbar auch zu einer Profilunschärfe dieser Methodik geführt, die dazu beigetragen hat, dass sie sich bisher (nach Häder & Häder, 1995) nur langsam etablieren konnte. Hieraus resultiert die Unsicherheit über die Qualität der Ergebnisse von Delphi - Befragungen und damit die Leistungsfähigkeit der Methodik insgesamt (vgl. Häder, 2002). Nichts desto trotz haben relevante Untersuchungen nach diesem Verfahren heute grundlegende Akzeptanz erlangt (vgl. relevante Studien in Deutschland: *Studien zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik* im Auftrag der Bundesregierung, 1993, 1995, 1998; *Mobilfunk* von Häder, 2000; *Mikroelektronik und Arbeitsmarkt* von Mettler & Baumgartner 1997; *Wissensdelphi* und *Bildungsdelphi* im Auftrag des Bundesforschungsministeriums, Studie von Kuwan, 1998; relevante Studie in der Schweiz: *ICT in Primarschulen im Jahre 2020* im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH, 2007).

Bei aller empirischen Variationsbreite sind nach Häder (2002) wenige Merkmale charakteristisch für eine Delphi-Befragung:

- Schriftliche Befragung von Experten (per Post oder Email)
- Anonymität der Einzelantworten und Teilnehmer untereinander
- Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort und gegebene Begründungen
- Information der Teilnehmer über diese statistische und verbale Gruppenantwort zu jeder Runde
- (mehrfache) Wiederholung der Befragung

Bei der näheren Spezifikation dieser Untersuchungsmethode ist dann nach Häder (2000) *die Zielstellung* bzw. *Zielsetzung* der einzelnen Befragung entscheidend. Dabei unterscheidet er (vgl. ebd.) *vier verschiedene Möglichkeiten von Zielsetzungen* einer Delphi-Befragung:



1. Delphi-Befragung im Bereich einer *Ideenaggregation (Ideendelphi)*
2. Delphi-Befragung zu einer möglichst *exakten Vorhersage eines unsicheren Sachverhaltes*
3. Delphi-Befragung zu einer möglichst *genauen Ermittlung von Ansichten einer Expertengruppe über einen diffusen und komplexen Sachverhalt*
4. Delphi - Befragung zu einer Konsensbildung unter den Teilnehmer

Zu 1.: Beim Ideendelphi handelt es sich um einen ausschliesslich qualitativen Ansatz. Bei der klassischen Variante nach Becker (1974) ist die qualitative Befragungsrunde den quantitativen Wellen vorgeschaltet. Sie dient dazu, jene Sachverhalte zu identifizieren, zu denen im weiteren Verlauf der Befragung ein quantifizierendes Urteil eingeholt werden soll. Bei einem Ideendelphi, das sich die Ideenaggregation zum Ziel gesetzt hat, wird auf quantifizierende Runden verzichtet. Ein solches Ideendelphi ist umso erfolgreicher, je mehr Ideen es hervorbringt.

Zu 2.: Die zweite mögliche Zielsetzung einer Delphi-Befragung ist in etwa vergleichbar mit einer Wetterprognose. Es soll Klarheit über eine bestimmte Angelegenheit verschaffen, und das in vorausschauender Weise. Bei einer Bewertung der Ergebnisse einer solchen Befragung wird das Resultat der Studie, der vorhergesagte Umstand, verglichen mit dem tatsächlich eingetretenen Tatbestand. Nach Becker (ebd.) wurden solche Befragungen ursprünglich zum Voraussagen von Ergebnissen bei Hunde- und Pferderennen eingesetzt.

Zu 3.: Im Unterschied zu dem oben beschriebenen Ziel kommt es bei dieser Art von Befragung darauf an, die Meinungen einer konkret bestimmbarer Expertengruppe zu erheben. Die Resultate solcher Studien dienen dann möglicherweise dazu, gezielte Schlussfolgerungen für etwaige Interventionen ableiten zu können, um auf ein auf diese Weise ermitteltes Problem zu reagieren oder um einen Sachverhalt in seiner Komplexität übersichtlich und möglichst vollumfänglich darzustellen. Das Ergebnis dieser Art der Befragung wird danach zu bewerten sein, inwieweit die Ansichten der Experten methodisch klar und kohärent abgebildet worden sind.

Zu 4.: Die gezielt ausgelösten Gruppenprozesse durch das Feedbackgeben bei Delphi-Befragungen dienen dazu, das Ergebnis der Befragung zu qualifizieren. Delphi-Studien können nun auch explizit das Ziel verfolgen, ein möglichst hohes Mass an Konsens unter den Teilnehmern (Experten) zu schaffen. Dabei kommt es nach Häder (2000) darauf an, einen ganz bestimmten, nach entsprechenden Kriterien ausgesuchten Teilnehmerkreis zu rekrutieren. Diese Art von Zielsetzung einer Befragung ist vor allem geeignet im Rahmen der Vorbereitung einer demokratischen Entscheidungsfindung. Sei das beispielsweise intern in einer Organisation oder einer öffentlichen Behörde.

Als wichtigste Vorbereitung einer Delphi-Befragung spricht Häder (2000) von einer genauen und klaren Zielfixierung. Von dieser ausgehend ist dann die Auswahl der Experten abhängig (vgl. unten, Pkt. 4.1.1).

Bei der Zielsetzung meiner Arbeit (vgl. Hauptfragestellung) geht es um ein komplexes Problem, nämlich das Herausfiltern und Beschreiben von relevanten und spezifischen Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I. Aus dieser Zielperspektive kommen für mich zwei Möglichkeiten von Zielsetzungen

einer Delphi-Befragung in Frage: Eine Delphi-Befragung im Bereich *der Ideenaggregation* und oder eine Delphi-Befragung zu einer möglichst *genauen Ermittlung von Ansichten einer Expertengruppe über einen diffusen und komplexen Sachverhalt*. Bei meiner Arbeit geht es im Empirieteil in bescheidenem Masse tatsächlich um eine Erweiterung des Sachverstandes, das heisst auch um neue, kreative Ideen. Hauptaugenmerk ist und bleibt aber die Ermittlung von Ansichten einzelner Experten über relevante Prozessmerkmale guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I als Ergänzung und Weiterführung des ersten Teils meiner Arbeit. Eine Synthetisierung beider Zielfixierung erachte ich bei meinem Anliegen der Arbeit als angebracht und ist nach Häder (2009) auch möglich.

Methodische Probleme dürfen auch bei dieser Art von empirischer Untersuchung nicht verschwiegen werden. Zwar ist die Delphi-Methode nach Häder & Häder (2000, 2000, S. 15) relativ transparent, valide Ergebnisse liefert sie aber offenbar nur unter bestimmten Bedingungen (vgl. ebd. bsp. Auswahl der Experten s.h. unten).

Die meisten Delphispezialisten sind sich besonders punkto Auswahl und der Zahl der zu befragenden Experten, der Zahl der Befragungswellen und der Gestaltung des Feedbacks nicht einig. Nach Häder & Häder (ebd.) muss *der Auswahl der Teilnehmer* eine ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden:

„Wenn bereits zu Beginn der Studie die Panelteilnehmer knapp oder falsch ausgewählt werden, verschärft sich das Problem mit jeder zusätzlichen Runde.“ (ebd., S. 21).

Die Festlegung auf bestimmte Werte bzw. Richtlinien der Untersuchungsmethode erfolgt jedoch nicht nur nach theoretischen Überlegungen, sondern nach Häder & Häder (vgl. ebd.) auch nach praktischen Erwägungen. Somit wird bei dieser Methode dem Studienleiter in bestimmbar Grenzen noch manches offen gelassen und es liegt noch viel Forschungspotential darin, zu untersuchen, für welche Fragestellung sich Delphi optimal eignet, wie viele Experten im einzelnen Fall genügen, wie mögliche Feedbacks in dieser Methode standardisiert werden können u.a..

*Fazit:* Die Delphi-Methode ist ein systematisches, mehrstufiges Befragungsverfahren von Experten mit Rückkopplung bzw. eine Schätzmethode, die in meiner Arbeit dazu dient, Prozessmerkmale guten Schulsportunterrichts auf der Sekundarstufe I zu generieren und eventuell zu gewichten. Die derzeitige methodische Breite von Delphi ist beachtlich. Zur Anwendung kommen sowohl standardisierte als auch nicht standardisierte Befragungsmethoden, quantitative und qualitative Ansätze mit verschiedenen Zieldefinitionen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass der vermeintlich einfachen Delphi-Methode sorgsame Vorüberlegungen vorausgehen sollten, insbesondere bei der klaren Zielfixierung und der damit verbundenen Teilnehmerauswahl, um einen unprofessionellen Gebrauch zu vermeiden. Die Delphi-Methode scheint inzwischen in der Forschung zwar fest etabliert zu sein, aber keineswegs völlig ausgearbeitet, wie Häder und Häder (1995, 2000) betonen.

### **3.1.1 Untersuchungsgruppen/- teilnehmer**

Für Häder (2000) ist klar, dass nebst der klaren Fixierung der Zielstellung einer Delphi-Befragung eine der wohl schwierigsten Aufgabe die Auswahl der Experten selber darstellt. „Es ist entsprechend leicht einzusehen, dass die Qualität der Ergebnisse einer Delphi-Befragung - wie dies bei Expertenbefragungen im allgemeinen der Fall ist - entscheidend von den einbezogenen Experten und damit

von deren Auswahl abhängt“ (Häder, 2000, S. 2). Die Zusammenstellung des Expertenpools sei nicht nur eine wichtige, sondern zugleich auch relativ komplizierte Aufgabe, weil sich nach Häder (ebd.) diese Expertenauswahl auch nur eingeschränkt formalisieren lässt. Das meint, die anwendbaren Parameter für eine Rekrutierung von Experten bewegen sich stets auf einem relativ allgemeinen Niveau. Häder (ebd.) stellt fest, dass es bisher kaum explizite Regeln für die Auswahl von einem Expertenpool gibt und diesbezüglich folglich eine gewisse Konfusion herrscht. Diese Unklarheit der Expertenauswahl sei auch die Hauptkritik an Delphi-Befragungen (vgl. Häder, 2000, S. 2). Dem entgegenwirken kann man nur durch eine systematische und nachvollziehbare Art und Weise der Expertenauswahl. Und eine solche Systematik stellt Häder (2009) in seinen neusten Publikationen vor. Dabei geht es grundsätzlich um eine konsequente Abgleichung des jeweils spezifischen Ziels einer Delphi-Befragung mit dem Vorgehen bei der Expertenauswahl, welche nach Häder (ebd.) den vier Zielsetzungen (vgl. oben) entsprechen und in klarer Abhängigkeit davon sein müssen.

Vorerst stellt Häder (vgl. ebd., S. 4) allgemeine Überlegungen bei der Auswahl der Zielpersonen an. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Festlegung der notwendigen Anzahl der zu befragenden Experten
- Klärung der Struktur der Expertengruppe. Dazu sind Kriterien zu nennen, wonach die Teilnehmer ausgesucht werden sollen. Von Bedeutung sind hierbei Beruf und das konkrete Tätigkeitsfeld. Zu bestimmen ist auch, wie viele Experten jeweils aus den einzelnen Gruppen in das Befragungspanel einzubeziehen sind.
- Wie lassen sich die Teilnehmer finden? Namen, Adressen, E-Mail Adressen

Hat man dies geklärt, kommen nach Häder (ebd.) weitere Aspekte bei der Auswahl dazu. Erst anschliessend werden dann im Einklang mit der Zielsetzung spezifische Überlegungen angestellt. Die folgenden hierarchisch dargestellten Aspekte gelten für alle Delphi-Befragungen und dem entsprechenden Auswahlverfahren der Teilnehmenden:

1. *Bestimmung der Grundgesamtheit.* Diese wird mit Population beschrieben und bezeichnet alle potenziell untersuchbaren Einheiten, die ein gemeinsames Merkmal (oder eine Merkmalskombination) aufweisen.
2. *Festlegung einer Totalerhebung oder einer Stichprobe.*
3. *Stichprobenauswahl:* Stichproben gelten als Teilmengen der Population. Damit eine Stichprobe die Grundgesamtheit repräsentieren kann, muss diese nach bestimmten Vorschriften gezogen werden: Zufallsauswahl oder willkürliche Auswahl (z.B. Quotenauswahl). Inferenzstatistische Schlüsse von der Stichprobe auf die Gesamtheit sind nach Häder (2000) nur bei Zufallsauswahlen gerechtfertigt.

Nach diesen allgemeinen Bestimmungen und Hinweisen wird Häder schliesslich genauer (vgl. ebd. S. 4f). Ich führe die Vorgehensweisen für die Rekrutierung von Experten nur für meine nachfolgende Untersuchung genauer aus, also für das Ideendelphi kombiniert mit der Zielsetzung einer möglichst genauen Ermittlung von Ansichten einer Expertengruppe über einen komplexen Sachverhalt.

Bei einem anspruchsvollen Ideendelphi sollen, wie oben bereits erwähnt, Ideen und Argumente gefunden und bearbeitet werden. Es geht darum, die Sinn- und Bedeutungsstrukturen spezifischer Sichtweisen in der diskursiven Reflexion eines komplexen Gegenstandes transparent werden zu lassen. Nach Hasse (1999, S. 213 f) sollen *Denkprovinzen*, welche untereinander nicht widerspruchsfrei sind, untersucht werden. Damit geht es grundlegend nicht um eine statistische Auswertung des Materials, sondern um die Rechtfertigung von Ideen, Argumenten und Standpunkten. Gekoppelt an diese Zielfixierung stellt Häder (2000, S. 5) folgende Prinzipien und Richtlinien für die Expertenauswahl auf:

- Wenige Experten reichen aus (z.T. nur ein Experte).
- Die Teilnehmerstruktur hat von ihrer professionellen Herkunft her das Spektrum der Betroffenheit mit der Thematik zu repräsentieren.
- Bewusste Auswahl der Experten nach Gutdünken, wobei Teilnehmer nach Ermessen des Untersuchungsleiters bestimmt werden. Relevante Merkmale / Kriterien der Auswahl müssen im Voraus festgelegt und klar dargelegt werden. *Wichtig:* Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Gesamtheit aller relevanten Ideen ist bei einem solchen Vorgehen nur bedingt möglich, weil bereits die Bestimmung der Grundgesamtheit (Population) relativ unscharf bleibt (vgl. ebd., S. 6).

Für die Rekrutierung von Teilnehmern für eine Delphi-Befragung zur Ermittlung der Ansichten einer bestimmten Expertengruppe stellt Häder (ebd.) folgende Prinzipien und Richtlinien auf:

- Die Definition der Grundgesamtheit (Population) obliegt dem Untersuchungsleiter. Dazu Häder (2000, S. 7): „Grob liesse sich die Grundgesamtheit beispielsweise als alle auskunftswilligen Experten beschreiben, deren Ansichten nach Meinung des Monitoring-Teams für die Bewertung der anstehenden Probleme von Interesse sind.“
- Die Teilnehmer können sowohl aufgrund einer Totalerhebung als auch mithilfe einer bewussten Auswahl rekrutiert werden. Entscheidend für eine solche Entscheidung sei die vorgegebene Situation der Untersuchung (Zeitfenster, Geld, Mitarbeiter, Art der Arbeit bzw. Untersuchung usw.). *Wichtig:* Die durch die Befragung gewonnenen Aussagen beziehen sich jeweils *nur* auf die *direkt einbezogenen* Teilnehmer. Im Falle einer bewussten Auswahl ist nicht beabsichtigt, die Ergebnisse inferenzstatistisch zu behandeln und sie zu verallgemeinern (bei einer Totalerhebung verbietet sich dies nach Häder (ebd.) ohnehin).
- Die erforderliche Grösse der Expertengruppe kann nicht allgemein festgelegt werden. Es wird aber angenommen, dass mit der Grösse der Expertengruppe auch die Kompetenz zunimmt, mit der die Einschätzungen getroffen werden. Konkret heisst dies, dass es sich hier um eine grössere Teilnehmergruppe handeln muss als beim Ideendelphi.
- Für die Strukturierung der Expertengruppe sollten folgende Quotenmerkmale benutzt werden: 1. Zuordnung zum jeweiligen inhaltlichen Fachgebiet. 2. Herkunft aus verschiedenen Bereichen wie Hochschule, privater Sektor und öffentlichen Dienst. 3. Herkunft aus verschiedenen geografischen Regionen. 4. Unterschiedlich ausgeprägter Grad an Fachkenntnis (Auffällig nach Häder,

2000, ist, dass die Kriterien Geschlecht und Alter der Teilnehmer bisher bei Untersuchungen nicht berücksichtigt werden).

Diesen Richtlinien beider Rekrutierungsarten von Experten fügt Häder (ebd., S. 9f) ganz allgemein noch an: Bei der Untersuchungsdurchführung bzw. Dokumentation müssen im Interesse der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse die einzelnen Teilnehmer (Experten) möglichst genau beschrieben werden, da die Befragung anderer Teilnehmer auch zu einem anderen Resultat führe.

Aus den oben herausgearbeiteten Ausführungen von Häder (2000) leite ich die Rekrutierung der Experten für meine Untersuchung ab. Dabei bediene ich mich eines detaillierten und nachvollziehbaren Vorgehens, das beide Rekrutierungsarten umfasst.

### *Schritt 1. Bestimmung der Grundgesamtheit (Population)*

Das gemeinsame Merkmal für die Grundgesamtheit meiner Untersuchung stellt *professionelles und spezifisches Expertenwissen im Bereich der Durchführung von Schulsportunterricht auf der Sekundarstufe I* dar.

Geht es um *professionelles Wissen von Experten*, muss man sich an Indikatoren halten, an denen ein Expertenstatus festgemacht werden kann. Zu dieser Thematik bleiben die Ausführungen zur Delphi-Methode auf einer sehr allgemeinen und rudimentären Basis. Es wird somit lediglich nahe gelegt, die Auswahlkriterien von Experten klar zu benennen. Welche das aber im konkreten Falle sein könnten wird nirgends erwähnt. Hierfür muss ich mich an das breite und zum Teil unübersichtliche Forschungsgebiet der Expertise halten. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass die Expertisenforschung vor allem in der pädagogischen Psychologie immer bedeutsamer wird (vgl. Gruber, 2001). Dabei geht es dort kurz gefasst um die Untersuchung herausragender menschlicher Leistung, wie sie zustande kamen und ob dies möglicherweise instruktional unterstützt werden könnte. Es würde meine Arbeit sprengen, die verschiedenen Ansichten, Entwicklungen, Methoden und Ergebnisse dieser Forschungsrichtung genau auszuführen. Ich möchte hier auf relevante Publikationen verweisen, die dieses Forschungsfeld übersichtlich darstellen: Ericsson, 1991; Bromme, 1992; Krems, 1994; Gruber, 1994. Für meine Untersuchung entscheidend ist die Fokussierung auf die Forschung zur Lehrpersonenexpertise. Und da erachte ich die viel zitierte Publikation „Der Lehrer als Experte“ von Bromme (1992) als relevant. Er spricht bezogen auf die Lehrtätigkeit von Experten und meint damit Personen, die komplexe berufliche Anforderungen bewältigen, wofür sie sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen haben sammeln müssen. Mit theoretischem Wissen meint Bromme (ebd.) wissenschaftsbasiertes und akademisch vermitteltes Wissen. In vielen Ländern sind die berufsbezogenen Ausbildungsgänge für Lehrpersonen so geregelt, dass sie sowohl eine theoretische als auch eine praktische Ausbildungsphase berücksichtigen. Der kognitionswissenschaftliche Ansatz von Bromme (ebd.) verfolgt einen kontrastiven Ansatz. Expertenwissen und –kompetenz wird mit dem von Anfängern (Novizen) verglichen (vgl. ebd.). Für eine mögliche Ableitung, was Experten samt ihrem Wissen denn ausmacht (was für eine Rekrutierung von Experten unabdingbar ist), füge ich eine relevante Veröffentlichung von Chi, Glaser

und Farr (1988) an. Experten mit einem professionellen Wissen zeichnen sich anhand dieser beiden Publikationen aus

- anhand von einem spezifisch erworbenen, theoretisch akademischen sowie praktischen Wissen und Können auf einem Spezialgebiet.
- durch das Erkennen von grossen Bedeutungszusammenhängen im spezifischen Gebiet selbst.
- durch eine entsprechend grosse Berufserfahrung.
- durch ein zeitlich umfangreiches Auseinandersetzen mit wissenschaftsorientierten Fragen, Forschungsansätzen und Analysen des Spezialgebietes.
- durch entsprechend wahrgenommene Fortbildungstätigkeiten.

Somit kommen gemäss erstem oben genannten Indikator für meine Befragung alle Lehrpersonen in Frage, die für das Schulfach Sport auf der Sekundarstufe I akademisch ausgebildet worden sind und auf der entsprechenden Stufe über eine längere Zeit selbst unterrichten oder unterrichtet haben. Diese Personen verfügen also über ein anerkanntes Lehrdiplom. Kurz: Personen, die eine staatlich (kantonale) anerkannte Unterrichtsbewilligung für das Fach Sport auf der Sekundarstufe I haben (Lehrdiplom). Mit diesem Indikator des akademisch erworbenen und erfahrungsbasierten Spezialwissens klammere ich öffentliche Behörden, Schulleitungs- und Schulratsmitglieder, die heute mehrheitlich für die Evaluation und Bewertung von Schulunterricht allgemein verantwortlich sind, aber kein Fachlehrdiplom haben, aus. Ebenfalls gehören diesem Indikator nach Lehrpersonen nicht zur Population meiner Untersuchung, die das Fach Sport auf der Sek. I stufe zwar unterrichten, aber keine Lehrbewilligung, sprich akademisches Theoriewissen, besitzen. (Auf der Sekundarstufe I im Fach Sport in der Schweiz sind das laut Aussagen vom Präsident des Schweizerischen Sportlehrerverbandes eine grosse Anzahl von Personen. Vgl. Protokoll der Delegiertenversammlung 2009).

Den zweiten Indikator (Erkennen von grossen Bedeutungszusammenhängen im Gebiet selbst) müsste ich im Vorfeld meiner Delphi-Befragung anhand eines Fragebogens unter den möglichen Gesamtteilnehmern ermitteln. Dies scheint mir für meine Untersuchung aber zu umfangreich, komplex und nicht nötig zu sein. Auch lasse ich dies deshalb aus, weil sich die weiteren Indikatoren aus meiner Sicht ohne eine vorhergehende Befragung eruieren lassen und ein aussagekräftiges Bild über einen Expertenstatus immer noch ermöglichen (siehe oben).

*Berufserfahrung als Indikator.* Im Gegensatz zum Experten ist ein Novize eine Person, die im Gebiet neu ist, d.h. noch keine spezifische und mehrjährige Erfahrung besitzt (vgl. Gruber, 2001). Bromme (1992) geht nach Analysen verschiedenster Studien davon aus, dass eine Lehrperson mindestens sechs Jahre Berufserfahrung haben muss, um aus dem Novizenstatus herauszukommen. Das heisst für meine Population, dass eine Sportlehrperson Sekundarstufe I mit entsprechendem Fähigkeitsausweis mindestens sechs Jahre Berufserfahrung ausweisen muss.

Der vierte Indikator weist darauf hin, dass sich Sportlehrpersonen mit Expertenstatus über ihr erlangtes theoretisches und praktisches Professionswissen hinaus für weitere wissenschaftsorientierte Fragestellungen interessieren, was sich in einer

haupt- oder nebenberuflichen Lehrbefähigung manifestieren kann. Mögliche Indikatoren dazu können sein:

- Nachdiplomstudium (z.B. in Fachdidaktik Sport; Master in Erwachsenenbildung u.a.)
- Praxislehrpersonenausbildung oder Mentoratsausbildung im Bereich Schulsport (Praxislehrpersonen oder Mentoren kommen bei den Praxisphasen bzw. bei der Berufseinführung von Junglehrpersonen im Sport zum Einsatz)
- Erwerb von akademischen Titeln im Bereich Schulsport (Forschungsarbeiten im Spezialgebiet des Schulsports)
- Vertiefung und Anwendung von Fähigkeiten im Bereich eines Schulsportgebietes durch Lehre an einer Lehrerbildungsinstitution (Dozierende, Sportlehrbeauftragte an einer Universität oder Hochschule).
- Wahrgenommene Weiterbildungsangebote in einem Spezialgebiet.

Fazit. Meine Population sollte aus Teilnehmern mit folgender Merkmalskombination bzw. -struktur bestehen:

*Sportlehrpersonen mit mindestens sechs Jahren Berufserfahrung und einem entsprechenden Lehrdiplom auf der Sekundarstufe I, die sich im Verlaufe ihrer Berufskarriere weiter- oder ausgebildet haben und somit den beruflichen Status einer Praxislehrperson, eines Lehrbeauftragten, Mentors oder Dozenten im Bereich Schulsport der Sekundarstufe I haben.*

#### *Schritt 2: Festlegung der notwendigen Anzahl der zu befragenden Experten*

Stichprobenauswahl oder Totalerhebung? Aufgrund meiner oben ausgeführten Zielsetzungen der Befragung und meiner persönlichen Möglichkeiten lege ich mich auf eine Stichprobenauswahl fest. Dies vor allem in Anbetracht dessen, dass für meine Zielsetzung der Befragung eine Totalerhebung nach Häder (2000) nicht angebracht ist (vgl. die Ausführungen eines Ideendelphi, oben). Nach Häder (2000) braucht es für eine aussagekräftige Untersuchung mit meiner Zielsetzung keine grosse Anzahl von Experten. Da ich aber nicht bloss das Ziel eines Ideendelphi verfolge, muss die Richtzahl, die Häder (vgl. ebd.) mit mindestens drei Teilnehmern angibt, etwas erhöht werden. Ich vervielfache diese Zahl und lege die notwendige Anzahl für meine Untersuchung bei 13-16 Teilnehmern fest. Diese Zahl liegt aber dennoch deutlich unter grossen, relevanten und jüngst publizierten Untersuchungen, die mit bis zu 400 Teilnehmenden im Stichprobenverfahren operieren. Diese publizierten Befragungen sind aber allesamt Grossprojekte.

Eine weitere Einschränkung zu meiner Befragung bzw. der Stichprobenmethode muss hier dargelegt werden. Willkürlich lege ich in meiner empirischen Untersuchung die geografische Region der Stichprobenziehung fest, so dass es sich um eine regional durchgeführte Befragung handelt. Diese regionale Verortung hat folgende Gründe: Erstens ist die vorgegebene Situation meiner Arbeit und empirischen Untersuchung (Lizentiatsarbeit) einschränkend. Der Zeitfond ist gegeben und für eine umfassendere Umfrage zu kurz, zweitens muss ich diese Arbeit in Eigenleistung erbringen und es stehen mir somit keine finanziellen Hilfsmittel zur Verfügung. Weiter steht es in der Tradition von Lizentiatsarbeiten, dass diese regional verankert sind oder sein dürfen. Diese Aspekte sollen einerseits deutlich machen, dass ich mich bei

der Ziehung auf eine bestimmte Region in der Schweiz beschränke. Zudem ist das Auffinden von Experten (Namen und Adressen) bei Delphiuntersuchungen ein wichtiger und zeitlich umfassender Arbeitsschritt (vgl. Häder, 2009). Führe ich die Stichprobe in der Region Nordwestschweiz durch, komme ich relativ schnell auf aktuelle Listen mit allen Kontaktdaten. Das hat mit meiner beruflichen Stellung zu tun. Als Koordinator der Sportlehrpersonenausbildung auf der Sekundarstufe I an der Universität Basel und an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz habe ich Einblick und Zugang zu aktuellen Listen von Personen, die die von mir oben beschriebenen Merkmale erfüllen. Einen weiteren Vorteil dieser von mir willkürlich ausgewählten Region sehe ich in den Bereichen der Rücklaufquoten und der Panelmortalität. Da ich in dieser Region beruflich schon eng vernetzt bin und das berufliche Umfeld seit Jahren pflege, erhoffe ich mir eine hohe Rücklaufquote der gezogenen Stichprobe. Diese liegt bei grossen Delphiuntersuchungen nach Häder (2000, S. 12) im Durchschnitt bei 30 Prozent nach der ersten Welle und bei 70 – 75 Prozent bei den verbleibenden Teilnehmern in den jeweiligen Folgewellen. Meine Zielsetzung für die Rücklaufquote nach der ersten Welle liegt bei 80 Prozent. Die Panelmortalität erhoffe ich mir als gering, da ich die Teilnehmer persönlich anschreiben kann und sie in einer engen beruflichen Beziehung zur Fragestellung bzw. Thematik stehen. Ich gehe also davon aus, dass die Teilnehmer durch meine Befragung für ihr Berufsfeld interessante und bereichernde Erkenntnisse gewinnen können und somit ihre Motivation, an der Befragung bis am Schluss teilzunehmen, entsprechend hoch sein wird.

Natürlich wird nach diesen Ausführungen und der willkürlich regionalen Einschränkung klar, dass die Ergebnisse der Untersuchung in keiner Weise auf die Grundgesamtheit (Population) verallgemeinert werden können.

### *Schritt 3: Methode der Stichprobenauswahl*

Stichproben gelten als Teilmenge der Population, zumal sie per Zufall ausgewählt worden sind. Stichproben können aber auch willkürlich ausgewählt werden, dann kann eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Gesamtheit jedoch nur bedingt möglich sein (vgl. Häder, 2000). Meine Stichprobe bezeichne ich in Anlehnung an Andreas Diekmann (2004, S. 345f) als eine *Stichprobe aus einer speziellen Population*. Meine Grundgesamtheit erachte ich als eine eher seltene und spezielle Population: Da ich mich (wie oben ausgeführt) regional einschränke, liegt eine Liste der Population vor. Auf dieser Liste sind aktuell 64 Personen vermerkt, die die oben aufgeführten Merkmale erfüllen. Die Liste umfasst Personen aus dem Kanton Solothurn, Baselland und Baselstadt (Nordwestschweiz). Auf dieser Grundlage stellt eine Zufallsauswahl kein Problem dar. Die einzelnen Experten werden per Lotterieverfahren (vgl. ebd., S.336) gezogen. Es handelt sich dementsprechend um eine einstufige Zufallsauswahl (vgl. ebd., S 330f). Folgende Merkmale sind charakteristisch für eine einfache Zufallsstichprobe:

- A) die Auswahlwahrscheinlichkeit ist für alle Elemente der Grundgesamtheit identisch und grösser als null.
- B) Die Auswahl erfolgt direkt in einem einstufigen Auswahlverfahren.



„Eine einfache Zufallsziehung von Stichproben per Listenauswahl ist dann möglich, wenn ein Verzeichnis sämtlicher Elemente der Grundgesamtheit existiert“ (Dickmann, 2004, S. 330).

Um eine Lotteriewahl handelt es sich nach Diekmann (ebd.), wenn sämtliche Elemente der Population, d.h. alle Positionen der Liste, analog zum Urnenmodell der Statistik ausgelost werden. Ich ordne allen Elementen der Population Zahlen zu und ziehe die symbolisch repräsentierten Elemente aus einem Behälter (Lostrommel). Nach diesem Verfahren komme ich auf 18 Teilnehmer für meine Befragung.

Bei meiner Lotteriewahl verzichte ich bewusst auf quotenähnliche Massnahmen wie Berücksichtigung von Geschlecht, Alter u.a., weil ich eine möglichst schlichte und einfache Untersuchung durchführen möchte.

### 3.1.2 Untersuchungsdesign

Meine Delphiuntersuchung werde ich schriftlich per E-Mail durchführen. Diese Variante wird bei Häder (2000) als *Online Delphi* bezeichnet. Für diese mögliche Variante gibt es bei Häder (2000) zwei besondere Aufsätze, die diese Variante speziell beleuchten und mögliche Vor- und Nachteile diskutieren. Fazit dieser Diskussion ist, dass es im Vergleich zu den „normalen“ schriftlichen Delphibefragungen inhaltlich keine besonderen Problematiken gäbe (vgl. ebd.). Dies auch deshalb, weil die Anonymität bei dieser Methode charakteristisch ist und es deshalb keine weiteren Einschränkungen gibt. Ein grosser Vorteil eines Online Delphi sind nach Häder (ebd.) die Kosten- und Zeitersparnisse.

Im klassischen Delphi Design gibt es für die Befragung ein standardisiertes Fragenprogramm, welches durch die mehrfachen Fragewellen zu einem eindeutigen, quantifizierbaren Expertenurteil führt. Heute ist eine solche Vorgehensweise bei Delphi überarbeitet und man hat alternative Möglichkeiten (vgl. Häder, 2009). Somit dürfen Fragen heute auch halboffen, offen oder anhand von Fallbeispielen gestellt sein (vgl. ebd.). Für meine Umfrage verwende ich den von mir im Theorieteil erarbeiteten Kriterienkatalog als Basis zur offenen Frage nach Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I. Diesen Katalog lege ich meiner schriftlichen Anfrage und Absichtserklärung den Teilnehmenden bei. In der ersten Welle verweise ich auf diesen Katalog und erkläre ihn zur Basis der Diskussion über mögliche Prozessmerkmale. Was ich den Teilnehmern im Voraus bewusst nicht erkläre ist das Zustandekommen dieses Kataloges. Eine solche Erklärung könnte das Meinungsrepertoire und die subjektive Ideenvielfalt der Experten beschneiden.

Die Vorschläge, Ideen und Denkprovinzen der Experten (eingehenden Antworten) werden nach jeder Befragungsrunde von mir ausgewertet und schriftlich zusammengefasst. Und dies mit dem von Häder (2000) vorgeschlagenen System, die Antworten in Trends und Gegentrends auszuwerten. Als Trends gelten dabei Aussagen, die der Mehrheit der gegebenen Antworten entsprechen. Antworten, die stark vom „Durchschnitt“ abweichen, werden als Gegentrends festgehalten. Meine Zusammenstellung wird dann dem gleichen Gremium ein zweites Mal vorgelegt und dient als Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung neuer Ideen, Aspekte und Möglichkeiten. Es geht bei der zweiten Durchsicht um eine Revidierung und Verfeinerung der von mir zusammengefassten Ergebnisse der Teilnehmenden. Die Experten werden gebeten, ihre Prognosen und Einschätzungen zu überprüfen, die Sachverhalte eventuell neu einzuschätzen und gegebenenfalls extreme Abweichungen (Gegentrends) vom „Durchschnitt“ zu begründen.

### 3.1.3 Untersuchungsplan

Mein Untersuchungsverfahren besteht aus drei geplanten Befragungsrunden (Panels). Zwischen der Aussendung der Fragebogen per E-Mail und der Auswertung der Zwischenergebnisse sollen jeweils drei bis vier Wochen eingeplant werden (vgl. Volkmann, 2000) um den beteiligten Experten ausreichend Zeit zur Einschätzung des zu untersuchenden Sachverhaltes zu geben. Die erste Befragungswelle wird Mitte September 2009 ausgelöst. So kann ich die Endauswertung Ende November 2009 vornehmen.

Zwei Wochen nach dem Versand der ersten Befragungswelle werde ich den Experten ein Erinnerungsmail mit Hinweis auf das Stichdatum der Eingabefrist und nochmaliger Danksagung für das Mitarbeiten und Mitdenken zukommen lassen. Nach Erhalt der Teilnehmerantworten wird sofort ein persönliches Dankesmail mit Hinweis auf die nächste Befragungswelle verschickt. Durch diesen engen Mailkontakt erhoffe ich mir eine Rücklaufquote der folgenden Wellen von mehr als 80 Prozent. Der Mailverkehr (Mails mit Text) kann im Anhang eingesehen werden.

### 3.1.4 Untersuchungsdurchführung / Dokumentation

Nach Eingang der ersten Befragungswelle Mitte Oktober 2009 bekam ich nebst allen Kommentaren, Bemerkungen und Ideen eine Expertenkritik bezogen auf die Befragungsmethode an sich. Dieser Experte ist und war der Meinung, dass der beigelegte und zur Diskussion stehende Katalog die freie Meinungsbildung doch stark einschränke und die Untersuchung mit diesem Verfahren keine Validität aufweisen kann. Diese Reaktion war für mich Anlass, eine Meinungsbildung zu genanntem Kritikpunkt unter den involvierten Experten durchzuführen. So habe ich nach einem Stichprobeverfahren mit Zufallsprinzip fünf Experten gezogen, denen ich die Frage einer möglichen Meinungseinschränkung durch den vorgelegten Katalog mittels telefonischen Kurzinterviews gestellt habe. Diese standardisierten Interviews (Vorlage s.h. Anhang) und deren Auswertungen haben gezeigt, dass sich die gezogenen Experten einig waren: Ihre Meinungsbildung sei durch den Katalog nicht eingeschränkt worden und sie haben die vorgelegte Diskussionsbasis eher als Vorteil für die Befragung empfunden.

Die Antwortsschreiben kamen nach der ersten Befragungswelle alle via Email zurück. Die Auswertung konnte ich nach Plan durchführen. Ich habe die Hauptprozessmerkmale meines Kataloges als Titel ausgeschnitten und habe die Ideen, Bemerkungen und Meinungen der Experten danach geordnet. In einem zweiten Schritt habe ich die einem Titel zugeordneten Meinungen nach Trends und Gegentrends unterschieden. In einem separaten Teil habe ich *Besonderheiten und Spezielles* der Umfrage als Titel zusätzlich aufgeführt, um die Ergebnisse und Ideen, die nicht zu einem Titel meines Kataloges zugeordnet werden konnten, aufzuführen. In dieser Sparte hat es aber zu meiner Überraschung nur zwei Kommentare, bzw. Meinungen gegeben. Diese habe ich dann als Gegentrends für die zweite Umfrage aufgearbeitet.

Nach dieser ersten Befragungswelle konnte ich als Zwischenfazit feststellen, dass die als Titel aufgeführten Prozessmerkmale meines Kataloges bei den Experten auf einen breiten Konsens stiessen. Eine Ausnahme ist dabei die *Schülerorientierung*. Bei diesem Prozessmerkmal ging die Expertendiskussion am deutlichsten auseinander (vgl. Pkt. 4.2 unten). Bei den näheren Umschreibungen der

Hauptprozessmerkmale (Titel) sind die Expertenansichten hingegen auseinander gegangen. So konnte ich Trends und Gegentrends zu den Hauptprozessmerkmalen nach der ersten Befragung eruieren und zusammenfassen. Diese Zusammenstellung habe ich dann den Experten in einer zweiten Befragungswelle anfangs November 2009 vorgelegt. Konkret habe ich die Trends und Gegentrends in strukturierten, halboffenen Fragen formuliert, um eine Verdichtung und mögliche Annäherung einer gemeinsamen Meinung zu erreichen. Dieser Fragebogen ist im Original im Anhang zu ersehen. Insgesamt habe ich zehn Fragen zu Trends unter den Titeln bzw. Kategorien *Lernzeit, Passung, Förderhaltung, Strukturiertheit, Schülerorientierung, Zielorientierung* und *Klassenführung* gestellt. Ebenfalls konnte ich zehn Fragen zu Gegentrends formulieren, und das unter den Kategorien *Passung, Unterrichtsklima, Strukturiertheit, Zielorientierung, Sicherheit, Förderhaltung, Mehrperspektivität* und *Klassenführung*. Es entstand ein schriftlicher Fragebogen mit zwanzig Fragen, den ich wiederum als Email verschickt habe, den Fragebogen im Anhang.

Die letzten Eingaben der 2. Welle kamen anfangs Dezember 2009, das heisst mit grosser Verspätung. Viele Experten haben bemerkt, dass die Vorweihnachtszeit sie beruflich stark treffe und ein schnelleres Antworten nicht möglich war. Für die Analyse der insgesamt 320 Expertenantworten habe ich drei Wochen gebraucht.

Einerseits war ich nun mit meinem Zeitplan im Rückstand, andererseits war eine Verdichtung und deutliche Positionierung der Ideen und Meinungen der Experten gegeben. Im Grossen und Ganzen habe ich eine dezidierte Antwort auf meine Zielfragestellung erhalten. Ich stand vor der Entscheidung, ob eine dritte Befragungswelle angebracht und zeitlich überhaupt machbar sei. In Anbetracht der Zeitknappheit bis zum Abgabedatum meiner Arbeit habe ich mich gegen eine dritte Befragung entschieden.

### **3.1.5 Untersuchungsauswertung**

#### Rücklaufquoten und Panelmortalität

Die Rücklaufquote nach der ersten Welle betrug 89 Prozent. Das heisst von den 18 angeschriebenen Experten haben 16 an der Befragung aktiv teilgenommen. Zwei Experten haben sich gemeldet und mir wegen zeitlicher Berufsüberlastung eine Absage mitgeteilt. Eine Panelmortalität bei der anschliessenden zweiten Befragung ist nicht eingetreten. Meine hohen Erwartungen haben sich diesbezüglich erfüllt. Wichtig waren meine jeweiligen Reminder, das heisst die schriftliche Aufforderung, dass das Eingabedatum der Befragung nun bald bevorsteht. Bis zu diesen Zeitpunkten haben sich bei beiden Wellen jeweils nur ganz wenige Experten gemeldet. Ich denke, dass vor allem diese persönliche Erinnerung mitverantwortlich für die hohe Rücklaufquote ist.

#### Befragungswellen

Die zwei vorgenommenen Befragungswellen waren beide umfassend in ihrer Art, aber unterschiedlich aufgebaut. Die erste Befragung war eine offene Diskussion über mögliche Prozessmerkmale guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I. Die im Anschluss unter den Teilnehmenden gemachte Stichprobe zur Frage der Validität eines solchen Vorgehens war Anlass einer kritischen Expertenmeinung. Dieses Nachfragen war rückblickend sicherlich nicht nötig, hat mir aber zu diesem Zeitpunkt Sicherheit gegeben und mich auch bestärkt für die Art und Weise meiner zweiten

Befragungswelle. Für diese zweite Befragung habe ich aus der Auswertung der ersten Expertenmeinungen einen zusammenfassenden Fragekatalog erstellt und ihn den Experten vorgelegt. Nach dieser zweiten Runde war zu verschiedenen Themen (Prozessmerkmalen) mehrheitlich eine deutliche Annäherung der Expertenmeinung zu beobachten. Zwei Experten haben sich aber bei bestimmten Themen (vgl. unten Pkt. 4.2) stark vom Durchschnitt abgehoben. Auf Grund dieser stark gegentrendigen Aussagen habe ich beschlossen, diese Experten zusätzlich einzeln zu kontaktieren, um ihre Standpunkte und Denkprovinzen inhaltlich richtig zu verstehen. Hätte ich mich für eine dritte Befragungswelle entscheiden, wäre dieser Zusatzschritt nicht notwendig gewesen. Rückblickend erachte ich dieses persönliche Nachfragen als gut und hilfreich für eine möglichst hinreichende Interpretation der Ergebnisse.

### Expertenwahl aus der Stichprobe

Für Häder (2002) ist es bei Delphi Befragungen mit ganz wenigen Experten (1-4 Experten) wichtig, die Experten detailliert zu beschreiben. Nur so könne man die Meinungsbildung genau nachvollziehen. Bei meiner Expertenanzahl (16) mit dem oben beschriebenen Verfahren genüge hingegen eine grobe Beschreibung der Experten (vgl. ebd.). Die persönlichen Daten der Experten musste ich nicht einfragen, da mir eine entsprechende Liste zur Verfügung stand. Durch mein Expertenwahlverfahren kam es zu folgender Stichprobe:

Insgesamt haben 16 Experten, vier Frauen und zwölf Männer, die alle den oben beschriebenen und genau definierten Merkmalen entsprechen, an der Untersuchung teilgenommen. Das Durchschnittsalter liegt bei 38.64 Jahren. Dieses Durchschnittsalter kann als relativ jung angesehen werden, vor allem wenn man bedenkt, dass für die Ausübung einer Praxislehrertätigkeit eine minimale Schultätigkeit von acht bis zehn Jahren verlangt wird. Sehe ich aber die Jahrgänge der Grundpopulation (64) meiner Untersuchung an, fällt auf, dass es nur wenige Praxislehrpersonen im Fach Sport im Alterssegment zwischen 50 und 65 Jahren gibt. Auf dieses Phänomen möchte ich hier aber nicht weiter eingehen.

Die durchschnittliche Unterrichtserfahrung beträgt unter den Experten auf der Sekundarstufe I im Schulfach Sport 14.07 Jahre.

Von diesen 16 Experten arbeiten nur gerade zwei im Kanton Basel Stadt, die restlichen Personen arbeiten in der Agglomeration in den Kantonen Basel Land (12) und Solothurn (2). Von den 16 Experten besitzen sieben Personen ein Monofachlehrdiplom in Sport, die anderen neun Personen ein Mehrfachdiplom, das heisst die Mehrheit unterrichtet noch andere Schulfächer. Neben Sport auf Sekundarstufe I lehren von den 16 sechs Experten in der Sportlehreraus- oder Weiterbildung.

### Methodisches Vorgehen der Befragungsanalysen

Nach der ersten offenen Befragungsrunde habe ich alle schriftlichen Antworten (Mails) gelesen, zusammengefasst und daraus bestimmte Inhaltsbereiche (Übertitel oder Themenblöcke) konstruiert. Diesen Überthemen habe ich dann die dazu passenden Erläuterungen der Experten zugeführt. So erhielt ich folgende Themenblöcke:

- Zielorientierung
- Lern- und Bewegungszeit

- Schülerorientierung, bzw. Mitbestimmung und Schülereinbezug
- Sicherheit
- Konsequente Klassenführung
- Klima (Unterrichtsklima)
- Strukturierung
- Bestimmte Förderphilosophie (Haltung)
- Unterrichtsphilosophie, Berufshaltung
- Gegenwartsbezug
- Mehrperspektivität und entsprechende Förderhaltung

In einem zweiten Schritt habe ich bei den einzelnen Inhaltsbereichen analysiert, wie oft eine ähnliche oder identische Anregung oder Erläuterung abgegeben wurde. Habe ich mehr als drei ähnliche Äusserungen gefunden, habe ich diese mit „Trend“ gekennzeichnet. Sind nur einzelne Äusserungen zu einem bestimmten Inhalt gemacht worden, spreche ich von „gegentrendigen“ Aussagen.

Aus dieser Systematik habe ich dann für die zweite Befragungswelle konkrete Fragen konstruiert. Es entstand ein Fragenkatalog von insgesamt zwanzig Fragen (zehn Fragen zu Äusserungen im Trend, zehn im Bereich Gegentrend). Da ich keine Paneldormalität hatte, erhielt ich insgesamt 320 einzelne und ausführliche Antworten zurück. Die Kommentare und Meinungen erhielt ich zum Teil in handschriftlicher Form per Post, was meine Analysemethodik ein wenig erschwerte. Ich habe alle einzelnen Antworten zu einer Collage zusammen geschnitten, um so einen besseren Überblick zu erhalten. Danach habe ich die einzelnen Antworten zu den jeweiligen Fragen analysieren können (vgl. unten). Methodisch habe ich das Analyseverfahren mit Keywörtern angewendet. Ich habe übereinstimmende Begriffe, Äusserungen (Keywörter) mit gleicher Farbe hervorgehoben, gegentrendige Aussagen mit anderen, verschiedenen Farben. Aus diesem Arbeitsschritt konnte ich dann eine Interpretation der Expertenmeinungen vollziehen.

### **3.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

#### Ergebnis I

Der von mir zur Diskussion gestellte Katalog von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I wurde von den Experten generell deutlich gut geheissen, d.h. auf seine Vollständigkeit verwiesen. Die Mehrzahl der Experten gab dies gerade zu Beginn der Diskussion zu Protokoll:

„Der Katalog ist schon sehr vollständig und ich kann alle Punkte unterschreiben.“ (Experte II). „...der Katalog von Merkmalen scheint mir absolut zutreffend und vollständig zu sein.“ (Experte V). „Ich habe deinen Katalog mit grossem Interesse durchgelesen und finde ihn sehr gut und umfassend (Experte I). „Meiner Meinung nach - sehr kompletter Katalog“ (Experte XII).

So gesehen sind von den Experten keine neuen oder anderen Prozessmerkmale guten Sportunterrichts genannt worden, die Diskussion bewegte sich innerhalb meiner vorgelegten Prozessmerkmale. Als Ausnahme muss hier der Bereich, den ich unter dem Titel *Berufsphilosophie und Berufshaltung* behandelt habe, angesehen werden. Es weist ein Experte bei der Diskussion immer wieder klar darauf hin, dass

das Entscheidende, auch wenn es um Prozessmerkmale (Unterrichtsdurchführung) im Sportunterricht geht, eine Berufung zur Sportlehrperson sei. „...ich setze bei diesem Beruf voll auf Berufung, was die Umfrage quasi überflüssig macht...“ (Experte IV). Diese Aussage ist nur schwierig in die von mir angeregte Diskussion oder Befragung einzuordnen. Sie steht meiner Meinung nach quasi über meinem Interesse einer Eruiierung von möglichen Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts. Sie geht in die Richtung einer Berufsphilosophie einer bestimmten Berufsgruppe und hat nach meinem Verständnis mit dem Unterrichtsprozess als Solches wenig zu tun. Auf jeden Fall möchte ich in dieser Arbeit nicht näher auf diese Expertenansicht eingehen.

## Dokumentation und Interpretation von Ergebnis II

Obwohl der Katalog von den Experten wie oben dargestellt punkto Umfang als umfassend und zutreffend beurteilt wurde, gab es bei einigen Merkmalen grosse inhaltliche Divergenzen, bzw. unterschiedliche Ansichten und Ideen. Vor allem folgende Prozessmerkmale guten Sportunterrichts wurden unterschiedlich diskutiert:

- A) Schülerorientierung, bzw. Mitbestimmung und Schülereinbezug
  - B) Gegenwartsbezug im Sportunterricht
  - C) Mehrperspektivität und entsprechende Förderhaltung
  - D) Bestimmte Förderphilosophie (Haltung)
- A) Schülerorientierung, bzw. Mitbestimmung und Schülereinbezug als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts

Von den Experten wird der Wert und die Möglichkeit eines Schülereinbezuges in den Bereichen Themenwahl, Arbeitsweise und Heranführung an das Thema des Sportunterrichts als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts unterschiedlich diskutiert. Bei der Themenvorgabe sind sich die Experten einig, dass die kantonalen Lehrpläne in erster Linie massgebend sind. Bei den Fragen wie, wie oft und in welchem Alterssegment eine starke Schülerorientierung bzw. eine Mitbestimmung im Unterrichtsprozess machbar und erwünscht ist, gehen die Expertenmeinungen auseinander. Eine Mehrheit der Experten sieht die inhaltliche Mitbestimmung als ein zentrales Element von gutem Unterricht an. Das Merkmal einer Schülermitbestimmung am Unterrichtsprozess sei bei allen Alterskategorien der Sekundarstufe I wichtig. Ein Unterrichtsklima basierend auf Mitspracherecht und Schülereinbezug steigere die Motivation, Verantwortungsübernahme und Lernbereitschaft der Schüler. Dieses Mitspracherecht bei Unterrichtsinhalten stehe in keinem Gegensatz zu den Vorgaben der Lehrpläne, so die Meinung der Mehrheit.

Diese Sichtweise wird von weiteren Experten gestützt, die aber das Alter der Schüler zur Diskussion stellen. Nach diesen Experten soll sich das Mitspracherecht im Verlaufe der Sekundarstufe I von quasi null auf ein grösstmögliches Mitspracherecht entwickeln. Das heisst konkret, dass bei der Sekundareingangsstufe (5./6. Schuljahr) das Prozessmerkmal der Mitsprache keine oder nur eine ganz geringe Relevanz hat. Ab dem 7. Schuljahr soll dann eine Mitbestimmung im Rahmen des Machbaren einsetzen.

Zwei Experten geben dem Prozessmerkmal der Mitbestimmung allgemein eine untergeordnete Rolle, bzw. schreiben, dass dies mit Sicherheit kein zentrales Merkmal für den Prozess guten Sportunterrichts darstelle. „... Die Jugendlichen sind

jung und sind die Lernenden. Wir Lehrer sind Experten in Pädagogik, Didaktik und Methodik. Wir wissen, was wir lehren müssen. Für den Inhalt des Unterrichts ist grundsätzlich die Lehrperson verantwortlich. Natürlich dürfen die Schüler mal ein Schlusspiel wünschen....“ (Experte VIII).

Fazit: Insgesamt kann man die Expertenmeinungen in drei verschiedene Positionen einteilen:

**Position I** (Mehrzahl der Experten): Die Mitbestimmung der Schüler ist zentrales und wichtiges Prozessmerkmal guten Sportunterrichts in jedem Alterssegment der Sekundarstufe I

**Position II:** Die Mitbestimmung der Schüler als Prozessmerkmal hat nicht universellen Charakter auf der Sekundarstufe I, sondern ist altersabhängig: Je jünger die Schüler, je weniger ihr Mitspracherecht und umgekehrt.

**Position III:** Die Mitbestimmung kann unter Umständen und in engem Rahmen in den Unterrichtsprozess Eingang finden, stellt aber kein eigenes Prozessmerkmal guten Unterrichts dar.

## B)    Gegenwartsbezug im Sportunterricht als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts

„So wie in sämtlichen „normalen“ Unterrichtsfächern der Gegenwarts- oder Aktualitätsbezug gepredigt wird, finde ich es auch im Sportunterricht absolut angebracht, auf neue Trends einzugehen und aktuelle Anlässe in die Planung und Durchführung aufzunehmen...“ (Experte XI).

Diese Ansicht teilt ein grosses Mehr der Experten. Der Unterricht soll demnach in seiner Durchführung auf trendartige Bewegungsformen und aktuelle Anlässe abgestimmt sein. Dies schafft einerseits eine grössere Motivation seitens der Schüler am Unterricht teilzunehmen und zu lernen und andererseits ergibt sich dadurch ein grösseres Bewegungsrepertoire, das in seiner Nachhaltigkeit für ein lebenslanges Sporttreiben nur Vorteile hat. Weiter wird argumentiert, dass das Bezug schaffen im Sportunterricht zu aktuellen Anlässen, Rekordleistungen und zu Trends die Unterrichtsdurchführung lebendig und variantenreicher macht. Fazit: Die Attraktivität von gegenwärtigen, aktuellen Bewegungshandlungen soll im Sportunterricht positiv genützt werden. Hierbei werden von den Experten exemplarisch folgende Sportarten häufig erwähnt: Inlineskating, Slackline, Le Parcours als Hindernislauf, Laufveranstaltungen und das Angebot vor Fussballgrossanlässen wie „Fussball macht Schule“ vor der EM 2008 im eigenen Land.

Die meisten Experten sind sich aber auch einig, dass es nicht darum geht, jeden Trend im Sportunterricht zu berücksichtigen, sondern es um eine bewusste Auswahl gehe. Grenzen sind im Unterricht gegeben in Bezug auf den Sicherheitsaspekt und die Materialorganisation, so der Expertentenor.

Diese Ansicht teilen aber nicht alle Experten, es gibt auch hier drei starke Ausreisser, die den Gegenwartsbezug als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts ablehnen. Zum einen wird da ohne Argumentation abgeblockt, zum anderen gehört dieser Gegenwartsbezug für einen Experten in eine deutlich sekundäre Kategorie. Schliesslich wird argumentiert, dass der Einbezug von Trends im Sportunterricht altersabhängig diskutiert werden solle und er demzufolge als Prozessmerkmal guten Unterrichts eher auf der Sekundarstufe II anzusiedeln sei.

C) Mehrperspektivität und entsprechende Förderhaltung als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts

Zum Ansatz der Mehrperspektivität als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts herrscht unter den Experten Uneinigkeit. Zur Diskussion stand folgender Ansatz: „Der Sportunterricht soll den Schülern Gelegenheit geben, Bewegungshandlungen unter verschiedenen Perspektiven, bzw. Sinnrichtungen zu erleben und ihn dementsprechend auszuführen: Gesundheitsorientierte Perspektive, explorative-impulsive Perspektive, expressive Perspektive, produktive Perspektive, komparative Perspektive, kooperative Perspektive. Die Aufgabenstellungen sind im Unterrichtsprozess entsprechend abwechslungsreich.“ Hierbei wird von zwei Experten darauf hingewiesen, dass die komparative Perspektive, also das Herausfordern, Leisten und Wettkämpfen bei der Unterrichtsdurchführung im Zentrum zu stehen hat. Dieses kompetitive Element sei dem Sport immanent und soll auch im Unterricht klar an erster Stelle, bzw. im Vordergrund stehen. Guter Sportunterricht soll in seiner Durchführung vor allem auf diese Perspektive hinzielen. Diese Ansicht hebt sich aber in der Diskussion von der Mehrheit deutlich ab. Von allen anderen Experten wird bei der Durchführung von Sportunterricht auf der Sekundarstufe I bezogen auf alle anderen möglichen Perspektiven auf Ausgewogenheit plädiert und eine primäre Bedeutung des Komparativen gerade im Schulsport heftig in Abrede gestellt. Folgendes Expertenzitat bringt die Übereinstimmung einer Mehrheit zum Ausdruck: „Leistung und Wettkampf sind im Sportunterricht sicher wichtig, aber nicht über zu bewerten! Daneben haben diverse andere Bereiche gerade im Schulsport eine grosse Berechtigung und Bedeutung!“ (Experte XII).

D) Bestimmte Förderphilosophie (Haltung) im Sportunterricht als Prozessmerkmal guten Sportunterrichts

Bei der Förderhaltung oder Förderphilosophie kann unter den Experten grundsätzlich eine einheitliche Meinung festgestellt werden (vgl. unten). In einem Punkt hingegen gehen die Meinungen auseinander, und dies betrifft die Frage, ob eine Sportlehrperson die Schüler motivieren und animieren soll, ausserschulischen Sport zu treiben. Diesen Aspekt einer Förderhaltung haben mehrere Experten zur Diskussion gestellt. Die Frage wurde unter den Experten inhaltlich angeregt diskutiert. Das Ergebnis ist in erster Linie eine streitbare und unklare Einordnung oder Kategorisierung dieser bestimmten (auf ein lebenslanges Bewegungslernen und Sporttreiben hinführenden) Förderhaltung der Lehrpersonen im Schulunterricht. Einige Experten sind der Ansicht, dass diese Haltung klar zum Unterrichtsprozess guten Sportunterrichts dazugehört und als Prozessmerkmal dienen soll. Andere wiederum sehen hier einen Kategoriefehler und sehen dieses Kriterium im Outputbereich (Outcome) von gutem Sportunterricht und weisen daraufhin, dass dies nicht ein Merkmal guter Unterrichtsdurchführung sein kann. Das Endergebnis der Diskussion kann folgendermassen interpretiert oder dargestellt werden:

Die Lehrpersonen sollten im Unterricht auf dieses Ziel hin arbeiten, sie sollen durch guten Sportunterricht die SchülerInnen auf der Sekundarstufe I implizit auf ein ausser- oder nachschulisches Sporttreiben hinführen. Das gehört zur Aufgabe einer jeden Sportlehrperson, steht aber grundsätzlich eher nicht im Zusammenhang mit der einzelnen Unterrichtsdurchführung bzw. dem Unterrichtsprozess und soll nicht als einzelnes Prozessmerkmal guten Sportunterrichts gelten.



## Dokumentation und Interpretation von Ergebnis III

Bei vielen Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts gab es bei der Expertendiskussion grundlegende Übereinstimmung.

Die Prozessmerkmale, bei denen die Experten eine grundsätzliche Einigung bzw. eine klare Tendenz erzielt haben, sind:

- A) Lern- und Bewegungszeit
- B) Sicherheit
- C) Klassenführung
- D) Klima (Unterrichtsklima)
- E) Strukturierung
- F) Förderhaltung
- G) Zielorientierung

### A) Lern- und Bewegungszeit

Die effektive Lernzeit im Sportunterricht soll themengerecht möglichst hoch sein. Darin sind sich die Experten einig, weisen aber auch darauf hin, dass Lernzeit nicht mit aktiver Bewegungszeit gleichzusetzen sei. Vor allem in den Bereichen der Förderung der Selbst- und Sozial-, aber auch Sachkompetenz gehört das Unterrichtsgespräch, die Diskussion, das Beobachten und Reflektieren oder Aushandeln von Regeln untereinander, u.a. zur effektiven Lernzeit im Sportunterricht, wobei hier die Schüler sich nicht aktiv bewegen müssen. Doch auch diese Unterrichtsphasen bzw. Methoden sollen in einem klaren Verhältnis zur effektiven Bewegungszeit stehen, und diese soll deutlich höher sein. Dabei unterscheiden manche Experten zwischen Bewegungszeit einer einzelnen 45 Minuten dauernden Lektion und einer 90 Minuten Doppellektion. Bei den so genannten Einzellektionen soll die Bewegungszeit der Schüler hoch und intensiv sein. Die Angaben der Experten liegen für die Sekundarstufe I zwischen 30 und 35 Minuten aktiver Bewegungszeit. Es soll bei Einzellektionen explizit darauf geachtet werden, dass Themen, Anweisungen, Methoden und Organisation des Unterrichts bezogen auf eine hohe Bewegungszeit geplant werden. Bei diesen Einzellektionen soll der Fokus auf die aktive Bewegungszeit hoher Intensität gelegt werden. Bei den Doppellektionen (die Aufteilung in eine Einzellektion und eine Doppellektion pro Woche ist für das schweizerische Dreistundenobligatorium Schulsport auf der Sekundarstufe I Norm) soll die Bewegungszeit laut Experten durchschnittlich 60 Minuten betragen und dabei eben auch Methoden und Organisationsformen umfassen, die nicht nur mit aktiver Bewegung in Verbindung stehen.

Für alle Experten ist klar, dass Wartezeiten (Anstehen) vor Übungsstationen im Unterricht verhindert werden müssen und die allgemeinen Anweisungen im Sport prägnant - kurz und die Auswahl der Übungen möglichst dem Alter der Jugendlichen entsprechend einfach sind. Manche Experten plädieren auch dafür, dass beim Spielen keine Gruppen am Rand warten müssen, sondern mit anderen Bewegungsaufgaben konfrontiert werden.

Ebenfalls sind sich die Experten einig, dass sich der Sportunterrichtsbeginn rasch in Form von aktiver Bewegung vollziehen muss. Langes Sitzen, Warten bis alle Schüler da sind, lange Erklärungen und Anwesenheitskontrollen u.a. sollen bei einer guten

Unterrichtsdurchführung zu Beginn *nicht* vorkommen. Dass es aber einen kurzen, ritualisierten und gemeinsamen Unterrichtsbeginn geben soll, sind sich wiederum fast alle Experten einig. Zwei Experten weisen jedoch darauf hin, dass es gerade auf der Sekundarstufe I wichtig sei, eine genaue und umfassende Anwesenheitskontrolle durchzuführen, weil bei dieser Stufe es sich einschleiche, sich vom Sport drücken zu wollen. Deshalb soll die Anwesenheitskontrolle als ernstzunehmendes Ritual erfolgen.

„Möglichst viel Übungs- und Spielzeit und absolut minimale Erklärungs- und Instruktionspausen sowie Wartezeit vor Übungsstationen, vor allem in Einzelstunden, Reduktion aufs Wesentlichste, keine Materialschlachten, keine langatmigen Instruktionen, knappe Anweisungen- also eine gut durchdachte Organisation...“ (Experte XVI)

## B) Sicherheit

Bei der Frage nach der Sicherheit im Unterricht herrscht unter den Experten Einstimmigkeit. Die Sicherheit als Prozessmerkmal guten Unterrichts muss insbesondere im Fach Sport gewährleistet sein. Es geht dabei laut Experten einerseits um ein Aktualisieren von Sicherheitskursen seitens der Lehrpersonen, insbesondere für den Schwimmunterricht. Andererseits geht es um eine angepasste Methoden- und Materialwahl bei der Sportdurchführung im Unterricht, damit Sicherheit und Unversehrtheit der Schüler gewährleistet sind.

## C) Klassenführung

Die Klassenführung soll laut Experten gerade auf der Sekundarstufe I konsequent sein. Regelungen und Normen bezüglich Schüler- und Lehrerverhalten sollen beim Sportunterricht für alle Beteiligten klar gegeben sein. Die meisten Experten plädieren dafür, dass die Lehrpersonen oder das Sportteam diese Normen und Verhaltensregeln in einem Schulhaus vorgeben.

Wenige finden, dass die Normen mit den Schülern gemeinsam ausgehandelt werden sollten. Die von allen Experten erwähnte konsequente Klassenführung soll auf Respekt und gegenseitigem Vertrauen beruhen. Auch sollen die Schüler bei Normverletzungen und Regelverstößen während des Unterrichts die entsprechenden Konsequenzen wissen. Bei der Konsequenzvereinbarung halten es die meisten Experten für angebracht, die Schüler mit ein zu beziehen und mögliche Konsequenzen gemeinsam auszuhandeln. Diese konsequente Klassenführung scheint für die meisten Experten die nötige Grundlage zu sein, um überhaupt Sport auf dieser Stufe angemessen durchzuführen. „Für mich ist eine konsequente Klassenführung absolut wichtig und zentral!“ (Experte I). „...eine konsequente Klassenführung ist die Grundlage einer erfolgreichen Arbeit...“ (Experte VII).

## D) Klima (Unterrichtsklima)

Das Unterrichtsklima ist laut den Experten ein relevantes Prozessmerkmal guten Sportunterrichts. Fasst man die Expertenmeinungen zu gutem Unterrichtsklima zusammen ergibt sich folgende Definition:

*Das Klima während dem Sportunterricht soll angstfrei, respektvoll, motivierend, fair, vertrauenswürdig und wohlwollend sein. Es basiert auf einer Leistungsbereitschaft von Lehrpersonen und Schülern, wonach jegliches gegenseitiges Schadenzufügen strikte verboten ist.*

Die von den Teilnehmern ins Feld geführten Begriffe „entspanntes Unterrichtsklima“ und „gesunde Aggressivität“ wurden bezogen auf „gutes Unterrichtsklima“ rege diskutiert. Der Begriff „entspanntes Unterrichtsklima“ passt laut einer Mehrheit der Experten nicht zum Sportunterricht, da es gerade beim Sportspiel um einen Spannungsaufbau gehe und Spannung als Grundlage des Sportspiels oder des Sport allgemein zählt. Beim Sportspiel kommt dann der Begriff einer „gesunden Aggression“ in die Expertendiskussion. Viele Meinungen tendieren dazu, dass es tatsächlich zu erwünschten Aggressionen im Sportspielunterricht kommen kann und muss, die aber im Unterricht thematisiert und reflektiert werden sollen. Schüler sollen gerade an diesen Emotionen und dem Thema Aggression in der Sportdurchführung an der Sache lernen und wachsen. Kurz: Es soll nach diesen Experten um eine Thematisierung von Aggression, Gewalt und den Umgang damit gehen. Eine Minderheit von Experten will den Begriff der Aggression ganz auslassen und möchte in dieser Sache von „gesundem Ehrgeiz“ und „vollem Einsatz“ sprechen. Für sie ist der Begriff der Aggression einseitig negativ belastet und ist bezogen auf gutes Unterrichtsklima im Sportunterricht nicht in positivem Sinne relevant. Erwähnt sind bei dieser Argumentationslinie vor allem Knabenklassen auf der Sekundarstufe I, bei denen es im Sportfach auch darum gehe, jegliche Aggression dem Unterrichtsprozess fernzuhalten.

#### E) Strukturierung

Guter Sportunterricht auf der Sekundarstufe I soll gut und klar strukturiert sein, so das klare Verdikt der Experten. Zu einer guten Struktur gehört ein klarer, ritualisierter Unterrichtsbeginn und, so meinen die Experten, vor allem ein klares Abschlussritual einer Unterrichtsstunde, welches ein Feedback der Lehrperson, ein gemeinsames Reflektieren des Gelernten und ein Vorausblicken auf Zukünftiges beinhaltet. Diese Ritualisierung des Unterrichtsbeginnes und des Schlusses gibt den Schülern Halt und Sicherheit. Das gemeinsame Reflektieren und Vorausblicken führt laut den Experten dazu, dass das Lernen gerade auch im Sportunterricht über einen längeren Zeitraum (ganze Unterrichtseinheiten) von den Schülern erlebt und wahrgenommen wird.

Weiter sind sich die Experten einig, dass den Schülern die Lerninhalte und -ziele als relevante Strukturierungsmaßnahme jeweils vor dem Sportunterricht kommuniziert werden. Hierzu gibt es eine Expertenstimme die meint, dass bei vor allem jüngeren Kindern (5. und 6. Schuljahr) das nicht immer gewährleistet sein muss.

Indessen ist für alle Experten klar, dass gerade beim Sportunterricht die Erklärungen so kurz wie möglich gehalten werden müssen. Als Alternative zu Erklärungen sehen die Experten beim Sportunterricht Möglichkeiten, die Schüler die Lernziele und Lerninhalte erfühlen / erfahren zu lassen. Hierbei geht es um eine andere Methode der Bewusstmachung, die in anderen Schulfächern vermutlich schwieriger zu realisieren seien, so der Konsens der Experten.

Zur Kategorie Strukturierung gehört laut Experten die Vorzeigequalität des zu Erlernenden Seitens der Lehrpersonen. Diese sollten fähig sein, das Verlangte in einer ansprechenden und deutlichen Form bzw. Qualität vorzuzeigen. Hierbei ist ein

Konsens festzustellen, dass auf der Sekundarstufe I grundsätzlich und wenn möglich alles von der Lehrperson selber vorgezeigt werden kann. Ausnahme: In speziellen Situationen (wie z.B. wenn die Lehrperson verletzt oder bereits höhern Alters ist) ist ein Verzicht aufs Vorzeigen von etwas Verlangtem begründbar und wird von den Schülern auch akzeptiert, so der Grundtenor der Experten. Hierzu gibt es eine widersprechende Meinung, die dieses eigene Vorzeigen für einen übertriebenen Anspruch hält. Weiter wurde aber ins Feld geführt, dass vor allem ältere Sportlehrpersonen Kernbewegungen oder auch grundlegende Bewegungsabläufe schon frühzeitig auf Video aufnehmen sollten, um den Schülern diese später zeigen zu können. Argumentiert wird bei dieser Thematik vor allem aus der Motivations- und Lernperspektive sowie der Vorbildfunktion der Sportlehrperson als solches.

„Gerade auf der Sekundarstufe I - während der Adoleszenz - wird die Lehrperson öfters damit konfrontiert, dass die Schüler eine Demonstration verlangen. Dies ist motivierend für die Schüler und lerneffektiv, wenn sie die Endform einer Bewegungshandlung visuell sehen...“ (Experte XI).

Gut strukturiert ist laut Experten eine Sportlektion weiter, wenn die einzelnen Unterrichtsschritte logisch und passend aufeinander aufbauen. So kommt während der Lektion ein „roter Faden“ zustande, der für alle Beteiligten erfahrbar ist und auch fließende Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsteilen (Einstimmung, Hauptteil, Schluss) herstellen kann. Den Schülern muss bei einer guten Lektionsstrukturierung stets klar sein, was zu tun ist, welches Material gebraucht wird und was nach einem erfolgreichen Beenden einer Aufgabe als nächstes ansteht. Dazu gehört laut allen Experten eine klare und genaue Zielbekanntgabe vor einer Lektion.

Zudem heisst für die Experten gut strukturiert auch gut rhythmisiert. Eine Sportlektion soll in ihrer Abfolge einem angepassten Rhythmus von Spannung, Entspannung, von Leistungsanforderung und Erholung folgen.

Gut strukturiert ist für die Experten eine Lektion, bei der während dem Unterrichtsprozess klare Rituale vorherrschen bzw. beobachtbar sind.

Und schliesslich gehört zu einer guten Struktur einer Sportlektion laut Experten auch ein klares Materialmanagement. Klares Materialmanagement meint, dass der Materialbedarf einer Lektion gut durchdacht ist, nur so viel Material wie nötig aufgestellt wird, und das Aufstellen und Verräumen rasch und möglichst störungsarm vonstatten geht: „Der Materialaufwand hält sich in Grenzen und ist sinnvoll“ (Experte IX).

## F) Förderhaltung

Laut Experten ist eine gute Förderhaltung im Sportunterricht auf der Sekundarstufe I vor allem damit verbunden, dass alle Schüler während der Sportlektion eigene Erfolgserlebnisse erfahren können. Diese Hauptaussage wird verbunden mit der Prämisse der Individualisierung bzw. der Differenzierung im Unterrichtsprozess. Dies hat zur Folge, dass beim Sportunterricht individuelle Zielsetzungen vorgenommen werden müssen. Zur Beurteilung von Schülerleistungen soll in diesem Sinne vor allem die Individualnorm zur Geltung kommen. Bei dieser Argumentationslinie einer guten und effektiven Förderhaltung wird seitens der Experten stets erwähnt, dass diese Haltung wenn möglich in jeder Lektion zum Ausdruck kommen sollte, es aber utopisch sei, dies in jeder Lektion umzusetzen. In diesem Zusammenhang sprechen die Experten oft von *erstrebenswerter Förderhaltung*.

„Wer hat schon Freude an etwas, wo er immer nur Misserfolge hat...“ (Experte VIII).

Unterschiedlich diskutiert wird aber in diesem Zusammenhang die pragmatische Anwendung von Sporttests und somit einer Schülerbeurteilung im Unterricht. Wie oben erwähnt, tendieren die Experten bei einer solchen Förderhaltung zur Individualnorm, wo man die eigenen Lernfortschritte bewertet. Hier kommt aber deutlich zum Ausdruck, dass die Experten zur Schülerbeurteilung eine „Mischrechnung“ favorisieren. Es soll im Sportunterricht für die Leistungsbeurteilung eine Ausgewogenheit verschiedener Normen zur Anwendung kommen. So haben normierte Tabellen (Sachorientierung) ebenso ihre Berechtigung wie die Anwendung der Sozialnorm. Nur eine solche Ausgewogenheit macht eine Schülerbeurteilung im Sportunterricht ganzheitlich und fair.

Spezielles Thema wurde bezogen auf die Förderhaltung in der Expertendiskussion auch der Umgang mit leistungsstarken Schülern im Sportunterricht, die einem bestimmten Sportförderungsprogramm unterliegen. Gerade die vielen Sportnachwuchs Stützpunkte in der Region führen wahrscheinlich dazu, dass die Experten dieses Thema angeschnitten haben. Hierbei erzielten die Experten einen breiten Konsens darin, dass die individuelle Förderung leistungsstarker Schüler während dem obligatorischen Sportunterricht unbedingt einer *gemeinsamen* Absprache zwischen Sportlehrpersonen, Schulleitung und Leistungstrainern bedarf.

#### G) Zielorientierung

Der Sportunterricht soll in seiner Durchführung klar strukturiert sein. Das heisst laut Experten, wie oben bereits erwähnt, dass dafür eine klare Zielorientierung und deren Kommunikation (wenn möglich bei jeder Sportlektion) gegeben sein muss. Im Unterrichtsprozess sollen die Schüler stets auf ein konkretes Lernziel hingeführt werden. Es gibt Expertenstimmen, die diese Zielorientierung unter dem Prozessmerkmal *Strukturierung* einordnen bzw. ihm unterordnen wollen. Die Mehrheit der Experten ist jedoch der Ansicht, dass die Zielorientierung ein eigenes Prozessmerkmal guten Sportunterrichts darstellen müsse.

Diskutiert in den Expertenrunden wurde in diesem Bereich vor allem darüber, wer die Ziele denn wirklich vorgibt und auf welche Ziele man gerade auf der Sekundarstufe I den Schwerpunkt legen sollte.

Hierbei wurde deutlich, dass bei gutem Sportunterricht der nationale und kantonale Lehrplan für das Fach Sport oberste Verbindlichkeit haben. Diese Lehrpläne sind laut Experten aber inhaltlich sehr grob und offen gestaltet, so dass es nun vielerorts schulhausinterne Sportlehrpläne gibt, an die sich eine Sportlehrperson bei der Unterrichtsdurchführung halten müsste. Diese internen Lehrpläne geben die Ziele vor, die dann den Unterrichtsprozess bestimmen. Viele Experten weisen auch darauf hin, dass die schuleigenen Sportanlässe die einzelnen Unterrichtsziele bestimmen. So werden die Sport-, Bewegungs- und Gesundheitstage Anlass für die einzelnen Zielsetzungen im Unterrichtsprozess.

Viele Experten stellen schlussendlich aber auch fest, dass die Zielsetzungen des Unterrichtsprozesses an die entsprechende Klasse samt ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten individuell angepasst werden müssen. Bei dieser Feststellung kam eine Diskussion in Gange, ob motorische Zielsetzung und Verwirklichung im Sportunterricht auf der Sekundarstufe I oberste Priorität haben. Hier gibt es eine Expertengruppe, die die motorische Zielsetzung als erste Priorität deklariert. Somit muss der Unterrichtsprozess vor allem auf motorische Aspekte und Lerneffekte hin gestaltet werden. Andere weisen wiederum darauf hin, dass vor allem soziale Lernziele in der Gruppe im Sportunterricht der Sekundarstufe I thematisiert werden

sollen und somit der Unterrichtsprozess daraufhin abgestimmt werden muss. Schlussendlich gibt es eine dritte Gruppe, die beide Lernzielorientierungen im Unterricht unter einen Hut bringen möchte.

Fazit: Konsens erlangen die Experten bei der Zielorientierung im Unterrichtsprozess nur insofern, dass dieser zielorientiert sein muss, die entsprechenden Lernziele überprüft bzw. ausgewertet und den Schülern wann immer möglich vermittelt werden.

#### Dokumentation und Interpretation von Ergebnis IV

Das von mir im ersten Teil meiner Arbeit herausgearbeitete Prozessmerkmal *der Methodenvariabilität* wurde den Experten im Katalog ebenfalls zur Diskussion vorgelegt. Zu diesem Thema oder Gesichtspunkt gab es bei beiden Runden überhaupt keine Wortmeldungen oder Diskussionsbeiträge. So muss ich annehmen, dass die vielen Wortmeldungen der Experten über die Vollständigkeit des Merkmalskataloges auch auf diesen Bereich zu beziehen ist. Es scheint, dass die Experten sich über die Notwendigkeit einer Methodenvariabilität im Unterrichtsprozess im Klaren sind und diesbezüglich grosse Einigkeit herrscht. Es ist kaum anzunehmen, dass den Experten die Diskussion über eine breite Anwendung von verschiedenen Handlungsmustern, Sozialformen und Grundformen im Unterrichtsprozess einfach vergessen ging. Dieses Nichtdiskutieren habe ich erst bei der Zusammenstellung und Analyse der Expertenergebnisse am Ende meiner Befragung festgestellt.

#### Dokumentation und Interpretation von Ergebnis V

Ohne nach einer Rangordnung oder Gewichtung von einzelnen Merkmalen explizit zu fragen, haben die Experten in beiden Fragewellen dieses Thema immer wieder angeschnitten und ihre schriftlichen Ausführungen dahinführend verfasst. Eine Tendenz geht sicherlich dahin, dass nach den befragten Experten *die Zielorientierung und Strukturierung, die Klassenführung, das Klassenklima sowie die hohe Lern- und Bewegungszeit* zentrale oder zumindest grundlegende Prozessmerkmale guten Sportunterrichts sind. Diese Gewichtung dieser fünf Merkmale kann man mit Vorbehalt und mit aller Vorsicht aus den Aussagen der Experten herauslesen.

Es gibt aber auch die Tendenz, dass einige Experten eine etwaige Gewichtung und somit eine Rangierung einzelner Merkmale guten Sportunterrichts im Voraus klar verwerfen und dies für nicht möglich halten.

## 4 Diskussion

### 4.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Laut Helmke (2007) gibt es bei der Diskussion um mögliche Definitionsversuche oder Beschreibungen *guten Unterrichts* zwei verschiedene Herangehensweisen. Die eine macht den Unterricht selbst zum Gegenstand der Beurteilung und ist prozessorientiert, die andere stellt die Wirkung des Unterrichts ins Zentrum und ist demnach outputorientiert. Bei der Prozessbeurteilung geht es um die im Unterricht stattfindenden Lern- und Interaktionsprozesse. Guter Unterricht wird hierbei in der Literatur mittels sachlichen Merkmalen, Gütekriterien, Dimensionen oder Kriterien beschrieben. Das zeigen die von mir ausgewählten relevanten und aktuellen Autoren in ihren Publikationen im ersten Teil meiner Arbeit. Resultat dieser in der aktuellen Forschung variablenorientierten Sichtweise sind häufig Merkmalskataloge, die guten Unterricht normativ beschreiben. In meiner Arbeit habe ich vor allem beim Allgemeinunterricht aufzeigen können, wie in der Literatur solche Definitionen mittels beschreibenden Prozessmerkmalen vorgenommen werden und lauten. Hierbei zeigt sich aber deutlich, dass die Begrifflichkeit von möglichen Beschreibungen nicht einheitlich ist: So unterscheidet Meyer (2004) diesbezüglich *Gütekriterien* und *Merkmale* und legt diesen eigene unterschiedliche Definitionen zu Grunde. Brophy (2000) und andere sprechen von *Elementen guten Unterrichts*, Oelkers (2007) verwendet den Begriff *Kriterium* und Helmke (2007) spricht von *Unterrichtsmerkmalen*. Die vorgenommene Differenzierung von Meyer (2004), der nur von *Merkmalen* guten Unterrichts spricht, wenn es um die Beschreibung konkret beobacht- und messbarer Unterrichtsphänomene geht, und sonst nur von *Gütekriterien* spricht, ist in der Literatur einmalig. Diese Differenzierung wird von den von mir diskutierten Autoren nicht gemacht.

Es bleibt die Feststellung, dass bei dieser normativen Art der Beschreibung *guten Unterrichts* es sich bei den von mir ausgewählten Autoren um dieselbe prozessorientierte Herangehensweise handelt, aber unterschiedliche Begriffe zur Anwendung kommen. Weiter kann auch ganz allgemein festgestellt werden, dass guter Unterricht in seiner Durchführung (Prozess) tatsächlich in der Literatur beschrieben wird. Dies geschieht im Bereich des Allgemeinunterrichts sowie in der Diskussion über guten Sportunterricht. Bei der spezifisch fachorientierten Diskussion über guten Sportunterricht sind solche Beschreibungen deutlich weniger häufig anzutreffen, bis anhin sind die Veröffentlichungen von Reckermann (2004) und Gebken (2004), der sich eng an Meyer (2004) anlehnt, die Ausnahme. Interessanterweise haben sich kürzlich der Deutsche Sportlehrerverband (DSL) und der Schweizerische Verband für Sport in der Schule (SVSS) zu diesem Thema zeitlich parallel zu meiner Arbeit publiziert und erste Ergebnisse präsentiert. Dies zeigt, dass meine Arbeit mit ihrer Hauptfragestellung aktuell ist und der Forschungsstand sich momentan schnell entwickelt. Leider konnte ich die beiden Veröffentlichungen nicht mehr in meine Arbeit einfließen lassen (vgl. Newsletter des SVSS Nr. 3, 2009, S. 8).

Die wirkungsorientierte Herangehensweise als alternative Beschreibungsvariante *guten Sportunterrichts* habe ich in meiner Arbeit ausgelassen. Dementsprechend ist eine ganzheitliche Qualitätsbetrachtung über guten Sportunterricht nicht Ergebnis dieser Arbeit. Diese Kompetenzorientierung auf der Produktebene von (Sport-)

Unterricht ist aber in der schweizerischen Sportfachdiskussion voll im Gange (vgl. Projekt qims.ch, 2007).

Wird bei einer Forschungsarbeit *guter Unterricht* bzw. *guter Sportunterricht* ins Zentrum der Diskussion gerückt, müssen folgende Aspekte geklärt werden: Was versteht man unter *gut* und in welchen theoretischen Rahmen ist *der Unterricht* überhaupt eingebettet.

Im Theorieteil meiner Arbeit wird ersichtlich, dass der Konsens aller Autoren darauf beruht, dass es *den guten* oder *den optimalen Unterricht* nicht gibt und nicht geben kann. Zu viele Unklarheiten würden der Frage nach *dem guten Unterricht* anhaften (vgl. Helmke, 2007; Meyer, 2004). Diesen Umstand machen viele Autoren deutlich, in dem sie ganze Fragenkataloge zu dieser Thematik formulieren (vgl. oben Pkt. 1.5.2) und darauf verweisen, dass es um eine mehrdimensionale Beantwortung und um eine klare Relativierung der Frage nach *dem guten Unterricht* gehe. Dies heisst aber nach der neusten Publikation von Helmke (2007, S. 47) nicht, dass es durch diese Relativierung zum Missverständnis „anything goes“ (vgl. ebd.) kommen dürfe. Die meisten von mir ausgewählten Autoren plädieren in ihren Ausführungen für konkrete Prozessmerkmalskriterien *guten Unterrichts*, die ihrer Meinung nach unbedingt und fraglos gültig sind. Diese Tatsache führte zur Hauptfragestellung in dieser Arbeit, die ich in diesem Kapitel beantworten werde.

Bei der Einbettung des Schulunterrichts in einen theoretischen Rahmen kann ich mithilfe meiner Forschungsarbeit einen Konsens unter den Autoren feststellen. Die meisten Autoren beziehen sich bei der Frage nach Unterrichtsqualität per se auf ein *Angebot-Nutzungsmodell*, das Helmke (2007) in seiner Art am deutlichsten ausgeführt hat (vgl. detaillierte Ausführungen unter 2.1.3). Diese theoretische Einordnung von Unterricht bildet die eigentliche Grundlage, spezifische Prozessmerkmale guten Unterrichts zu abstrahieren, sie zu erforschen und zu benennen. Dieses Modell hat seine Gültigkeit bei beiden Forschungsrichtungen, der allgemeinen Schulforschung und der spezifischen sportwissenschaftlich - didaktischen Forschung. Diese Schlussfolgerung mache ich, weil die hier diskutierten Autoren direkt oder indirekt auf *dieses Angebot-Nutzungsmodell des Schulunterrichts* zu sprechen kommen. Manchmal wird dieses Modell auch als *Prozess - Produktmodell* beschrieben (vgl. qims.ch, 2007).

Das Ausarbeiten und die Benennung relevanter und spezifischer Prozessmerkmale *guten Sportunterrichts* auf der Sekundarstufe I war zentrales Ziel dieser Arbeit. Als grundlegende und relevante Prozessmerkmale *guten Sportunterrichts* auf der Sekundarstufe I können schlussendlich folgende Merkmale angesehen werden:

- **Hohe effektive Lernzeit**, die insbesondere die motorische Bewegungszeit der Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsprozesses rückt.
- **Klare Lernzielorientierung** und deren transparente Kommunikation und Überprüfung.
- **Konsequente und klare Klassenführung**, so dass Normen und Unterrichtsregelungen mit entsprechenden Konsequenzen allen Beteiligten klar und bekannt sind.
- **Gutes, motivierendes und angstfreies Unterrichtsklima**, das auf gegenseitigem Respekt, Vertrauen und positiven Emotionen aller beruht.



- **Klare Unterrichtsstruktur**, gekennzeichnet durch eine gute Ritualisierung und Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs, die die einzelnen Unterrichtsphasen wie Einleitung, Materialaufbau, Hauptteil und Ergebnissicherung u.a. passend und fließend verbindet. Darin enthalten ist auch ein geeignetes Materialmanagement.
- **Individualisierende, auf Lernerfolg abzielende Förderhaltung**, die auch entsprechend angepasste Leistungsüberprüfungen und Rückmeldungsstrategien beinhaltet.
- **Sicherheitsgewährleistung** durch geeignete, lerngruppenadäquate Inhalts-, Material-, und Methodenauswahl.
- **Adäquate Schülerorientierung**: Schülermitbestimmung und Schülereinbezug im Bereich Unterrichtsinhalt und Unterrichtsdurchführung.
- **Mehrperspektivität** und klare Dezentralisierung des kompetitiven Elementes oder der Sinnperspektive.
- **Methodenvariabilität** in angemessener Abstimmung an den Unterrichtsinhalt und dessen Zielvorgabe.

Aus der Erarbeitung und Herleitung der nun *vorliegenden Prozessmerkmale guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I* konnte ich noch weitere Schlüsse ziehen. Die Gültigkeit dieser *zehn Prozessmerkmale* scheint scheinbar auf alle Schulstufen und Altersgruppen im Sportunterricht übertragbar zu sein. In der Literatur wird, wie ich in einem Zwischenfazit (vgl. Pkt. 3.3.4) aufgezeigt habe, nicht Schulstufen differenziert diskutiert. Bezieht man die Expertenergebnisse des empirischen zweiten Teils der Sekundarstufe I mit ein, so kann festgestellt werden, dass keine alters- oder schultypspezifischen Prozessmerkmale zusätzlich genannt oder diskutiert werden. Eine mögliche Ausnahme stellt hierbei das Prozessmerkmal *Schülerorientierung* dar. Ersichtlich ist hierbei, dass die Möglichkeiten einer Schülermitbestimmung oder eines Schülereinbezuges im Bereich Unterrichtsinhalt und Unterrichtsdurchführung altersabhängig sein könnte - je älter die Lernenden, desto mehr Mitbestimmung soll im Unterrichtsprozess zur Anwendung und Geltung kommen. Die Übereinstimmung der Analysen beider Teile meiner Arbeit bezogen auf die Altersabhängigkeit von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts lässt mich zum Fazit kommen, dass die herausgearbeiteten Prozessmerkmale guten Sportunterrichts wahrscheinlich eben für alle Altersgruppen und Schulstufen der obligatorischen Schulzeit gelten. Die Bestätigung dieser Schlussfolgerung müsste aber in Zukunft noch erbracht werden, und zwar mittels einer empirischen Befragungsmethode mit Fokus auf die Primar- oder Unterstufe und die Sekundarstufe II (vgl. Pkt. 5.3 unten).

Drei eindeutige Unterschiede bei Prozessmerkmalen *guten Sportunterrichts* und *gutem Allgemeinunterricht* können in der Analyse des Literaturteils festgemacht werden. Es betrifft dies die Merkmale der *Sicherheit* und *Mehrperspektivität* und eine angemessene *Freiwilligkeit* bei der Durchführung und somit dem Partizipieren am Unterricht. Die Experten bestätigen und unterstreichen die beiden erstgenannten spezifischen Prozessmerkmale guten Sportunterrichts.

Von den Experten einheitlich und klar abgelehnt wird der Gedanke, dass die Partizipation am Unterricht auf freiwilliger Basis stattfinden könne. Der Spassbegriff taucht bei ihnen in der Diskussion vereinzelt beim Prozessmerkmal *gutes, motivierendes und angstfreies Unterrichtsklima* auf, wird dort aber nicht als eigentliches Merkmal geführt. Somit habe ich dieses in meiner Analyse des

Literaturteils noch aufgeführte spezifische Sportunterricht - Merkmal im Endergebnis nun gestrichen, weil es in seiner Forderung ziemlich isoliert dasteht und in keiner Weise auf Konsens stösst.

Als weitere Spezifikation im Unterrichtsfach Sport wird von den Experten ein *expliziter Gegenwartsbezug* als Prozessmerkmal gewünscht. Darunter ist zu verstehen, dass schultaugliche Trendsportarten und sportliche Bewegungs- und Sportgrossanlässe in den Unterricht thematisch einfließen. Dieses Ergebnis der Expertenbefragung lässt sich meiner Meinung nach nur schwer in den theoretischen Rahmen meiner Arbeit einbinden. Meiner Ansicht nach geht es hier um einen schulischen und bildungspolitischen Kontext, der über Fachinhalte und entsprechende Bildungsziele bestimmt, und nicht um ein eigenes Prozessmerkmal guten Unterrichts. Bestätigung erfahre ich diesbezüglich aus der Bearbeitung meines Theorieteils, in dem ich bei den beschriebenen Autoren dieses Prozessmerkmal nirgends in irgendeiner Weise ausmachen konnte. Aus diesem Grund ist dieser seitens der Experten erwünschte Gegenwartsbezug für mich als eigenes Prozessmerkmal guten Sportunterrichts in meiner Arbeit nicht haltbar und erscheint so nicht in meiner Prozessmerkmalsauflistung.

So bleibt es schlussendlich bei *zwei* spezifischen Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts: Das Prozessmerkmal der *Sicherheitsgewährleistung* und der *Mehrperspektivität*. Diese Merkmale werden bei den Darstellungen von Allgemeinunterricht in keiner Weise ersichtlich, im fachspezifischen Diskurs des Sportunterrichts aber konsensfähig besprochen.

Diese zusätzlichen Prozessmerkmale sind auf mögliche Besonderheiten des Schulfaches Sports zurückzuführen.

Sport findet laut Expertenmeinung und Darstellung im Literaturteil meist in Grossgruppen und in einer „offenen“ Lernumgebung, sprich Turn- oder Schwimmhalle, statt. Zudem bergen die Fachinhalte von Grund auf gesundheitliche Risiken. Punkto Verletzungsrisiko werden hierbei vor allem das Geräteturnen, das Schwimmen und das Sportspiel genannt. Diese Besonderheit des Unterrichtsfaches Sport muss das Prozessmerkmal der *Sicherheitsgewährleistung* der Lernenden unter allen Umständen berücksichtigen, so eine Schlussfolgerung meiner Recherchen.

Das Bewegungslernen als Kerninhalt des Sportunterrichts - mit all seinen körperlich erfahrbaren Facetten oder Sinnperspektiven - ist eine weitere Besonderheit dieses Unterrichtsfaches, so ein weiteres Ergebnis meiner Arbeit. Diese Erfahrbarkeit und die Konfrontation mit dem Lernstoff mit all seinen Perspektiven des Sporttreibens müsse ganzheitlich vonstatten gehen. Also müssen bei der Sportdurchführung in der Schule die Lernenden mehrere Perspektiven erleben bzw. erfahren. Das meint der Begriff der *Mehrperspektivität*. Es wird demnach von einer Zentralisierung der kompetitiven (und vielfach im Sport vorherrschenden) Perspektive Abstand genommen. Dies und das entsprechende Prozessmerkmal der *Mehrperspektivität* kann ich aus meiner Arbeit herleiten. Einschränkend muss hier gesagt werden, dass es in der Schweiz und der Region Nordwestschweiz einen obligatorischen Lehrplan gibt, der diese Mehrperspektivität von Grund auf einfordert. Meine Experten sind mit diesem Lehrplan vertraut und dadurch in ihrer Berufsausbildung wahrscheinlich geprägt worden. Somit könnte dieses Prozessmerkmal nur regional seine Bedeutung für *guten Schulsportunterricht* auf der Sekundarstufe I haben.

Als weitere Schlussfolgerung meiner Arbeit kann ich die hohe Übereinstimmung der Expertendiskussion mit der in der Literatur dargestellten Autorenmeinung nennen. Die inhaltlichen Differenzen *der Hauptprozessmerkmale* oder auch

Grundprozessmerkmale guten Sportunterrichts aus der Analyse beider Arbeitsteile (theoretischer und empirischer Teil) bezeichne ich resümierend als eher klein.

Dafür gibt es meines Erachtens eine mögliche Herleitung: Man ist sich heute weitgehend einig über relevante Prozessmerkmale guten Sportunterrichts, das heisst der empirische Forschungsstand ist durch einen hohen Konsens geprägt, weil es, wie ich in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt und eingeschätzt habe, nur wenige konkrete Quellen des Wissens bezüglich dieses Forschungsgegenstandes gibt. Zu diesen Quellen gehören meiner Meinung nach die Arbeiten von Gebken (2004) und Reckermann (2004), die ihrerseits wiederum klar auf die relevanten Ausführungen von Hilbert Meyer (2004) verweisen. Auf diese einzelnen Quellen beziehen sich scheinbar viele Autoren und Experten in ihren Veröffentlichungen bzw. ihrer Meinungsbildung.

Diese Schlussfolgerung wage ich damit in Zusammenhang zu bringen, dass das normative Wissen, die Ebene des Beschreibens von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts, auf Annahmen und nicht auf konkret beobachtbaren und messbaren Daten im Bereich des Schulsportunterrichts beruht. Und solange diese Annahmen nicht durch entsprechende Studien widerlegt oder bestätigt werden, kann sich die Meinungsbildung nicht verändern oder erweitern.

Fakt ist und bleibt, dass die Prozessmerkmale guten Sportunterrichts meiner Forschungsarbeit in einer grossen Übereinstimmung mit denen von Gebken (2004) stehen.

Trotzdem konnte ich neue Aspekte und bisher nicht publizierte und diskutierte *Prozessmerkmale guten Sportunterrichts* herausarbeiten, bzw. herleiten. Diese sind:

- **Sicherheitsgewährleistung**
- **Mehrperspektivität**
- **Konsequente und klare Klassenführung**

Ebenfalls ist das in dieser Arbeit zur Geltung kommende Prozessmerkmal der ***Klaren Lernzielorientierung und deren transparente Kommunikation und Überprüfung*** so im Bereich der Sportfachdiskussion noch nirgends in dieser Deutlichkeit genannt worden.

Der unten aufgeführte *Prozessmerkmalskatalog guten Sportunterrichts*, wo ich die Hauptprozessmerkmale näher beschreibe, ist in seiner Darstellung und Präzisierung meines Wissens noch nirgends in der aktuellen Forschung zu finden. Die Beschreibungen der zehn grundlegenden Prozessmerkmale erachte ich als ein weiteres grundlegendes Ergebnis meiner Arbeit und stellt eine Modifikation theoretischer Vorstellung über *Prozessmerkmale guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I* dar. Die Beschreibungen sind aus den Herleitungen bzw. Analysen beider Forschungsteile entstanden und können so den von mir weiterentwickelten Gegenstandsbereich neu beleuchten.

Bevor ich diesen umfangreichen Katalog präsentiere, muss ich noch zu einer allfällig möglichen Gewichtung einzelner Prozessmerkmale Stellung beziehen. Aus dem ersten Teil meiner Arbeit konnte ich bezüglich Gewichtung einzelner Merkmale keine Schlüsse ziehen. Die meisten Autoren beider Forschungsrichtungen sichern sich dadurch ab, dass sie überhaupt keine Gewichtung vornehmen und explizit darauf hinweisen, dass eine solche gar nicht möglich sei. Einzige Ausnahme bleibt Helmke (2007), der dem Merkmal *der Passung* eine zentrale Sonderstellung gibt. Beim *guten Sportunterricht* macht Gebken (2004) Äusserungen, dass für ihn *die lange*

*Einbindung der Schüler in motorische Aktivitäten* ein zentrales Prozessmerkmal darstellt.

Ich habe mir erhofft, dass sich eine mögliche Gewichtung bei der Expertenbefragung ergibt. Diese kam aber dadurch nicht zustande, weil ich eine etwaige dritte Befragungsrunde mit expliziter Fragestellung zu Gewichtung oder Rangordnung, wie oben schon erwähnt, nicht durchgeführt habe. Trotzdem ist das Thema Gewichtung implizit bei der Expertendiskussion immer wieder aufgetaucht - so häufig und klar, dass sich folgende Tendenz einer Gewichtung von einzelnen Merkmalen herauskristallisiert hat: Die Prozessmerkmale **klare Zielorientierung** und **Unterrichtsstruktur, konsequente und klare Klassenführung** sowie **gutes, motivierendes und angstfreies Unterrichtsklima** werden bei guter Sportdurchführung als grundlegend angesehen. Eine solche Schlussfolgerung ist aber mit Vorbehalt zu geniessen, müsste doch meiner Meinung nach in einer nächsten Studie explizit die Frage nach Rangordnung oder Gewichtung thematisiert und untersucht werden.

Mein *Prozessmerkmalskatalog guten Sportunterricht auf der Sekundarstufe I* als Schlussfolgerung meiner Arbeit:

<b>Hohe effektive Lernzeit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die motorische Bewegungszeit der Lernenden ist dem Unterrichtsthema und dessen Ziel entsprechend möglichst hoch.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vor allem in Einzelsportlektionen (45 Minuten) soll diese Bewegungszeit jeweils im Minimum 25-30 Minuten betragen. Die Bewegungszeit soll intensiv sein.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>In Doppellektionen (90 Minuten) soll jeweils der Wert von 60 Minuten aktive Bewegung erreicht werden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Insgesamt ist der Anteil an echter Lernzeit pro Lektion maximal und wird nicht durch unnötige Umschweifungen, zu späten Unterrichtsbeginn oder langatmige Absenzenkontrollen u.a. beeinträchtigt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wartezeiten (Anstehen) vor Übungsstationen werden dem Thema entsprechend vermieden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Anweisungen der Sportlehrperson sollen prägnant und möglichst kurz sein. Keine komplizierten, umschweifenden und langatmigen Erklärungen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Eine Bewegungshandlung vorzeigen ist dem theoretischen Erklären vorzuziehen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bei Teamspielen soll der Unterricht methodisch so organisiert werden, dass unter geeigneten Umständen alle Schüler in einen Lernprozess involviert werden (Beobachtungs- oder alternative Bewegungsaufgaben stellen, Coachingrollen übernehmen u.a.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Lernumgebung ist nach Möglichkeit vorbereitet oder zumindest funktionell eingerichtet.</li> </ul>
<b>Klare Lernzielorientierung und deren transparente Kommunikation und Überprüfung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Klare und für alle Beteiligten transparent kommunizierte Lernziele sind in jeder Lektion gegeben.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Lernziele stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Forderungen des nationalen, kantonalen und wenn vorhanden schulhauseigenen Lehrplans. Dabei können schulhausinterne Bewegungs- und Sportanlässe als Richtziele dienen.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterricht ist ergebnisorientiert und schliesst dementsprechend jeweils mit einem konkreten Ergebnis ab. Das Ergebnis ist eine verbesserte Kompetenz oder Fähigkeit in einem bestimmten Lernbereich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Ergebnisse werden im Unterricht nach transparenten, validen und intersubjektiven Kriterien überprüft.</li> </ul>
<p><b>Konsequente und klare Klassenführung</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Klassenführung der Lehrperson ist klar und konsequent, so dass Normen und Unterrichtsregelungen mit entsprechenden Konsequenzen allen Beteiligten klar und bekannt sind.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die geltenden Normen und Konsequenzen bei Regelüberschreitungen sollen rechtzeitig (rasch) wenn möglich gemeinsam mit allen Beteiligten ausgehandelt werden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Klassenführung ist bezogen auf die Lernprozesse der Lernenden effizient: „Zeitdiebe“ werden ausgeschaltet bzw. minimiert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Klassenführung der Lehrperson basiert auf Respekt und Vertrauen gegenüber den Lernenden (vgl. <i>Personenzentriertes Unterrichten</i>). Der Erziehungsstil ist autoritativ.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson kann die Lernenden im Unterrichtsprozess motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die Lernaktivität zu konzentrieren und fokussieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson verfolgt das Unterrichtsgeschehen einerseits und die einzelnen Individuen in der Sporthalle andererseits sorgfältig und aufmerksam.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson gestaltet den Sportunterricht möglichst störungsarm. Bei Störungen wie Chaos, Unklarheiten, Aggression u.a. reagiert die Lehrperson schnell und kann die eingetretene Situation wenn möglich undramatisch beenden bzw. aufheben.</li> </ul>
<p><b>Gutes, motivierendes und angstfreies Unterrichtsklima</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind angstfrei, rücksichtsvoll und basieren auf gegenseitigem Respekt, Vertrauen und positiven Emotionen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Klima ist im Unterrichtsprozess heiter, am Positiven orientiert und humorvoll.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Klima basiert auf einer hohen Leistungsbereitschaft von Lehrpersonen und Lernenden, wonach aber jegliches gegenseitige Schadenzufügen verboten ist (körperlicher- und psychischer Art).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Interaktionen im Unterricht aller Beteiligten beruhen auf dem Prinzip der Reziprozität.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterricht herrscht ein niedriges Aggressionspotential und es gibt keine versteckte Diskriminierung von Lehrpersonen und Lernenden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Umgangssprache ist im Unterricht frei von Erniedrigung, Zoten, Beschimpfungen und „Gassensprache“, bestehend aus Wortfetzen und Slangs.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterricht wird niemand wegen geringer motorischer Leistungsfähigkeit diskriminiert oder zur Schau gestellt (Vormachen lassen von nicht beherrschten Bewegungselementen).</li> </ul>
<p><b>Klare Unterrichtsstruktur</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es herrscht eine klare Strukturierung durch Prozess-, Ziel-, und Inhaltlichkeit.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Inhalte und Ziele werden den Lernenden im Unterricht erklärt (Innere Zusammenhänge und besondere Strukturen von Themen werden thematisiert und erläutert).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterrichtsprozess ist gekennzeichnet durch gute Ritualisierung und Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs (Ritualisierung vor allem beim Unterrichtsbeginn und -ende).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die einzelnen Phasen im Unterrichtsprozess wie Einleitung, Materialaufbau, Hauptteil und Ergebnissicherung u.a. sind passend und fließend verbunden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson hält im Unterrichtsprozess die Konzentration auf das vorbereitete Thema und auf die entsprechenden Lernziele und vermeidet Abschweifungen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Redundanz im Unterrichtsprozess ist ausreichend gross. Sie ist gewährleistet durch Reviews und Wiederholungen, insbesondere im Bewegungslernen. Der Unterricht knüpft an bisher Gelerntes an.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Anweisungen und Erklärungen sind in der Unterrichtsdurchführung für die Lernenden verständlich, klar und prägnant und so kurz wie möglich. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert oder präsentiert, dass allen Lernenden klar ist, was zu tun ist.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das gemeinsame Reflektieren des Erlernten und ein Vorausblicken auf Kommendes sind im Unterrichtsprozess häufig eingebaut.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Vorzeigen von Bewegungshandlungen als Alternative zum ausschliesslichen Erklären soll gerade im Sportunterricht so oft wie möglich angewendet werden.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Vorzeigequalität seitens der Lehrperson ist qualitativ hoch, klar sowie technisch korrekt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Lernmaterial (Postenbeschreibungen, Lernanleitungen, Spielregeln, Bilder, Videos u.a.) ist in seiner Aufmachung und Darstellung für die Lernenden motivierend, verständlich, kohärent und inhaltlich korrekt strukturiert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Materialmanagement im Unterrichtsprozess ist gut: Der Materialbedarf ist themen- und lernzielbezogen; das Herbeischaffen und Wegräumen im Unterricht gehen anhand von klaren Anweisungen, Skizzen und Lageplänen schnell und geordnet.</li> </ul>
<p><b>Individualisierende, auf Lernerfolg abzielende Förderhaltung</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterricht ist differenziert und weist einen kohärenten Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen auf: Es gibt so weit als möglich individuelle Lernziele.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht sollen wenn möglich alle Lernenden Erfolgserlebnisse erfahren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alle Lernenden einer Klasse werden in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson gibt regelmässige und häufige Rückmeldungen über den individuellen Lernstand und über das einzelne Verhalten der Schüler. Das Erreichen der individuellen Lernziele wird kontinuierlich überprüft.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernzielkontrollen und Leistungsprüfungen stimmen mit dem vorangehenden Unterricht überein und sind dementsprechend differenziert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernende mit Lern-, Koordinations- oder Motorikschwierigkeiten erfahren im Unterrichtsprozess zusätzliche Hilfe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leistungsstarke Schüler eines bestimmten Sportförderungsprogrammes haben nach gemeinsamer Absprache (Leistungstrainer, Schulleitung,</li> </ul>

Lehrperson) das Recht, an eigenen Schwerpunkten im Unterricht zu arbeiten bzw. zu trainieren.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hausaufgaben sind im Unterricht eine sinnvolle Ergänzung und unterstützen den individuellen Lernprozess (Bsp. Umsetzen von individuellen Übungs- oder Trainingsplänen u.a.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Aufgaben und Übungen im Unterricht sind geeignet, attraktiv, intelligent, motivierend, herausfordernd und differenziert.</li> </ul>
<b>Adäquate Schülerorientierung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterricht knüpft am kindlichen bzw. jugendlichen Denken an (Orientierung über die kindlichen Vorstellungen des Gegenstandsbereichs).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernenden werden bei der Unterrichtsprozessplanung so weit als möglich und ihrem Alter und Möglichkeiten entsprechend integriert und einbezogen: Dies gilt für die Bereiche Themenwahl, Arbeitsweise und Heranführung an das Thema.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernenden übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg. Diese Unterrichtsphilosophie oder dieses Unterrichtsprinzip wird klar kommuniziert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernenden sehen ein, weshalb und was genau im Unterricht erlernt wird.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Unterrichtsinhalte sind für die lerngruppenspezifischen Interessen relevant, es gibt einen Gegenwarts- oder Aktualitätsbezug (Bsp. im Trend liegende Sportarten werden thematisiert).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lernenden werden in bezug auf die geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringende Leistung so weit als möglich einbezogen (Arbeitsbündnisse, Verträge, Absenzen- und Dispensationsregelungen u.a.)</li> </ul>
<b>Methodenvariabilität</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verschiedene methodische Vorgehensweisen (Grundformen des Unterrichts) kommen zum Einsatz und sind auf die entsprechenden Lerninhalte- und Lernziele abgestimmt (Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterrichtsprozess wird eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt (Lehrgespräch, Videoanalyse, Aufzeichnen von Bewegungshandlungen und möglichen Kernelementen, Lernspiele u.a).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterrichtsprozess werden die Sozialformen variiert: Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemarbeit, Einzelarbeit u.a.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auf der Mikroebene sind die Inszenierungstechniken im Unterrichtsprozess variabel und den Lernzielen und Inhalten angepasst: Zeigen, vormachen, Impulse geben, verlangsamen, vereinfachen, beschleunigen, provozieren, Gegensatz Erfahrungen machen lassen u.a.</li> </ul>
<b>Sicherheitsgewährleistung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterricht gewährleistet die körperliche Sicherheit aller Lernenden, in dem keine Überforderungen oder fahrlässige Risikosituationen entstehen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sicherheit ist im Unterrichtsprozess durch geeignete lerngruppenadäquate Inhalts-, Material- und Methodenauswahl gewährleistet.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterricht werden mögliche Verletzungsrisiken und Präventionsstrategien thematisiert und angewendet (Minimierung von gesundheitlichen Risiken).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das verwendete Material ist auf Funktionstüchtigkeit kontrolliert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson verlässt den Unterrichtsraum nicht fahrlässig (v.a beim Schwimmunterricht).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson und die Lernenden kennen die richtige Anwendung von Hilfsgriffen und Sicherheitsbestimmungen (Korrektes Helfen und Sichern).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die unterrichtende Lehrperson verfügt über formale Qualifikationen in spez.</li> </ul>

Sicherheitskursen (Bsp. Rettungsschwimmen, Lebensrettung u.a.) und aktualisiert diese laufend.
<b>Mehrperspektivität</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterrichtsprozess sollen die Lernenden Gelegenheit haben, Bewegungshandlungen unter verschiedenen Perspektiven bzw. Sinnrichtungen zu erleben und Sport dementsprechend auszuführen: Gesundheitsorientierte Perspektive, explorativ - impressive Perspektive, expressive Perspektive, produktive Perspektive, kompetitive Perspektive, kooperative Perspektive. Die Aufgabenstellungen sind entsprechend abwechslungsreich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das kompetitive Element ist im Unterricht nicht zentral. Die anderen, alternativen Perspektiven werden im Unterricht ebenfalls berücksichtigt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Unterrichtsprozess ist mehrperspektivisch geplant, um allen Schülern bestimmte, für sie sinnvolle, bewegungsförderliche Aktivitäten zu bieten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Unterricht werden aus verschiedenen Perspektiven erwünschte und unerwünschte Besonderheiten des leistungsorientierten Spitzensportes thematisiert (Doping, Fairplay, Körperkult u.a.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson macht den Schülern die Bedeutung und den Sinn von Unterrichtsinhalten und den perspektivischen Zugang dazu bewusst.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Lehrperson zeigt sich selbst an den verschiedenen Perspektiven (Sinnbedeutungen) der Sport- und Unterrichtsinhalte interessiert.</li> </ul>

#### 4.2 Kritische Reflexion der vorliegenden Arbeit

Meine Hauptkritik an meiner Herangehensweise und Ausführung dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf folgende Aspekte:

Zum einen bleibt die Frage offen, ob ich im ersten Theorieteil meiner Arbeit (wo es um das Herausarbeiten von relevanten Prozessmerkmalen guten Unterrichts in der Literatur ging) die Didaktischen Konzeptionen von Schulsportunterricht und die darin enthaltenen Beschreibungen und Ansätze von Prozessmerkmalen guten Unterrichts wiederum mit meinen ausgewählten Autoren der bestehenden Literatur erstellen würde. Dieser Ebenenmix erwies sich im Endergebnis als problematisch. Das Beschreiben des guten Sportunterrichts auf Prozessebene auf der Basis von didaktischen Konzeptionen ist, wie ich gezeigt habe, zwar möglich, in ihren konkreten Ausführungen aber ganz anders aufgebaut und hergeleitet als dies bei den Autoren der Fall war, die sich insbesondere mit Merkmalen oder Kriterien des Unterrichtsprozesses auseinandergesetzt haben. Diese Synthetisierung von zwei völlig unterschiedlichen Ebenen würde ich bei einem nächsten Versuch nicht mehr vornehmen. So würde der erste Theorieteil in seiner Ausführung auch schlanker und prägnanter.

Die zweite Kritik betrifft Aspekte aus dem empirischen Teil meiner Arbeit. Grundsätzlich zufrieden bin ich mit der von mir ausgewählten und mir zuvor unbekanntem Delphimethode.

Unterschätzt habe ich den Zeitaufwand bzw. die Zeitspanne der Untersuchung. Dass ich nur zwei Befragungswellen durchführen konnte ist für mich als Fazit dieses Empirieteils unbefriedigend, auch wenn ich konkrete Einsichten und Ergebnisse herausarbeiten konnte. Für ein nächstes Mal müsste ich viel mehr Zeit einplanen und gegebenenfalls den Teilnehmenden der Umfrage einen genauen Zeitplan im Voraus bekannt geben. Ich habe die Experten zwar über die Zeitspanne der Befragung orientiert, dies aber nicht verbindlich genug dargestellt. Mit diesem Vorgehen hätte ich eine doch deutliche Verspätung der Eingaben der Experten vermeiden können.



Wäre es zu einer dritten Befragungswelle gekommen, hätte ich auch meine im Voraus gestellte Frage nach einer Gewichtung oder Rangordnung von Prozessmerkmalen beantworten können. Dass ich diese Frage nur tendenziell und hypothetisch beantworten konnte, ist ein Makel der vorliegenden Arbeit.

Des Weiteren plagt mich in der Endreflexion meiner Arbeit noch immer die Frage, was passiert wäre, wenn ich die Experten mit einer gänzlich offenen Fragestellung über den Gegenstandsbereich meiner Arbeit konfrontiert hätte. Würde das Endergebnis einer Befragung ohne Diskussionsvorlage (Prozessmerkmalskatalog) stark von meinen vorliegenden Resultaten abweichen?

Ich habe trotz meiner oben dargestellten Herleitung die Vermutung, dass es einige, vielleicht auch relevante Unterschiede oder Abweichungen gegeben hätte. Vor allem hätten sich vielleicht neue Ideen und auch alternative Prozessmerkmale herauskristallisiert. Die Diskussion hat sich, wie ich oben gezeigt habe, vor allem entlang meiner ausgearbeiteten Grundprozessmerkmale ergeben. Hierbei muss ich mir zusätzlich die kritische Frage stellen, ob meine Bekanntheit als Untersuchungsleiter durch vorhergehende Veröffentlichungen von Prozessmerkmalen guten Unterrichts (vgl. Steinegger, 2006) die Expertenmeinung in irgendeiner Form beeinflusst hat. Diese Frage stelle ich mir, weil die Übereinstimmung der Expertenmeinung mit meinem Katalog aus dem Theorieteil doch hoch ist. Diese Unsicherheit kann ich auch mit meiner in der Diskussion aufgezeigten Herleitung der hohen Übereinstimmung nicht verschwinden lassen. Somit wäre die eigentliche Objektivität meiner Forschungsarbeit in Frage zu stellen.

#### 4.3 Forschungs- & Anwendungsperspektiven

Die Forschungsperspektiven kann ich von meiner oben ausgeführten Kritik herleiten. Dabei wäre es eben interessant in einer nachfolgenden Kurzstudie die Frage einer Rangordnung oder Gewichtung der einzelnen Prozessmerkmale guten Sportunterrichts Experten zu stellen.

Klarheit über die Objektivität meiner Arbeit könnte man erlangen, würde eine ähnliche Befragung von einer anderen Person als Untersuchungsleiter durchgeführt oder würde ich die Befragung in einer geografisch anderen Region wiederholen.

Wie ich oben schon hergeleitet habe, scheint der von mir präsentierte Prozessmerkmalskriterienkatalog guten Sportunterrichts sich auf alle Schulstufen zu beziehen. Diese Hypothese müsste mit einer ähnlichen empirischen Methode auf der Grundschule (Primar- oder Vorstufe) oder auf der Sekundarstufe II auf ihre Validität untersucht werden. Eine solche Befragung wäre in Zukunft sicherlich interessant und würde eine Weiterentwicklung des Forschungsstands bedeuten.

Meine Arbeit könnte aber auch als Grundlage (theoretische Einführung) einer von verschiedenen Seiten her erwünschten empirischen Langzeitstudie im Schulsport dienen. Ich denke da an die Forderung von Gebken (2004), der sich eine SCHOLASTIK - Studie für den Schulsport seit Jahren wünscht. Mit einer solchen Studie käme man vielleicht auf empirische Forschungsergebnisse, die die Ebene der normativen Beschreibung übersteigt und besser abgesichert sind. Ich denke, dass mit einer solchen Art von Untersuchung eine deutliche Modifikation theoretischer Vorstellungen von Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts gelingen würde.

Die Ergebnisse meiner Arbeit können sicherlich in der Ausbildung von Sportlehrerpersonen angewandt werden. Die Frage nach gutem Sportunterricht soll von angehenden Sportlehrpersonen kritisch reflektiert und thematisiert werden. Mein

erarbeiteter Prozessmerkmalskatalog kann auch gut in der Ausbildungsphase der Berufseinführung integriert werden. Bei Schulsportunterricht - Hospitationen kann dieser Katalog zur Beurteilung von gutem Sportunterricht als Vorlage dienen. Sicherlich wird dieser Katalog unter Berufsanfängern Anlass zu Diskussionen geben oder Reflexionsgrundlage für selbständig durchgeführten Sportunterricht sein. In neuen Sportlehrausbildungsgängen wurden vor kurzem sogenannte *Reflexionsseminare* eingeführt. Diese werden einer Praxisphase unmittelbar nachgestellt und dienen dem Ziel, über den eigenen und über guten (Sport) Unterricht nachzudenken. In solchen Ausbildungsgefäßen sehe ich den Hauptanwendungsbereich meiner vorliegenden Forschungsarbeit.

Ebenso könnten die Praxislehrpersonen ihrerseits mithilfe meiner Arbeit die Unterrichtsdurchführung von Studierenden beurteilen. Die reflektierte Beantwortung meiner Fragen stellt gerade für Praxislehrpersonen in der Sportlehrpersonen-ausbildung eine wichtige Grundvoraussetzung für eine erfolgsversprechende Basis ihrer Arbeit dar.

## 5. Literatur

- Baillod, J. & Hascher, T. (2005). Das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern und seine Bedeutung für die Schulsportforschung. In U. Pühse (Hrsg.) *Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Balz, E. (2002). Zur Qualität des ausserunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 37-50). Bönen: Kettler.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren. *sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Becker, D. (1974). *Analyse der Delphi-Methode und Ansätze zu ihrer optimalen Gestaltung*. Frankfurt: Verlag Versicherungswirtschaft.
- Becker, E. G. (1998). *Unterricht auswerten und beurteilen*. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brophy, J. (1986). Classroom Management Techniques. *Education an Urban Society*, 18, 182-194.
- Brophy, J. (2000). Teaching. In International Bureau of Education (IBE) (Ed.). *Educational Practices Series*. Zugriff am 25. September 2008 unter <http://www.ibe.unesco.org>
- Bucher, W. & Ernst K. (1997). *Lehrmittel Sporterziehung - Grundlagen*. Magglingen: Eidgenössische Sportkommission ESK.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Chi, M. T. H.; Glaser, R. & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Hillsdale.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung- Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (11. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Ericsson; K. A. S Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, G. & Hildebrandt, E. (1995) *Einführung in die Trainingslehre, Teil 1: Grundlagen*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke- Wieneke, J. (1995). Vermitteln- Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik* 19 (5), 10-17.
- Funke- Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterung zur Sportpädagogik*. Seelze: Kallmeyer & Klett - Erhard Friedrich.
- Funke- Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemässer Sportunterricht? *sportpädagogik*, 44 (1), 47-51.
- Gebken, U. (2004). Gütekriterien zu gutem Sportunterricht. *Betrifft Sport*, 4 (1).
- Gruber, H. (1994). *Expertisen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. (2001). Expertise. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 164-170). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Haenisch, H. (2000). Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Was ist guter Unterricht?* (S. 42-53). Bönen: Druckverlag Kettler.
- Häder, M. (2000). Die Expertenwahl bei Delphi-Befragungen. In *ZUMA How-to-Reihe*, Nr. 6. Zugriff am 04. August 2009 unter [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/howto/how-to5mh.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to5mh.pdf)
- Häder, M. (2002). *Delphi- Befragungen- Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Häder, M. (2009). *Delphi-Befragungen- Ein Arbeitsbuch* (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Häder, M & Häder, S. (1995). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Häder, M. & Häder, S. (2000). Die Methode als Gegenstand methodischer Forschung (Hrsg.). In *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften – Methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. (S. 11-31). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hasse, J. (1999). *Bildstörung: Windenergien und Landschaftsästhetik. Wahrnehmungsgeografische Studien zur Regionalentwicklung*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Heinz, B. & Laging, R. (1998). *Bewegungslernen in Bildung und Erziehung* (Hrsg.). Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.-13.6.1998 in Magdeburg. Hamburg: Czwalina Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In Weinert F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen- Bewerten- Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer & Klett - Erhard Friedrich.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Pädagogik*, 2, 42-45.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen- Bewerten- Verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyer & Klett - Erhard Friedrich.
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer & Klett - Erhard Friedrich. Zugriff am 28. August 2009 unter [http://www.bol.de/shop/buecher/mehrvonartikel/unterrichtsqualitaet\\_und\\_lehrerprofessionalityaet/andreas\\_helmke/ISBN3-7800-1009-7/ID16197463.html?jumpId=14706840](http://www.bol.de/shop/buecher/mehrvonartikel/unterrichtsqualitaet_und_lehrerprofessionalityaet/andreas_helmke/ISBN3-7800-1009-7/ID16197463.html?jumpId=14706840)
- Helmke, A. & Schrader, F.- H. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin* 5-10, (9), 5 -12.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch- konstruktive Didaktik*. Weinheim: Belz.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.
- Krems, J. & Zierer, Chr. (1994). Sind Experten gegen kognitive Täuschungen gefeit? Zur Abhängigkeit des confirmation bias von Fachwissen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41, 98 -115.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. (3. unveränderte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Grundlagen des Schulsports in Nordrheinwestfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Landesweites Schulsportforum. Bönen: Kettler.
- Kuwan, H., Stock, J., Wolff, H. & Waschbüsch, E. (1998). Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. *Integrierter Abschlussbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Linestone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method- Techniques and Applications*. London: Addison-Wesley.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor GmbH & Co.
- Meyer, H. (1999). *Unterrichtsmethoden* (6. Aufl.). Frankfurt: Scriptor.
- Oelkers, J. (2007). *Was ist guter Unterricht*. Unveröffentlichter Vortrag. Trogen. Zugriff am 23. August 2008 unter [http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/275\\_TrogenUnterricht.pdf](http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/275_TrogenUnterricht.pdf)
- Qims.ch (2007). Zugriff am 10. Juni 2009 unter <http://www.qims.ch/>
- Reckermann, J. (2004). Zehn Merkmale guten Sportunterrichts. In H. J. Meyer & I. Meyer (Hrsg.) *Betrifft Sport*, 1 (1).

- Schmidt, M., Aebischer, M., Baumberger, J., Birchler, K., Böller, U., Conz, Chr. et al. (2007) *Qims.ch – Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht*. Manual für Experten und solche, die es werden wollen. Magglingen. Baspo.
- Schulsport-NRW-Schulpraxis. Zugriff am 10. Juni 2009 unter [http://www.schulsportnrw.de/info/02\\_schulsportpraxis/scom/referendare/fachdidaktik.html](http://www.schulsportnrw.de/info/02_schulsportpraxis/scom/referendare/fachdidaktik.html)
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht- Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. (2003). *Sportunterricht. Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Steinegger, A. (2006). *Reader Fachdidaktik Sport*. Zugriff am 12. Dezember 2009 unter <http://www.sportpaedagogik.ch/download/NDSSEA04/Reader%20zur%20Veranstaltung%20Fachdidaktik.pdf>
- Steinmüller, K.H. (1997). Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung. Szenarien, Delphi, Technikvorschau. *Werkstattbericht 21*. Berlin: SFZ.
- SVSS: Schweizerischer Verband für Sport in der Schule . Zugriff am 14. April 2009 unter <http://www.svss.ch/default.asp?PROJECTID=248>
- Unruh, T. & Peterson, S. (2007). *Guter Unterricht- Handwerkszeug für Unterrichtsprofis*. Lichtenau: AOL.
- Volkamer, M. (1980). Plädoyer für eine neue Didaktik. *Sportpädagogik*, 4 (6), 2. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Volkamer, M. (1996). Was ist das, was wir da unterrichten? In *Körpererziehung*, 6 (10), 323 - 332.
- Volkamer, M. (1998). Das Problem der „Verpädagogisierung“ von Sport und Sportunterricht. In C. Czwalina (Hrsg.). *Methodisches Handeln im Sportunterricht: Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik* (S.117-124). Schorndorf: Hofmann.
- Volkman, M. (2000). *Delphie-Methode*. Zugriff am 16. Juni 2009 unter [http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/ndelphi\\_methode\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/ndelphi_methode_b.html)
- Weichert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsk (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 223-233). Weinheim: Belz.
- Weinert, F. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Belz.
- Wygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

## 6. Anhang

### 6.1. Digitale Unterlagen

s.h. CD-ROM:

Aufbau der CD Rom:

**Ordner Anhang Liz Arbeit 2010** (besteht aus zwei pdf Dokumenten):

- A) Erste Fragewelle Delphi Liz 2010.pdf
- B) Zweite Fragewelle Delphi Liz 2010.pdf

### 6.2. Schriftliche Unterlagen

## 1. Befragungswelle (Brief an die Experten)

Oberer Zielweg 2  
4143 Dornach  
[www.sportpaedagogik.ch](http://www.sportpaedagogik.ch)  
andreas.steinegger@fhnw.ch  
061 701 98 15

Basel, 25. August 2009

**An ausgewählte  
Sportlehrpersonen mit Praxislehrfunktion  
oder Lehrerfahrung an einer PH/ Uni  
im Bereich Schulsport auf der Sekundarstufe I  
in der Region Nordwestschweiz**

### **Umfrage über Prozessmerkmale guten Sportunterrichts auf der Sekundarstufe I**

Liebe Expertinnen und Experten im Bereich Schulsport der Sekundarstufe I

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung (Liz. phil. hum. Abschluss an der Universität Bern) versuche ich aktuelle und relevante Prozessmerkmale guten Sportunterrichts für den Schulsport auf der Sekundarstufe I herauszuarbeiten.

In einem ersten theoretischen Teil meiner Arbeit analysiere ich relevante Publikationen zum Thema. Im zweiten empirischen Teil möchte ich Expertinnen und Experten mit einbeziehen, bzw. diese zu diesem Thema befragen.

Die Expertenauswahl wurde per Lotterieverfahren von mir gemacht und ist regional beschränkt (Nordwestschweiz). Als Befragungsmethode habe ich ein Delphie Design ausgewählt.

Konkret heisst dies, dass das Befragungsverfahren anonym, auf emailbasierend und in zwei bis drei Befragungsrunden stattfinden wird. Ich lege den Expertinnen und Experten einen schriftlichen, von mir provisorisch erarbeiteten Katalog vor, die diesen schriftlich begutachten, kommentieren und diskutieren sollen. Aus diesen anonymen Expertenansichten erstelle ich dann einen definitiven Katalog von Prozessmerkmalen zu gutem Sportunterricht auf der Sekundarstufe I.

Die gesamte Arbeit werde ich den Expertinnen und Experten nach Eingabe veröffentlichen und elektronisch zusenden.

**Konkrete Anfrage:** Sind Sie bereit, als Expertin oder Experte bei dieser Untersuchung teilzunehmen? Ihr gesamter Arbeitsaufwand im Verlaufe der nächsten drei Monaten (bis Ende November) schätze ich auf ca. 4-5 Arbeitsstunden.

**Konkrete Arbeit:** Sie erhalten von mir per Email (pdf- Format) einen Katalog von möglichen Prozessmerkmalen guten Sportunterrichts als Diskussionsgrundlage. Sie äussern sich per Mail und in Schnellschrift über diesen Katalog (Ihre Meinung, Ideen, Vorstellungen, Abweichungen, Alternativen u.a.).

Ich fasse nach *der ersten Runde* die Tendenzen aller Experten (zwischen 12- 15 Experten) zusammen und lege Ihnen nach einer bestimmten Zeit die Resultate vor, die Sie in einer *zweiten Runde* wieder kommentieren sollen. *Wichtig:* Das geschieht alles, wie oben erwähnt, auf anonymer Basis. Das heisst, die Expertenmeinungen werden untereinander nicht mit Namen einzeln gewertet und gezeigt.

## Vorverständnis und Definitionsklarheit:

### Was sind Prozessmerkmale guten Sportunterrichts? (Auszug aus meiner Arbeit)

Was ist guter Unterricht? Was guter Sportunterricht? Was heisst Qualität im Unterricht?  
Wie oft sind diese Fragen in der Vergangenheit bereits behandelt und diskutiert worden, insbesondere aus dem Blickwinkel der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik (vgl. Helmke, 2007)?

Viele Klein- und Grossprojekte (vgl. Projekt Qims: Qualität im Schulsport, 2007) befassen sich landesweit mit dieser Thematik und sind zurzeit vor allem im Sportdidaktischen Diskurs allgegenwärtig. Die aktuelle Diskussion über „guten“ Schulsportunterricht ist vor allem dann relevant und brisant, wenn der Schulsport und seine Legitimation in der Bildungslandschaft wieder zum Thema werden (vgl. aktuelle Revision des nationalen Sport- bzw. Schulsportgesetzes).

Weshalb schreibe ich also über ein schon viel diskutiertes Thema eine Arbeit? Aus dem einfachen Grund, dass meiner Ansicht nach eine wissenschaftlich nutzbare Herangehensweise zu einem bestimmten Teil der Frage nach Unterrichtsqualität im Schulsport fehlt oder zu wenig objektiv oder einseitig bearbeitet wurde. Diese Lücke möchte ich mit der vorliegenden Arbeit schliessen.

Geht es allgemein um Unterrichtsqualität und „guten“ Unterricht per se, muss man sich erst über eine Definition von Unterricht verständigen (vgl. Meyer, 2004). Erst dann kann das Thema wissenschaftlich haltbar diskutiert und bearbeitet werden. Es liegt dementsprechend nahe, zunächst einen Blick auf den Forschungsstand zur Frage nach gutem Unterricht zu werfen. Der Forschungsstand wurde in den letzten Jahren geprägt durch die quantitative empirische Unterrichtsforschung zur Wirksamkeit von Unterricht (vgl. Langzeitstudien von Brophy, 2000; Helmke, 2007; Fend, 2008 u.a.).

Es zeichnet sich ab, dass die neueren und relevanten Untersuchungen allesamt von einem einheitlichen Unterrichtstheoriemodell ausgehen: Dem Angebot-Nutzungsmodell oder auch Prozess- Produktmodell. Dieses Modell stammt ursprünglich von Helmut Fend (1981, 2008), welches später von Helmke & Weinert (1997) erweitert wurde und heute somit seine Relevanz in der wissenschaftlichen Diskussion hat. Das Modell wird bei Andreas Helmke (2007) grafisch dargestellt (vgl. ebd., S. 42) und unter Pkt. 1.5 näher besprochen. Zwei grundsätzliche Dinge, die ich an dieser Stelle anbringe und für mich zum Vorverständnis gehört, werden durch das angesprochene Theoriemodell veranschaulicht:

- A) Die Einbettung des Schulunterrichts in verschiedene Kontexte.
- B) welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass guter Schulunterricht seine gewünschte Wirkung erzielt (Mechanismen seiner Wirksamkeit).

Aus diesem Modell von Helmke (ebd.) geht hervor, dass es für die Beurteilung von Unterrichtsqualität zwei mögliche Betrachtungsperspektiven gibt: Die *Prozessebene* und die *Produktebene*.

**Auf der Prozessebene geht es kurz gefasst um die im Unterricht stattfindenden Lehr, Lern- und Interaktionsprozesse. Die Qualität des Unterrichts bemisst sich danach, ob er bestimmten sachlichen Merkmalen (Kriterien) genügt. Dies ist eine variabelorientierte Sichtweise, die in der Forschung üblich und dominierend, in der Unterrichtspraxis jedoch neu und nicht immer leicht zu vermitteln ist.** Auf der Produktebene geht es, ebenfalls kurz gefasst, darum, wie erfolgreich der jeweilige Unterricht gemessen an den Zielkriterien wie Leistungs- oder Motivationsentwicklung ist. Unterricht ist dieser Sichtweise zufolge so gut oder so schlecht, wie die nachweislichen Wirkungen, die er erzielt hat (vgl. Kompetenzorientierung bei Helmke, 2007, S. 41).

Bei meiner Arbeit lege ich den Schwerpunkt bewusst auf die *Prozessebene* des Unterrichts, werde einer ganzheitliche Bearbeitung des Themas Unterrichtsqualität schon zum Vornherein nicht gerecht. Es interessieren mich relevante Merkmale (Variablen), eben Prozessmerkmale guten Unterrichts bzw. Sportunterrichts, die im Sinne von Prinzipien, Leitlinien oder Orientierungspunkten (vgl. Helmke, 2007) berücksichtigt werden können.

#### **Untersuchungsplan der schriftlichen email Umfrage:**

1. Befragungswelle Anfang September 2009. Eingang der Kommentare wenn möglich innerhalb von zwei Wochen (bis Ende September 09)

2. Befragungswelle Mitte Oktober 2009. Eingang der Kommentare wenn möglich innerhalb von zwei Wochen (bis Anfang November 09)

ev. 3. Befragungsrunde (Endrunde) Mitte November 2009.

Ich wäre froh und dankbar, wenn Sie sich als Teilnehmerin oder Teilnehmer dieser Untersuchung zur Verfügung stellen würden. Natürlich weiss ich aus eigener Erfahrung, dass Sie in Ihrem Beruf im Normalfall zeitlich limitierte Ressourcen für solche Zusatzaufgaben haben.

Trotzdem hoffe ich auf Ihre Teilnahme. Meine Erkenntnisse dieser Arbeit stelle ich Ihnen im Gegenzug zur Verfügung.

Es besteht auch die Möglichkeit, Ihre Teilnahme von mir als Weiterbildungsaktivität für Ihre Jahresarbeitszeit mit 10 Arbeitsstunden verrechnen zu lassen. Ein entsprechend visiertes Formular Ihrer Teilnahme an einer Forschungsarbeit erhalten Sie Ende Jahr.

Mit freundlichen Grüßen

Andreas Steinegger



## Diskussionsgrundlage der Expertenbefragung

### Prozessmerkmalskatalog von „gutem“ Sportunterricht auf der Sekundarstufe I:

<b>Zielorientierung</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der Sportunterricht ist ziel-, bzw. ergebnisorientiert.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die angestrebten Ziele werden jeweils klar thematisiert und kommuniziert, es herrscht Klarheit über die Kriterien der vorgegebenen Lernziele (Gilt für die übergeordneten Unterrichtsziele, Semesterziele, Unterrichteinheitenziele sowie Lektionsziele).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der zielorientierte Sportunterricht schliesst jeweils mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schüler in bestimmten Lernbereichen des Sportunterrichts. Die Ergebnisse werden jeweils nach transparenten Kriterien überprüft.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der Sportunterricht setzt die Lernziele des Lehrplanes um.</li></ul>
<b>Schülerorientierung</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Schüler werden bei der Planung des Sportunterrichts (Inhalte, Methoden, Anlässe u.a.) so weit als möglich integriert und einbezogen. (Schülermitbestimmung)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Schüler übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernerfolg. Diese Sichtweise oder dieses Unterrichtsprinzip wird klar kommuniziert.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Schüler sehen ein, warum und was sie im Sportunterricht lernen.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Unterrichtsinhalte im Sportunterricht sind für die Lerngruppe relevant und schülergerecht.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Schüler werden über die im Sportunterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringende Leistung so weit als möglich einbezogen (Arbeitsbündnisse, Verträge, Absenzen- u. Dispensationsregelungen).</li></ul>
<b>Strukturiertheit</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der Sportunterricht ist grundsätzlich klar und gut strukturiert.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Es herrscht eine klare Strukturierung durch Prozess-, Ziel-, und Inhaltsklarheit.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Inhalte im Sportunterricht werden den Schülern klar erklärt. (Innere Zusammenhänge und besondere Strukturen von Inhalten werden deutlich ersichtlich)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der Sportunterricht (Lehrperson) enthält die Konzentration auf das Wesentliche. (Vermeidung von Abschweifungen)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die einzelnen Sportlektionen sind genügend und geeignet phrasiert. (Erholungsphasen &amp; Übungs-, bzw. Leistungsphasen)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Anweisungen der Sportlehrperson sind verständlich, klar, prägnant und einfach. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass den Schülern klar ist, was zu tun ist.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die Vorzeigequalität von Bewegungselementen ist im Sportunterricht qualitativ hoch, korrekt und klar. (seitens der Lehrperson oder von talentierten Schülern)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Das Lernmaterial im Sportunterricht (Postenbeschreibungen, Lernanleitungen, Spielregeln, Hilfsanleitungen, Bilder u.a.) ist klar verständlich, kohärent, gut strukturiert und motivierend.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Redundanz im Sportunterricht ist ausreichend gross. Sie ist gewährleistet durch Reviews und Wiederholungen, insbesondere im Bewegungslernen. Der Sportunterricht knüpft an bisher Gelerntes an.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Unterrichtstempo ist angemessen.</li> </ul>
<b>Passung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht weist eine gute Abstimmung von Ziel-, Inhalts-, und Methodenentscheidungen auf. (Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht hat einen kohärenten Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Prüfungen und Lernkontrollen im Sportunterricht stimmen mit dem vorangehenden Unterricht überein.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Schwierigkeit des Unterrichtsstoffs im Sportunterricht ist dem Niveau der Klasse angepasst und liegt oberhalb des aktuellen Wissens-, und Könnensstand. (keine Über- und Unterforderung, sondern herausfordernde, attraktive Aufgaben = Optimierung der Balance zw. Anforderungen und Voraussetzungen)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht knüpft am kindlichen, bzw. jugendlichen Denken an. (Orientierung über die kindlichen/jugendlichen Vorstellungen des Gegenstandsbereichs)</li> </ul>
<b>Unterrichtsklima</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Beziehungen zwischen der Sportlehrperson und den Schülern sind entspannt, angstfrei, rücksichtsvoll und basieren auf gegenseitigem Respekt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Interaktionen im Unterricht aller Beteiligten beruhen auf dem Prinzip der Reziprozität.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht herrscht ein niedriges Aggressionspotential und es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Unterrichtsklima ist im Sportunterricht heiter, entspannt und lernförderlich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alle Schüler werden in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Umgangssprache im Sportunterricht ist frei von Erniedrigungen, Zoten, Beschimpfungen und „Gassensprache“.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht wird kein Schüler wegen geringer Leistungen diskriminiert oder zur Schau gestellt. (Vormachen von nicht beherrschten Bewegungselementen)</li> </ul>
<b>Förderhaltung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson gibt regelmässige und häufige Rückmeldungen über den Lernstand und das Verhalten der Schüler.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden die Schüler zu regelmässigen Reflektionen ihrer individuellen Lernfortschritte angehalten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler mit Lern-, Koordinations- und Bewegungsschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen.</li> </ul>

<b>Methodenvielfalt</b>
Schwerpunkten im Sportunterricht zu arbeiten, bzw. zu trainieren.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hausaufgaben sind im Sportunterricht eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts. (Bsp.: Umsetzung von Trainings- oder Übungsplänen)</li> <li>▪ Das Erreichen der Lernziele wird kontinuierlich überprüft.</li> <li>▪ Die Übungen und Aufgaben sind im Sportunterricht geeignet, attraktiv, intelligent, motivierend und herausfordernd.</li> </ul>
<b>Lernzeit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht ist der Anteil an echter Lernzeit hoch.</li> <li>▪ Der Sportunterricht ist bei motorischen Lernzielen möglichst bewegungsintensiv. (Hoher Anteil an körperlicher Aktivität)</li> <li>▪ Im Sportunterricht ist das Materialmanagement gut geplant und organisiert. Das Auf- und Wegräumen funktioniert entsprechend schnell, so dass nicht zu viel Lernzeit verloren geht.</li> <li>▪ Die Übergänge (Einstimmung- Hauptteil- Ausklang oder Ergebnis-sicherung) sind im Sportunterricht gut geplant und verlaufen flüssig.</li> <li>▪ Absenzenkontrollen werden in den Unterrichtsfluss integriert und gehören nicht zum Anfangsritual.</li> <li>▪ Die Lernumgebung ist im Sportunterricht wenn möglich vorbereitet oder zumindest funktionell eingereicht.</li> </ul>
<b>Klassenführung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Klassenführung ist im Sportunterricht bezogen auf die Lernprozesse der Schüler effizient: „Zeitdiebe“ werden ausgeschaltet bzw. minimiert.</li> <li>▪ Die Lehrperson kann die Schüler im Sportunterricht motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erfordernden Lernaktivitäten zu konzentrieren.</li> <li>▪ Dem Sportunterricht liegt eine sorgfältige und rechtzeitige Planung zugrunde, doch reagiert die Sportlehrperson schüler- und situationsgemäss flexibel. In der Planung sind störungspräventive Handlungsschemata der Lehrperson vorgedacht.</li> <li>▪ Die Sportlehrperson verfolgt das Unterrichtsgeschehen einerseits und die einzelnen Schüler in der Sporthalle andererseits sorgfältig und aufmerksam.</li> <li>▪ Die Sportlehrperson gestaltet den Sportunterricht möglichst störungsarm. Bei Störungen, Chaos oder Unklarheiten reagiert die Lehrperson schnell und kann die eingetretene Situation möglichst undramatisch beenden.</li> <li>▪ Die Sportlehrperson verfolgt und wendet im und neben dem Sportunterricht einen autoritativen Erziehungsstil an.</li> <li>▪ Im Sportunterricht sind klare Regeln des Verhaltens in der Lerngruppe rechtzeitig und entschieden etabliert.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verschieden methodische Vorgehensweisen kommen auf der Makroebene im Sportunterricht zum Einsatz und sind auf die entsprechenden Lernziele abgestimmt. (Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden die Sozialformen auf der Mesoebene variiert. Plenumsunterricht, Gruppenunterricht, Tandemarbeit, Einzelarbeit)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auf der Mikroebene sind die Inszenierungstechniken im Sportunterricht variabel und den Lernzielen und Inhalten angepasst: Zeigen, vormachen, Impuls geben, verlangsamen, vereinfachen, beschleunigen, provozieren, Gegensatz Erfahrungen machen lassen u.a.</li> </ul>
<p><b>Sicherheit</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Sportunterricht werden mögliche Verletzungsrisiken und Präventionsstrategien thematisiert und angewendet. (Minimierung von gesundheitlichen Risiken)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht gewährleistet die körperliche Sicherheit aller Schüler, in dem keine Überforderungen oder fahrlässige Risikosituationen entstehen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das angewendete Material ist im Sportunterricht auf deren Intaktheit kontrolliert.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verlässt den Unterrichtsraum nicht fahrlässig. (v.a beim Schwimmunterricht)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson und Schüler kennen die richtige Anwendung von Hilfsgriffen und Sicherheitsbestimmungen. (Korrektes Helfen und Sichern)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Methodenentscheidungen im Sportunterricht werden unter anderem auch auf Sicherheitsrisiken getroffen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson verfügt über formale Qualifikationen im Bereich des Rettungsschwimmens und der Lebensrettung.</li> </ul>
<p><b>Mehrperspektivisch</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht soll den Schülern Gelegenheit geben, Bewegungshandlungen unter verschiedenen Perspektiven, bzw. Sinnrichtungen zu erleben und ihn dementsprechend auszuführen: Gesundheitsorientierte Perspektive, explorative- impressive Perspektive, expressive Perspektive, produktive Perspektive, komperative Perspektive, kooperative Perspektive. Die Aufgabenstellungen sind entsprechend abwechslungsreich.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht ist mehrperspektivisch geplant um allen Schülern bestimmte für sie sinnvolle, bewegungsförderliche Aktivitäten anzubieten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Der Sportunterricht thematisiert aus verschiedenen Perspektiven erwünschte und unerwünschte Besonderheiten des leistungsorientierten Spitzensportes. (Doping, Fairplay u.a.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson macht den Schülern die Bedeutung, den Sinn von Unterrichtsinhalten und deren perspektivischen Zugang bewusst.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Sportlehrperson zeigt sich selbst an den verschiedenen Perspektiven (Sinnbedeutungen) der Sport- und Unterrichtsinhalten interessiert und motiviert.</li> </ul>

## **Fragekatalog 2. Befragungswelle = Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Befragungswelle**

### **Liebe Expertinnen und Experten; Liebe Kolleginnen und Kollegen**

Herzlichen Dank für Euer Mitdenken und Mitmachen, bzw. für Eure Rückmeldungen. Die Rücklaufquote meiner Befragung (1. Befragungswelle) beträgt über 80 Prozent - ein tolles Ergebnis.

Ich habe Eure Anmerkungen mit folgendem System zusammengefasst. Von mehreren Expertinnen und Experten geäußerte Kommentare bezeichne ich nachfolgend als „Trends“, das heisst es gibt Übereinstimmung oder nur geringe Abweichung vom Durchschnitt. Einzelne Vorschläge und Beiträge, die dem Durchschnitt (stark) abweichen, bezeichne ich als „Gegentrends“. Aus dieser Systematisierung haben sich nun konkrete Folgefragen (20) ableiten lassen, die ich Euch zur Beantwortung, bzw. zum Kommentieren wieder zukommen lasse. Ich erhoffe mir mit dieser zweiten Befragungswelle eine Verdichtung und Präzisierung oder auch Annäherung an eine gemeinsame Meinungsbildung.

*Bitte schreibt Eure Meinung (Stichworte) direkt unter die Fragen. Deshalb alles in einer Worddatei, das als Anregung und Vereinfachung! Der Zeitaufwand beträgt ca. 35- 40 min.!*

*Frage 1-10 zu geäußerten Trends*

### **Frage 1 zu Trend 1 (Kategorie Lernzeit)**

Die hohe Bewegungszeit (explizit auch in einer hohen Intensität gewünscht) wird als ein ganz wichtiges Merkmal guten Unterrichts angesehen. Nun müssen wir die Definition genauer formulieren. Was heisst für dich ganz pragmatisch eine hohe Bewegungszeit? Und das bezüglich auf eine Einzel-, bzw. Doppellektion Sportunterricht.

### **Frage 2 zu Trend 2 (Lernzeit)**

Die „Anwesenheitskontrolle“ als erste Kontaktaufnahme und eigentlicher Unterrichtsbeginn soll als Ritual gerade auf der Sekundarstufe I bei jeder Lektion seine Gültigkeit haben. Das schaffe Ordnung, Übersicht und Klarheit! Was meinst du zu dieser Aussage?

### **Frage 3 zu Trend 3 (Passung des Unterrichts)**

Die Thematisierung von aktuellen Spottrends (Le Parcours, Inline u.a.) und von in der Sportwelt aktuellen Anlässen (Weltmeisterschaften, Olympische Spiele u.a.) soll in die Unterrichtsplanung und Durchführung im Schulsportunterricht als Unterrichtsmerkmal miteinbezogen werden (Gegenwartsbezug). Ist dies deiner Meinung angebracht?

### **Frage 4 zu Trend 4 (Förderhaltung)**

Die Lehrpersonen sollen fähig sein, das was von den Schülerinnen und Schülern Verlangte auch selber vorzuzeigen. Was denkst du davon?

### **Frage 5 zu Trend 5 (Förderhaltung)**

Lehrpersonen motivieren und animieren die SchülerInnen ausserschulischen Sport zu betreiben. Dies als Merkmal einer guten Unterrichtsdurchführung. Wie stehst du zu dieser Aussage?

### **Frage 6 zu Trend 6 (Förderhaltung)**

Zur individuellen Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern im Unterricht: Wer hat das Sagen in Bezug auf Absprachen im Schulsportunterricht: Die Leistungstrainer (Vereine) oder die Lehrpersonen (ev. Schulleitung)?

### **Frage 7 zu Trend 7 (Strukturiertheit)**

Begrüßungs- und Abschiedsrituale gehören zu gutem Sportunterricht dazu. Was meinst du?

### **Frage 8 zu Trend 8 (Schülerorientierung)**

Die Mitbestimmung bei den Inhalten ist besonders bei jüngeren Jugendlichen nicht zentral und auch nicht möglich. Die Auswahl, bzw. Thematisierung der Inhalte sind so oder so von den kantonalen Lehrplänen bestimmt und ist demnach mehrheitlich Sache der Lehrperson. Was meinst du dazu?

*(Dazu ein Gegentrend: Die Schülermitbestimmung ist ein zentrales Prozessmerkmal guten Sportunterrichts)*

### **Frage 9 zu Trend 9 (Zielorientierung)**

Dieses Kriterium, bzw. Merkmal sei als zentral anzuschauen. Aber wer gibt die Ziele vor? Das Lehrmittel, die schulhausinternen Abmachungen? Die kantonalen Vorschriften? Die Lehrperson? Was denkst du zu diesem Themenkreis?

### **Frage 10 zu Trend 10 (Klassenführung)**

Die Klassenführung ist konsequent und die Abmachungen bei Übertretungen der Normen/Regeln sind klar und von der Lehrperson vorgegeben. Der gegenseitige Respekt ist vorhanden, ein gegenseitiges Vertrauen wird aufgebaut. Was hältst du von diesen Äusserungen?

*Frage 1-10 zu geäußerten Gegentrends*

**Frage 1 zu Gegentrend 1 (Passung- Förderhaltung)**

Bei den notenrelevanten Sporttests, soll vor allem die Sachnormorientierung zur Geltung kommen (Noten aufgrund von normierten Tabellen). Die Individualnorm und die Sozialnorm sollen soweit als möglich umgangen werden. Wie stehst du zu dieser Aussage?

**Frage 2 zu Gegentrend 2 (Unterrichtsklima)**

Das Unterrichtsklima muss angenehm sein, aber nicht in jeder Phase aggressionslos oder entspannt! Beim Spiel gehört eine gut kanalisierte Aggression dazu, es geht vor allem auch um den Umgang mit Aggression im Sport und Spiel. Was denkst du von dieser Aussage? Wie würdest du ein gutes Unterrichtsklima im Sportunterricht beschreiben?

**Frage 3 zu Gegentrend 3 (Strukturiertheit)**

Inhalte müssen/sollen vor allem jüngeren SchülerInnen nicht oder kaum erklärt werden. Was denkst du darüber?

**Frage 4 zu Gegentrend 4 (Zielorientierung)**

Gerade auf der Sekundarstufe I soll eine Zielorientierung explizit auf das Sozialverhalten innerhalb der Gruppe zielen. Es geht nicht nur um motorische Zielverwirklichung! Was denkst du darüber?



### **Frage 5 zu Gegentrend 5 (Sicherheit)**

Die Lehrpersonen verpflichten sich, regelmässig sicherheitsspezifische Wiederholungskurse zu besuchen (Lebensretter u.a.) Was denkst du davon?

### **Frage 6 zu Gegentrend 6 (Haltung/ Förderhaltung? Klassenführung?)**

Die Sportlehrperson soll ihren Beruf als Berufung verstehen. Sie lebt den Sport als Lebensphilosophie oder Lebensschule vor. Was denkst du davon?

### **Frage 7 zu Gegentrend 7 (Zielorientierung)**

Die Lehrpersonen sollen und können sich nicht an kantonale oder schweizerische Lehrpläne halten, da jede Klasse individuelle Problematiken hat! Was hältst du von dieser Aussage?

### **Frage 8 zu Gegentrend 8 (Strukturierung)**

Was heisst für dich „... der Unterricht ist **klar** und **gut** strukturiert...?“ Wie könnte das genauer definiert sein?

### **Frage 9 zu Gegentrend 9 (Förderhaltung)**

Der gute Unterricht ermöglicht vor allem und möglichst allen Schülerinnen und Schülern konkrete psychomotorische Erfolgserlebnisse! Wie stehst du zu dieser Aussage?

**Frage 10 zu Gegentrend 10 (Mehrperspektivisch)**

Die komparative Perspektive gehört bei gutem Sportunterricht klar an erster Stelle. Diese Perspektive (Leistung und Wettkampf) gehört einfach zum Sport an sich. Wie ist deine Meinung dazu?

*Ganz herzlichen Dank für dein erneutes Mitmachen!!*  
Andreas Steinegger

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat nach Maßgabe der Universitätsgesetzgebung zum Entzug des aufgrund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist.

Basel, 25. März 2010  
Andreas Steinegger

Unterschrift:

.....