universität wien

DIPLOMARBEIT

Zur Evaluation der Dimension „Leistungsbeurteilung“ als zentrales Element im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Verfasserin

Monika Anna Mašek

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 482 406

Studienrichtung lt. Studienblatt: LA Leibeserziehung

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 3

Vorwort 5

1. Problemaufriss 7

1.1. Hinführung zur Fragestellung 7

1.1.1. Darstellung des bearbeiteten Themenfeldes im forschungstheoretischen Kontext 7

1.1.2. Formulierung der konkreten wissenschaftlichen Fragestellung 11

1.2. Methode der Bearbeitung 15

1.3. Gliederung der Arbeit 17

2. Grundlagen zur Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht 19

2.1. Terminologie 19

2.2. Ziele und Funktionen von Evaluation 27

2.3. Bezugsaspekte der Evaluation 31

2.3.1. Bezugsbereiche 31

2.3.2. Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen 32

2.3.3. Adressaten 33

2.3.4. Evaluationselemente 35

2.4. Evaluationsprozesse 52

2.4.1. Konzeptionelle Planung 53

2.4.2. Auswahl bzw. Entwicklung von Evaluationsinstrumenten 58

2.4.3. Durchführung der Datenerhebung 60

2.4.4. Datenauswertung 62

2.4.5. Konsequenzen und Verwertung der Ergebnisse 63

2.5. Modelle und Formen der Evaluation 65

2.6. Zusammenfassung 68

3. Leistungsfeststellung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport 70

3.1. Lernen, Lernziele und Leistung im motorischen Unterricht 70

3.2. Methoden zur Leistungsfeststellung 76

3.3. Zusammenfassung 78

4. Leistungsbeurteilung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport 80

4.1. Geschichtliche Entwicklung der Zeugnisse und Noten 80

4.2. Zielsetzung und Funktionen der Leistungsbeurteilung 82

4.3. Maßstäbe 84

4.4. Leistungsmitteilung 85

4.5. Fehlerquellen bei der Notengebung 85

4.6. Kritik an der Notengebung 87

4.7. Leistungsbeurteilung als Motivation? 87

4.8. Zusammenfassung 88

5. Resümee und Ausblick 89

Literaturverzeichnis 91

Abbildungsverzeichnis 99

Tabellenverzeichnis 100

Zusammenfassung 101

Abstract 103

Lebenslauf 105

Erklärung über die persönliche Urheberschaft 107

Vorwort

Die Auswahl des Themas der vorliegenden Diplomarbeit geht auf ein Erlebnis in den Methodischen Übungen I im Rahmen meiner Ausbildung zur Bewegungs- und Sportpädagogin zurück.

In der betroffenen 1. Klasse Gymnasium gab es eine Schülerin, die sportlich überdurchschnittlich begabt war, auf der anderen Seite aber verhaltensauffällig und unwillig am regulären Unterricht teilzunehmen. Die unterrichtende Kollegin hatte einen Weg gefunden, diese Schülerin trotzdem in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, indem sie ihr spezielle Aufgaben beim Helfen und Sichern zudachte bzw. sie kleine Unterrichtsteile gestalten ließ.

Diese neuen Herausforderungen boten dem Mädchen einen anderen Blickwinkel auf den Sportunterricht und ermöglichten der Kollegin den Unterricht für die restliche Klasse wie geplant durchzuführen und sogar durch die sportlichen Fähigkeiten der Schülerin zu optimieren. Auf die Frage, welche Auswirkungen diese Unterrichtsform auf die Benotung der Schülerinnen hätte, sagte die Kollegin: „Jetzt hat die Schülerin etwas Neues dazugelernt und den Unterricht nicht gestört, jetzt kann ich ihr mit ruhigem Gewissen einen Einser geben!“.

Diese Aussage machte mich nachdenklich und ich hatte das Gefühl, hier einen großen Bereich meiner zukünftigen Arbeit noch nicht vollständig erforscht zu haben. Da mein Zweitfach die Mathematik ist und mir im Besonderen die Statistik liegt, untersuche ich im Rahmen dieser Arbeit, ob es im Unterrichtsfach Bewegung und Sport möglich ist, mittels objektiver Evaluationsmaßnahmen zu einer transparenteren Benotung der Schüler(innen)leistungen zu kommen und ob sich dadurch Rückschlüsse auf die Motivation im motorischen Unterricht ergeben.

Apropos Motivation: Mein herzlicher und fachlicher Dank gilt Professor Konrad Kleiner für die Unterstützung und Betreuung bei der Erstellung dieser Arbeit.

Großer Dank ergeht auch an meine Familie, die immer an mich geglaubt und mir dieses Studium ermöglicht hat.

Meinem Verlobten Michael gehört bereits mein Herz, doch gebührt ihm auch mein besonderer Dank für viele Jahre der liebevollen Unterstützung.

1. Problemaufriss

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Themenfeld Evaluation im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Im Speziellen werden die Konsequenzen des Evaluationsprozesses auf die Unterrichtstheorie, das sind Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sowie der Bereich Benotung, auf ihre Funktionen und Bezugsnormen untersucht. Ausgehend von diesen Grundlagen soll ein möglicher Weg für Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en aufgezeigt werden, wie die Benotung als Mittel zur Motivation zu lebenslanger Bewegung eingesetzt werden kann bzw. diese zu mindestens nicht verhindert.

1.1. Hinführung zur Fragestellung

1.1.1. Darstellung des bearbeiteten Themenfeldes im forschungstheoretischen Kontext

Jeder Mensch betreibt in seiner Erfahrungswelt Evaluation, da er ständig Gutes vom Schlechten und Sinnvolles von Sinnlosem trennt (vgl. Grüner, 1993, S. 29 – 52). Damit liegt der Evaluation eine grundlegende Form des Denkens und Reflektierens des Menschen zugrunde: das Vergleichen.

Mit diesem Vergleichen (z. B.: „Ich fühle mich heute viel besser als gestern." bzw. „Das blonde Mädchen ist viel hübscher als das rothaarige Mädchen.") eng verbunden ist das Fällen von Werturteilen bzw. das Belegen von Ereignissen mit Urteilen, der Prozess der Auswertung. Denn nur durch Vergleichen entstehen Auswertungskriterien und Zielsetzungen für die menschliche Entwicklung (vgl. Haag, 1988, S. 63; Haag & Krueger, 1985, S. 9). Somit kann man „Vergleichen" und „Auswerten" als zentrales und optimal auszubildendes Handlungsmuster im kognitiven Verhaltensbereich des Menschen ansehen (vgl. Haag, 1995, S. 18).

Der Stellenwert von Evaluation wird deutlich, wenn man sich überlegt, dass auch Bereiche wie die Wirtschaft, öffentliche Verwaltung und das Gesundheits- und Bildungswesen immer öfter auf ihre Kosten/Nutzen bzw. ihre Effizienz oder ihre Auswirkungen untersucht werden (vgl. Grüner, 1993, S. 29). Wenn man die historische Entwicklung in der Evaluationsforschung betrachtet, kann man feststellen, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts das *Messen* die wichtigste Tätigkeit der Evaluation war und zu dieser Zeit

viele neue Messtechniken entwickelt wurden, was z. B. in amerikanischen Schulen zur Einführung von standardisierten Tests führte.

Bis 1945 wurden *Lernzuwachstests* dazu verwendet, bestimmte Bildungsprogramme und nicht mehr das Individuum mit seiner zu messenden Leistung zu evaluieren. Im Zeitraum bis 1980 kamen Schlagworte wie *Nutzendefizit* und *Werte-Daten-Dilemma* auf und man musste feststellen, dass Evaluationsergebnisse oft keine Auswirkungen hatten bzw. es keine geeigneten Verfahren gab, wichtige Werte zu messen. Ab den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden bestimmte Anforderungen an Evaluationsprogramme gestellt, wie z. B. ihr *Nutzen, Durchführbarkeit und ihre Genauigkeit*. Dieser historische Abriss lässt deutlich werden, durch welche wirtschaftlichen und politischen Einflüsse die Entwicklung von Evaluation geprägt war (vgl. Grüner, 1993, S. 33 – 37).

Im 21. Jahrhundert setzen sich Reformorientierung und Interventionsprogramme mit Steuerungs- und Kontrollbedarf auf fast allen staatlichen Ebenen durch. Von Evaluation werden Auskünfte zur besseren Rechtfertigung der Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen erwartet, Handlungshindernisse und –chancen sollen aufgezeigt sowie verwaltungsinterne Überwachung und zieladäquate Durchsetzung sollen erleichtert werden.

Die Gesellschaft erwartet von der empirischen Erforschung der Wirksamkeit staatlicher Handlungen vor allem die Offenlegung der Folgewirkungen von verschiedenen Gesetzen, Programmen, Maßnahmen und Vorhaben (vgl. Ferenszkiewicz, 1988, S. 162). Begründete Bewertungen der Nützlichkeit und Rechtfertigungsfähigkeit von Maßnahmen dienen der Neugestaltung der sozialen und physischen Umwelt.

Evaluatives Handeln hat in unterschiedlicher Form und Ausprägung Einzug gefunden in Bereiche, wie Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Umweltpolitik und vieles mehr. Im Bereich der Bildung werden mit Evaluation vor allem folgende Ziele verfolgt: Legitimierung gegenüber der Gesellschaft, Verteilung staatlicher Mittel, Verbesserung der Qualität der Lehre, Effizienzsteigerung und Rationalisierung (vgl. Rehbein, 1994, S. 15).

Im österreichischen Bildungswesen sorgten in den letzten Jahren vor allem die PISA-Untersuchungen für Schlagzeilen. Die PISA-Studien der OECD der Jahre 2000, 2003 und 2006 sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die zum Ziel haben, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler(innen) zu messen. PISA soll über die Messung von reinem Schulwissen hinausgehen und auch die Fähigkeiten,

bereichsspezifisches Wissen und Fertigkeiten zur Bewältigung von persönlichen, sozialen und ökonomischen Problemen einzusetzen, erfassen. Es soll aber nicht nur eine Beschreibung des Ist-Zustandes geliefert werden, sondern es sind vielmehr auch Verbesserungen, d. h. Rückwirkungen auf nationale Bildungssysteme und Lehrpläne, impliziert.

In Österreich wurden die Ergebnisse von der Politik sehr unterschiedlich interpretiert. Es wurden einerseits schlechte Deutschkenntnisse von Immigrantenkindern und Fehlverhalten der Eltern, die sich zu wenig um ihre Kinder kümmern würden, konstatiert, andererseits wurde die Diskussion um die Gesamtschule nach finnischen Vorbild geführt, die in diesem Schuljahr (2008/09) in einen Schulversuch mündete.

Speziell auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bezieht sich eine Untersuchung des österreichischen Rechnungshofes aus dem Jahre 2007. Ziel dieser Überprüfung war eine Beurteilung des quantitativen Ausmaßes sowie der Qualität des Unterrichts, der Aus- und Fortbildung der Lehrer, der Sportstätten und der Unfallhäufigkeit im Unterricht und umfasste im Wesentlichen die Jahre 2002 bis 2006 (vgl. RH-Bericht, 2007, S. 103).

Wie in der Ausgangslage zur Untersuchung festgestellt, kommt es durch Mangel an körperlicher Aktivität zu verstärktem Auftreten von Übergewicht und chronischen Erkrankungen. Diese mindern die Lebensqualität und belasten in weiterer Folge des Gesundheitsbudget und die Wirtschaft. Behörden und private Einrichtungen sollten sich dafür einsetzen, das von der WHO geforderte Ziel, mindestens 30 Minuten körperliche Betätigung für Erwachsene und mindestens 60 Minuten für Kinder, zu erreichen. Die Zeit, die sportlichen Aktivitäten an Schulen gewidmet wird, ist damit von gesundheitlichen und pädagogischen Nutzen, der entgegen der letzten Stundenkürzungen, ausgebaut werden sollte.

Der Rechnungshof kritisierte in Hinblick auf Qualitätssicherung und Unterrichtsevaluation vor allem, dass die Ziele in den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sehr abstrakt formuliert und daher kaum überprüfbar sind. Es wurden den Bewegungspädagog(inn)en als kurzfristig umzusetzende Maßnahmen empfohlen, mit Tests den Leistungsstand der Schüler(innen) zu Beginn und am Ende des Schuljahres zu prüfen, die Leistungsentwicklung sorgfältig zu dokumentieren und individuelle Förderpläne zu erstellen.

Als eine Konsequenz von Evaluationsprozessen auf die Unterrichtstheorie gilt also der Bereich der Leistungsfeststellung, -beurteilung und Benotung . Diese Aufgabe stellt hohe Ansprüche an die Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en und muss mit großer Verantwortung erfüllt werden, besonders mit der langfristigen Zielsetzung, die Schüler und Schülerinnen durch guten Unterricht und letztendlich durch die Sportnote zu lebenslanger Bewegung zu motivieren und sie nicht im Gegenteil davon abzuschrecken (vgl. Leistungsbeurteilungsverordnung des BmUK, 1974; Lehrpläne für Bewegung und Sport).

Gründe für die Konzentration auf die behandelten Aspekte:

„Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!“ (Lucius Annaeus Seneca)

Gerade in einer Zeit des allgemeinen Bewegungsverlustes muss man seine didaktischen Möglichkeiten im Bewegungs- und Sportunterricht breit fächern. Die in den Lehrplänen geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse sollen zum Wohle der Lernenden vermittelt werden und müssen daher auch in der Sportnote ihren Niederschlag finden. Doch welche Möglichkeiten bieten sich den Pädagog(inn)en z. B. Gesundheitserziehung und –förderung, soziales Lernen oder Entspannungsübungen in die Benotung einfließen zu lassen? Wie kann man mit Hilfe der Evaluation wissenschaftlich belegt vor z. B. Eltern oder der Allgemeinheit für Atemübungen oder Mannschaftssportarten argumentieren?

Der Anspruch der Operationalisierung, d. h. die Durchführbarkeit im Unterricht sowie die Überprüfung der Ergebnisse sind in die Formulierung der Lernziele einzubinden, da der Lernende am Ende der Unterrichtsstunde etwas nachprüfbar oder sichtbar können, kennen oder haben soll (vgl. Ehni, 2000, S. 101). So soll Evaluation vor allem auf ihre Handhabbarkeit im Unterricht in Hinblick auf die Benotung von Erlerntem untersucht werden, um einen Weg für Sport- und Bewegungspädagog(inn)en aufzuzeigen, sich vom rein subjektiven Bewerten zu lösen.

Zur Abgrenzung des Themas ist zu sagen, dass vor allem Literatur ab 1980 in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch, soweit sie zugänglich gemacht werden konnte, verwendet wurde. Einige wichtige Werke zum behandelten Themenbereich, wie z. B. Gall, H., Zur Evaluation im Sportunterricht, oder Koch, K. und Meyners, E., Unterrichtsplanung, -beobachtung, -beurteilung, sind bereits vor 1980 erschienen und somit kann die Zeitspanne der eingesehenen Literatur mit 1970 nach unten begrenzt werden. Besonderes Augenmerk liegt auf einer Studie von Haag, H. und Krueger, A. (Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Sport), die sich bereits 1985 sehr gut strukturiert mit dem

Bereich der Evaluation im Bewegungsunterricht beschäftigt hat. Ausgehend von diesem Werk konnte weitere Literatur zu den einzelnen Teilbereichen ausfindig gemacht werden. Viele Artikel beschäftigen sich sehr detailliert mit z. B. einzelnen Sportarten oder im Gegenteil sehr allgemein mit Evaluationsprozessen.

Zum Thema Benotung im motorischen Unterricht konnte sehr wenig konkretes Material ausgemacht werden, hier finden sich häufig wissenschaftliche Untersuchungen zum Wert der Sportnote selbst, aber zur Benotungspraxis wurden vor allem die AHS-Lehrpläne für Unter- und Oberstufe sowie die Leistungsbeurteilungsverordnung des BmUK 1974 als Rahmenbedingungen herangezogen.

1.1.2. Formulierung der konkreten wissenschaftlichen Fragestellung

In diesem Kapitel sollen vor allem die genauen und theoretisch zu bearbeitenden Fragestellungen geklärt werden, ihre Relevanz erläutert und die erwarteten Ergebnisse dargestellt werden.

Fragestellung 1:

Was bedeutet der Begriff Evaluation? Darstellung ihres Stellenwertes im forschungstheoretischen Kontext.

Hierzu findet ein Vergleich von verschiedenen Definitionen von Evaluation statt sowie eine einführende Einteilung und Beschreibung der unterschiedlichen Arten von Evaluation. Um sich mit dem Begriff Evaluation in der sportwissenschaftlichen Literatur beschäftigen zu können, muss festgelegt werden, welche Definition von Evaluation für diese Arbeit gültig ist, um sich in den folgenden Kapiteln auch darauf stützen zu können. Es werden auch Definitionen weiterer, für die Bearbeitung wichtiger Begriffe im Rahmen der Terminologie angeführt. Es werden der Stellenwert und die Bedeutung von Evaluation, vor allem für den Bereich Lehr-Lern-Prozesse im motorischen Unterricht dargestellt.

Fragestellung 2:

Welche Elemente spielen in der Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht eine Rolle?

Welche Elemente können evaluiert werden, d. h. welche Elemente haben Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse und sollten, um guten Unterricht zu gestalten, immer neu bewertet

werden? Hier soll die Komplexität von motorischem Unterricht dargestellt werden, um zu verdeutlichen, welche Möglichkeiten zur Evaluation im Sportunterricht gegeben sind.

Fragestellung 3:

Funktionsziele von Evaluation?

Wie verläuft ein Evaluationsprozess und welche Auswirkungen sollte bzw. könnte er haben? Es wird ausgearbeitet, wie komplex und aufwendig Evaluationsvorgänge im Allgemeinen sind, welche Schritte in welcher Reihenfolge zu tätigen sind und welche unterschiedlichen Auswirkungen möglich sind. Auch auf den Bereich der Leistungsfeststellung und –beurteilung wird hier eingegangen.

Um Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht durchführen zu können, müssen die genauen Vorgänge erläutert werden und auch die möglichen Auswirkungen müssen untersucht werden – Evaluation ohne der Zielsetzung von Optimierung liefert zwar Daten, aber diese sind in der Folge ohne Nutzen!

Fragestellung 4:

Welche Modelle zur Evaluation sind in der bearbeiteten Literatur geläufig und für den motorischen Unterricht geeignet?

Hier finden die Vorstellung der verschiedenen Evaluationsmodelle und ein Vergleich anhand der betroffenen Evaluationselemente statt, und es wird versucht, die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden für den motorischen Unterricht aufzuzeigen. Im Speziellen soll auch der Bereich Leistungsfeststellung und –beurteilung zur Differenzierung der verschiedenen Modelle herangezogen werden, um bereits auf die nächste Fragestellung vorzubereiten.

Fragestellung 5:

Methoden zur Leistungsfeststellung und ihre wissenschaftliche Grundlage, ausgehend von Evaluationsprozessen.

Zielsetzung und Funktionen der Leistungsbeurteilung.

In diesem Kapitel wird ausgehend von Evaluationsprozessen die Möglichkeit zur Leistungsfeststellung erarbeitet und in der direkten Folge das Thema Leistungsbeurteilung (Bezugsnormen, usw.) auf seine Zielsetzungen und Funktionen untersucht.

Fragestellung 6:

Kann Evaluation die Notengebung in Hinblick auf lebenslange Bewegung positiv beeinflussen? Leistungsbeurteilung als Motivation?

Hier werden abschließend die erarbeiteten Fragestellungen analysiert: Ist man als Lehrer(in) in der Lage, mit Hilfe von Evaluationsprozessen einerseits mehr Aufwand in die Benotung von Lehr-Lern-Prozessen zu investieren, wenn andererseits durch die transparentere Benotungspraxis die Schüler(innen) zu lebenslanger Bewegung motiviert werden?

Sind die erarbeiteten Ergebnisse nur theoretisch oder auch praktisch durchführbar und für den Schulalltag geeignet?

Warum sind diese Fragestellungen relevant und welche Ergebnisse werden erwartet:

Wie bereits die Untersuchung des Rechnungshofes deutlich macht, ist es gerade im Bewegungs- und Sportunterricht für Außenstehende oft schwierig, sich einen Eindruck von der Sinnhaftigkeit mancher Übungen zu machen. Auch das Zustandekommen einer Zeugnisnote ist oft nicht einsichtig, und viele Pädagog(inn)en können sich an Elternsprechtagen nicht mit gutem Gewissen für die gegebene Bewertung einsetzen.

Immer öfter steht die Note im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der öffentlichen Diskussion, abgeschafft zu werden. Durch eine transparente Benotungspraxis (ein minimales Ausmaß bilden bereits die Empfehlungen des Rechnungshofberichtes, wie Leistungsentwicklungsdokumentation) können sowohl die Schüler(innen) als auch die Eltern die sportlichen Leistungen besser einschätzen und bei Defiziten Gegenmaßnahmen ergreifen bzw. Förderungen anbieten oder bei besonderen Begabungen diese in die Zukunftsplanung miteinbeziehen. Somit stellt das Benoten eine wichtige Aufgabe der Sportpädagog(inn)en dar, die mit größter Sorgfalt und Objektivität zum Wohle der Entwicklung der Schüler(innen) zu erfüllen ist.

Es sollen konkrete Hilfestellungen ausgehend von Evaluationsprozessen gegeben werden, um die Benotung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport transparenter und objektiver gestalten zu können, damit sie ihre geforderten Funktionen (vgl. Kapitel 2. 2. und 4. 2.) und das auch von der WHO geforderte Ziel, lebenslanges Bewegen, besser erfüllen kann.

1.2. Methode der Bearbeitung

In diesem Abschnitt wird die Vorgangsweise in der Bearbeitung der vorliegenden Fragestellungen behandelt.

Grundsätzlich können zwei Forschungsansätze für wissenschaftliches Arbeiten unterschieden werden: der *hermeneutisch-anthropologische* und der *empirisch-analytische* Ansatz. Während in der Empirie vorwiegend mit analytischen oder naturwissenschaftlichen Methoden Daten erhoben werden, wird in der Hermeneutik die Erkenntnisgewinnung aus Texten oder Gegebenheiten der Wirklichkeit vertreten.

Der Name Hermeneutik geht zurück auf den Götterboten Hermes, der Gedanken oder Botschaften der Götter überbrachte. Hermeneutische Verfahren gehören zu der zentralen Weise der Erkenntnisgewinnung in den Geisteswissenschaften. Vorgelegte Texte werden auf ihren Sinn hin befragt, die Strukturen und Beweggründe sind zu erfassen. Hermeneutisches Verstehen geht davon aus, dass jedes Verstehen offen, uneindeutig und prinzipiell unabgeschlossen ist, und sich in Texten und Äußerungen immer mehr Sinnschichten zeigen, als auf den ersten Blick erkennbar sind. Aus diesem Verstehen werden sowohl Theorien als auch pädagogische Verhaltensweisen abgeleitet. „Aus dem Vorverständnis heraus wird dabei versucht, die einzelnen Strukturelemente als Teile des Ganzen zu verstehen und das Ganze aus seinen Teilen zu begreifen (Hermeneutischer Zirkel).“(Widmer, 1977, S. 43, vgl. auch Haag & Strauzs, 1994, S. 39 ff).

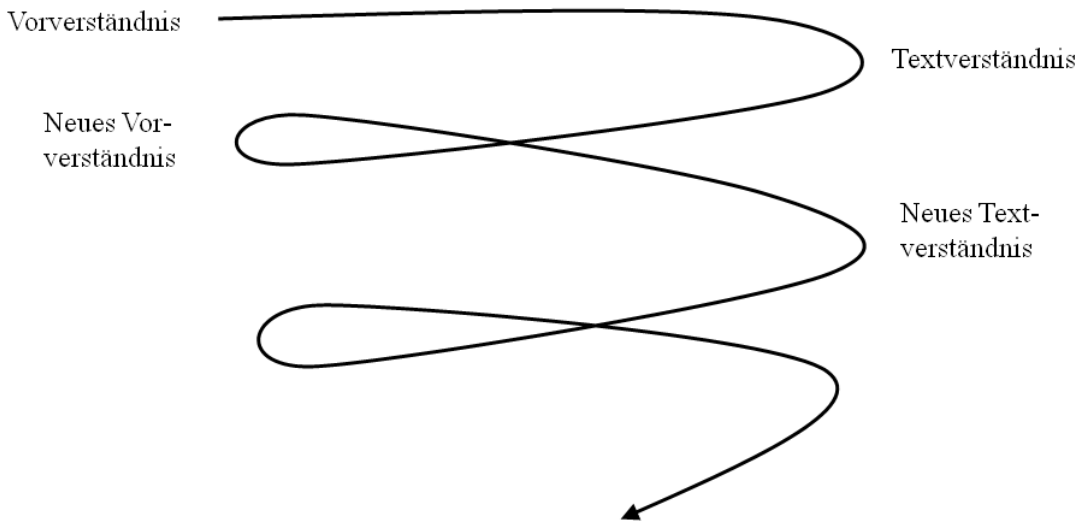

Abbildung 1: Hermeneutische Spirale (eigene Abbildung)

Eigenständige Forschung in bereits vorhandenen Texten zu einer zu untersuchenden Fragestellung impliziert, dass man wissen muss, was andere über den gleichen Bereich gesagt haben, es gibt aber vor allem etwas zu entdecken, was andere noch nicht gesagt haben. Man betrachtet als wissenschaftlich, auf eine neue Art und Weise einen klassischen Text zu lesen und zu verstehen, das Ausgraben eines Manuskripts, das ein neues Licht auf einen Autor wirft, oder die Neubewertung oder die Neuinterpretation schon vorhandener Arbeiten, wenn dadurch Gedanken weitergebracht und in eine systematische Ordnung eingefügt werden, die bisher über verschiedene andere Texte verstreut waren.

Es muss eine Arbeit entstehen, die andere Forscher, die sich mit dem Gegenstand beschäftigen, nicht außer acht lassen dürfen, weil in ihr etwas Neues gesagt wird (vgl. Eco, 1993, S. 8 ff). Nach Eco zeigt ein(e) Student(in) mit einer Abschlussarbeit, dass vom Großteil der vorhandenen Literatur kritisch Kenntnis genommen und sie auf eine übersichtliche Weise dargestellt wurde, dabei die verschiedenen Ansichten zueinander in Beziehung setzend, um einen guten Gesamtüberblick zu geben.

Für die vorliegende Arbeit wurde die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode gewählt. Aus vorliegenden sportwissenschaftlichen Texten unterschiedlicher Verfasser wird versucht, die Fragestellungen dieser Arbeit in der Weise zu beantworten, wie ich sie zurzeit verstehe und interpretiere.

1.3. Gliederung der Arbeit

Im ersten Hauptkapitel (Kapitel 2) werden die Fragestellungen 1 bis 4 behandelt, es werden der Begriff Evaluation und sein Stellenwert genau erläutert und die für den motorischen Unterricht wesentlichen Elemente und Bezugsbereiche aufgeführt. In weiterer Folge werden der Ablauf eines Evaluationsprozesses und seine Auswirkungen auf den motorischen Unterricht dargestellt und seine Funktionsziele (z. B. Optimierung von Unterricht) definiert.

Drei Modellvorstellungen für Evaluation von Bewegungs- und Sportunterricht werden vorgestellt und anhand der betroffenen Evaluationselemente und des Stellenwertes von Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung miteinander verglichen. Die Vorteile und Nachteile der einzelnen Methoden für die Anwendbarkeit im motorischen Unterricht werden erläutert.

Das zweite Hauptkapitel (Kapitel 3) beschäftigt sich mit dem Thema Leistungsfeststellung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport und erfüllt damit den ersten Teil der Fragestellung 5. Hier soll untersucht werden, ob sich Evaluationsinstrumente auch zur Leistungsfeststellung eignen und wie Lernen im motorischen Unterricht funktioniert. Die Begriffe Lernziel und Leistung werden definiert und als wesentliche Faktoren bei der Leistungsfeststellung eingeführt. Auch die Beteiligung der Schüler(innen) beim Definieren von Lernzielen, die Bedingungen zu Leistungsfeststellung laut Leistungsbeurteilungsverordnung und die Rahmenbedingungen zum Lehrstoff durch den Lehrplan werden diskutiert.

Im dritten Hauptkapitel (Kapitel 4) wird die Leistungsbeurteilung untersucht, anhand der Angaben in der Leistungsbeurteilungsverordnung und den von der Notengebung geforderten Funktionen und beantwortet somit den zweiten Teil der Fragestellung 5 und die Fragestellung 6. Die Kritikpunkte zur Leistungsbeurteilung durch Noten und Fehlerquellen bei der Notengebung sollen aufgezeigt werden. Die These, ob die Notengebung unter Verwendung von Evaluation zur Leistungsfeststellung die Schüler(innen) zu lebenslanger Bewegung motivieren kann, soll anhand der bearbeiteten Literatur recherchiert werden und möglichst angenommen werden können.

Das letzte Kapitel (Kapitel 5) zieht ein Resümee über die erarbeiteten Themenbereiche und soll zeigen, ob alle Fragestellungen beantwortet werden konnten und welche Auswirkungen auf den Schulalltag sich aus dem Ergebnis dieser Arbeit ergeben können. Hier

werden auch die nicht beantwortbaren Fragestellungen oder nicht anzunehmenden bzw. nicht abzulehnenden Hypothesen als solche ausgewiesen, und neue, durch die Bearbeitung dieses Themenbereiches auftretende Fragestellungen zur Diskussion gestellt.

2. Grundlagen zur Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht

Den Inhalt dieses Kapitels bildet die genaue Auseinandersetzung mit dem Begriff Evaluation: Verschiedene Definitionen, Vorstellung der unterschiedlichen Arten, Darstellung des Stellenwertes. Es werden die für einen Evaluationsprozess wesentlichen Bezugsaspekte und Evaluationselemente herausgearbeitet und der allgemeine Ablauf eines Evaluationsprozesses dargestellt.

2.1. Terminologie

Wie bereits im ersten Kapitel ausgeführt, betreibt jeder Mensch bewusst oder unbewusst ständig Evaluation und fällt durch Vergleichen Urteile über sich und andere.

Leicht ersichtlich ist auch der Zusammenhang zwischen Evaluation und Lehr- und Lernprozessen im Sport, denn gerade im Sport wird vergleichend auf verschiedene Dimensionen Bezug genommen, wie z. B. Vergleich mit sich selbst zu verschiedenen Zeitpunkten oder Vergleich mit einem Partner, etc.

Die Gründe für das Evaluieren sind leicht ersichtlich, aber um festzulegen was der Begriff Evaluation genau beinhaltet, folgt im Anschluss eine Zusammenschau von unterschiedlichen Definitionen.

Nach Gall (1978, S. 13) ist Evaluation ein amerikanischer Begriff für „Auswertung, Wertbestimmung“, im allgemeinen bezieht sich Evaluation auf die Auswertung von Programmen und Maßnahmen, die unter einer bestimmten Zielsetzung stehen und der Zielerreichung überprüft und ausgewertet werden soll (vgl. dazu auch: Ferenszkiewicz, 1988, S. 162 – 166).

„Evaluation (Bewertung): Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert.“ (Wottawa, 1990, S. 9, Hervorhebung vom Verfasser)

Für Wulf (1972, S. 124) bedeutet Evaluation im Allgemeinen die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistische Verfahren mit

dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen zu erhalten.

Krause (1995, S. 223) liefert folgende Beschreibung des Begriffes Evaluation: „Evaluation beinhaltet die Überprüfung und Bewertung von Handlungsmöglichkeiten und zielt auf deren Optimierung ab.“ Auch die Definition von Crum (vgl. Crum, 1987, S. 128) zeigt bereits die Komplexität des Begriffes in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse im Sport: Evaluation von Sport/-unterricht zielt auf die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen ab, mit der Absicht, die Qualität von Sport/-unterricht oder Lehrplänen (Curricula) zu beurteilen.

Zusammenfassend können folgende Merkmale der Evaluation zugeordnet werden:

- Evaluation beinhaltet Vorgänge der Bewertung, Beurteilung und Entscheidung über Prozesse, Maßnahmen oder Handlungsmöglichkeiten.
- Es werden drei zeitliche Dimensionen im Sport als Prozess des Lehrens und Lernen aus- und bewertet: die Voraussetzungen, die Prozesse selbst und die Ergebnisse.
- Auch ein diagnostischer Charakter kann im trainingswissenschaftlichen Gebrauch von Evaluation nicht geleugnet werden, da die Entwicklung von Leistung und Persönlichkeit, sowie die Wirksamkeit von Training überprüft wird.

Sehr wesentlich finde ich den Aspekt der Optimierung in der Definition von Krause, denn es ist genau dieser Blickpunkt, der die Unterscheidung zwischen der sonst üblichen Leistungsfeststellung und –beurteilung durch die Lehrperson und der Qualitätsbeurteilung des Lehr-Lern-Prozesses durch Evaluation ermöglicht. Zwar bildet die Leistungsfeststellung, d. h. die Erhebung von Daten aus verschiedenen Verhaltensdimensionen des Lernenden sowie des Lehrenden, sowohl formell mit Hilfe von Instrumenten der Datenerhebung, als auch informell durch z. B. Beobachtungen, in jedem Fall ein wichtige Grundlage zur Leistungsbeurteilung. Dabei stellt die Leistungsbeurteilung jenen Vorgang dar, bei dem anhand eines Vergleichsmaßstabes ein Urteil über die erbrachte Leistung gefällt wird.

Evaluation zielt darüber hinaus auf die Optimierung des Lehr-Lern-Prozesses ab und soll korrigierend in den Ablauf des Prozesses, als eine Art Rückkopplung bzw. Feedback eingehen. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies eine Auswirkung auf Planung und Durchführung, da dort Entscheidungen bestätigt, teilweise bestätigt oder verworfen, oder voll verworfen werden können. Somit dient Evaluation als Planungsbasis für den folgenden

Lehr-/Lernschritt bzw. sie initiiert eine Abänderung bzw. eine Wiederholung desselben Lehr-Lernschrittes (vgl. Bielefeld, 1986, S. 58 – 63).

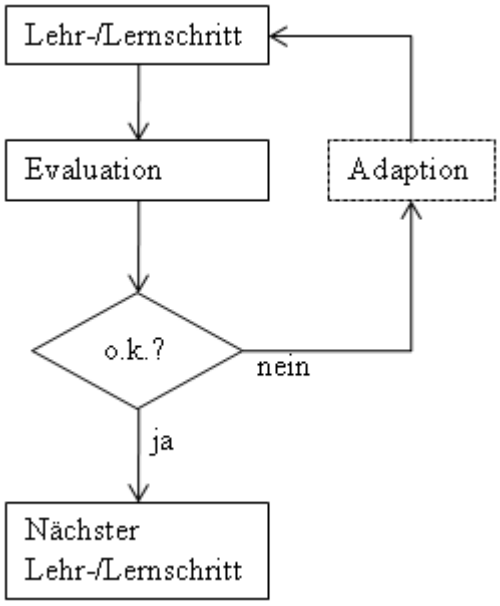

Abbildung 2: Feedbackschleife (eigene Abbildung)

Daraus ergibt sich entsprechend dem Inhalt der Evaluation eine Einteilung in verschiedene Arten. Man kann einerseits *Produkt-Evaluation* (*summative Evaluation*), also das bekannte Überprüfen erreichter Ziele, betreiben, gerade im motorischen Unterricht mangelt es nicht an Messinstrumenten für die körperliche Leistungsfähigkeit oder für die Beherrschung von motorischen Fertigkeiten. Andererseits ist es oft angemessen, die Umstände, unter denen die Lernergebnisse zustande kommen, d. h. den Lehr-Lern-Prozess selbst, auf seine Qualität zu prüfen. Dieser Vorgang wird mit *Prozess-Evaluation* oder *formativer Evaluation* bezeichnet, und bezieht sowohl Lehrer- als auch Schüler-Prozess-Variablen in die Auswertung ein (vgl. Crum, 1983, S. 12 – 19; Haag, 1988, S. 66).

Hier teilen sich oft die Meinungen: „Der Weg ist das Ziel!“ oder „Das Ziel ist alles, der Weg ist nichts!“. Doch scheint ein angemessenes Verhältnis von Zielen und Mitteln anstrebenswert zu sein (vgl. Verbeek & Balogh, 1995, S. 2). Wie nützlich ist summative Evaluation bei der Qualitätsbestimmung zielgerichteter Prozesse, wenn die Hintergrundangaben fehlen, die eine Interpretation der Ergebnisse der Auswertung ermöglichen?

Weiters kann man zwischen *Selbst- und Fremdevaluation* unterscheiden, je nachdem, ob die Auswertung von den am Lehr-Lern-Prozess direkt Beteiligten, den Lehrenden und Lernenden selbst, oder von externen Dritten durchgeführt wird. Für diesen Aspekt der

Einteilung sind in der Literatur auch die Begriffe *innere und äußere Evaluation* geläufig (vgl. Rehbein, 1994, S. 15 – 19; Haag, 1988, S. 66; Heinilä, 1981, S. 156 ff).

Werden nur Teilaspekte des Prozesses der Evaluation unterzogen, kann man von *Mikroevaluation* sprechen, im Gegensatz zur *Makroevaluation*, bei der das Gesamtergebnis bewertet wird.

Wenn Evaluation als Gesamtvorgang vor Beginn eines Lehr-Lern-Prozesses im Sport erfolgt, um die Ausgangsbedingungen und Voraussetzungsdaten zu erheben, spricht man von *Kontextevaluation*, die *Inputevaluation* hingegen bezieht sich auf die Prozessplanung, d. h. die Auswahl von Lernzielen, Programmeinheiten und Alternativen.

Doch auch hier soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass es genügt, wenn die Voraussetzungen für einen Prozess bewertet werden. Um den Lehr-Lern-Prozess zu optimieren, müssen auch die gesetzten Aktivitäten während des Unterrichts in den Evaluationsvorgang miteinbezogen werden.

Mit Hilfe all dieser Einteilungen kann man bereits den Zusammenhang bei der Evaluation von Unterricht als Gesamtheit von Lehren und Lernen folgendermaßen darstellen:

„Denn die Kontextevaluation (1) bezieht sich auf die Voraussetzungen und Bedingungen der soziokulturellen, anthropogenen und situativen Gegebenheiten der Lernsituation, die Inputevaluation (2) auf die Lernzielauswahl, die Prozessevaluation (3) auf die Lernsituation (Methodik, Medien) und die Produktevaluation (4) auf den letzten Schritt der Ergebnissicherung selbst.“ (Gall, 1978, S. 42, vgl. dazu auch: Haag & Krueger, 1985, S. 14; Wulf, 1975, S. 567 – 579; Wulf, 1972, S. 19 ff; Stufflebeam, 1972, S. 154 – 163).

Durch dieses Ineinandergreifen der verschiedenen Arten von Evaluation wird deutlich, dass Evaluation von Unterricht ein mehrdimensionaler und sehr komplexer Vorgang ist, der in unterschiedlichen, logisch aufeinander folgenden Stufen abläuft und viele Faktoren und Elemente zu berücksichtigen hat.

Um nun auch den letzten Zweifel über die genaue Bedeutung von Evaluation auszuräumen, möchte ich noch einige Begriffe näher erklären, die oft im Zusammenhang mit Evaluation vorkommen bzw. in der älteren Literatur anstelle des Fachausdruckes Evaluation verwendet wurden.

Am häufigsten werden die Begriffe *Aus- bzw. Bewerten* im Zusammenhang mit *Beurteilen* verwendet, und tatsächlich kommen sie dem Ausdruck Evaluation am nächsten. Als Aus-

wertung wird ein Prozess der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung bezeichnet, dessen Produkt Erkenntnis ist. Dabei ist bereits die Frage, warum etwas im Unterricht erreicht oder nicht erreicht wurde, von zentraler Bedeutung (vgl. Hecker, 1987, S. 30; Bielefeld, 1987, S. 98). Nach Crum (1983, S. 12, Hervorhebung vom Verfasser) muss man sich „unter **Auswerten** sowohl das gedankliche Nachzeichnen des Unterrichtsgeschehens (bis hin zur schriftlichen Fixierung) als auch die Bewertung des Geschehens im Hinblick auf seine Qualität vorstellen."

Für Haag (1988, S. 63) bedeutet Auswerten das Belegen von Ereignissen mit Urteilen, die sich an Gütemaßstäben zum Zweck des Vergleichens orientieren. Folgende Dimensionen können betroffen sein:

- Vergleich mit sich selbst zu verschiedenen Zeitpunkten
- Vergleich mit einem anderen, vorzugsweise in vergleichbarer Ausgangslage
- Vergleich innerhalb einer Bezugsgruppe, in die man integriert ist
- Vergleich mit Mitgliedern einer anderen Gruppe vergleichbarer Art
- Vergleich mit relativen Normen (z. B. Prozentrangnormen)
- Vergleich mit absoluten Normen (z. B. Weltrekord)

Haag (1988, S. 63) meint, dass Vergleichen notwendig ist für die menschliche Entwicklung, da Auswertungskriterien und entsprechende Zielsetzungen nur entstehen, wenn die Relationen zu größer, kleiner, gleich wahrgenommen werden. Nur durch Vergleichen sei es möglich, auszuwerten, zu argumentieren und zu planen.

Der Unterschied zur Evaluation wird deutlich, wenn wir den Aspekt der Optimierung von Lehren und Lernen, d. h. die direkte Rückkopplungsmöglichkeit zum Unterricht in einer der Definitionen für Auswerten suchen, es aber eine logische Konsequenz darstellt. Doch in den Grundzügen scheinen Übereinstimmungen auf, z. B. werden diagnostische Vorgehensweisen zur Leistungsfeststellung als Grundlage für zielgerichtete Auswertung ebenso wie für Evaluation angewendet.

Auch *Diagnostik* kommt in der bearbeiteten Literatur häufig vor und wird als Vorgang von zielgerichteter Datenerhebung, Interpretation und Schlussfolgerung mit einer konzeptionellen, instrumentellen sowie technischen Komponente bezeichnet (vgl. Haase, 1987, S. 107; Haag & Strauß (Hrsg.), 1994, S. 45; Bös; Hörtdörfer & Mechling, 1976, S. 312 f). Hier kann man nach Leichner (1988, S. 108) zwischen klinisch-psychologischer

Diagnostik und Eignungsdiagnostik unterscheiden. Ziel der Letzteren ist es, Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen bestimmten Zweck festzustellen.

Durch *Diagnose* sollen qualitative oder quantitative Kenngrößen eines Merkmals die Einordnung, einerseits auf den Zustand und die Position innerhalb eines Bezugssystems und andererseits der Bedingungen und Ursachen für die Ausprägung dieses Zustandes zulassen (vgl. Mechling, 1987, S. 79).

Diese beiden Begriffe (Diagnostik und Diagnose) wurden aus der Medizin sowohl in die Psychologie als auch in die Sonderpädagogik, und von dort in die Pädagogik und somit in die Sportpädagogik übernommen. Sie beschreiben aber ebenfalls nur Teilbereiche, die wesentlich für die Evaluation sind, und unterliegen dem Bereich der Input- bzw. der Produktevaluation.

Kommen wir zu den Begriffen *Leistungsbewertung und Lernzielkontrolle*, die auch in sehr engem Zusammenhang mit Evaluation stehen. Was genau ist die erbrachte Leistung im Sportunterricht, die Leistung der Schüler(innen) im z. B. 100 m-Lauf oder die Motivationsfähigkeit der Lehrperson, die die Schüler(innen) schnell laufen lässt? Wie stehen Lehr- und Lernziele im Zusammenhang mit der Leistung im motorischen Unterricht?

Einerseits steht das Lernziel am Anfang, der Planung des Unterrichts und die Themen und Lehrmethoden werden zugeordnet. In dieser Position besitzt das Lernziel die Priorität. Andererseits werden Themen oder Probleme vorgegeben, die durch Lernziele nachträglich strukturiert werden. Dabei zeigt sich, dass im Allgemeinen eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Lernzielen, den Themen, den Schülerinteressen und anderen Determinanten des Unterrichts besteht, die in der didaktischen Literatur häufig mit Implikationszusammenhang bezeichnet wird (vgl. Frey, 1975, S. 406). Die Lernziele selbst werden dabei mit Qualifikationen gleichgesetzt, die ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses sein Eigen nennt. Die Überprüfung dieser Qualifikationen hängt von der Operationalisierung der Lernziele ab. D. h. Lernziele sollen als Operationen, als Verhalten- und Handlungsweisen beschrieben werden, wobei belegbar sein muss, mit Hilfe welcher Kriterien beurteilt werden kann, ob Lernziele erreicht oder nicht erreicht werden (vgl. Koch & Meyners, 1976, S. 46 ff). Die Lernzielkontrolle stellt somit die Überprüfung der Erreichung eines Lernziels dar.

„Aus diesem Verständnis von Lernzielkontrollen ergibt sich ein weiterer Aspekt: Lernzielkontrollen werden nicht nur als Kontrollen zur Erreichung eines Endziels verstanden,

sondern auch als Stationen im Lernprozess, durch welche Zwischeninformationen über Verlauf und Stand der Lernfortschritte gewonnen werden können.“ (Gall, 1978, S. 29)

Lernzielkontrollen stellen somit einen wesentlichen Anteil bei Evaluationsprozessen dar, ebenso wie Leistungsfeststellung allgemein, aber sie haben eines gemeinsam: Sie lassen keinen Rückschluss auf das Zustandekommen der Leistung bzw. auf den Lehr- Lern-Prozess selbst zu.

Didaktische Analysen sollen die Unterrichtswirklichkeit entschlüsseln und Entscheidungshilfen bereitstellen, um eine Art Rückkopplung auf die analysierte Praxis zu ermöglichen, mit dem Ziel diese zu verbessern (vgl. Jost, 1978, S. 345). Diese Definition ist bereits sehr umfassend und ähnelt sehr der Definition von Evaluation. Doch wurde er in der älteren Literatur nur für Analysen durch außenstehende Didaktiker, die den Vorteil haben, die Perspektive des Lehrers überschreiten zu können, verwendet, also eine Art Fremdevaluation, die im Schulalltag eher selten vorkommt.

Zu guter Letzt möchte ich noch kurz auf den Begriff *Curriculum* eingehen, da auch dieser im Zusammenhang mit Evaluation häufig vorkommt. Die Begriffe Curriculum und Lehrplan werden in der Regel synonym gebraucht. Sie bezeichnen Dokumente, die Ausbildungsträger erlassen, um für Erziehungseinrichtungen, wie öffentliche Schulen, einheitlich festzulegen, was, für wen, in welchem Umfang, in welcher zeitlichen und inhaltlichen Gliederung gelehrt werden soll. Somit ist dies der Ort, an dem die Lehr- und Lernziele festgeschrieben sind (vgl. Dietrich, 1987, S. 223).

In welchem Zusammenhang stehen nun die Begriffe Evaluation und Curriculum?

Das Themenfeld „Evaluation von Bewegung und Sport“ lässt sich in ein großes Theorienfeld der Sportwissenschaften, die Sportpädagogik, einbetten. Aber um den Gegenstandsbereich der Sportpädagogik beschreiben zu können, werden hier die beiden Aspekte des Wortes Sportpädagogik getrennt definiert und anschließend wieder zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Haag, 1989, S. 48 ff).

Als *Sport* werden motorische Aktivitäten bezeichnet, die durch soziale Interaktionen, Leistungs- und Wettkampforientierung gekennzeichnet sind sowie in Verbindung mit Organisation und Regelgebundenheit auftreten. Somit ist Sport ein Ausdruck kultureller Leistung des Menschen.

Die *Pädagogik* bezeichnet die Wissenschaft vom Erziehen, Lehren und Unterrichten und in dieser Disziplin wird sowohl praktisch als auch theoretisch gearbeitet.

Die *Sportpädagogik* bezeichnet somit jenes sportwissenschaftliche Theoriefeld, das sich vorwiegend mit den funktionalen und intentionalen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung bzw. der Bildung zum und durch Sport aufeinandersetzt (vgl. Haag, 1989, S. 49).

Da dieser Gegenstandsbereich sehr vielfältig und komplex ist, ergeben sich Beziehungen zu den anderen Teilbereichen der Sportwissenschaft, und verschiedene Aspekte aus anderen Theoriefeldern sollten Berücksichtigung finden. Etwa beim Themenbereich Lehren und Lernen im Sport können z. B. leistungsbestimmende medizinische Parameter für die körperliche Belastbarkeit im Sportunterricht aus dem Bereich Sportmedizin oder entwicklungs-, persönlichkeits- oder motivationsbedingte Faktoren für Lehr-Lern-Prozesse im Sport aus der Sportpsychologie Einfluss nehmen (vgl. Haag, 1989, S. 50).

Somit legt Haag (1989, S. 51, Hervorhebung vom Verfasser) als Definitionsversuch für die Aufgabe von Sportpädagogik fest: „**Sportpädagogik befasst sich als angewandte Teildisziplin der Pädagogik und Theoriefeld der Sportwissenschaft mit funktionalen und intentionalen Möglichkeiten sowie Grenzen der Erziehung zu Bewegung-Spiel-Sport und Bildung durch Bewegung-Spiel-Sport.**“

Die handlungsleitenden Informationen zur optimalen theoriegeleiteten Gestaltung der bewegungs-, spiel- und sportorientierten Erziehungspraxis werden einerseits von der Lehrplantheorie des Sports und andererseits von der Unterrichtstheorie des Sports zu Verfügung gestellt. In der Lehrplantheorie werden Lernerfordernisse der Gesellschaft und Lernbedürfnisse der Lernenden erforscht und aus diesen Erkenntnissen werden Lernziele sowie die Lehrpläne konstruiert und evaluiert.

Eine zweiten wesentlichen Forschungs- und Lehraspekt der Sportpädagogik stellt die Unterrichtstheorie des Sports, die *Sportdidaktik*, dar. Hier werden z. B. die Ziele und Inhalte des Sportunterrichts, die Optimierung von unterrichtsbezogenem Handeln sowie alternative Formen der Vermittlung zum altbekannten Frontalunterricht erforscht und hinterfragt. Die von Haag (1988, S. 62 – 76) entwickelte auswertungsorientierte Unterrichtstheorie des Sports lässt sich in vier Aspekte aufspalten: Voraussetzungsanalyse, Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport.

Sowohl in der Lehrplan- als auch in der Unterrichtstheorie spielt Evaluation eine sehr wichtige Rolle, denn im Idealfall sind diese beiden Bereiche untrennbar miteinander verbunden. Das Ziel von Curriculumevaluation ist die Optimierung von Lehrplänen, während die Unterrichtsevaluation die Optimierung von Unterrichtsprozessen zur Aufgabe hat. Sind

die Lehrpläne durch laufende Evaluation optimal gestaltet, sind im Unterrichtsgeschehen die Lehr- und Lernziele an die Bedürfnisse der Gesellschaft angepasst und umgekehrt.

2.2. Ziele und Funktionen von Evaluation

Wie sich bereits abgezeichnet hat, darf sich das Interesse von Evaluation nicht nur auf die Erfassung von Schüler(innen)leistungen beschränken und von da aus alle Mängel und Stärken im Lehr-Lern-Prozess nur auf Schwächen und Stärken des einzelnen Schülers zurückführen. Vielmehr muss sich Evaluation auch auf viele andere, den Lehr-Lern-Prozess bestimmende Faktoren beziehen. Es werden sowohl bei den Schüler(innen) die Erreichung bestimmter Lernziele kontrolliert, als auch didaktische, unterrichtstechnologische und organisatorische Systeme und Strukturen auf ihre Wirksamkeit im Unterricht überprüft.

Denn oft kommt es vor, dass angestrebte Lernziele nicht erreicht werden oder erreicht werden können, weil falsche oder ungünstige Vermittlungsverfahren und –bedingungen angewendet werden, die Voraussetzungen zur Erreichung nicht gegeben sind oder die Lernziele so formuliert sind, dass ein Erreichen nicht festgestellt werden kann.

In jedem Fall ergibt sich durch den Auftrag zur individuellen Förderung des Einzelnen, der an das Bildungssystem gestellt wird, eine Art *Steuerungs- und Regulationsfunktion*, d. h. Evaluation bietet auch die Möglichkeit die Interessen, Neigungen, Stärken und Schwächen der Lernenden ausfindig zu machen und in bestimmte Richtungen zu steuern. Das stellt natürlich gewisse Anforderungen an die Unterrichtsorganisation, da durch Differenzierung auch verschiedene Alternativen ermöglicht werden müssen (vgl. Gall, 1978, S. 202). Auch muss eine Anpassung in den Unterrichtsaufzeichnungen der Lehrenden vorgenommen werden, um den Verlauf der Lernfortschritte der Schüler adäquat darstellen zu können und einen Vergleich zu früheren Leistungen des Individuums zu ermöglichen.

Dieser Fördercharakter im motorischen Unterricht wird auch durch die in den Lehrplänen geforderten Unterrichtsziele unterstützt und soll zum selbstständigen Sporttreiben als Ausgleich, zur Gesunderhaltung und als Freizeitbeschäftigung anregen. Natürlich kann dieser Aspekt auch nur dann erreicht werden, wenn die Lernenden vielfältige Informationen zum motorischen Lernen erhalten und im Unterricht dazu angehalten werden, sich selbstständig, aber optimal unterstützt, motorische Fertigkeiten anzueignen. Evaluation kann hier in jedem Fall zur Unterstützung sowohl für die Pädagog(inn)en in Bezug auf die Unterrichtsorganisation oder didaktische Maßnahmen, als auch für die Lernenden in Bezug auf ihren

Lernprozess wichtige Ansätze liefern. Daraus wird ersichtlich, dass aus einem Evaluationsresultat oftmals vielfältige Rückmeldungen möglich sind.

Die Ziele von Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht sind oftmals sehr unterschiedlich, je nachdem für welche Adressatengruppen sie bestimmt sind (vgl. Gall, 1978, S. 37):

- Die Lernenden erhalten *Informationen und Rückmeldungen über den eigenen Lernerfolg*. Diese dienen der *Selbstüberprüfung* („Vergleichen" mit anderen,…) sowie als *Entscheidungshilfe* für folgende Lernvorhaben.
- Die Lehrenden werden über ihre Art zu unterrichten informiert. Diese Vergleichsinformationen dienen ihnen zur *Differenzierung ihres Unterrichts* hinsichtlich der betroffenen Personen sowie des Unterrichtserfolges.
- Die Erziehungsberechtigten erhalten *Mitteilungen über Lernfortschritte und Verhaltensweisen der Kinder*, die als Hilfestellung für erzieherische Entscheidungen dienen können.
- Der Staat als Bildungsverwalter kann z. B. *Berechtigungen* erteilen sowie Qualifikationen für bestimmte gesellschaftliche Funktionen planen sowie z. B. Unterrichtsstunden kürzen (bzw. erweitern).
- Die Gesellschaft als außerschulische Interessensgruppe soll die *Qualifikationen von Schulabgängern* einschätzen und einsetzen können.

Es muss für alle diese Personengruppen eindeutig sein, dass die Auswertungsmaßnahmen den gesamten Lehr-Lern-Prozess nicht abschließen, sondern sie sollen die weitreichenden Konsequenzen für die vorangegangenen Phasen der Planung und Durchführung erkennen können.

Zentrale und unterschiedliche Funktionen sind auch gegeben, wenn man vom Initiator der Evaluation ausgeht. Hier kann man eine Unterteilung folgendermaßen treffen (vgl. Wulf, 1975, S. 582 ff):

- Verbesserung von Curricula oder Unterricht
- Legitimierung von Curricula oder Unterricht
- Entscheidungshilfen bei Fragen und Problemen in Bezug auf Curricula oder Unterricht

Im ersten Fall müssen die relevanten Informationen im Prozess der Entwicklung und Realisierung der Reform gewonnen werden und es muss genau geklärt werden, was unter Verbesserung verstanden wird. Die Zielvorstellungen werden als Maßstab herangezogen, sie müssen begründet und legitimiert sein. Aufgabe der Evaluation ist dann den Grad ihrer Realisierung und Realisierbarkeit zu überprüfen. Hier kann es neben einem Beitrag zur Verbesserung von Curricula auch zu einem direkten Beitrag zur Aufklärung der Unterrichtspraxis über Unzulänglichkeiten, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten Curricula ergeben, kommen.

Im zweiten Fall soll durch Evaluation ein Beitrag zur Legitimierung von Bildungsreformen und Unterricht geleistet werden. Alle an einer Reform beteiligten Personen stehen unter dem Anspruch, ihre Arbeit zu begründen und zu verantworten, besonders wenn sich daraus Konsequenzen für die Bildungspolitik und Bildungsplanung ergeben. In diesem Zusammenhang kann Evaluation auch als Kontroll- und Disziplinierungsinstrument verwendet werden, mit all seinen positiven oder negativen Auswirkungen (vgl. Wulf, 1975, S. 585).

Im dritten Fall soll Evaluation dazu verwendet werden Informationen über Planungsalternativen zu erarbeiten, um besser begründete Entscheidungen treffen zu können, dabei bleiben aber die normativen Fragen selbst unberücksichtigt.

Nach Scriven (1972, S. 61) wird von Evaluation vor allem das Beantworten von bestimmten Fragen über bestimmte Einheiten verlangt. Die Einheiten werden von den verschiedenen pädagogischen Instrumenten (Prozesse, Personal, Verhaltensweisen, Programme, usw.) dargestellt und werden z. B. folgende Fragen gestellt:

Wie gut funktioniert dieses Instrument in Bezug auf festgelegte Kriterien, ist es besser als ein anderes Instrument? Welche Variablen der getesteten Gruppe werden signifikant von seiner Anwendung beeinflusst, rechtfertigt der Gebrauch seine Kosten?

Wie man bereits feststellen kann, ist es sehr schwierig genau festzulegen, was die genauen Zielsetzungen und Funktionen von Evaluation sind. In Bezug auf Evaluation von Bildungsprogrammen ist es aber nach Stake (1972, S. 101) auf jeden Fall wesentlich, zu untersuchen, was gelehrt und gelernt werden soll. Hier ist es besonders wichtig, dass die verlangten Lehr- und Lernziele präzise formuliert werden, entweder durch die verwendeten Lehrpläne oder durch die Lehrpersonen bzw. Lernenden selbst.

Bereits im erwähnten Rechnungshofbericht wurde kritisiert, dass in den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport die Zielsetzungen sehr offen formuliert sind und daher sicher eine formale Konkretisierung durch die direkt am Unterricht beteiligten Personen notwendig machen:

- Hinführen zum elementaren Erleben der Bewegung und des Körpers
- Fördern eines vielfältigen Bewegungskönnens in alltäglichen und sportmotorischen Handlungsfeldern
- Vermitteln vielfältiger Spielideen und –formen und Anbahnen der Fähigkeit, Spielregeln anzuerkennen
- Entwickeln des Leistungswillens und der motorischen Leistungsfähigkeit
- Anregungen zu gesundheits- und sicherheitsbewusstem Verhalten und zu sinnvoller Freizeitgestaltung

In dieser Arbeit wird das Augenmerk vor allem auf den Lehr-Lern-Prozess im motorischen Unterricht gelegt, d. h. es werden die Auswirkungen auf die Lehrpläne, die Auswirkungen auf die Ausbildung der Sport- und Bewegungspädagog(inn)en sowie die Auswirkungen auf die Institution Schule als Ausbildungsstätte mit ihren manchmal ungenügend ausgerüsteten Sportanlagen nur am Rande gestreift.

In Hinblick auf die zeitliche Komponente von Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht bezieht sich das Auswerten auf das Verhalten und auf die Persönlichkeitsvariablen von Lehrenden und Lernenden vor, während und nach einem Lehr-Lern-Prozess (vgl. Haag, 1988, S. 65). Vor Beginn werden die Ausgangsbedingungen, während des Lehr-Lern-Prozesses die vielfältigen Einflüsse und am Ende das Ergebnis erhoben (vgl. Haag, 1985, S. 14).

2.3. Bezugsaspekte der Evaluation

Da Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht ein komplexer und mehrdimensionaler Vorgang ist, der sowohl im Rahmen sportpädagogischer Theorienbildung als auch im Bereich des praktischen Handelns seine Funktionen erfüllen soll, werden nun die Bezugsaspekte in vier Teilen beschrieben (vgl. Haag, 1985, S. 14).

2.3.1. Bezugsbereiche

Hier werden die zwei sportpädagogischen Theoriebereiche, auf die sich Evaluation beziehen kann, unterschieden: die Curriculumtheorie des Sports (Lehrplan- und Lehrzielentwicklung) und die Unterrichtstheorie (Unterrichtsdurchführung).

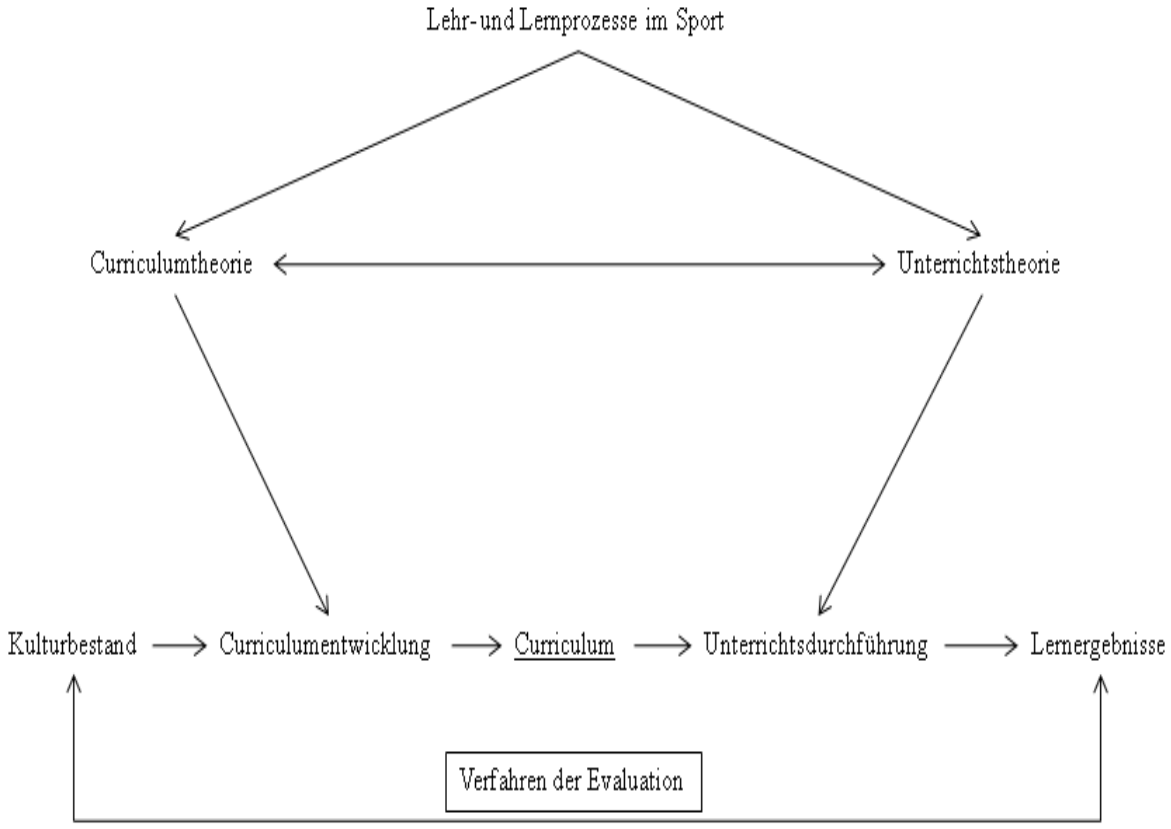

Abbildung 3: Bezugsbereiche der Evaluation nach Haag (vgl. Haag, 1985, S.15)

Beim *curriculumtheoretischen Ansatz* zur Erstellung von Lehrplänen sollen Entscheidungen unter Verwendung erfahrungswissenschaftlicher Verfahren auf rationale Art und Weise getroffen werden. Es werden hier sowohl Situationsanalysen, das Erstellen von Qualifikationen und das Finden von Curriculumelementen durch Evaluation überprüft, sowie der Prozess der Entwicklung und die Erprobungsphase untersucht.

Beim *didaktischen Ansatz* werden außer dem didaktischen Dreieck aus Lehrer-Schüler-Inhalt weitere Faktoren individueller, sozialer, kultureller, inhaltlicher und organisatorischer Art berücksichtigt. Nach Haag (1985, S. 16) kann man Unterricht als Zusammenspiel verschiedener Faktoren sehen, die in ein gesellschaftlich-politisches Bezugsfeld eingebettet sind, wobei das Interesse der Lehrpersonen nicht nur der Präsentation der Lehrinhalte, sondern auch den Lernenden gilt, die ja am Ende der Lehreinheit etwas nachprüfbar oder sichtbar können, kennen oder haben sollen (vgl. Ehni, 2000, S. 101). Erfolgskontrolle im motorischen Unterricht ist somit integraler Bestandteil des Unterrichts.

Im Rahmen dieser Arbeit wird im Weiteren nur der Bezugsbereich Unterrichtstheorie behandelt.

2.3.2. Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen

Nach Haag (1985, S. 17) können vier interagierende Ebenen als Rahmenbedingungen entscheiden: das Individuum, die Gruppe, Institutionen und die Zeitsituation.

Am *Einzelnen* können der Grad der motorischen Entwicklung und die sportmotorischen Kompetenzen in direkten Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld gesetzt werden, und Bewegung hat instrumentelle, explorative, soziale und personale Bedeutung für das Individuum.

Gerade im Sport sind durch die Variationsbreite der Sportarten von Einzel-, Partner- und Mannschaftbewerben jeweils verschiedene soziale Situationen gegeben, denn durch die *Gruppenzusammensetzung* können bereits günstige oder weniger günstige Voraussetzungen für den Lehr-Lern-Prozess geschaffen werden. Hier hat sich sogar eine selbstständige Forschungsrichtung im Rahmen der Sportsoziologie und –psychologie entwickelt, um das soziale Gefüge Kleingruppe zu untersuchen.

Zur sozialen Situation von *Institutionen* ist zu sagen, dass in Österreich einerseits Sport an den Schulen unterrichtet wird, aber auch in einer Reihe von gut strukturierten Vereinen, die sich um den Breiten- und Leistungssport bemühen. In den letzten Jahren ist auch die Anzahl der individuellen, nicht an Institutionen gebundenen Sportausübung, sei es in Fitnessstudios oder bei Nachbarschafts-Nordic-Walking-Treffs, gestiegen. Auch hier sind ganz spezielle Rahmenbedingungen gegeben, die in eine Evaluation einfließen sollten.

Die soziale *Zeitsituation* wird in Untersuchungen miteinbezogen um feststellen zu können, ob z. B. Snowboarden bei einer Wintersportwoche neu angeboten werden soll, weil gerade

alle Snowboarden (vergleiche die Jahre 1990 – 2000), oder weil einige nicht Schifahren können (siehe die letzten Jahre). Auch wenn im eigenen Land in einer Sportart Weltrang erlangt wird, ist der Zulauf zu dieser Sportart nachfolgend immer größer.

2.3.3. Adressaten

Die Beteiligten am motorischen Unterricht, die Lehrperson mit ihren Dispositionen und die Lernenden mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Orientierungen, sowie der Lehr-Lern-Prozess mit seinen möglichen Interaktionen stehen im nächsten Abschnitt im Blitzlicht.

Ein prägender Einfluss für Lehr-Lern-Prozesse im motorischen Unterricht wird den *Lehrenden* zugesprochen. Ihre Dispositionen, die Lehrweise und das Lehrverhalten sowie die Lehrenden-Lernenden-Interaktionen sind nach Haag (1985, S. 18) wesentliche Dimensionen der Evaluation. Durch persönlichkeitsanalytische Verfahren kann man die Dispositionen der Sportpädagog(inn)en erfassen, aber eine besondere Rolle bekommt dabei die Handhabung der Evaluation der Lehrperson im Unterricht selbst.

Beobachtungen der Lehrweise und des Lehrverhaltens in Form von Selbst- und Fremdbeobachtungen stellen einen wichtigen Prozess im Lehr-Lern-Prozess dar. Die Selbstbeobachtung sollte zum täglichen Brot der Pädagog(inn)en gehören und immer wieder zu grundsätzlicher und unterrichtsspezifischer Reflexion Anlass geben. Die Form der Fremdbeobachtung durch bereits versierte Pädagog(inn)en wird bereits in der universitären Ausbildung zum Sport- und Bewegungspädagogen als eine Art Lehrübungen angeboten, damit bereits in der Phase der Ausbildung wichtige Impulse und Reflexionsmöglichkeiten für die Student(inn)en gewährleistet sind. Im Berufsalltag wird diese Rolle von den Schulleitern, den Fachinspektoren bzw. den Landesschulräten übernommen, und auch hier sollte immer die Intention des Optimierens von Unterricht gegeben sein. Die beobachtete Lehrperson wird aus diesen Rückmeldungen immer neue Eindrücke und Ideen mitnehmen können, um ihren Unterricht besser gestalten zu können.

Das *Interaktionsgeschehen von Sportlehrer(inne)n und ihren Schüler(inne)n* in sportspezifischen Situationen kann mittels Prozessvariablen zur Evaluation herangezogen werden, und wird als wesentlicher Bestandteil von Unterricht angesehen.

In Bezug auf die *Lernenden* soll nach Haag (1985, S. 20) eine zweifache Differenzierung nach Alter und Niveau vorgenommen werden. Bei der *altersspezifischen Differenzierung* stehen Wachstums- und Entwicklungsverläufe der Lernenden und die damit verbundenen motorischen Fähigkeiten und Kenntnisse im Mittelpunkt. So kommen je nach Alter der

Lerner(innen) zu den motorischen Grundfertigkeiten noch grundlegende Bewegungsformen, motorische Kontrolle und Reifung, motorische Leistungsfähigkeit hinsichtlich der motorischen Eigenschaften sowie die Einstellungen zum Sport. Für den schulischen Bewegungs- und Sportunterricht sind diese geforderten Bewegungskenntnisse in den nach Schulstufen gestaffelten Lehrplänen festgelegt und die Sport- und Bewegungspädagog(inn)en sind angehalten, sich daran zu orientieren.

Wenn man die *niveauspezifische Differenzierung* betrachtet, wird deutlich, dass Lehr- und Lern-Prozesse im Sport an den unterschiedlichsten Orten stattfinden können, z. B. in der Schule, in Fitnessstudios, in der Familie oder in Vereinen. Dementsprechend sind die *Lernorte* hier ausschlaggebend für die untersuchten Niveaus, denn es wird einen Unterschied zwischen Breiten- und Leistungssportlern, zwischen Freizeitsporttreibenden und Schüler(innen), die nur in der Schule Sport betreiben, geben.

Speziell in der Talentsuche und der Leistungsdiagnostik für den Bereich Hochleistungssport, sowie im Sportförderunterricht und Behindertensport für beeinträchtigte Personen ist eine Vielzahl von Evaluationsuntersuchungen durchgeführt worden. Auch im schulischen Bereich kann es, das Leistungsniveau der Schüler(innen) betreffend, zu sehr inhomogenen Gruppen kommen, oft aber betrifft es nur vereinzelte Sportarten, und hier kann der Niveauunterschied auch als Vorteil für die Gruppe genutzt werden.

Allerdings sind die, die Lernenden betreffenden Differenzierungsmöglichkeiten, also Alter, Lernort und Niveau, immer im Zusammenhang zu sehen (vgl. Haag, 1985, S. 24).

2.3.4. Evaluationselemente

Eine Vielzahl von Variablen hat Einfluss auf das Ergebnis von Lehr-Lern-Prozessen im Sportunterricht. Grob können diese Variablen in drei Kategorien eingeteilt werden: *Lernende, Lehrende und Interaktion Lehrende – Lernende*.

- Lernende:

Bezogen auf die Lernenden sind vor allem folgende vier Bereiche entscheidend:

Tabelle 1: Inhaltsaspekte der Auswertung, bezogen auf den Lernenden (vgl. Haag, 1988, S.70)

Basisindikatoren motorischen Lernens	Motorischer Bereich	Kognitiver Bereich	Affektiver Bereich
1. Anthropometrische Daten (vgl. Kinanthropometrie)	1. Motorische Eigenschaften (konditionell, koordinativ)	1. Theorie der motorischen Grundlagen	1. Individualorientiertes Verhalten (z. B. Einstellung zum Sporttreiben)
2.Wahrnehmungseigenschaften (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch)	2. Sportmotorische Fertigkeiten (c-g-s-Sportarten, Kunst- und Spielsportarten)	2. Theorie der Sportarten	2. Partnerschaftsorientiertes Verhalten (z. B. Hilfsbereitschaft)
	3.Sportmotorisch taktische Fähigkeiten	3.Themen der allgemeinen Sporttheorie (Grundphänomene, z. B. Bewegung; Grundhandlungsweisen, z. B. Sport und Spielen; Grundlegende Aspekte, z. B. Sport und Olympische Spiele)	3. Gruppenorientiertes Verhalten (z. B. Anerkennung in der Gruppe)

Nach Haag (1985, S. 24) wurde der motorische Bereich um den Bestandteil sportmotorische Fertigkeiten und der gesamte Lehr-Lern-Prozess um den Faktor Sportlehrer(in) erweitert.

Als *Basisindikatoren motorischen Lernens* gelten vor allem die anthropometrischen Daten und Wahrnehmungseigenschaften der Lernenden. *Anthropometrische Messdaten* bezüglich des Wachstumsverlaufes und der möglichen Auswirkungen auf die Sportausübung beziehen sich auf Größe und Gewicht der Schüler(innen). Wie bei allen statistischen Erhebungsverfahren ist es auch hier entscheidend, dass in regelmäßigen Intervallen, mit standardisierten Techniken und mit sachgemäßer Interpretation, d. h. unter Berücksichtigung von Alter, individuellem Körperbautyp und Gesundheitszustand, die Daten erhoben werden (vgl. Haag, 1985, S. 25). Solche anthropometrischen Messverfahren werden zur Bestimmung der Beziehungen zwischen Körperbaumerkmalen und sportlicher Leistungsfähigkeit herangezogen, es kann aber auch interessant sein sich eingehender mit der Lateralität (d. h. der Seitigkeit im Bewegungsablauf, z. B. ob Schüler(innen) das Rondat nach rechts oder links ausführen) zu beschäftigen.

In den österreichischen Schulen werden Untersuchungen dieser Art aber eher von den Schulärzt(inn)en durchgeführt, die Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en sind hier wenig eingebunden.

Als *Wahrnehmungseigenschaften* werden Eigenschaften der Lernenden bezeichnet, die aus dem visuellen, auditiven, taktilen und kinästhetischen Bereich stammen. Hier spielen Muskelkraft, dynamische Balancierfähigkeit, Raumwahrnehmung, Körperwahrnehmung, visuelle, auditive, taktile und kinästhetische Kognition, Bilateralität, Rhythmus, situative Flexibilität und das Vorausplanen von Bewegungen (vgl. Haag, 1985, S. 26) deswegen eine große Rolle, weil sie die Zusammenhänge von Wahrnehmung, Kognition und Bewegung beeinflussen. Besonders im Gebiet der Psychomotorik wurden hier Untersuchungen durchgeführt und Tests entwickelt. Im Schulalltag wäre es von Vorteil, wenn solche Tests bereits in den Kindergärten und Volksschulen durchgeführt würden, da in diesem Alter viele Bewegungserfahrungen gemacht werden, die in höherem Alter nur schwer nachzulernen sind und es dann noch rechtzeitig Fördermöglichkeiten auszunützen gäbe.

Der Zusammenhang von Rhythmus und Bewegung wird spätestens beim Hochzeitswalzer von großer Bedeutung sein, doch auch im alltäglichen Leben geht diese Eigenschaft nicht

verloren und ist Voraussetzung für das Lernen von verschiedenen Sportarten und Bewegungsabläufen, wie z. B. Eislaufen, Schifahren und Nordic Walking.

Nach Bielefeld (1986, S. 63) können als Voraussetzung der individuellen Schülerleistungen aber noch viele andere Faktoren zur Evaluation herangezogen werden:

- Somatische/Sensorische Voraussetzungen: Körperbau (Typ, Größe, Gewicht), Organfunktion, Muskelkraft, Krankheiten, Unfallfolgen, Verletzungen, Behinderungen
- Psychische Voraussetzungen: entwicklungspsychische, wie Akzeleration oder Retardierung, sowie persönlichkeitspsychische, wie Extraversion, Introversion, Ich-Stärke
- Soziale/Materielle Voraussetzungen: Wohnverhältnisse (Stadt, Land, Etage, Garten), Kulturkreis, gesellschaftliches Milieu, Familienstruktur

Ob aber diese sozialen bzw. materiellen Voraussetzungen wirklich Teil der Unterrichtsevaluation sein sollen, oder wie von Haag konstatiert, als Bezugsaspekte (vgl. Kapitel 2.3.2) die Evaluationsergebnisse relativieren helfen, bleibt dem Evaluator überlassen. In jedem Fall steht zur Erfassung dieser Daten eine Vielzahl von Fragebögen zur Verfügung, die anhand von Beurteilungsverfahren und entsprechender Berechnungen vergleichbare Ergebnisse liefern (vgl. z. B. Blischke & Daugs, 1976, S. 11 ff).

Unter *motorischen Eigenschaften* werden körperliche Grundeigenschaften des Menschen, wie Kraft (dynamisch, statisch oder explosiv), Ausdauer (kardio-pulmonale Leistungsfähigkeit oder lokale Muskelausdauer), Schnelligkeit (Reaktionsschnelligkeit, Aktionsschnelligkeit oder Schnelligkeitsausdauer), Gleichgewicht (dynamisch oder statisch), Gelenkigkeit (dynamische oder dehnende Beweglichkeit) und Koordination (einfach, mehrfach, gesamt, statische Präzision, Beweglichkeit und Genauigkeit) zusammengefasst und oftmals auch als motorische Fitness bezeichnet (vgl. Haag & Dassel, 1975, S. 11).

Kemper (1981, S. 175) führt dazu aus: „Physical fitness is the ability to carry out daily tasks with vigor and alertness without undue fatique and with ample energy to enjoy leisure time pursuits and to meet unforeseen emergencies.“ Also werden diese Grundeigenschaften vor allem zur ökonomischen Lebensführung und Lebenserhaltung benötigt sowie für die Gesunderhaltung des Menschen verantwortlich gemacht, denn mit Lebensenergie und einem gesunden Körper wird die Anzahl der sogenannten Zivilisations-

erkrankungen in jedem Alter minimiert. Ein ideales Gleichgewicht zwischen diesen motorischen Grundeigenschaften ist auf jedem Fall erstrebenswert.

Nach Haag (1985, S. 27) wird Fitness durch zwei Verfahrensweisen gemessen:

- Durch Anwendung von physikalisch-neurophysiologisch-physiologischen Methoden zur Erhebung von Daten zu entsprechenden Parameter
- Durch medizinische und sportmotorische, sowie kombinierte Tests

Zur Entwicklung und Beschreibung von Tests, sowie zur Testüberprüfung und zur Thematisierung ihres Anwendungsbereiches im Schulsport stehen einige Untersuchungen zur Verfügung (vgl. Haag, 1985, S. 27; Haag & Dassel, 1975, S. 12).

Eine weitere Unterteilung der motorischen Eigenschaften in einen *konditionellen* und einen *koordinativen* Bereich findet oftmals in der Literatur statt. Zu den Leistungsgrundlagen Ausdauer, Schnelligkeit, Kraft und Beweglichkeit gehören die Entwicklung der Herz- und Kreislauffunktionen, der Muskel- und Gelenkfunktionen und des Koordinationssystemes. Nach Diem (1975, S. 28) werden hier den Lernenden Zusammenhänge von Körperbau und Bewegungsfunktionen innerhalb ihrer sportlichen Betätigung vermittelt, wobei im Einzelnen zu berücksichtigen ist:

- Entwicklung der Ausdauer (allgemeine aerobe Ausdauer, lokale Muskelausdauer)
- Entwicklung der Kraft (Grundkraft, Schnellkraft, Kraftausdauer)
- Entwicklung der Schnelligkeit (Grundschnelligkeit, Schnelligkeitsausdauer)
- Entwicklung der Beweglichkeit (Gelenkigkeit, Flexibilität)

Körperliche Funktionsfähigkeit von Herz, Kreislauf, Atmung und Stoffwechsel sind dabei wesentlich an der Entwicklung der Ausdauer beteiligt. Bei der Grundschnelligkeit unterscheidet Diem (1975, S. 35) sechs Einflussfaktoren: Muskelfaserstruktur, chemische Zusammensetzung des Muskels und Viskosität (durch Training nicht beeinflussbar), Reaktionsgeschwindigkeit, Kontraktionsgeschwindigkeit und Koordination (im bestimmten Umfang trainierbar).

Bei der Entwicklung und Verbesserung der Kraft werden nach Diem (1975, S. 36) drei Bereiche der Kraft definiert:

- die Maximalkraft ist das Maximum an Kraft, das ein Nerv-Muskel-System willkürlich gegen einen fixierten Widerstand leisten kann
- die Schnellkraft ist die Fähigkeit eines Nerv-Muskel-Systems, Widerstände mit hoher Kontraktionsgeschwindigkeit zu überwinden
- die Kraftausdauer bezeichnet die Fähigkeit eines Organismus, bei andauernder Belastung Kraftwirkungen zu erzielen

Die Gelenkigkeit wird durch den Aktionsradius der Gelenke bestimmt und ist somit von anatomischen, physiologischen und neurologischen Bedingungen abhängig (vgl. Diem, 1975, S. 37)

Speziell für den Bereich der konditionellen Eigenschaften sind besonders die Eigenschaften Kraft und Ausdauer sehr gut mit Hilfe von Tests messbar, es werden z. B. mit Clusteranalysen fünf Kraftgruppen (Schulter, Rumpf, Nacken, Handgelenk und Hüften) im Körper miteinander verglichen oder mit Hilfe von Sprungstests die Sprungkraft untersucht. Auch Dauerleistungsfähigkeit und das allgemeine Konditionsniveau, sowie das Ausmaß des Einflusses der motorischen Eigenschaften auf das Erlernen von sportmotorischen Fertigkeiten sind durch Evaluation messbar (vgl. Haag, 1985, S. 28 ff).

Unter Koordination versteht man das Zusammenwirken verschiedener Kräfte und Gegenkräfte zu einer hemmungsfreien Bewegungssteuerung, Diem (1975, S. 39) hält fest, dass man gut koordinierte Bewegung an ihrer Ökonomie, und ihrem Bewegungsfluss erkennen kann, an der aufeinander abgestimmten Einheit von Spannung und Entspannung, von Kraft und Lockerheit, an ihrem genau dosierten Bewegungsantrieb und der präzisen Zielgerichtetheit. Von der Qualität der Koordinationsfähigkeit hängen Geschicklichkeit und Gewandtheit, Bewegungsgenauigkeit und Mühelosigkeit im Bewegungsablauf sowie Haltungs- und Bewegungsgefühl ab.

Nach Diem (1975, S. 41) umfassen die Aufgaben zur Steigerung der Koordinationsfähigkeit vier Übungsschwerpunkte:

- Aufgaben für das Gleichgewicht
- Aufgaben für die Reaktionsfähigkeit
- Aufgaben motorisch-dynamischer Anpassung
- Aufgaben für den Haltungsbau

Im koordinativen Bereich sind Aspekte wie Adaptionsfähigkeit, Bewegungsgenauigkeit und Balancierfähigkeit Gegenstand von Untersuchungen, die ebenfalls durch vielfältige Tests, vor allem im Fachgebiet der Sonder- und Heilpädagogik entwickelt, überprüft werden können. Körperkoordinationstest, Tests zur grobmotorischen und manuellen Geschicklichkeit und Hand-Auge-Koordinationstest haben weitreichende differentialdiagnostische Valenz und sind besonders zur Erfassung der Schwächen und Stärken des untersuchten motorischen Bereichs geeignet um u. a. therapeutische Maßnahmen setzen zu können (vgl. Haag, 1985, S. 30 ff).

In jedem Fall kommt dem Grundlagenbereich der Motorik durch seine Vielfältigkeit und Differenziertheit eine große Bedeutung zu, auch im Hinblick auf das Erlernen von sportmotorischen Fertigkeiten.

Zur systematischen Einteilung der *sportmotorischen Fertigkeiten* können verschiedene Ebenen herangezogen werden. So kann nach dem Sozialbezug in Einzel-, Partner- und Mannschaftssportarten unterteilt werden, oder nach bewegungstheoretischen Gesichtspunkten in Selbstbewegung, Bewegung von Sportgeräten, Bewegung von Geräten mit einem Zwischenmedium, Bewegung an Sportgeräten und Bewegung durch äußere Kräfte. Haag (1985, S. 32) bedient sich einer Einteilung nach evaluationsspezifischen Aspekten in c-g-s – Sportarten, Kunstsportarten und Spielsportarten.

Unter *c-g-s – Sportarten* werden solche Leistungen verstanden, die in Längen-, Gewichts- oder Zeitmaßen (c für Zentimeter, g für Gramm und s für Sekunden) gemessen werden können (durch diese Parameter sogar besonders genau). Zur Messung dieser Leistungen werden Verfahren verwendet, die eine Gemeinsamkeit aufweisen: eine bestimmte sportliche Aufgabe soll unter standardisierten Bedingungen mit genormten Geräten oder Strecken, in einer genau beschriebenen Ausführungsweise (d. h. Technik) und unter Einhaltung eines genau festgelegtem Regelwerkes (d. h. Wettkampfbedingungen) bestmöglich

gelöst werden. Dabei werden die erreichten Zeiten, Weiten oder Gewichte bereits als Leistung angesehen, und haben somit ihren eigenen Wert erreicht (vgl. Gall, 1978, S. 211).

Wie diese Beschreibung bereits aussagt, kommen die Leistungsermittlungen in diesem Bereich vor allem aus dem Wettkampfsport und haben oft die Überprüfung von Trainingsmethoden zum Ziel oder haben Diagnosefunktion für das zu erreichende Leistungsniveau. Im Allgemeinen erfassen sie aber z. B. nicht die zum Erreichen der gewünschten Leistung angewendete Technik oder die zugrunde liegende Aktionsleistung der Sportler. Für vereinzelte Sportarten, wie z. B. Schwimmen, sind auch kombinierte Verfahren zur Bewertung sowohl der Leistung als auch der Technik in der Literatur zu finden (vgl. Haag, 1985, S. 33). Gerade im Schulsport ist doch das Erlernen und qualitative Erfassen von sportlichen Techniken und Bewegungsabläufen ein wesentlicher Aspekt zur motorischen Weiterentwicklung der Schüler(innen) (vgl. Gall, 1978, S. 212).

Bei den *Kunstsportarten* handelt es sich um Sportarten wie Gerätturnen, rhythmische Sportgymnastik, Tanz und Wasserspringen. Im Wettkampfsport wird hier bei der Bewertung nicht durch Messen, sondern durch Schätzen anhand eines mehr oder weniger durchstrukturierten und operationalisierten Kriteriengerüsts von Bewegungselementen und –abläufen vorgegangen, indem die Bewegungsabläufe durch Kampf- oder Punkterichter zu einem Punkteergebnis zusammengefasst werden. Doch durch dieses subjektive Einschätzen durch Wettkampfrichter kommt es immer wieder zu Beurteilungsfehlern, wie systematisches Über- oder Unterbewerten (Halo-Effekt), strengere Bewertung an einem Gerät statt an einem anderen (Kontrast-Fehler) oder Mildefehler (vgl. Haag, 1985, S. 36). Im Schulunterricht sollte auch hier wieder in der Bewertung ein Rückschluss auf den Lehr-Lern-Prozess und den individuellen Lernfortschritt möglich sein, denn die Wertungsvorschriften beziehen sich nur auf das Endergebnis.

Zu den *Spielsportarten* zählen u. a. Fußball, Volleyball, Eishockey, Tischtennis sowie das in den letzten Jahren bei den Schüler(inne)n sehr beliebte Softball. Zur Evaluation werden einerseits das Spielergebnis, andererseits Mess- und Schätzverfahren zur Überprüfung von technischen Fertigkeiten und Taktik herangezogen. Hierzu gibt es sehr viele Tests zu einzelnen Spielsportarten, es werden aber auch Anleitungen für allgemeine Spielbeobachtungen in Form von Beobachtungsbögen angeboten. Doch besonders bei den Mannschaftssportarten steht oftmals die Erfassung der Leistung eines einzelnen Spielers mit der Zielsetzung Auslese, Talenterfassung oder individueller Leistungsoptimierung im Vordergrund und die soziale Interaktion wird kaum in die Bewertung miteinbezogen.

Leider wird in der Literatur auf die „Kleinen Spiele“ und ihre Auswertung wenig eingegangen, obwohl soziales Lernen und Verhalten sowie Kommunikation bei dieser Art von Spielen vordergründiger erscheint, als bei technischen Ballsportarten. Zusammenarbeit und Kooperation können mit Hilfe von Interaktionsanalysen erfasst werden, allerdings lässt sich die Beurteilung der Leistung einzelner Schüler(innen) nur in Bezug zur Leistung der ganzen Gruppe setzen und ist somit nicht objektiv auszuwerten (vgl. Gall, 1978, S. 220).

Mentale Prozesse wie Erkennen und Wahrnehmen, Schaffen von Bewegungsvorstellungen, Informationsverarbeitung im motorisch-kognitiven Lernprozess, Kenntnisse von Regelwerk und gesundheitliche Aspekten sowie technisches und taktisches Verhalten im Sport zählen zu den *kognitiven Elementen* im motorischen Lehr-Lern-Prozess. Mood (1981, S. 257) führt genauer dazu aus:

- „knowledge about learning independent action
- the realization and judgement of one’s own and other motor performances
- securing and helping in order to master motor performances
- the stimulation of exercise and training processes, espacially with respect to an efficient way of spending one’s leisure.
- the recognition of the connection between physical activities and health
- knowledge about possible forms of the organization of sport
- insights into actual forms of sport“

D. h. gerade durch diese Fähigkeiten und Kenntnisse können die Lernenden wirklich nachvollziehen, was sportliche Aktivitäten im alltäglichen Leben leisten können und bekommen auch das Wissen und die Motivation zur selbstständigen sportlichen Betätigung.

Besonders im Bereich der hygienischen und gesundheitsfördernden Maßnahmen kann im motorischen Unterricht einiges direkt im Zusammenhang mit dem sportlichen Handeln erlernt werden. Diem (1975, S. 44) hält fest, dass die Lernenden die gegenseitige Abhängigkeit von Übung, Training und gesundheitlicher Förderung oder Schädigung durch eigene Beobachtung und kritische Auswertung auf ihr Bewegungsverhalten im Alltag projizieren lernen. Die Aufgaben der hygienefördernden Maßnahmen, wie Gesunderhaltung, Steigerung der Widerstandskraft und Leistungsfähigkeit des Menschen sowie die gesund-

heitlich günstige Gestaltung des menschlichen Lebensraumes, können ebenso wie Wissen zur Unfallverhütung und Ersten Hilfe im motorischen Unterricht vermittelt werden.

Solche Kenntnisse können durch Tests oder mündliche Überprüfungen sowie Beobachtungen zur Förderung der Schüler(innen) bewertet werden und zwar in möglichst vielfältiger Weise. Um einen genauen Überblick über den Lernprozess zu erhalten, ohne unnötigen Prüfungscharakter erzeugen zu wollen, kann hier sowohl die schriftliche Form, wie Hausarbeiten oder Tests mit Selbstkontrolle als auch die mündliche Form mit Referaten zu lernzielorientierten Themenstellungen oder Schülerunterricht gewählt werden (vgl. Gall, 1978, S. 224). Gerade im offenen Lehrbetrieb bieten sich den Lernenden viele Möglichkeiten ihre Kenntnisse in verschiedenen Situationen zu präsentieren.

Die Einstellungen der Schüler(innen) zum Sportunterricht und ihre damit in Verbindung gebrachten Gefühle werden unter den *affektiven Elementen* verstanden. Hier sind wieder viele Einflussfaktoren beteiligt, wie Familie, Sportorganisation, Massenmedien, soziale Schicht oder Geschlecht. Nach Bielefeld (1981, S. 266) sind viele verschiedene affektive Elemente am motorischen Lehr-Lern-Prozess beteiligt:

- Internal characteristics, wie Selbstvertrauen, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsbereitschaft
- Negative or positive learning attitudes, wie Bewegungsdrang, Interesse am Sport oder Sportveranstaltungen, Einstellung zum eigenen Sporttreiben u. s. w.

Verschiedene Methoden zur Erfassung von psychischen Leistungsfaktoren oder zur intrinsischen Motivation stehen mit unterschiedlicher Aussagekraft in der Literatur zur Verfügung, aber für den Schulsport scheint die Bedeutung der extrinsischen Motivation durch Noten interessanter zu sein. Persönlichkeitsmerkmale wie Aggressivität und Temperament im Sport sind ebenfalls affektive Elemente, doch durch die Multidimensionalität des Konstrukts Persönlichkeit schwer messbar zu machen (vgl. Haag, 1985, S. 42).

Besonderes Augenmerk wird oftmals auch auf das sogenannte „Soziale Lernen“ im Sportunterricht gelegt. Bewegung dient der Kommunikation, der Kontaktaufnahme, und der Mensch drückt sein Fühlen – sein Selbst – in Bewegung aus. Somit kann Sport durch seine spezifische Handlungsweise ein wichtiges Mittel der Sozialisation sein, wenn die verschiedenartigen Interessen, Leistungen und Verhaltensweisen innerhalb einer Gruppe in ihrer individuellen Eigenart bewusst angenommen und innerhalb der Gemeinschaft anerkannt werden (vgl. Diem, 1975, S. 136).

Da der Mensch ein Gemeinschaftswesen ist, erfährt er im Laufe seiner Entwicklung einen Sozialisationsprozess. Dadurch wird er in gesellschaftlich festgelegte Rollen und Normen geprägt, tritt auf bestimmte Art und Weise mit Mitmenschen in Kontakt und lebt gemeinsam mit anderen Menschen nach gewissen, von der Gesellschaft vorgegebenen, Regeln. Gregor (1989, S. 187) stellt dazu fest: „Die Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zum Wahrnehmen des anderen, seiner Bedürfnisse, das Zugehen auf den Mitmenschen, Helfen, das Miteinander-Leben sind Werte, die einem humanistischen Menschenbild entspringen und demnach das Leben erst lebenswert machen."

Das Sozialverhalten beschreibt das Verhalten im direkten Kontakt zu Menschen und wird von vielen Faktoren mitbestimmt wie Sensorik, Motorik und Kognition, die alle auch von emotionalen Einflüssen abhängen (vgl. Gregor, 1989, S. 184).

Als wesentliche Grundvoraussetzung für soziales Lernen wird die Kontaktfähigkeit eines Menschen betrachtet. Gregor (1989, S. 191) definiert das so: „Unter Kontaktfähigkeit ist das Vermögen des Menschen zu verstehen, einen emotionalen Bezug zu einem anderen Menschen zu finden, sich ihm zu öffnen, auf ihn einzugehen. Diese Kontaktfähigkeit ist grundlegend für jede Art längerer positiver sozialer Interaktionen." Hier zeigt sich bereits, dass soziales Lernen nicht nur auf der affektiven Ebene stattfindet, sondern eben auch auf der kognitiven Ebene und sehr wohl auch die motorische Ebene hier wesentlich ist.

Folgende Lernziele stellt Gregor (1989, S. 192) zum Erlernen einer tragfähigen Sozialkompetenz im motorischen Unterricht auf:

- Funktionslust und Bewegungsfreude erleben
- Identität über Körper und Bewegung erfahren
- Eigener Bedürfnisse und Wünsche bewusst werden
- Mit „negativen" Affekten umgehen lernen
- Affekte, Gefühle und Stimmungen motorisch ausdrücken
- Sich entspannen können
- Phantasie und Improvisationsfähigkeit entfalten
- Handlungsinitiativen ergreifen
- Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen

- Verantwortung für andere übernehmen
- Sich zu einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen
- Kontakte zu Gruppenmitgliedern knüpfen und positive Beziehungen aufbauen
- Eigene Bedürfnisse gegenüber anderen äußern und gegeben falls durchsetzen
- Sich auf andere einstellen
- Bedürfnisse, Vorschläge, Meinungen anderer respektieren
- Mit und gegen andere spielen
- Auf andere Rücksicht nehmen, mitfühlen
- Sich anderen anvertrauen
- Unstimmigkeiten und Konflikte lösen (vgl. Kiphard, 1979; zit. n. Gregor, 1989, S.192)

Obwohl diese Lernziele in dem zitierten Artikel von Gregor eigentlich für geistig behinderte Menschen definiert sind, kann kein Grund gefunden werden, warum diese Ziele nicht auch im motorischen Unterricht allgemein für soziales Lernen gelten sollen. Allerdings ist hier die Evaluation schwierig und oftmals auf Beobachtungen der Lehrpersonen, im besten Fall nach einem vorgegebenen Beobachtungsprotokoll, ähnlich den Spielbeobachtungsprotokollen angewiesen, oder erfolgt durch Rückmeldungen der Schüler selbst, ermittelt durch Gespräche oder Befragungsbögen.

Wie man in diesem Abschnitt erkennen kann, ist bereits auf der Seite der Lernenden eine Vielzahl von Zielen des motorischen Lehr-Lern-Prozesses evaluierbar, und es wird hier nicht der Anspruch von Vollständigkeit erhoben. Ebenso kann niemand von einer Lehrperson im Unterricht verlangen, immer alle Bereiche aller Schüler(innen) einer genauen Auswertung zu unterziehen, man kann jedoch in Hinblick auf die Benotung der Lernendenleistungen bereits erahnen, welche Möglichkeiten hier gegeben sind.

- Lehrende:

Laut Kleiner (2004, S. 7) bilden die *Lehrenden* die Kontaktstelle zwischen dem, was das Erziehungssystem Schule im Unterrichtsfach Bewegung und Sport laut Lehrplan und dem, was das System „Sport“ durch den Unterricht an Ansprüchen einfordert. Es ist eine

schwierige Aufgabe der Leibeserzieher, diese beiden Welten, die der Erziehung und die des Sports für die Schüler(innen) sportpädagogisch und didaktisch aufzulösen. Auch in Bezug auf den Unterricht selbst sind viele Faktoren von den Lehrenden beeinflusst, so zeigen Untersuchungen, dass Leibeserzieherinnen der Gesundheitserziehung und der selbstständigen und freien Bewegung der Schüler(innen) mehr Aufmerksamkeit widmen, während Leibeserzieher eher auf einen effektiv organisierten und intensiven Unterricht Wert legen (vgl. Hummel, 2000, S. 12).

Auch nach dem Alter der Pädagog(inn)en oder dem Schultyp können Unterschiede festgestellt werden, so legen z. B. ältere Lehrer(innen) ihr Augenmerk auf straffe Organisation und eine gut funktionierende Einbindung der Schüler(innen) in den Ablauf der Stunde, um ihnen den Sinn des Sporttreibens nahe zu bringen, während dieses Verhalten bei jüngeren Kolleg(inn)en nicht so ausgeprägt ist.

Solche *Persönlichkeitsmerkmale* können ebenfalls durch Evaluation untersucht werden, dazu gehören nach Haag (1985, S. 44):

- Planungsfähigkeit (Voraussetzungen, Planungsstrategien, etc.)
- Durchführungsvermögen (Organisationsleistung, methodisches Lehrerverhalten, Medieneinsatz, etc.)
- Dispositionen
- Lehrweise/Lehrverhalten (eher autoritär, eher demokratisch, eher laissez-faire)

Nach Diem (1975, S. 127) entwickelt jede Lehrperson ihren eigenen Unterrichtsstil, der geprägt ist durch ihre Einstellungen

- zu den Schülern
- zu den Eltern und Kollegen
- zu dem Fach, das sie vertritt
- durch ihre Erfahrungen als Student, Junglehrer und im Beruf
- durch viele weitere Faktoren

Die typischen Merkmale der eher autoritären Erziehung im Unterricht sind:

- Der Unterricht wird vom Lehrer zentriert geführt, er spricht und entscheidet, die Schüler(innen) hören zu und führen aus.

- Im Unterricht gibt es für die Schüler(innen) kaum die Gelegenheit zur Frage, zur Diskussion oder zur selbstständigen Erfahrung.
- Der Lehrende entscheidet über die Lernschritte und beurteilt die Leistung, kritisiert und wertet (vgl. Diem, 1975, S. 131).

Im Gegensatz dazu stehen beim demokratischen Führungsstil die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen den Lernenden selbst im zentralen Mittelpunkt des Unterrichts, der damit einen sozial-integrativen Hintergrund bekommt.

Auch der Umgang mit sogenannten „Slow-learner"-Schüler(inne)n, also Lernende, die mehr Zeit zum Erfassen und Erarbeiten benötigen, und deren besondere Unterstützung, kann Aufschluss über den Lehrstil eines Lehrenden geben. Sie sind in besonderer Weise auf die Geduld der Leibeserzieher(innen) und die zur Lösung der Aufgabe zur Verfügung gestellte Zeit angewiesen, und benötigen keine Nachsicht, sondern gezielte Förderung (vgl. Diem, 1975, S. 137).

Im Vergleich zu anderen Pädagog(inn)en zeigen Leibeserzieher(innen) sich eher extrovertiert und bodenständig, oftmals sogar autoritär und dominant, sowie sehr entscheidungsfreudig (vgl. Hendry, 1981, S. 302). Sehr wesentlich beeinflusst werden Schüler(innen) auch durch die Ansichten der Leibeserzieher(innen) über z. B. Geschlechterrollen oder Gewinnen und Verlieren.

Auch subjektive Theorien von Lehrer(inne)n, in denen sich die subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlagen, beschäftigen sich nicht nur mit punktuellen Wahrnehmungen, Interpretationen, Urteils- und Entscheidungsprozessen von Lehrern. Sie stehen im direkten Zusammenhang mit dem Unterricht, da Alltagshandeln von Lehrer(inne)n berufsbedingt immer mit der Beeinflussung anderer Menschen in interpersonaler Beziehung zu tun hat. Laut Mandl und Huber (1982, S. 4 ff) werden dadurch die Interaktionen der Lehrer(innen) mit ihren Schüler(inne)n beeinflusst, Lehrer(innen) sind von diesem Wissen abhängig, wenn sie Schülerverhalten erklären oder vorhersagen wollen und wenn sie eigene Handlungsmöglichkeiten auswählen.

Allerdings zählen hier nicht nur die (sicher sehr wesentliche) Persönlichkeit der Lehrenden, sondern auch der Umfang und die Inhalte ihrer *Ausbildung* zu Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en zu den Einflussfaktoren für den motorischen Unterricht. Häufiger Kritikpunkt an der universitären Ausbildung in Österreich ist oftmals, dass vor Studienbeginn zwar sportmedizinische Untersuchungen und eine Aufnahmeprüfung, die vor allem

motorische Eigenschaften und sportmotorische Fertigkeiten einfordert, durchgeführt werden, Eigenschaftsprofile, wie kommunikative Fähigkeiten, emotionale Beziehung zu Kindern oder allgemeine pädagogische Fähigkeiten aber nicht für die Aufnahme herangezogen werden.

Während der Ausbildung wird allerdings neben der sehr umfassenden praktischen Ausbildung in allen gängigen Sportarten und der sporttheoretischen Grundausbildung auch großer Wert auf die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten gelegt, etwa durch Lehrübungen (methodische Übungen), die bereits zu Beginn des zweiten Studienabschnittes Schüler(innen)kontakt ermöglichen, Lehrerbeobachtung (Hospitationen), das Schulpraktikum im Rahmen der pädagogischen Ausbildung und nach Abschluss des Studiums durch das einjährige Unterrichtspraktikum, wo zahlreiche Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdbeobachtung gegeben sind. Gerade auch im motorischen Unterricht selbst wird man immer dazu ermutigt, von den Vortragenden zu lernen und kann bereits an den Kolleg(inn)en seine Fähigkeiten als Lehrender erproben.

Zusammenfassend kann zum Bereich Lehrperson gesagt werden, dass motorischer Unterricht und sein Erfolg zum größten Teil von den Lehrenden abhängt, die eben sehr stark von ihren Persönlichkeitsmerkmalen und ihrer Ausbildung beeinflusst werden. Auch der nächste Abschnitt hängt in vielfacher Weise von den Lehrenden, aber auch von den Lernenden ab:

- Interaktionen von Lehrenden und Lernenden

Wie man sehr leicht erkennen kann, ist jede Form von Unterricht abhängig von *Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden,* da Unterricht sehr vielschichtig ist und verschiedene Handlungsfelder umfasst sowie die Selbstständigkeit der Schüler(innen) fördern und vielfältige Betätigungen ermöglichen soll (vgl. Haag, 1985, S. 45).

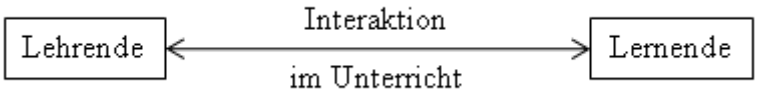

Abbildung 4: Interaktion im Unterricht (eigene Abbildung)

Es werden z. B. in Bezug auf die verbale Kommunikation die Lehrersprache, die Art der Korrektur, die Schülerantworten, die Intraschülergespräche ohne Lehreranleitung oder das Lehrerlob untersucht.

Ein wesentliches sprachliches Hilfsmittel zum Erlernen motorischer Fertigkeiten nennt Diem (1975, S. 142) das Bewegungsbegleiten. Darunter wird das adäquate Unterstützen von Bewegungen durch rhythmische Akzentuierung mittels Sprache, Gesang, Klang- oder Musikinstrumenten verstanden, um z. B. das Tempo und die Dynamik in der Bewegung zu fördern und zu intensivieren.

In einer Untersuchung zur Lehrersprache von Kleiner (1989, S. 96) sind 16 Kategorien zur Analyse des Verbalverhaltens im Sportunterricht ausgewählt worden:

- Annehmen und Eingehen auf Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Handlungen gegenüber einer oder mehrerer Gruppen von Schüler(inne)n als Ganzes oder mehr als einem Schüler zur gleichen Zeit.
- Annehmen und Eingehen auf Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Handlungen einzelner Schüler(innen).
- Lob und Ermutigung mit erklärender Zusatzinformation.
- Lob und Ermutigung ohne erklärende Zusatzinformation.
- Weite Fragen stellen.
- Enge Fragen stellen.
- Entwickeln, klären, ausbauen von Schülerbeiträgen und –ideen.
- Aufforderungen, Hinweise, Anweisungen zur Realisierung (Durchführung) der aktionalen Phase geben, während die Schüler(innen) inaktiv sind (präaktionale Phase).
- Aufforderungen, Hinweise, Anweisungen zur aktionalen Phase oder Beendigung dieser geben, während die Schüler(innen) in Aktion sind (aktionale Phase).
- Aufforderungen, Anweisungen, Erklärungen und Hinweise zur Organisation des Sportunterrichts oder zur Organisation von Übungen geben, einschließlich der Organisation von Helfen und Sichern.
- Anweisungen, Hinweise, Erklärungen geben ohne mittelbaren Bezug zum Inhalt des Sportunterrichts.
- Feedback (Hinweise) geben zur aktionalen Phase postaktional an die Gruppe als Ganzes oder mehr als einen Schüler gleichzeitig.

- Feedback (Hinweise) geben zur aktionalen Phase postaktional an den einzelnen Schüler gerichtet.
- Feedback (Hinweise) geben zu erfolgten Anweisungen zur Organisation des Sportunterrichts oder zur Organisation von Übungen, einschließlich der Organisation von Sichern und Helfen.
- Äußerungen geben in der Absicht das Schülerverhalten zu korrigieren (Zurechtweisung, Tadel, Anordnung, Befehl).
- Hinweise, Feststellungen, Erklärungen geben bezüglich eines vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Ereignisses im Sportunterricht, einer Situation oder eines Zustandes außerhalb präaktionalem, aktionalem oder postaktionalem Verbalverhalten.

Dabei konnte festgestellt werden, dass sich mehr als die Hälfte der verbalen Kommunikation der Lehrperson auf motorische Instruktionen bezieht und im Unterricht sehr wenig auf die emotionale Ebene der Schüler(innen) eingegangen wird. Zusammenfassend konnten nach der Differenziertheit der Sprechhandlungen sechs Typen von Leibeserzieher(inne)n charakterisiert werden:

- trainingsorientiert,
- sach- und schülerorientiert,
- sicherheitsorientiert,
- theoriebezogener (besprechungs- und erklärungsorientiert) Typ,
- Typ des Gewährenlassens,
- Typ des Gewährenlassens und der Kritik.

Kleiner konstatiert als Ergebnis der Untersuchungen die Gefahr, im Unterrichtsfach Bewegung und Sport könne durch die zahlreichen organisatorischen Instruktionen, Bewegungsanweisungen und Bewegungskorrekturen die Sprache zu einer Anweisungs- und Instruktionssprache verkümmern. Wie diese sehr detaillierte Untersuchung mit erheblichem Aufwand zur Datenerhebung und Datenauswertung aber auf jeden Fall zeigt, ist das Thema Unterrichtssprache sehr vielschichtig und wesentlich für das Lernen im motorischen Unterricht verantwortlich (vgl. Kleiner, 1989, S. 110).

Allerdings beeinflusst nicht nur die Sprache der Lehrperson den Unterricht wesentlich, mittels Fragebögen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen können Lehrmethoden nachgewiesen, das Eingehen auf Geschlechterunterschiede bestimmt, Lehre und Anleitung verglichen, Lehrerverhalten bestimmt, sowie das Verhalten verschiedener Bevölkerungsschichten verglichen werden (vgl. Cheffers, 1981, S. 358). Untersuchungen ergaben für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport z. B. ein deutliches Übergewicht der Lehreraktivitäten und eine Dominanz der direkten Beeinflussung durch den Lehrer, was bedeutet, dass Befehle und geschlossene Fragestellungen für den motorischen Unterricht charakteristisch sind, sodass eventuelles selbstständigen Sporttreiben, Gewinnung von Einsichten in theoretische Probleme und gleichberechtigte Teilnahme der Schüler(innen) an sportlichen Betätigungen nicht gefördert werden (vgl. Haag, 1985, S. 45).

Pieron und Haan (1981, S. 365) haben den motorischen Unterricht in folgenden Kategorien untersucht:

- Schülerverhalten,
- nach körperlichen Aktivitäten,
- organisierenden Aktivitäten,
- verbalen Äußerungen (in Bezug auf die Lehrperson oder andere Schüler(innen)) und keine Aktivitäten (wegen Aufpassens, Warten oder Desinteresse),
- Dauer des Verhaltens,
- Lehrerverhalten und
- Organisationsstruktur des Unterrichts (Aktivität der ganzen Klasse bei Einzelübungen, Gruppenaktivität, Einzelaktivität).

Aufgrund der vielschichtigen Einflussfaktoren auf den motorischen Unterricht und seine Akteure ist leicht ersichtlich, dass besonders dem Bereich Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden ein wesentlicher Anteil am Gelingen von Unterricht („optimale Voraussetzungen zum Bewegungslernen von allen Lernenden“) zugesprochen werden muss. Allerdings sind Untersuchungen dazu kaum in der Lage alle Interaktionsvorgänge in eine Bewertung einfließen zu lassen und es ergibt sich hier somit ein weites Untersuchungsfeld für künftige sportwissenschaftliche Forschungen (vgl. Haag, 1985, S. 46).

2.4. Evaluationsprozesse

Nach Jost (1978, S. 346 – 353) kann Evaluation von Unterricht drei Funktionen erfüllen:

- „Die didaktische Analyse von Sportunterricht hat die Aufgabe, die unterrichtliche Alltagspraxis, d. h. die Unterrichtswirklichkeit, aufzuschlüsseln und zu ihrem Verstehen aus der Sicht der Beteiligten beizutragen.
- Die didaktische Analyse von Sportunterricht hat die Aufgabe, Unterrichtswirklichkeit unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Sinnbestimmung aufzuschlüsseln und ihre pädagogische Beurteilung zu ermöglichen. Dabei hat sie die wesentlichen Gesichtspunkte des Unterrichts zu ermitteln und zu berücksichtigen.
- Die didaktische Analyse von Sportunterricht hat die Aufgabe, die Bedingungen und Einschränkungen unterrichtlicher Praxis aufzuklären.“

Damit sagt Jost (1978, S. 353), dass alle diese Zusammenhänge deutlich gemacht werden müssen, und Unterrichtsanalyse die Ursachen aufdeckt und begründet, wie diese Ursachen auf den Unterricht einwirken, aber auch Handlungsalternativen aufzeigen soll.

Um diesem sehr komplexen Vorgang der Evaluation gerecht zu werden, sind mehrere Phasen zu unterscheiden, die kennzeichnend sind für Vorüberlegungen, Ablaufaspekte und Konsequenzen des Evaluationsprozesses. Um Evaluation nicht voraussetzungslos und nach Abschluss nicht konsequenzenlos als reine Erhebung von Daten im Raum stehen zu lassen, ist es notwendig, den Ablauf dieses Auswertungsvorganges genau zu planen und festzuhalten, welche Ziele und Konsequenzen damit verbunden sein sollen. Krause (1995, S. 223) versteht unter Evaluation wissenschaftsgestütztes Vorgehen zur Beschaffung verlässlicher Informationen über eine Maßnahme oder ein Programm als Grundlage für Entscheidungen. Nach Haag (1985, S. 47) werden folgende Teilaspekte zur Kennzeichnung des Evaluationsprozesses unterschieden, um die oben genannten Aufgaben erfüllen zu können:

- Konzeptionelle Planung
- Auswahl bzw. Entwicklung von Evaluationsinstrumenten
- Durchführung der Datenerhebung
- Auswertung der erhobenen Daten
- Konsequenzen und Verwertung der Ergebnisse.

2.4.1. Konzeptionelle Planung

Nach Krause (1995, S. 226) stellt man sich in der Planungsphase eines Evaluationsvorhabens folgende Fragen:

- Was will ich überprüfen und bewerten?
- Welche Art von Fakten will ich gelten lassen?
- Wie lassen sich solche Fakten ermitteln?
- Inwieweit ist das im gegebenen Rahmen möglich?

Um eine geeignete Auswahl der Formen und Modelle der Evaluation zu treffen, ist vor Beginn der Planung die Basis für Begründungen und möglichen Funktionen der Auswertung genau festzulegen (vgl. Haag, 1985, S. 47).

Zugrundeliegend ist sicher das dem menschlichen Handeln eigene Vergleichen, doch in Bezug auf die am Unterricht direkt oder indirekt Beteiligten lassen sich folgende mögliche Funktionen unterscheiden:

Tabelle 2: Mögliche Funktionen der Evaluation nach Haag (Haag, 1985, S.48)

Lernender	Lehrender	Außenfaktoren
Lernanreiz (Motivation)	Rückmeldung über abgelaufenen Unterricht	Mitteilung an Eltern
Erziehung zur Leistung	Input für neue Unterrichtsplanung	Mitteilung an Schul-verwaltung, Sportverein, Sportverband
Rückmeldung über Leistungsstand	Bildung von Niveaugruppen	Auslese (Versetzung, Talentförderung)
Feststellung von Defiziten	Rechtfertigung des Sportunterrichts gegenüber Schulverwaltung	Entscheidungen für Programme/Richtlinien/ Erlasse/Curricula
	Grundlage für Beratung	
	Erteilung von Noten	

Auch die Elemente, die evaluiert werden sollen, müssen in der Planungsphase genau definiert und festgelegt werden, da auch sie im direkten Zusammenhang mit der Auswahl der Evaluationsformen und –modelle sowie der Evaluationsinstrumente stehen. Folgende Paare kennzeichnen nach Haag (1985, S. 49) die wesentlichen Formen der Evaluation (vgl. Kapitel 2.1):

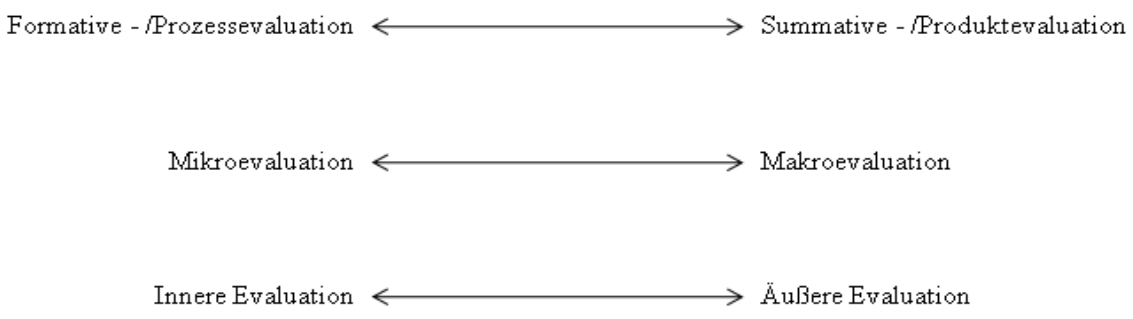

Abbildung 5: Evaluationspaare nach Haag (Haag, 1985, S.49)

Es werden wohl immer Kombinationen der genannten Formen in der Realität auftreten, wobei bei Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht am ehesten Produkt-, Mikro- und Innere Evaluation von Bedeutung sein werden.

Nach Haag (1995, S. 19ff) sind vor allem folgende drei Modellentwicklungen für Evaluation im Sport wesentlich:

- CIPP – Modell von Telama (1976)
- Konzeptioneller Zusammenhang von Evaluationsfaktoren nach Crum (1987)
- Strukturmodell der Evaluation mit dem Dreischritt „Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsmitteilung“ nach Haag (1988)

Das *CIPP – Modell*, ursprünglich von Stufflebeam 1972 entwickelt, wurde von Telama auf den Sport projiziert und dient der Evaluation von Sportlehrplänen (Curriculum-entwicklungssystem für Sport) und der Evaluation von Sportunterricht (Unterrichts-realisationssystem für Sport).

Tabelle 3: CIPP – Modell (Haag, 1995, S. 20)

	Curriculumentwicklungssystem für Sport	**Unterrichtsrealisationssystem für Sport**
Context	Sozio-kulturelle, anthropogene und materiell-organisatorische Bedingungen	Sozio-kulturelle, anthropogene und materiell-organisatorische Bedingungen
Input	Zielsetzung für Sportunterricht	Leistungsstand und Erwartungen der Lernenden /Qualifikation der Lehrenden
Process	Piloterprobung (v. a. Unterrichtsmaterial, Methoden)	Methoden; Material; Lehrer-/Schülerverhalten
Product	Qualitätskontrolle des implementierten Lehrplans über längere Zeit	Lernerfolg im motorischen, kognitiven und affektiven Bereich

Dieses Modell zeigt deutlich den Stellenwert der Faktoren, die in der Voraussetzungsanalyse (Context und Input) zur Evaluation herangezogen werden. Im gleichen Maße wichtig erscheinen allerdings die Prozessvariablen, was darauf schließen lässt, dass kein einseitiger Schwerpunkt auf die reine Auswertung der Schüler(innen)leistung gelegt wird, die aber sehr wohl ein zentraler Bestandteil der Evaluation als Rückmeldung über die Wirkung von Lehr-Lern-Prozessen ist.

Bei der *Modellvorstellung nach Crum* wird veranschaulicht, wie komplex und vielschichtig ein Evaluationsprozess ist und welche Theorien und Verfahren in direktem Zusammenhang damit stehen. Es wird anhand von acht Merkmalen versucht, den Evaluationsvorgang zu verdeutlichen (vgl. Haag, 1995, S. 20):

- Gegenstand (Makro-, Meso- oder Mikroebene, bezogen auf Lehrpläne/Unterrichtssituation)
- Funktion (Optimierungs-, Legitimations- und Entscheidungsfunktion)
- Initiator (z. B. Unterrichtsbehörden, am Unterricht beteiligte Personen oder Wissenschaftler)
- Aspekt (Produkt- und Prozessevaluation als ergebnis- oder verlaufsorientiertes Vorgehen bei der Evaluation)
- Zeitpunkt (Formative Evaluation, summative Evaluation)
- Bewertungskriterium (in der Lehrplanentwicklung z. B. linear – hierarchisch oder als schulnahes Modell, im motorischen Unterricht Kriterien wie Sportlehrerberuf oder Interaktionen)
- Ausführende Instanz (Direkt betroffene Personenkreise oder Außenstehende)
- Methode (Restriktive Evaluation mit eindeutig empirisch-analytischen Methoden, wie Testverfahren oder offene Evaluation mit sogenannten weichen Methoden)

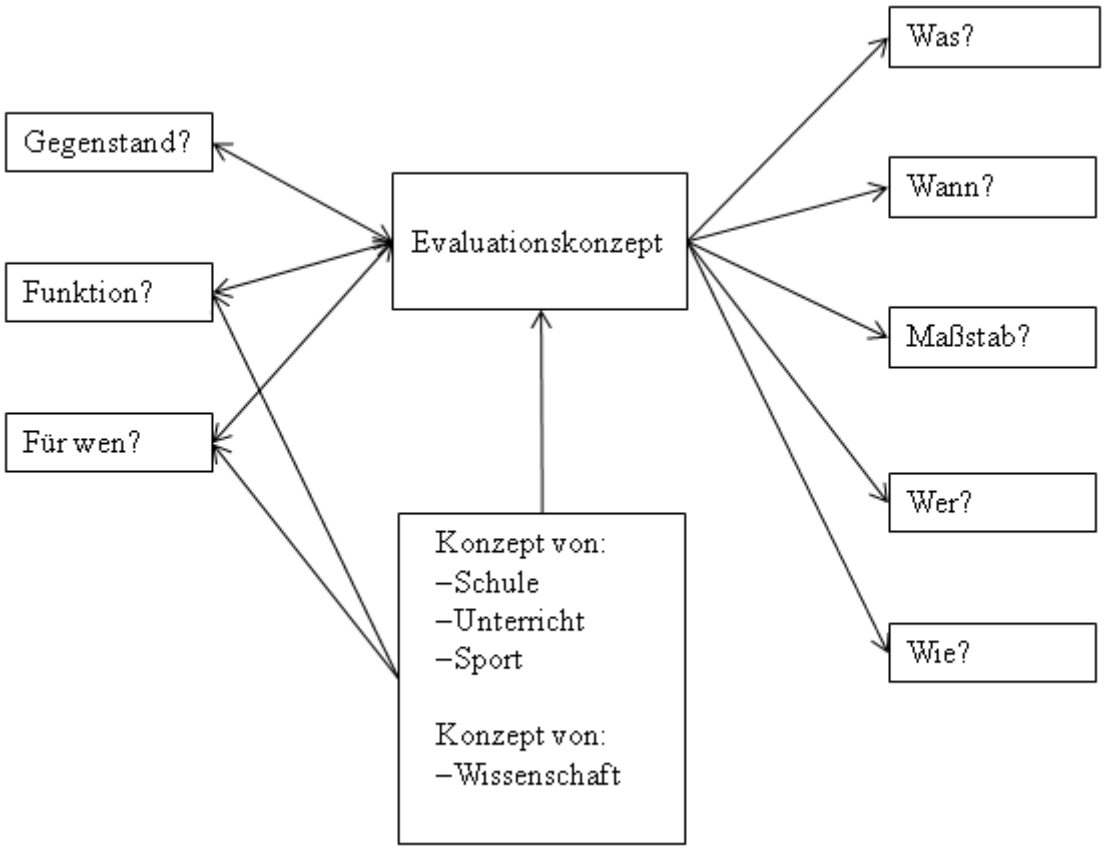

Abbildung 6: Schema des konzeptionellen Zusammenhangs von Evaluationsfaktoren nach Crum (zit. n. Haag, 1995, S. 20)

Diese acht Faktoren beschreiben den konzeptionellen Zusammenhang von Evaluationsfaktoren und lassen als Konsequenz die Formulierung von stärker verhaltenstheoretisch – behavioristisch oder stärker handlungstheoretisch-interaktionalistisch orientierten Evaluationskonzepten zu (vgl. Haag, 1995, S. 21).

Beim *Strukturmodell nach Haag* (1988) handelt es sich um ein handlungsorientiertes Modell mit den drei Schritten Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsmitteilung. Haag (1995, S. 21) verdeutlicht damit sehr einsichtig das Gleichgewicht bzw. das nicht vorhandene Übergewicht der Sportnotengebung im Zusammenhang mit dem Gesamtvorgang Auswertung von motorischen Lehr-Lern-Prozessen.

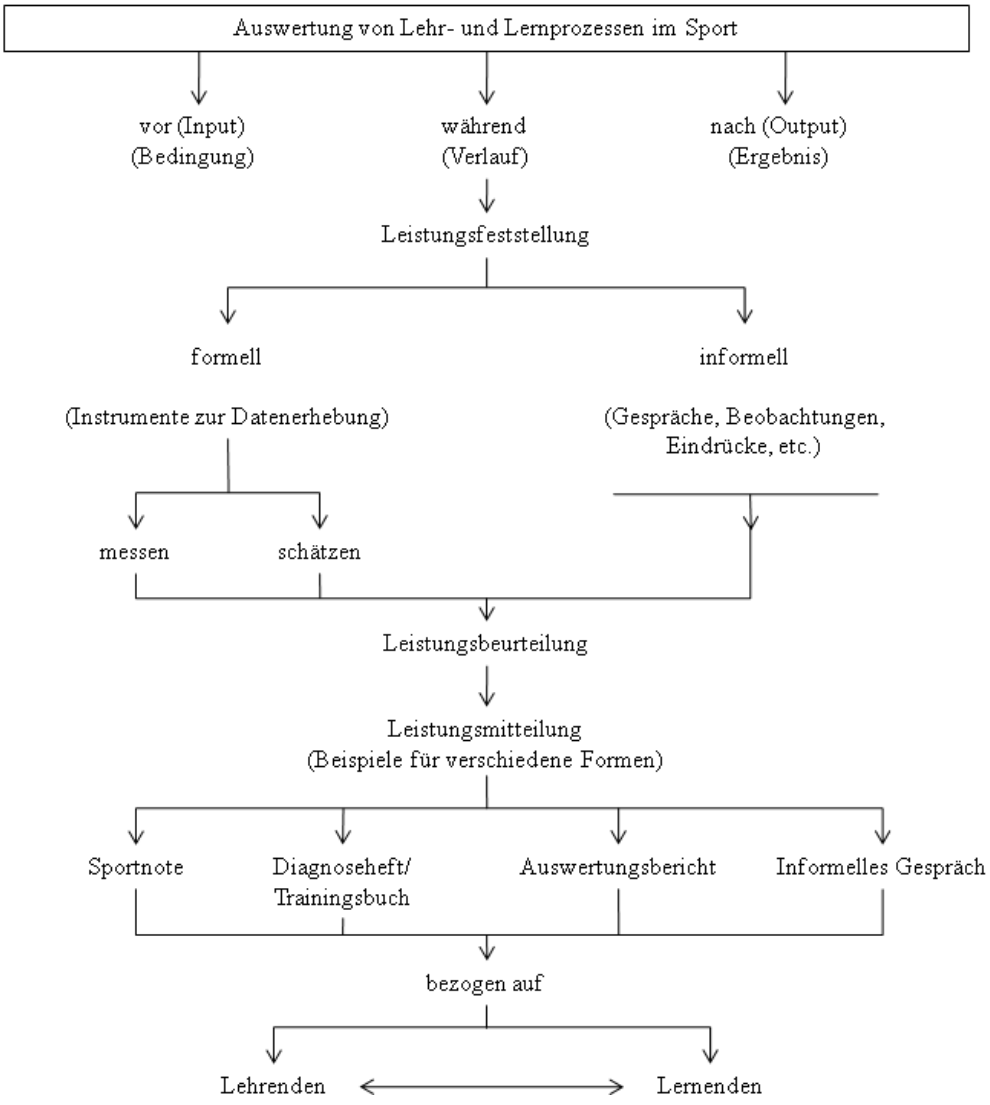

Abbildung 7: Strukturmodell der Auswertung nach Haag (1988) (zit. n. Haag, 1995, S. 21)

Ein kurzer Vergleich der drei genannten Modelle in Bezug auf ihre Evaluationselemente und ihre Anwendbarkeit im motorischen Unterricht findet in Kapitel 2. 5. statt.

2.4.2. Auswahl bzw. Entwicklung von Evaluationsinstrumenten

Zur konkreten Planung eines Evaluationsprozesses zählt die Bereitstellung entsprechender Instrumente zur Datenerhebung, wobei sich hier zwei Möglichkeiten anbieten:

- Aus der großen Anzahl von verfügbaren Instrumenten wird eines ausgewählt, das bestimmte, den eigenen Evaluationsprozess betreffende, Kriterien erfüllt.
- Die verfügbaren Instrumente bieten nicht die gewünschte Form, und es muss ein neues Instrument entwickelt werden.

In beiden Fällen ist es unerlässlich, dass die Lehrenden gewisse Kenntnisse von testtheoretischen Grundlagen und Statistik haben, um auch den richtigen Umgang mit den Evaluationsinstrumenten gewährleisten zu können.

In der Testtheorie wird versucht, möglichst genaue quantitative Angaben über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung zu liefern. Nach Haag (1985, S. 50) sind Tests unter Standardbedingungen durchzuführende, wissenschaftlichen Kriterien genügende Prüfverfahren zu Untersuchung spezifischer Merkmale, wobei die Standardbedingungen für die Testdurchführung, Auswertung und Interpretation der Testergebnisse einheitliche Voraussetzungen bieten, um inter- und intraindividuelle Vergleiche zu ermöglichen.

Die wissenschaftlichen Kriterien können dabei in Haupt- und Nebengütekriterien unterteilt werden. Zu den Hauptgütekriterien zählen

- *Objektivität* (Sachlichkeit, d. h. dass verschiedene Prüfer bei der Messung des gleichen Vorganges gleiche Ergebnisse erzielen),
- *Reliabilität* (Zuverlässigkeit bezeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem der Test ein bestimmtes Merkmal misst und zwar unabhängig davon, ob der Test beansprucht, dieses Merkmal zu messen) und
- *Validität* (Gültigkeit bezeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem der Test misst bzw. ob die Ergebnisse eindeutig interpretierbar sind und auch verallgemeinert werden können).

Als Nebengütekriterien werden

- *Ökonomie,*
- *Normierung,*
- *Vergleichbarkeit und*
- *Nützlichkeit* bezeichnet.

Ökonomie und Utilität stellen sicher, dass der Zeitaufwand, die Geräte und das Material, die ein Test benötigt, und somit der Test selbst praktikabel ist, Normierung bedeutet die statistisch abgesicherte Erstellung von Prozentrangnormen (vgl. Haag, 1985, S. 54).

Bei der Entwicklung bzw. Auswahl der Instrumente zur Datenerhebung sind diese Gütekriterien von entscheidender Bedeutung, um aus sinnvollen Ergebnissen auch sinnvolle Auswirkungen erwarten zu können.

Der Schwerpunkt in der Testtheorie im Sport liegt allerdings im physischen, motorischen und trainingsorientierten Bereich, wobei die Tests zwar auf Basis empirisch-analytischer sportwissenschaftlicher Forschung erfolgen, aber auch in der Praxis durchführbar sein sollen.

2.4.3. Durchführung der Datenerhebung

Ist die Vorbereitungsphase mit der Auswahl des oder der Evaluationsinstrumente, der Materialbeschaffung und der organisatorischen Vorbereitung der Durchführung abgeschlossen, ist es wichtig, den genauen Ablauf der Evaluationsmaßnahme, sowie den Zeitpunkt und den Zeitbedarf, Personenbedarf und bestimmte andere Ablaufüberlegungen zu planen.

Krause (1995, S. 242) gliedert dabei folgende Schritte:

- Überprüfung der Erhebungsinstrumente
- Einholen erforderlicher Genehmigungen
- Planung des Einsatzes der Instrumente
- Information aller Beteiligten
- Einweisung der Datensammler
- Durchführung der Datensammlung
- Vorbereitung der Daten für die Auswertung

Nach Haag (1985, S. 57) sind das folgende Hauptpunkte:

- Einführung, Vorbereitung und Hinführung der Teilnehmer. Hier sollen bestimmte, zur Durchführung entscheidende, Dinge erklärt und eine möglichst optimale Motivation der Teilnehmer erreicht werden.
- Möglichst klare und geordnete Durchführung der Evaluationsmaßnahme, um die Verlässlichkeit der erhobenen Daten zu gewährleisten.
- Abschließende Maßnahmen, unter anderem ist zu entscheiden, was mit den Daten geschehen soll und wie die Rückmeldung an die Teilnehmer vor sich gehen soll.

Je nachdem wie aufwendig sich die Evaluationsmaßnahme gestaltet, muss hier bereits vielfältige Koordinationsarbeit geleistet werden, um die Maßnahmendurchführung und die Durchführung der Evaluation in einen geordneten Ablauf zu organisieren.

Die Phase der Datenerhebung ist einer der zentralen Schritte in der Evaluationsmaßnahme, es werden bestimmte Leistungen als Leistungsproben in Form von Messen und Schätzen festgestellt. Die Informationsgewinnung kann auch mittels vorhandener Dokumentation, durch Interviews, Fragebögen, Rating-Skalen und Rang-Skalen, Beobachtungen und Tests durchgeführt werden. Mündliche Befragungen, also Interviews können laut Krause (1995, S. 236) anhand dreier Kategorien unterschieden werden:

- *Strukturiert/unstrukturiert*: mit bzw. ohne genaue vorherige Festlegung von Inhalt, Anzahl und Reihenfolge der Fragen
- *Geschlossen/offen*: mit bzw. ohne Vorgabe von zur Auswahl stehenden Antwortmöglichkeiten
- *Standardisiert/nicht standardisiert*: mit bzw. ohne Zuordnung der Antworten zur Antwortkategorien

Zu den Aufgaben eines Interviews gehören nach Wottawa und Thierau (1990, S. 127) das Auffinden der relevanten Variablen, die zur Herstellung der theoretischen Zusammenhänge benötigt werden oder die eine Abgrenzung der relevanten Befragtengruppe erlauben, das Messen von Ausprägungen der Variablen sowie die Interpretation und Verfeinerung statistischer Beziehungen. Als Hauptprobleme bei Interviews können Beeinflussungen durch den Interviewer oder äußere Störfaktoren, wie Lärm oder Mitschüler(innen) angesehen werden.

Bei der Technik der Unterrichtsbeobachtung mittels Beschreibungsmethode, Fragebogen, objektivem Beobachtungsbogen oder Videoanalyse kommt es immer wieder zu Problemen bei der Einschätzung der Bewertungen, ebenso bei der Spielanalyse. Die Konstruktion von Fragebögen kann eine schwierige Aufgabe sein, die spezielle methodische Kenntnisse voraussetzt, die aber relativ gering gehalten werden können, wenn der Bogen konkrete Verhaltensweisen, Zustände oder Sachverhalte und deren subjektive Bewertung durch die Befragten abfragt (vgl. Krause, 1995, S. 237). Biomechanische Bewegungsanalysen als diagnostische Instrumente der motorischen und konditionellen Leistungskomponenten sollen sportmotorische Einflussgrößen und die Abschätzung der Einflusshöhe leistungsrelevanter Merkmale bestimmen (vgl. Haag, 1985, S. 58).

Rating-Skalen und Rang-Skalen veranlassen die beteiligten Personen zu einer Bewertung von Sachverhalten unter bestimmten Aspekten, entweder bei Rating-Skalen z. B. auf einer Zehnerskala, wobei die Zahl „1“ eine sehr negative und die Zahl „10“ eine sehr positive Bewertung ausdrückt, oder bei Rang-Skalen als Aufstellen einer Rangordnung. Die Daten, die man anhand solcher Skalen erhält, sind relativ „weich“, können aber trotzdem durchaus aufschlussreich sein und wesentliche Informationen liefern (vgl. Krause, 1995, S. 237).

2.4.4. Datenauswertung

Ist die Phase der Datenerhebung abgeschlossen, beginnt der oft wesentlich langwierigere Teil der Datenauswertung unter verschiedenen Gesichtspunkten. Nach Haag (1985, S. 59) können prinzipiell drei Teilbereiche der Auswertung unterschieden werden, die von unterschiedlichen Aspekten der Statistik bearbeitet werden können:

- Datendarstellung
- Datenanalyse
- Dateninterpretation

Um die manchmal beträchtliche Menge an erhobenen Daten übersichtlich darstellen zu können, sind verschiedene Formen möglich. Einerseits können Tabellen, Diagramme und Schaubilder dargestellt, sowie Maße der zentralen Tendenz und der Varianz (Abweichung) berechnet werden. Diese Formen stammen aus der deskriptiven oder beschreibenden Statistik und werden vor allem dann eingesetzt, wenn das Ziel der Auswertung darin liegt, die Fülle der Informationen überschaubar zu machen, indem man sie auf bestimmte Kennwerte reduziert. Formen wie Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte und Streuungswerte werden in Abhängigkeit vom Skalenniveau der erhobenen Daten ermittelt. Histogramme und Kreisdiagramme werden bei Daten verwendet, die nur in Form von Kategorien definierbar sind, wie z. B. das Geschlecht der Teilnehmer(innen). Das arithmetische Mittel gibt die durchschnittliche Ausprägung eines Merkmals in der untersuchten Stichprobe an, zur Beschreibung der Unterschiedlichkeit von Werten, d. h. ihrer Streuung, wird am häufigsten die Varianz ermittelt, die auf der Berechnung der Abweichungen der einzelnen Messwerte vom arithmetischen Mittel beruht (vgl. Krause, 1995, S. 245). Vor allem bei der Erfassung von schwer quantifizierbaren Daten kommen Matrizen zur Anwendung, oftmals genügen auch einfache Zusammenfassungen, Übersichten oder Vergleiche. Durch eine adäquate *Darstellung der Daten* werden die folgenden Schritte, die Datenanalyse und die Interpretation meist wesentlich vereinfacht.

Haag (1985, S. 60) unterscheidet bei der *Datenanalyse* zwei grundsätzliche Möglichkeiten:

- Numerisch-orientierte Verfahren, die die gewonnenen Datensätze auf Unterschiede oder Ähnlichkeiten analysieren und damit aus der Inferenzstatistik kommen.
- Nicht numerisch-orientierte Verfahren, die sich auf das Treffen logischer Ableitungen, das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten oder Unterschieden von Aussagen sowie das Feststellen von Zusammenhängen beziehen.

Verfahren der Inferenzstatistik, d. h. der prüfenden Statistik, beruhen auf der Wahrscheinlichkeitstheorie als Spezialgebiet der Mathematik, die Grundlagenwissen über die Wahrscheinlichkeitsverteilungen der zu untersuchenden Merkmale liefert. Sie ermöglichen Aussagen darüber, wie weit man sich sicher sein kann, dass Beobachtungen nicht nur zufallsbedingt, sondern dass beobachtete Phänomene, wie Veränderungen eines Merkmales oder Zusammenhänge zwischen Merkmalen, wirklich existieren. Als Voraussetzung sollten die erhobenen Daten in Zahlenform, d. h. echt messbar bzw. durch Zahlen auf Intervall- oder Verhältnisskalenniveau zu erfassen sein (vgl. Krause, 1995, S. 246).

Diese statistische Signifikanz wird mittels Hypothesenbildung und gewählter Irrtumswahrscheinlichkeiten in beliebiger Größe ausgedrückt, doch gelten Ergebnisse nach allgemeiner Konvention als signifikant, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit höchstens p=0,05, d. h. 5 % ausmacht und als hochsignifikant, wenn p=0,01, d. h. 1 % nicht überschreitet.

Das zur Anwendung kommende Verfahren richtet sich in erster Linie nach der Datenqualität, d. h. ob Zahlen vorliegen, die nominal-, ordinal-, intervall- oder verhältnisskaliert sind, oder ob sprachliche Datenelemente ausgewertet werden sollen (vgl. dazu auch Haag & Strauß, 1994).

Die *Dateninterpretation* liefert dann die eigentliche Information der Evaluationsmaßnahme, ohne sie sind die erhaltenen Analysedaten nur Werte, die keinen Rückschluss mehr auf die ursprünglichen Fragestellungen erlauben. Erst durch die Interpretation in Bezug auf die zu untersuchenden Inhalte kann die Information nutzbar gemacht und verwertet werden.

2.4.5. Konsequenzen und Verwertung der Ergebnisse

Die Auswirkungen bei Evaluation im Rahmen der *Curriculumtheorie* können in zwei Bereichen tragend werden: einerseits in der Entwicklungsphase von Lehrplänen, andererseits bei bereits bestehenden Lehrplänen, wie im Falle des Rechnungshofberichtes (vgl. RH-

Bericht, 2007, S. 103). In der Entwicklung können die Konsequenzen eine Abänderung des Curriculum in Hinblick auf seine Elemente sein bzw. das ganze Entwicklungsverfahren wird untersucht und die Entwicklungsschritte müssen angepasst werden. Bei bestehenden Lehrplänen ist es sinnvoll, die geforderten Lehr- und Lernziele auf Erreichbarkeit bzw. auf ihre Formulierung hin zu evaluieren, oder z. B. auf ihre Akzeptanz bei den damit befassten Lehrpersonen oder betroffenen Schüler(inne)n.

In der Unterrichtstheorie können die Auswirkungen des Evaluationsprozesses noch zahlreicher sein. Alleine an den Lehrpersonen, den eingesetzten Materialien, den Unterrichtsorten mit ihrer Ausrüstung und den Gepflogenheiten an der jeweiligen Schule können unzählige Faktoren der Unterrichtsdurchführung optimiert werden. Auf den gesamten Lehr-Lern-Prozess bezogen sieht Haag (1988, S. 73) dabei folgende Auswertungsstrategie:

- A für Analyse der Bedingungen, wie anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen
- P für Planung, mit den Bereichen Intentionen, Thematik, Methodik und Medien
- R für Realisierung, mit den bereits genannten Bereichen und
- A für Auswertung, mit den bereits genannten Bereichen.

Dieses A-P-R-A-Modell von Haag verdeutlicht wieder sehr stark, dass Evaluation von Unterricht auf alle Teile des Unterrichts Auswirkungen haben kann, wenn sie nur auch einer Evaluation unterzogen werden. In Hinblick auf den zeitlichen Ablauf können hier nach Haag (1988, S. 71) drei Bereiche unterschieden werden:

- Bedingungsanalyse
- Verlaufsanalyse und
- Ergebnisanalyse

In Hinblick auf die Lernenden ist vor allem der Bereich Leistungsfeststellung und –beurteilung, sowie die Benotung interessant, wobei noch genauer definiert werden muss, was Leistung in diesem Zusammenhang sein soll. Auch die Begriffe Leistungs- oder Lernleistungsmessung werden im dritten Kapitel noch genau erklärt. Leistungsfeststellung spielt im Bereich der Planung, der Durchführung und der Kontrolle von Trainingsprozessen eine wesentliche Rolle, auch hat sie eine Selbsteinschätzungsfunktion.

Die Leistungsbeurteilung im Anschluss daran kann ebenfalls aufgrund von Evaluationsergebnissen durchgeführt werden und sich an vorher festgelegten Maßstäben orientieren. Aber dieser Bereich, sowie die Notengebung werden im dritten Kapitel ausführlich auf ihren Zusammenhang mit Evaluationsprozessen untersucht und die Ergebnisse präsentiert.

2.5. Modelle und Formen der Evaluation

In diesem Kapitel soll ein kurzer Vergleich der drei bereits in Kapitel 2.4.1. genannten Modelle für Evaluation im Sport anhand der verwendeten Evaluationselemente, dem Stellenwert der Schülerleistungsbewertung und ihrer Anwendbarkeit im Unterrichtsfach Bewegung und Sport erfolgen.

Bei dem *CIPP-Modell nach Telama* handelt es sich nach Grüner (1993, S. 39) um ein entscheidungsgesteuertes Modell, wobei bereits der Kern dieses Modells im Namen steckt: Es werden relevante Daten bereitgestellt, die dann als Grundlage von Entscheidungen dienen.

Die Ziele der Contextevaluation sind die Beschreibung des institutionellen Kontextes, d. h. der betroffenen Umwelt, die Zielgruppe und deren Bedürfnisse, die Festlegung der Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und der den Bedürfnissen zugrunde liegenden Probleme und die Beurteilung, ob die vorgeschlagenen Ziele wirklich ausreichend auf die festgestellten Bedürfnisse abgestellt sind (vgl. Grüner, 1993, S. 39). In Bezug auf den Unterricht im Fach Bewegung und Sport sind das nach Telama (s. Kapitel 2. 4. 1.) sozio-kulturelle, anthropogene und materiell-organisatorische Bedingungen, die als Voraussetzungen das Unterrichtsgeschehen wesentlich beeinflussen können. Untersucht werden diese Voraussetzungen „by using such methods as system analysis, survey, document review, hearings, interview, diagnostic tests and the Delphi technique“ (Stufflebeam & Shrinkfield, zit. n. Grüner, 1993, S. 40).

Als Input werden dann die den Unterricht aktiv gestaltenden Aktionen der handelnden Personen genannt, wie Leistungsstand und Erwartungen der Lernenden sowie die Persönlichkeit und Qualifikation der Lehrenden.

Grüner (1993, S. 39) beschreibt die Ziele der Processevaluation so: Processevaluation dient der Identifikation oder Vorhersage von Fehlern in der Prozesskonzeption oder ihrer Implementation, der Bereitstellung von Information für vorprogrammierte Entscheidungen und der Aufzeichnung und Bewertung verfahrensmäßiger Ereignisse und Aktivitäten. Im motorischen Unterricht werden hier die verwendeten Methoden sowie das zur Verfügung

stehende und verwendete Material und das Verhalten der am Unterricht beteiligten Personen, Lehrender und Lernende, evaluiert.

Als Abschluss bzw. als Grundlage für neue Evaluationsprozesse dienen die Ziele der Productevaluation: Sammeln von Beschreibungen und Beurteilungen der Ergebnisse und ihr Verhältnis zu den Feinzielen, dem Kontext, dem Input sowie zur Prozessinformation (vgl. Grüner, 1993, S. 39). Das Ergebnis von motorischem Unterricht ist im Allgemeinen der Lernerfolg im motorischen, kognitiven und affektiven Bereich der Lernenden, der im Verhältnis zu den vorher untersuchten Bedingungen zu sehen ist.

Zusammenfassend erscheinen im CIPP-Modell alle vier Bereiche (Context, Input, Process und Product) als gleichwertig und es liegt kein Schwerpunkt auf dem Gebiet der Bewertung der Schüler(innen)leistung. Alle den Unterricht wesentlich beeinflussenden Elemente werden behandelt und in die Entscheidungsfindung miteinbezogen. Auch im täglichen Unterricht kann nach diesem Modell vorgegangen werden, um den Unterricht auszuwerten und es bietet immer wieder eine optimale Planungsvoraussetzung für den nächsten Unterricht.

Bei der *Modellvorstellung nach Crum* handelt es sich ebenfalls um ein entscheidungsgesteuertes Modell, welches Aussagen zur Durchführung, Planung und Förderung von Unterricht sowie Entscheidungen über die Berufssituation von Lehrenden ermöglicht. Es kann aber auch eine Optimierungsfunktion, d. h. Verbesserung von Unterrichtsplänen oder Unterricht, und eine Legitimationsfunktion, d. h. einen Lehrplan und/oder die darauf aufbauende Durchführung von Unterricht zu legitimieren, erfüllen (vgl. Haag, 1995, S. 20). Diese Optimierung bzw. die Legitimation sind aber beide ebenfalls mit zu treffenden Entscheidungen verbunden.

Die acht für dieses Modell wesentlichen Merkmale nochmals im Überblick, der konzeptionelle Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 2. 4. 1. dargestellt:

- Gegenstand
- Funktion
- Initiator
- Aspekt
- Zeitpunkt
- Bewertungskriterium
- Ausführende Instanz
- Methode

Beim Zeitpunkt der Evaluation wird zwischen formativer und summativer Evaluation unterschieden. Von formativer Evaluation spricht man, wenn zur Verbesserung des Entwicklungs- oder Unterrichtsprozesses direkter Eingriff in den Prozess ermöglicht wird, es stellt laufend Feedback für Lehrende und Lernende zur Verfügung. Grüner (1993, S. 46) sieht die Hauptaufgabe der formativen Evaluation im Unterstützen des laufenden Programmes und im Liefern von Zwischenergebnissen und Rückmeldungen an die daran beteiligten Personen, mit dem Hauptziel, das aktuelle Programm zu verbessern.

Die summative Evaluation dient der abschließenden Beurteilung, d. h. das Endergebnis bzw. der Output eines Programmes wird mit den zu Beginn gesetzten Zielen anhand festgelegter Kriterien verglichen (vgl. Grüner, 1993, S. 46). Wenn diese beiden Formen nicht im Gegensatz zueinander, sondern als sich ergänzende Formen verwendet werden, ist der gesamte Unterricht abgedeckt und kann als Ganzes evaluiert werden.

Zusammenfassend werden auch beim Modell von Crum alle Faktoren berücksichtigt, allerdings ist der zeitliche Ablauf nicht so deutlich zu erkennen, wie etwa beim CIPP-Modell. Auch scheinen die Voraussetzungen weniger Beachtung zu finden und die Bewertung des Lernerfolges als Ergebnis des Unterrichts wird nicht explizit angeführt. Im Wesentlichen kann man sich aber nach eingehender Beschäftigung mit dem Modell von Crum ebenfalls eine Grundlage zur täglichen Auswertung von motorischem Unterricht zurechtlegen und wird damit zu durchaus guten Ergebnissen für die Planung des nächsten Unterrichts kommen.

Das *Strukturmodell nach Haag* stellt ein handlungsorientiertes Modell dar. Durch die drei Schritte Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsmitteilung wird der Ablauf der Evaluation deutlich in Richtung Schüler(innen)leistung gelenkt, obwohl man nach diesem Schema sicherlich auch die Lehrenden sowie die Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden in die Evaluation miteinbeziehen kann. Es werden ebenfalls alle Elemente berücksichtigt, obwohl man sich auch hier erst eingehender mit dem Modell beschäftigen muss, um alle Einflussfaktoren mit Evaluationsprozessen abdecken zu können. Sehr deutlich ist allerdings herausgearbeitet, dass es wesentliche Unterschiede zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sowie der Form der Leistungsmitteilung gibt, und dass es im motorischen Unterricht nicht in erster Linie um das Benoten von Schüler(innen)leistungen, sondern um das Auswerten von Lehr-Lern-Prozessen im Ganzen geht. Zusammenfassend wird man auch mit dem Strukturmodell von Haag im täglichen Schulunterricht viele nützliche Informationen erhalten, um den zukünftigen Unterricht zu optimieren.

Im direkten Vergleich gibt es offensichtlich keine Gründe, eines oder mehrere der drei Modelle für den motorischen Unterricht für ungeeignet oder wenig praktikabel zu erklären. Es obliegt der Persönlichkeit der Lehrenden, sich für eines dieser drei oder andere ähnliche Modelle zu entscheiden, aber eines bleibt gewiss: Auswertung von stattgefundenem Unterricht muss sein, egal ob als Grundlage zur Planung der nächsten Unterrichtseinheiten, als Reflexion über das bereits Geschehene, als Vergleich und Diskussionsgrundlage mit anderen Kollegen oder als wesentliches Element mit den Schüler(innen) im Unterricht selbst. Persönlich würde ich eine Mischung aus dem CIPP-Modell von Telama und dem Strukturmodell nach Haag bevorzugen, denn für den gesamten Tatbestand „Unterricht“ bietet das CIPP-Modell eine sehr gute Möglichkeit wirklich alle Faktoren bei der Auswertung zu berücksichtigen bzw. sich diese Faktoren bewusst zu machen und sie absichtlich nicht zu berücksichtigen, und das Strukturmodell nach Haag verdeutlicht besonders, dass die Note im Unterrichtsfach Bewegung und Sport nur einen kleinen Aspekt im Sportunterricht darstellt, die Benotung selbst aber trotzdem zu den wesentlichen und manchmal problematischsten Aufgaben von Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en gehört.

2.6. Zusammenfassung

Evaluation von motorischem Unterricht stellt sich als sehr komplexer Vorgang dar, mit dem Ziel Informationen zu sammeln, sie zu verarbeiten und zu interpretieren um die

Qualität des Lehr-Lern-Prozesses zu beurteilen und zu optimieren. Sie hat damit eine wesentliche Auswirkung auf Entscheidungen für Planung und Durchführung von Unterricht, sowie auf alle direkt am Unterricht beteiligten Personengruppen.

Als Bezugsaspekte sind die Bezugsbereiche mit Curriculum- und Unterrichtstheorie, die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, die Adressaten, also die Lehrenden, die Lernenden und ihre Interaktionen untereinander, und die Evaluationselemente, d. h. die im Unterricht von Evaluation betroffenen Einflussfaktoren dargestellt und es wurde versucht, ihren Stellenwert im Rahmen der Unterrichtsauswertung deutlich zu machen.

Der Ablauf von Evaluationsprozessen, d. h. konzeptionelle Planung, Auswahl bzw. Entwicklung von Evaluationsinstrumenten, Durchführung der Datenerhebung, Datenauswertung und Konsequenzen bzw. Verwertung der Ergebnisse, ist ein mehrphasiger Vorgang, der wie Unterricht selbst geplant, durchgeführt und ausgewertet werden muss.

Drei Modellentwicklungen für Evaluation von Sportunterricht, das CIPP-Modell von Telama, das Modell von Crum und das Strukturmodell von Haag, bieten den Sport- und Bewegungspädagog(inn)en ein Rahmenkonstrukt zur Auswertung von Unterricht.

3. Leistungsfeststellung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

In diesem Kapitel sollen nun ausgehend von dem Wissen über Evaluationsprozesse die Möglichkeiten zur Leistungsfeststellung im motorischen Unterricht und ihre Anwendbarkeit im Unterricht dargestellt werden. Um allerdings eine Leistung feststellen zu können, muss erst geklärt werden, was Leistung ist und wie Lernen im motorischen Unterricht vonstattengehen kann. Auch auf die Begriffe Lernziel und Lernfortschritt wird hier näher eingegangen, da man ja auch hier nicht feststellen kann, was man nicht kennt und diese Begriffe in späterer Folge auch Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung haben.

Ab diesem Teil der Arbeit wird nur mehr der Anteil der Lernenden am Unterricht behandelt, d. h. die Begriffe Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung beziehen sich immer auf Schüler(innen)leistungen, es soll aber dadurch nicht der Eindruck erweckt werden, dass der motorische Unterricht auf die Notenvergabe reduziert wird. Vielmehr sollen Wege aufgezeigt werden, die es den Sport- und Bewegungspädagog(inn)en ermöglichen, diesen Teil ihrer Arbeit ebenfalls unter wissenschaftlich fundierten Grundlagen zu erledigen und in den Unterricht zu integrieren.

3.1. Lernen, Lernziele und Leistung im motorischen Unterricht

Voraussetzung für die Messung der Lernleistung von Schüler(inne)n ist eine sorgfältige operationale Formulierung der Lernziele (vgl. Walter, 1973, S. 83). Nach Hecker (1987, S. 31) ist dieses Operationalisieren durchaus sinnvoll, aber nicht zwingend erforderlich, da auch Zielvorstellungen, die sich durch Messoperationen nicht überprüfen lassen, bisweilen sehr sinnvolle Zielvorstellungen sein können. Der Lehrer stehe in diesen Fällen vor der Aufgabe, zusammen mit seinen Schüler(inne)n zu überlegen und subjektiv zu beurteilen, ob man das angestrebte Ziel erreicht hat oder ob das nicht gelungen ist.

Nach Scherler (2000, S. 43) ist es notwendig, dass die Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung den in ihr vertretenen Fächern Aufgaben stellt und Ziele setzt. Diese können einerseits fachspezifisch, wie im Sport die Befähigung zum sportlichen Handeln neben und nach der Schule, andererseits auch fachübergreifend sein, z. B. soziales Lernen im Sport. Durch die Lehrpläne wird den Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en vorge-

geben, welche Stoffe, Inhalte, Themen wann und in welchem Umfang zu lehren sind, in welchen Sportarten welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln sind.

Koch und Meyners (1976, S. 46) unterscheiden sogar zwischen Lehr- und Lernziel: Beide bezeichnen das nach Abschluss eines Lernprozesses erwartete Verhalten. Sportunterricht, der ausschließlich Optimalstrategien zum Erreichen vorgegebener Ziele erstellt, kann nicht problemlos als lernzielorientiert bezeichnet werden, da das vom Lehrenden Gewünschte nicht unbedingt mit dem vom Lernenden Gewünschten übereinstimmen muss und dann der Unterricht eigentlich lehrzielorientiert ist.

Doch beschreiben sie das Lernziel als Absicht, die durch Beschreibung der gewünschten Veränderung im Lernenden mitgeteilt wird und setzen es mit dem Erwerb von Qualifikationen gleich. „Ein Lernziel im Sinne einer Qualifikation kann erst dann als solches anerkannt werden, wenn in seiner Beschreibung angegeben wird,

- erstens für welche Aufgaben, Lebenssituationen, Konflikte in Natur, Gesellschaft und privatem Bereich durch eine Realisierung qualifiziert werden soll und/oder welche Normen (Wertvorstellungen) man damit gerecht werden will und
- zweitens auf welchen Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen das jeweilige spezielle Lernziel besteht“ (Koch und Meyners, 1976, S. 47).

Ist diese Vorgehensweise nachzuvollziehen?

Manninger und Tollich (1982, S. 2) stellen dazu fest, dass sich der Mensch bewusst oder unbewusst für viele Tätigkeiten, die er planmäßig betreibt, ein Ziel setzt. In Bezug auf das Lernen ist das eben das Lernziel. Dieser Begriff bedarf einer Differenzierung hinsichtlich der Zeit, in der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll (Jahresziel, Stundenziel), hinsichtlich der Konkretheit der Zielangabe (Leitziel, Rahmenziel, Richtziel, Grob- oder Feinziel) und hinsichtlich der Art und Weise, der Beschaffenheit der angestrebten Verhaltensweise (motorisches, kognitives, affektives Lernziel).

Somit bieten Lernziele eine echte Planungs- und Orientierungshilfe für den Unterricht.

Allerdings können hier durch eine rein sportorientierte Unterrichtsplanung ohne Berücksichtigung der Schüler(innen), die Sport ausüben, Differenzen in der Zielsetzung des Lehrenden und der Zielsetzung der Lernenden zu Problemen führen. Durch eine schülerorientierte Unterrichtsvorbereitung kommt es zu einer Anpassung zwischen den Herausforderungen der Sache und den Möglichkeiten sowie der Motivation der Lernenden (vgl.

Ehni, 2000, S. 106). Doch auch hier werden Ziele für den Lehr-Lern-Prozess festgelegt, und zwar durch Mitbestimmung der Schüler(innen).

Doch wie erreicht man nun ein solches Lernziel?

Nach Diem und Kirsch (1975, S. 97) bedeutet Sportlernen den Erwerb

- von Bewegungsfertigkeiten, Sporttechniken, deren sachgemäßer Anwendung und von einer damit verbundenen Einsicht in Körper- und Bewegungsfunktionen
- von Verhaltensweisen und Einstellungen im sportlichen Vollzug, die nicht notwendigerweise an den Sport gebunden sind, z. B. Fairness, Kooperationsbereitschaft, aber auch Aggressivität.

Zur Erklärung von motorischen Lern-Prozessen dienen folgende Lerntheorien:

- Lernen durch Nachahmen: Adaption und Imitation
- Perzeptives motorisches Lernen: Lernen durch verfeinertes Wahrnehmen
- Situatives Lernen: Lernen durch Handeln in verschiedenartigen Situationen
- Lernen durch spontanes Erproben und Entdecken, durch Problemlösen
- Wetteiferndes Lernen
- Lernen durch Einsicht (vgl. Diem und Kirsch, 1975, S. 97).

Beim *Lernen durch Nachahmen* kommt es willkürlich oder unwillkürlich zum Nachvollziehen einer wahrgenommenen Bewegung, die ein „Vorbild“ vormacht. Dabei ist das sachlich richtige Lernen einer Technik Voraussetzung um mittels Adaption den persönlichen Bewegungsstil eines Lernenden von ihm selbstständig entwickeln zu lassen und ihn damit zu seiner Identität zu führen. Im Gegensatz zum reinen Imitieren kommt es dabei zum selbstständigen Erfahren und Erkennen der Eigenbewegung. Einen wesentlichen Bestandteil des Bewegungslernens stellt das Wiederholen dar, da nur dadurch das Gesehene oder Erfahrene zum Besitz und zur beherrschten Lernleistung wird. Das sollte durch immer wieder abgeänderte Bewegungshandlungen erfolgen, damit ein Beherrschen und Besitzen einer neuen Bewegungstechnik schließlich auch ohne Kontrolle immer automatischer vollzogen werden kann (vgl. Diem u. Kirsch, 1975, S. 98).

Das *perzeptive motorische Lernen* beruht auf der Erfahrung, dass sinnliche Wahrnehmungen die Grundlage von Erkennen und Anwenden im Bewegungslernen sind. Nach Diem und Kirsch (1975, S. 99) stellen die Bewegungsempfindungen dabei eine wichtige

Informationsquelle dar, und zwar solche Empfindungen über Körperzusammenschluss, Lage und Haltung der einzelnen Körperteile, das Körperempfinden und letztendlich ein Körperbewusstsein.

Beim *situativen Lernen* soll das Lernen durch Handeln in verschiedenartigen Situationen, die vom Lehrenden geschaffen werden, stattfinden. Eine Situation erfordert immer Reaktionen und Handeln umschließt verschiedene Tätigkeiten in Bezug auf die sachgemäße Bewältigung einer Situation (vgl. Diem u. Kirsch, 1975, S. 100). Nach Ehni (1977, S. 124) stellt Handeln ein zweckrationales, an Werten und Traditionen orientiertes Verhalten dar, das auch emotional-affektives Reagieren beinhaltet. Im Gegensatz zu den beim Lernen wesentlichen Faktoren Ziele und Mittel zur Erreichung der Ziele, scheinen beim Handeln der Zweck und die Ziele fragwürdig und bedürfen einer Legitimation.

Das *Lernen durch Erproben* soll die Lernenden selbstständig werden lassen und sie befähigen eigene Entscheidungen zu treffen. Das wird durch Stellen von Bewegungsaufgaben oder Bewegungsproblemen herausgefordert. Diese Bewegungsaufgabe kann sich als Problemstellung präsentieren und beinhaltet einen Auftrag, der den Lernenden verschiedene Lösungswege zulassen muss. Beim entdeckenden Lernen soll durch Problemerkennen und probierendes Handeln und Erforschen eine Aufgabe bewältigt werden (vgl. Diem u. Kirsch, 1975, S. 103).

Beim *wetteifernden Lernen* wird die eigene Leistung im Vergleich zur Leistung anderer gesehen, und somit stellt es einen natürlichen Vorgang dar. Dieses Wetteifern aus eigenem Antrieb bedeutet nach Diem und Kirsch (1975, S. 104) Motivation zum Lernen, im Gegensatz zum Wettkampf, der fremdmotiviert und frustrierend wirken kann und somit dem Lerneifer auch schaden kann. Durch diese Motivation steht die Aussicht auf Erfolg und Gelingen, die Möglichkeit, eine Befähigung zu beweisen, im Vordergrund.

Lernen durch Einsicht beinhaltet viele Hintergrundinformationen, warum und wie etwas gelernt werden soll. Die Zusammenhänge und Folgerungen müssen dem Lernenden vertraut sein, um über das Gelernte selbstständig verfügen zu können und es sachgemäß anwenden und gebrauchen zu können (vgl. Diem u. Kirsch, 1975, S. 107).

Es bieten sich im motorischen Unterricht also vielfältige Formen zum Bewegungslernen an, die wahrscheinlich immer in Kombinationen oder in Abhängigkeit vom Lernenden selbst und dem angebotenem Unterricht auftreten.

Was bedeutet nun im Zusammenhang mit Lernzielen und Lernen der Leistungsbegriff?

Nach Scherler (2000, S. 169) bedeutet schulische Leistung die Erfüllung von Anforderungen, wobei sich die Art der Leistung aus der Art der Anforderungen ergibt. Dabei ist es sinnvoll, dass die Anforderungen, in der Schule meist fremdbestimmt, von den Lernenden zu ihren eigenen gemacht werden, um einen gewissen Grad der Selbstbestimmung zu erreichen. Über die Höhe einer Leistung bestimmen einerseits die Höhe einer Anforderung und andererseits der Umfang der Erfüllung.

Diese Anforderungen können auch als Lehrstoff, in einzelne Bewegungshandlungsbereiche unterteilt, definiert werden, und finden sich für den österreichischen Schulsport in den Lehrplänen für die jeweilige Schulart und Schulstufe.

Am Beispiel des Lehrplans für Bewegung und Sport an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BGBl. Nr. 133 vom 11. Mai 2000) lassen sich hier sechs Bewegungshandlungsbereiche unterscheiden:

- Grundlagen zum Bewegungshandeln
- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- Spielerische Bewegungshandlungen
- Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen
- Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Was sich in diesem Lehrplan z. B. im Bereich gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen (siehe Aufzählung unten) nicht finden lässt, sind Hinweise auf die genauen Lernziele:

- Bewegung und Sport gesundheitsgerecht ausüben können.
- Möglichkeiten zur Verbesserung der Fitness, in der Schule und nach Möglichkeit auch in außerschulischen Einrichtungen, erfahren und beurteilen lernen.
- Das Gefühl für den eigenen Körper festigen und auf dessen Bedürfnisse reagieren können. Die Körperwahrnehmung verbessern und die Reaktionen des Körpers deuten können.

- Bewusstmachen von und Auseinandersetzen mit gesundheitsgefährdenden Phänomenen. Aufzeigen von Folgeschäden und Erarbeiten von Maßnahmen zur Vorbeugung und Verhinderung.
- Haltungsbelastende Bewegungsgewohnheiten und deren Auswirkungen (z. B. muskuläre Dysbalancen) erkennen und ausgleichen können.

Oder etwa aus dem Bereich erlebnisorientierte Bewegungshandlungen:

- Erfahren oder Erleben von Bewegungs- und Sportaktivitäten, die sich vom alltäglichen Bewegen abheben und mit besonderen Gefühlen verbunden sind sowie etwas Neues und Unerwartetes bieten: einerseits in verschiedenen Räumen und Elementen, andererseits in unterschiedlichen Situationen, Aufgabenstellungen und Bewegungsformen, sowie mit verschiedenen Geräten
- Aufsuchen und selbstständiges Bewältigen von herausfordernden Bewegungssituationen und dabei die persönlichen Grenzen und Verhaltensweisen erfahren, ausloten und reflektieren; Gefahren einschätzen und situationsgerecht handeln

Somit ist es eine der Aufgaben von Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en, aus diesem sehr umfangreichen und allgemein formulierten Lehrstoff entweder nach eigenen Vorstellungen oder unter Einbeziehung der Schüler(innen) immer wieder Teilbereiche auszuwählen und in Hinblick auf das Klassengefüge und die Schulstufe in Lernziele zu formulieren.

Auch über die Erreichbarkeit dieser Ziele sollte bereits im Vorfeld nachgedacht werden, um eine Möglichkeit der Leistungsfeststellung festlegen zu können. Dabei können, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels formuliert wurde, auch nicht operative Ziele durchaus sinnvolle Zielvorstellungen sein.

Im oben genannten Lehrplan finden sich unter den didaktischen Grundsätzen auch Empfehlungen zu den Unterrichtsverfahren und den Leistungsanforderungen. Diese sind auf das motorische Entwicklungs- und Leistungsniveau der Schüler(innen) abzustimmen und Erhebungen über den Leistungsstand sollen als Grundlage für die Unterrichtsplanung und –durchführung herangezogen werden, da sie auch einen Lern- und Übungsanreiz darstellen und Rückmeldungen über den individuellen Lernfortschritt bieten.

Es finden sich auch Aussagen über die Rolle der Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en in Hinblick auf die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler(innen) im Lehrplan. So soll

motivierende Unterrichtsgestaltung und Methodenvielfalt unter Berücksichtigung der Schüler(innen)interessen geboten werden.

Zusammenfassend kann man nun feststellen, dass die Rolle der Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en durch vielfältige Art und Weise bestimmend für die Auswahl der zu erreichenden Ziele im motorischen Unterricht, für die ermöglichten Lernformen und Handlungsformen und somit als Konsequenz für die erbrachten Schüler(innen)leistungen ist. Diese Informationen gehen im Normalfall aber nicht in die Leistungsfeststellung und in weiterer Folge in die Leistungsbeurteilung ein.

Das nächste Kapitel bezieht sich ebenfalls nur auf die reine Schüler(innen)leistung, unabhängig davon, wie diese Leistung zustande gekommen ist, wünschenswert wäre natürlich unter ständiger Unterrichtsevaluation und ihren optimalen Auswirkungen.

3.2. Methoden zur Leistungsfeststellung

Nach Scherler (2000, S. 171) bedeutet Leistungsmessung durch Anlegen eines Maßes die Erfüllung von Anforderungen zu ermitteln, bzw. Eigenschaften von Gegenständen oder Handlungen zu Kategorien zuzuordnen. Durch diese Einteilung in Kategorien kommt es bereits zu Skalenbildungen, die eine Zuordnung von Zahlen als Objekteigenschaften erlauben. Auch das übliche Messen durch Einheiten wie Meter, Gramm und Sekunden kommt im motorischen Unterricht natürlich vor und stellt an die Leistungsfeststellungen die Anforderung bestimmte Gütekriterien zu erfüllen (vgl. Scherler, 2000, S. 172):

- Objektivität
- Reliabilität
- Validität

Objektivität fordert, dass die Leistungsmessung von der Person des Messenden unabhängig sein soll, was bedeutet, dass verschiedene Personen zum selben Messergebnis kommen sollen. Bei niedriger Objektivität hängt das Ergebnis der Messung also weniger von der Schüler(innen)leistung ab, als vielmehr davon, welche Person diese Messung durchführt. Leicht einsichtlich in ergebnisorientierten Sportarten, aber schwierig in verlaufsorientierten Sportarten wie Gerätturnen, in denen Schwierigkeitsgrad oder Schönheit zu den qualitativen Maßstäben für die Leistungsmessung gehören (vgl. Scherler, 2000, S. 172).

Hier kann die Objektivität beeinträchtigt werden, da ja die Ausführung und die Schwierigkeit zwei Faktoren mit unterschiedlichem Messniveau darstellen, die in verschiedenen Sportarten unterschiedlich miteinander verrechnet werden.

Reliabilität besagt, dass Messungen zuverlässig sein sollen, d. h. wenn bei wiederholter Anwendung durch verschiedene Personen unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis auftritt. Auch hier kann es bei prozessorientierten Sportarten durch das Messinstrument Kampfrichter bzw. Lehrender und seinen Wahrnehmungsfehlern und Urteilsschwankungen einerseits und andererseits durch die Abhängigkeit der Leistung von äußeren Einflüssen zu Beeinträchtigungen kommen (vgl. Volkamer u. Meinhardt, 1979, S. 35).

Valide ist ein Test genau dann, wenn er genau das misst, was er messen soll.

Diese Gütekriterien für die Leistungsfeststellung im motorischen Unterricht entsprechen somit den Gütekriterien, die bei Evaluationsprozessen gelten, und sollen auch so weit wie möglich den Prozess der Leistungsfeststellung testtheoretisch absichern helfen. Allerdings gibt es zahlreiche Untersuchungen, die der schulischen Leistungsmessung diese Gütekriterien absprechen.

Wie Scherler (2000, S. 174) bemerkt, muss die Anwendung der Kriterien aus der Testtheorie auf die vielfältigen Formen der Leistungsfeststellung auch gar nicht sinnvoll sein, da im Sportunterricht Informationen über die Leistungsfähigkeit der Schüler(innen) oftmals im laufenden Unterricht gesammelt werden und bewusst oder unbewusst in die Leistungsmessung eingehen.

Allgemeine Richtlinien zur Leistungsfeststellung in österreichischen Schulen finden sich in der Leistungsbeurteilungsverordnung des BMUK vom 24. Juni 1974 (BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997). So gilt:

- Die Leistungsfeststellungen sind nur die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben und jene Lehrstoffe zugrunde zu legen, die bis zum Zeitpunkt der Leistungsfeststellung in der betroffenen Klasse behandelt worden sind.
- Die Leistungsfeststellungen sind möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum zu erteilen.
- Die vom Lehrer jeweils gewählte Form der Leistungsfeststellung ist dem Alter und dem Bildungsstand der Schüler, den Erfordernissen des Unterrichtsgegenstandes,

den Anforderungen des Lehrplans und dem jeweiligen Stand des Unterrichtes anzupassen.

- Die Leistungsfeststellungen haben auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten Bedacht zu nehmen und zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung hinzuführen.
- Die Feststellung der Leistungen der einzelnen Schüler ist in den Unterricht so einzubauen, dass auch die übrigen Schüler der Klasse aus der Leistungsfeststellung Nutzen ziehen können.

Unter Beachtung dieser Richtlinien können verschiedenste Methoden im Sportunterricht zu Auswertung verwendet werden. Die Verfahren zur Auswertung unterteilen sich nach Ehni (2000, S. 109) in empirisch-qualitative und empirisch-quantitative Verfahren, die sich aber nicht gegenseitig ausschließen sollen, sondern sich gegenseitig ergänzen, um möglichst vielfältige Informationen in die Leistungsfeststellung einfließen zu lassen.

Nach Sichtung aller dieser Arbeit zugrunde liegenden Evaluationsinstrumente ist es sicher möglich, auch solche Verfahren für die Leistungsfeststellung aller gesetzten Lernziele zum Einsatz zu bringen. Immer in Hinblick auf die Dauer des Evaluationsprozesses und der intensiven Beschäftigung der Lehrenden mit so einem Evaluationsinstrument wird es im Unterricht sinnvoll sein, auch gemeinsam mit den Schüler(inne)n an der Entwicklung von Auswertungsverfahren zu arbeiten. Durch diesen gemeinsamen Auswertungsprozess wird den Lernenden sicher der Prozess des Feststellens einer Leistung einsichtiger und es ermöglicht ihnen auch mit dem Lehrenden gemeinsam an der Erreichung dieser Leistung zu arbeiten.

3.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Begriffe Lernen, Lernziel und Leistung erläutert, um auf die Bedeutung des Begriffes Leistungsfeststellung vorzubereiten. Da für die Leistungsfeststellung die gleichen Gütekriterien, wenn auch manchmal in abgeschwächter Form, wie für Evaluationsprozesse in Anspruch genommen werden, können Verfahren aus der Evaluation immer auch zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. Allerdings wird es im täglichen motorischen Unterricht nicht immer möglich sein, wirklich vorbereitungs-, durchführungs- und auswertungsintensive Verfahren zur Anwendung zu bringen. Aber für Projekte in einer oder mehreren Klassen wird es auch für intensive Evaluationsprozesse Platz geben, für laufende Leistungsfeststellungen sind die Lehrenden gefragt, sich aus um-

fangreichen Evaluationsprozessen einzelne Teilaspekte herauszuarbeiten. Auch die Vorschriften zur Leistungsfeststellung wurden vorgestellt und auch hier lässt sich kein Widerspruch zur Verwendung von Evaluationsmaßnahmen finden. Ausdrücklich wird in der Leistungsbeurteilungsverordnung darauf hingewiesen, dass bei der Leistungsfeststellung die Schüler(innen) soweit einbezogen werden sollen, dass sie zu einer sachlich begründeten Selbsteinschätzung ihrer Leistung befähigt werden.

Abschließend kann gesagt werden, je objektiver und einsichtiger für die Schüler(innen) eine Leistungsfeststellung (mit Lernzielauswahl) zu Stande kommt, desto eher werden sie sich auch um die Erreichung dieser Leistung bemühen und am gemeinsamen Unterricht intensiver mitarbeiten.

4. Leistungsbeurteilung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

In diesem Kapitel werden sowohl die geschichtliche Entwicklung der Zeugnisse und Noten, als auch die Zielsetzungen und Funktionen der Leistungsbeurteilung allgemein beschrieben. Es werden die unterschiedlichen Maßstäbe, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden können, sowie die Formen der Leistungsmitteilung vorgestellt.

Kritik an und Fehlerquellen bei der Leistungsbeurteilung werden anhand des Wissens über Evaluation kritisch behandelt und es werden Gründe für die Motivation durch Leistungsbeurteilung gesucht.

4.1. Geschichtliche Entwicklung der Zeugnisse und Noten

Nach Dohse (1971, S. 52) geht die Entstehungszeit des Schulzeugnisses auf das 16. Jahrhundert zurück und es wurde in höheren Schulen verwendet. Diese Zeugnisse hatten vor allem Auslesefunktion, da sie vorwiegend durch eine Prüfung nach zeitbedingten Maßstäben als beglaubigte und anerkannte schriftliche Zeugenaussagen über das Ergebnis der Prüfung für einen Dritten ausgefolgt wurden. Damit konnten dann bestimmte Berechtigungen erworben werden und somit hatte das Zeugnis auch eine rechtliche Funktion.

Nachträglich bildete sich eine Kontrollfunktion im Sinne der kontinuierlichen Leistungskontrolle heraus, und diese wurde soweit überspitzt, bis es sogar wöchentliche Zeugnisse gab.

Prüfungen und Visitationen bildeten von Anfang an die inhaltliche Fundierung des Zeugnisses, wo für die erbrachte Leistung Zensuren vergeben wurden. Der Begriff Zensur geht zurück auf eine staatspolitische Einrichtung der Römer, die für die Abstufung bürgerlicher Rechte zuständig war. Nach Wiegand (1978, S. 9) entwickelte sich auf der ältesten Form der symbolischen Zensur, der Lokation, die zahlenmäßige Kennzeichnung des Rangplatzes und schließlich die heute noch gebräuchliche Symbolisierung der Leistungsstufe mittels Ziffern.

„Bei der Bewertung von Leistungen wird der Erfüllung einer Anforderung ein Wert zugeschrieben.“ (Scherler, 2000, S. 174) D. h. auf die Leistungsfeststellung folgt die Leistungsbewertung, indem dem Ergebnis der Messung zusätzlich ein Wert zugeschrieben wird. Als

Grundsätze zur Leistungsbeurteilung finden sich im dritten Abschnitt der Leistungsbeurteilungsverordnung (BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997) unter anderem:

- Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch die angeführten Formen der Leistungsfeststellung zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.
- Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.
- Die für die Beurteilung maßgeblichen Vorzüge und Mängel seiner Leistung sind dem Schüler mit der Beurteilung bekanntzugeben, ohne ihn jedoch zu entmutigen oder seine Selbstachtung zu beeinträchtigen.
- Das Verhalten des Schülers in der Schule und in der Öffentlichkeit darf in die Leistungsbeurteilung nicht einbezogen werden.

Im österreichischen Schulsystem ist das Schuljahr üblicherweise in Semester zu unterteilen und am Ende jedes Semesters erhalten alle Schüler(innen) ein Zeugnis mit allen Unterrichtsfächern des jeweiligen Schuljahres und der dazugehörigen Note zwischen 1 für Sehr gut und 5 für Nicht genügend.

Laut Leistungsbeurteilungsverordnung des BMUK (BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997) sind die Beurteilungsstufen folgendermaßen definiert:

- Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, deutliche Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.
- Mit „Gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung

des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in über das Wesentliche hinausgehende Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

- Mit „Befriedigend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt; dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen.
- Mit „Genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.
- Mit „Nicht genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler nicht einmal alle Erfordernisse für die Beurteilung mit „Genügend“ erfüllt.

Genauere Informationen zur Leistungsbeurteilung finden sich hier nicht, etwa was „in den wesentlichen Bereichen überwiegend“ in Bezug auf einen Kopfsprung vorwärts vom 3-m-Brett bedeutet. Leider oder zum Glück kann hier vom Lehrenden eine adäquate Abstufung vorgenommen werden, die nicht unbedingt dazu beiträgt, dass die Leistungsbeurteilung die von ihr geforderten Funktionen erfüllen kann.

4.2. Zielsetzung und Funktionen der Leistungsbeurteilung

Nach Scherler (2000, S. 180) können vor allem drei Funktionen der Leistungsbeurteilung unterschieden werden:

- Informations-, Orientierungs- oder Berichtsfunktion
- Motivierungs- und Disziplinierungsfunktion (pädagogische Funktion)
- Auslese- und Berechtigungsfunktion

Durch die Zeugnisse sollen die Schüler(innen), die Eltern, Ausbilder oder zukünftige Arbeitgeber über die Qualität der schulischen Leistungen informiert werden. Allerdings lässt sich beim Anblick des Zeugnisses nicht mehr nachvollziehen, welche Leistungen für diese Beurteilung zu erbringen waren. Auch ist es besonders im Unterrichtsfach Bewegung

und Sport für viele Schüler(innen) oft schwer nachzuvollziehen, woher die erhaltene Note plötzlich kommt, wenn sie in die Leistungsbeurteilung nicht miteinbezogen worden sind. Gerade bei sportlichen Leistungen sind die Schüler(innen) oftmals sehr gut in der Lage ihre eigenen und fremde Leistungen selbst einzuschätzen und auch zueinander in Beziehung zu setzen, und würden sie bereits beim Zustandekommen der Leistung sowie beim Beurteilen der Leistung in den Prozess mit eingebunden, könnten sie sogar wertvolle Informationen für weitere Lern-Prozesse mitnehmen.

Motivierungsfunktion wird dadurch erwartet, dass sich die Werturteile über die Leistungen auf das schulische Verhalten der Schüler(innen) auswirken sollen. Doch gibt es nach Scherler (2000, S. 181) hier vor allem drei Probleme:

- Die Schüler müssten, je nach Motivationstyp, mit guten oder schlechten Noten bedacht werden.
- Auch gut gemeintes Motivieren zur Leistung kann unerwünschte Nebenwirkungen haben, wie z. B. dass anstelle des Leistens aus Furcht vor Misserfolg sogar Leistungsangst und Leistungsversagen auftritt.
- Die Schüler wissen oft nicht, ob ihre erbrachte Leistung bewertet wird oder ihr zukünftiges Leistungshandeln reguliert werden soll.

Nach Haag (1985, S. 67) wirkt die Sportnote vor allem auf leistungsstarke Schüler motivierend, leistungsschwache Schüler hingegen zeigen ohne Benotung bessere Leistungen, allerdings erscheint auch hier das Argument, die Schüler(innen) in die Leistungsbeurteilung mit einzubeziehen, um ihr Selbsteinschätzung zu verstärken (vgl. dazu auch Gall, 1978, S. 189 ff).

Hier bedarf es auf Seiten der Lehrenden ein hohes Maß an Menschenkenntnis, um mit dieser Art von Bewertung wirklich erwünschte Ziele zu erreichen und nicht im Gegenteil bei den Schüler(inne)n eine negative Einstellungsänderung zu erreichen.

Anhand eines Zeugnisses werden bestimmte Berechtigungen erlangt, wie in Österreich z. B. ein Reifeprüfungszeugnis zum Studium an Hochschulen berechtigt. Sobald die Gütekriterien bei Leistungsfeststellung eingehalten wurden und eine nachvollziehbare Transformation in Noten durchgeführt wurde, gibt es daran auch nichts auszusetzen, sind diese Kriterien nicht erfüllt, können einzelne Noten über den Erhalt einer solchen Berechtigung entscheiden.

Ob und in welchem Ausmaß nun die Leistungsbeurteilung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport diese Funktionen wirklich erfüllt, wird in der bearbeiteten Literatur sehr unterschiedlich diskutiert (vgl. z. B. Gall, 1978, S. 70 – 86).

„Die Schüler werden zur Beurteilung des Lernerfolgs mit herangezogen. Durch das selbstständige Vergleichen und Bewerten von sportlichen Bewegungs- und Verhaltensformen lernt der Schüler, die eigene Leistung und die der anderen zu beurteilen und Bewegungskriterien zu verstehen. Eine solche Beurteilung bezieht die individuellen körperlichen Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers mit ein. Jede Beurteilung sollte auch motivierend und fördernd im Sinne des Strebens nach neuen Lernzielen wirken." (Volkamer & Meinhardt, 1979, S. 198)

Oftmals wird es davon abhängen, wie viel Transparenz im Unterricht selbst geboten wird, in wie weit die Schüler(innen) in das Unterrichtsgeschehen und die Leistungsbeurteilung mit einbezogen wurden und der Lehrperson selbst. Hier ist jede(r) Lehrende im Sportunterricht in die Pflicht genommen, seinen Unterricht so zu gestalten, dass ein hohes Maß an Mitwirkung der Schüler(innen) in sinnvoller Weise möglich ist (vgl. dazu auch Kleber, 1992, S. 282 – 288).

4.3. Maßstäbe

Unter den Maßstäben werden jene Normen verstanden, an denen sich die Leistungsbeurteilung orientiert. Hier können nach Scherler (2000, S. 175) vor allem drei Normbereiche unterschieden werden:

- Sachnormen
- Individualnormen
- Sozialnormen

Als Bewertungsgrundlage bei den *Sachnormen* dient das Maß der Erfüllung der sachlichen Anforderungen, so ermittelt man die sogenannte Leistungsnote. Hierbei müsste man sich im Sportunterricht eventuell sogar an Weltrekorden, aber auf jeden Fall an absolut besten Leistungen für eine Altersstufe messen.

Bei den *Individualnormen* werden vor allem die Voraussetzungen und Bemühungen der zu beurteilenden Person als Grundlage gewählt. Scherler (2000, S. 175) nennt hier die Lernfortschrittsnote, die die Differenz zwischen Anfangs- und Endleistung bewertet.

Bezieht sich die Leistungsbeurteilung hauptsächlich auf die Leistungen der Mitschüler in der Klasse, desselben Jahrganges an der Schule oder auch an anderen Schulen, so liegen hier die *Sozialnormen* als Grundlage vor. Hier kommt es zur Berechnung von Durchschnittsnoten, die von normalverteilten Leistungen ausgehend alle vom Mittelwert abweichenden Leistungen als besser bzw. schlechter bewertet (vgl. Scherler, 2000, S. 175)

Interessant ist aber nun der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Bezugsnormen: Welche ist die Richtige oder sind es etwa alle? Scherler (2000, S. 176) meint dazu: „Logisch und zeitlich betrachtet muss den Sachnormen die vorrangige Bedeutung zukommen, denn die Subjekt- und Sozialnormen beziehen sich auf die Erfüllung der Sachanforderungen: einmal im Hinblick auf die Voraussetzungen des leistenden Subjekts, das andere Mal in Bezug auf die Leistungen anderer Personen. Erst wenn erfasst worden ist, in welchem Umfang die Anforderungen erfüllt worden sind, kann das Ergebnis durch Bezug auf die Leistungsvoraussetzungen der Person oder auf die Leistungen einer Vergleichsgruppe relativiert werden."

Lehrende haben sich somit in erster Linie an dem Erreichen der gewünschten Leistung zu orientieren und diese durch Abstimmung mit den Subjekt- bzw. Sozialnormen zu überprüfen. Hier kann wieder im gemeinsamen Unterricht ein Weg zur Leistungsbeurteilung gefunden werden, der für alle Schüler(innen) einsichtig und nachvollziehbar sein kann.

4.4. Leistungsmitteilung

Im österreichischen Schulsystem wird die Leistungsmitteilung mittels Zeugnissen zu Semester- und Schuljahresende mit Ziffernbenotung von 1 bis 5 durchgeführt. Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport können aber auch Formen wie informelle Gespräche, Trainingsbücher und Auswertungsberichte die Leistungsbeurteilung bereichern (vgl. Haag, 1995, S. 21). Diese Formen haben aber nur zusätzlichen Charakter, bieten aber in Hinblick auf die Selbstständigkeit der Schüler(innen) beim Erarbeiten von Lernzielen und der Leistungsbeurteilung viele Informationen.

4.5. Fehlerquellen bei der Notengebung

Zu den häufigsten Fehlern bei der Ermittlung von Noten zählt sicher die Berechnung von Mittelwerten aus Einzelnoten. Sacher (1984, S. 9) stellt dazu fest: „Es ist mathematisch unzulässig, ungewichtete Mittelwerte zu berechnen, wenn die zugrundeliegende Benotungsskala (ausgedrückt in Punkten oder Fehlern) nicht für alle gemittelten Einzelnoten

äquidistant ist.“ Da Schulnoten im Normalfall nur die Qualität von Rangdaten, d. h. Daten auf Ordinalskalenniveau, haben, kann man im Allgemeinen nicht feststellen, um wie viel besser ein Zweier als ein Dreier ist. Solche Einzelnoten sind nur dann mittelbar, wenn die Datenqualität auf Intervallskalenniveau, d. h. die Abstände bekannt sind, vorliegt. Sind diese Abstände nicht gleich groß, müssen entsprechende Gewichtungen vorgenommen werden.

Ebenfalls können wesentliche Informationen bei der Benotung verloren gehen, wenn zwar nach den obigen Richtlinien gerechnet wird, die Notentendenzen der Einzelleistungen aber unberücksichtigt bleiben. Es wird den Schüler(inne)n nicht von Vorteil sein, wenn ein guter Zweier in der Endnotenbestimmung nur als Zweier in die Berechnung eingeht. Hier ist nach Sacher (1984, S. 14) auf eine Nachkommastelle, die die entsprechende Tendenz angibt, bei der Berechnung zu achten, da sonst wieder große Unterschiede in der Endnote entstehen können.

Es können auch messtheoretische Probleme bei der Annahme über die Verteilung der Leistungen innerhalb einer Klasse auftreten. Z. B. im Falle einer angenommenen gleichverteilten Leistung würde der schwächste Schüler die schlechteste Note und der beste Schüler die beste Note erhalten, ohne einen Bezug zum sachlichen Leistungsniveau herzustellen.

Viele weitere Fehler bei der Annahme von Leistungsverteilungen sind möglich (vgl. Sacher, 1984), allerdings sind die oben genannten die, die am häufigsten vorkommen und am einfachsten zu unterlassen sind. Um einen möglichst hohen Informationsgehalt der Leistungsbeurteilung bis zur Endnote zu erhalten, wird es auch hier im Interesse der Lehrenden sein, sich mit diesem Thema in wissenschaftlicher Form auseinanderzusetzen.

4.6. Kritik an der Notengebung

Aus den vorherigen Kapiteln ergeben sich bereits einige Kritikpunkte an der üblichen Leistungsbeurteilung durch Noten.

- Sie erfüllen die von ihnen geforderten Funktionen gar nicht oder nur in sehr bedingter Form.
- Die angewendeten Maßstäbe sind falsch gewichtet.
- Die Berechnung der Endnote wurde unter falschen Voraussetzungen durchgeführt.

Ein wesentliches weiteres Problem stellt die Vergleichbarkeit von Noten im nationalen bzw. internationalen Bereich dar. Es ist kaum möglich, hier in irgendeiner Form Informationen zu vergleichen.

Um diesen Problemen entgegenzutreten, fordert u. a. Scherler (2000, S. 182 ff):

- Klärung der Leistungsanforderungen (vgl. Kap. 3. 1.)
- Verbesserung der Leistungsmessung (vgl. Kap. 2 und Kap. 3. 2.)
- Offenlegung der Leistungsbewertung (vgl. Kap. 4. 1. und Kap. 4. 2.)
- Förderung der Selbstbewertung (vgl. Kap. 4. 2. und 4. 3.)
- Vorrang für Leistungsberichte (vgl. Kap. 4. 4.)

Die Diskussion in der bearbeiteten Literatur zur Abschaffung der Notengebung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist breit gefächert und es können sowohl für das Beibehalten als auch für das Abschaffen sehr viele Argumente gefunden werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde allerdings von der momentanen Situation im österreichischen Schulsport ausgegangen, und hier ist eindeutig eine Note für die Leistungen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gefordert. Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en sind also aufgefordert, sich mit vielfältigen Benotungsformen auseinander zusetzen.

4.7. Leistungsbeurteilung als Motivation?

Leider konnte in der bearbeiteten Literatur nur festgestellt werden, dass die Zeugnisnoten nur für leistungsstarke Schüler positiv motivierend, für leistungsschwache Schüler aber eher negativ motivierend wirken können. Allerdings liegt diesen Untersuchungen der

früher übliche Bewegungs- und Sportunterricht als Frontalunterricht mit geringer Schüler(innen)beteiligung zugrunde.

Durch die aktive Einbeziehung der Schüler(innen) in die Planung, Durchführung und Auswertung des Bewegungs- und Sportunterrichts mit gemeinsamer Festlegung der Lernziele, der Bewertungsgrundlagen und der gemeinsamen Beurteilung erscheint es mir nach wie vor möglich, die Motivation der Schüler(innen) in Richtung Bewegungsfreude und lebenslangem Bewegen zu verstärken.

4.8. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die geschichtliche Entwicklung der Zeugnisse und der Notengebung als schulische Leistungsbeurteilung erarbeitet. Die für das österreichische Schulsystem geltenden Bewertungsrichtlinien laut der Leistungsbeurteilungsverordnung wurden vorgestellt und kritisch betrachtet sowie die zugrunde liegenden Maßstäbe definiert.

Die drei geforderten Hauptfunktionen der Notenvergabe als Leistungsbeurteilung wurden erläutert und anhand der häufigsten Fehlerquellen bei der Berechnung von Endnoten sowie der Kritikpunkte an der Notenvergabe selbst diskutiert.

Zum Thema Motivation zu lebenslanger Bewegung konnten leider nur sehr wenig neuere Angaben gemacht werden, aber die aufgestellte These, dass aufgrund von transparenterer Leistungsfeststellung mittels Evaluationsmaßnahmen und ihrer Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung unter Einbeziehung der Schüler(innen) in die Planung, Durchführung und Auswertung von motorischem Unterricht eine solche Motivation möglich ist, konnte auch nicht widerlegt werden und bleibt somit aufrecht.

5. Resümee und Ausblick

Der Großteil dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen im motorischen Unterricht und seinen Auswirkungen.

Im ersten Hauptkapitel (Kapitel 2) wurden der Begriff Evaluation und sein Stellenwert genau erläutert und die für den motorischen Unterricht wesentlichen Elemente und Bezugsbereiche aufgeführt. In weiterer Folge konnte der Ablauf eines Evaluationsprozesses und seine Auswirkungen auf den motorischen Unterricht dargestellt und seine Ziele (z. B. Optimierung von Unterricht) definiert werden.

Das zweite Hauptkapitel (Kapitel 3) beschäftigt sich mit dem Thema Leistungsfeststellung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Hier konnte festgestellt werden, dass sich Evaluationsinstrumente auch zur Leistungsfeststellung eignen und wie Lernen im motorischen Unterricht funktioniert. Die Begriffe Lernziel und Leistung wurden definiert und als wesentliche Faktoren bei der Leistungsfeststellung eingeführt. Auch die Beteiligung der Schüler(innen) beim Definieren von Lernzielen, die Bedingungen zu Leistungsfeststellung laut Leistungsbeurteilungsverordnung und die Rahmenbedingungen zum Lehrstoff durch den Lehrplan wurden kritisch diskutiert.

Im dritten Hauptkapitel (Kapitel 4) wurde die Leistungsbeurteilung untersucht, anhand der Angaben in der Leistungsbeurteilungsverordnung und den von der Notengebung geforderten Funktionen. Vielfältige Kritikpunkte und Fehlerquellen bei der Notengebung konnten aufgezeigt werden. Die These, ob die Notengebung unter Verwendung von Evaluation zur Leistungsfeststellung die Schüler(innen) zu lebenslanger Bewegung motivieren kann, konnte weder widerlegt, noch bestätigt werden und bleibt somit aufrecht.

Abschließend kann nach Sichtung der bearbeiteten Literatur gesagt werden, dass es wesentlich ist, sich mit dem Themenbereich Benotung im motorischen Unterricht kritisch auseinanderzusetzen, vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass im österreichischen Schulwesen eine Note gegeben werden muss. Im Sinne aller am Sportunterricht beteiligten Personen ist es daher notwendig, auf einen gewissen Grad von Objektivität in der Beurteilung zu achten, und dies scheint unter Einbeziehung der Schüler(innen) in die Gestaltung und Auswertung des Unterrichts und der Verwendung von bestimmten Gütekriterien zur Leistungsfeststellung (siehe Evaluation) noch am ehesten möglich zu sein.

Offen sind leider trotzdem die Kritikpunkte an einer Zeugnisbeurteilung mittels Ziffern, da gerade im Bewegungs- und Sportunterricht hier wenig Informationsgehalt geliefert wird und das mittels Zeugnisbericht oder ähnlichem wesentlich besser gelingen würde.

Auch wäre es durchaus interessant, die von der Leistungsbeurteilung erwartete Motivation zum lebenslangen Bewegen in Klassen mit gemeinschaftlich organisiertem Unterricht, d. h. von Schüler(inne)n und Lehrenden gemeinsam geplant, durchgeführt und ausgewertet, näher zu untersuchen.

In Hinblick auf den österreichischen Rechnungshofbericht und seine Ergebnisse wäre es auch wünschenswert, begleitend zum themenorientierten Lehrplan Informationen zur Leistungsbeurteilung der dort formulierten Lehrstoffe bzw. Bewegungshandlungen zu erhalten, denn hier sind die Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en wahrscheinlich oftmals überfordert.

Als letztes noch ein Aufruf an alle Bewegungs- und Sportpädagog(inn)en: Es ist gerade in einer Zeit des Bewegungsverlustes unheimlich wichtig, die Schüler(innen) auf vielfältigste Art und Weise zur Bewegung zu motivieren, und es sind alle didaktischen und fachlichen Möglichkeiten auszuschöpfen, um diesem Ziel nicht durch rein subjektives Benoten entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

Adams, J. A. (1987). Historical Review and Appraisal of Research on the Learning, Retention and Transfer of Human Motor Skills. *Psychological Bulletin, Vol. 101* (1), 41 – 74.

Altenberger, H. (Hrsg.). (1996). *Forschung und Lehre - zwei flüchtige Bekannte? Zur Verbindung von Forschung und Lehre in sportwissenschaftlichen Studiengängen*. Augsburg: Wißner.

Altenberger, H. (Hrsg.). (1997). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg: Wißner.

Andresen, R. & Hagedorn, G. (Hrsg.). (1980). *Beobachten und Messen im Sportspiel* (Theorie und Praxis der Sportspiele, 3). Berlin: Bartels und Wernitz.

Arrowsmith, J. & Jamieson, C. (1995). Using ethos indicators in the evaluation of a physical education department: the pupil perspective. *Scottish Journal of physical Education, 23* (2), 4 – 8.

Astin, A. & Panos, R. (1971). The evaluation of Educational Programs. In R. Thorndike (Hrsg.), *Educational Measurement* (pp. 733 – 751). Washington.

Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). (1976). *Sport, Lehren und Lernen.* Schorndorf: Hofmann

Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). (1987). *Sport. Planen - Durchführen - Auswerten.* Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16 (2), S. 13 – 22.

Beale, J. C. (1982). Task sheets for badminton and racquetball. *Physical educator*, 39, 2, 87 – 90. Indianapolis (Ind.).

Bielefeld, J. (1981). Possibilities and Problems of Evaluating Emotional/Affective Aims and Objectives for Physical Education – a Survey. In H. Haag (u. a.) (Red.). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). (S. 264 – 272). Schorndorf: Hofmann.

Bielefeld, J. (1986). Auswertung von Sportunterricht. *Sportunterricht, 2*, 58 - 63.

Bielefeld, J. (1987) Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport durch verschiedene Personengruppen. In ADL (Hrsg.), *Sport. Planen - Durchführen - Auswerten*. (S. 98 - 106). Schorndorf: Hofmann.

Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.). (1993). *Methoden im Sportunterricht: ein Lehrbuch in 13 Lektionen*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 96). Schorndorf: Hofmann.

Blischke, K. & Daugs, R. (1976). *Eine Untersuchung zum Nachweis sozialbedingter sensomotorischer Lernbarrieren*. In P. Weinberg (Hrsg.), Lehren und Lernen im Sport (Sport – Arbeit – Gesellschaft, 8, S. 9 – 30). Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag.

Bös, K., Hörtdörfer, B. & Mechling, H. (1976). *Veränderungen koordinativer Leistungen im Lernprozess unter Berücksichtigung von Leistungsgeschwindigkeit und Leistungsgüte*. In ADL (Hrsg.), Sport, Lehren und Lernen. (S. 312 -314). Schorndorf: Hofmann.

Büsch, D., Kolb, M. & Strauss, B. (1996). Veranstaltungskritik als Bestandteil einer internen Evaluation. In H. Altenberger (Hrsg.), *Forschung und Lehre - zwei flüchtige Bekannte?* (S. 159 – 174). Augsburg: B. Wißner.

Caldecott, St. (1992). A study of teachers practices, perceptions and further intentions regarding health related fitness. *Bulletin of physical Education, 1*, 33 – 39.

Cheffers, J. (1977). Observing Teaching systematically. *Quest, 28* (2), 17 – 28.

Cheffers, J. (1981). Interaction Analysis. Theory and Practice. In H. Haag (u. a.) (Red.). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). (S. 356 – 364). Schorndorf: Hofmann.

Crum, B. (1983). Auswerten als Aufgabe des Sportlehrers. *Sportpädagogik, 7* (5), 12 – 19.

Crum, B. (1987). Evaluation. In H. Eberspächer (Hrsg.), *Handlexikon Sportwissenschaft* (S. 128 - 135). Reinbek: Rowohlt

Daniel, H.-D. & Fisch, R. (Hrsg.). (1988). *Evaluation von Forschung. Methoden - Ergebnisse - Stellungnahmen.* (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, 4). Konstanz: Univ.verlag Konstanz.

Davids, K. & Smith, L. (1992). Evaluating psychological change in physical education programmes: Some problems of multiple interpretations. *Physical Education Review, 2*, 127 - 132.

Diem, L. & Kirsch, A. (1975). *Lernziele und –prozesse im Sport der Grundschule. Eine Sportdidaktik zur Erläuterung eines Curriculums.* Frankfurt/M.: Wilhelm Limpert Verlag GmbH.

Dietrich, K. (1987). Lehrplan, Curriculum. In Eberspächer, H. *Handlexikon Sportwissenschaft*. (S. 223 – 227).

Dohse, W. (1977). Die geschichtliche Entwicklung der Schulzeugnisse. In K. Ingenkamp, *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung: Texte und Untersuchungsberichte* (S. 52 – 55). Weinheim, Basel: Beltz.

Eckes, T. & Roßbach, H. (1980). *Clusteranalysen*. (Kohlhammer-Standards Psychologie Studientext: Teilgebiet Methoden). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

Eco, U. (1993). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag GmbH.

Edelmann, W. (1988). Lernen. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. (S. 393 ff). München, Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Egger, K. (1987). Reichweite und Grenzen der sportunterrichtlichen Evaluation. In ADL (Hrsg.), *Sport. Planen - Durchführen - Auswerten*. (S. 34 - 46). Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (1976). Sport und Schulsport: Lern- oder Handlungsfelder? In Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sport, Lehren und Lernen.* (S. 123 – 128). Schorndorf: Hofmann

Ehni, H. (2000). Planen und Auswerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports*. (S. 90 – 119). Schorndorf: Hofmann.

Engler, H.-J., Hecker, G. & Hölter, G. (1981). Evaluation eines Sportcurriculum für die Primarstufe. *Sportwissenschaft, 4*, 420 - 439.

Ernstsohn, N. & Silberstein, W. (1982). Fitness überprüfen und verbessern. *Sportpädagogik, 6*, 74 - 75.

Fawcett, T. & Bunn, R. (1992). The national curriculum: A pause for breath and a time to reflect on methods of practice - are we practising what we preach? *Bulletin of physical Education, 2,* 26 – 40.

Fediuk, F. (1988). *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen*. Köln: Strauss.

Ferenszkiewicz, D. (1988). Evaluation. In R. Asanger. & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. (S. 162 – 166). München, Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Fischer, J. & Zöller, K. D. (1976). Wie stellt der Sportunterricht den Zusammenhang kognitiver, motorischer und affektiver Persönlichkeitsvariablen her? In Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Sport, Lehren und Lernen.* (S. 99 – 104).Schorndorf: Hofmann

Fischer, U. & Zoglowek, H. (1992). Es muss nicht immer Elektronik sein - zur Evaluation einfacher Medien im Sportunterricht. In F. Dannemann, *Volleyball innovativ* (17. Symposium des Deutschen Volleyballverbandes 1991. Sportwissenschaft und Sportpraxis, 87, S. 47 - 72). Ahrensburg: Czwalina.

Frey, K. (Hrsg.). (1975). *Curriculum – Handbuch, Bd. II*. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

Funke, J. (1985). Handeln im Schulsport – Lehrerhandeln, Schülerhandeln, Handlungsorientierte Lehrangebote. In G. Hagedorn (Hrsg.), *Handeln im Sport*. (dvs-protokolle, 18, S. 211 -220). Clausthal-Zellerfeld: DVS.

Gall, H. (1978). *Zur Evaluation im Sportunterricht. Überlegungen und Untersuchungen zu schulischen Bewertungen.* Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.

Gerike, G. (1980). Unterrichtsplanung und –kriterien im Fach Sport. *Sportunterricht, 29*, 435 – 438.

Gregor, B. (1989). Soziale Interaktionsförderung durch Bewegung. Theoretische Überlegungen und praktische Anwendung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In K. Kleiner, *Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft*. (S. 85 - 114). Wien: Wiss. Ges. für Leibeserziehung und Sport in Wien.

Grüner, H. (1993). Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen. *Pädagogische Rundschau, 47*, 29 – 52.

Grupe, O. (1980). Bewegung, Spiel und Sport in der Erziehung – Ziele und Aufgaben. In O. Grupe, *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports* (S. 216 – 244). Schorndorf: Hofmann

Günzel, W. & Köppe, G. (1993). *Der Sportunterricht: Erlebnisse und Erfolge für alle* (Unterrichtsbeispiele Sport, 5). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Guillaume, J.-L. (1994). De l'evaluation à la notation. *Education physique et sport, 44*, S. 29 - 32.

Haag, H. & Dassel, H. (Hrsg.). (1975). *Fitness-Tests. Lehrhilfen zum Testen im Sportunterricht für Schule und Verein* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 89). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (u. a.) (Red.). (1981). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. & Krüger, A. (1985). *Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Sport. Eine Dokumentationsstudie 1960 - 1978.* Köln: Bundesinstitut f. Sportwissenschaften.

Haag, H. (1988). Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport. In C. Czwalina (Hrsg.), *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 200, S. 62 – 76). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (Red.). (1989). *Theorie- und Themenfelder der Sportwissenschaft: Orientierungshilfen zur Konzipierung sportwissenschaftlicher Untersuchungen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. IV). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. & Hein, K. (1990). *Informationswege zur Theorie und Praxis des Sports. Bücher – Schriftenreihen – Zeitschriften – Dokumente – Institutionen und Organisationen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. V). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. & Strauß, B. (Hrsg.). (1994). *Forschungsmethoden – Untersuchungspläne – Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft: Forschungsmethodologische Grundlagen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft, Bd. II). Schorndorf: Hofmann.

Haag, H. (1995). Zur Konzeption der Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Sport. *dvs-Informationen, 1,* 18 – 22.

Haase, H. (1987). Konzepte der Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport. In ADL (Hrsg.), *Sport: Planen – Durchführen – Auswerten* (S. 107 – 115). Schorndorf: Hofmann.

Hackfort, D. (1987). Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport: Die affektiv-motivationale Dimension. In ADL (Hrsg.), *Sport. Planen - Durchführen - Auswerten* (S. 90 - 98). Schorndorf: Hofmann.

Hecker, G. (1987). Die Bedeutung von Zielentscheidungen für Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. In ADL (Hrsg.), *Sport: Planen – Durchführen – Auswerten* (S. 24 – 33). Schorndorf: Hofmann.

Heinilä, K. (1981). Significance of Evaluation of Teaching and Learning Processes in Physical Activity. In H. Haag u. a. (Red.), *Sporterziehung und Evaluation* (S. 154 – 163). Schorndorf: Hofmann.

Hendry, L. B. (1981). Personality and Situational Considerations within the Teaching and Learning Processes of Physical Education and Sports. In H. Haag (u. a.) (Red.). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). (S. 301 – 312). Schorndorf: Hofmann.

Hinsching, J. (1994). Universität als Milieu. Gedanken zu Problembereichen der Evaluation als Einleitung zum Schwerpunktthema. *dvs-Informationen, 4*, 7 – 10.

Holtkamp, R. & Schnitzer, K. (Hrsg.). (1992). *Evaluation des Lehrens und Lernens: Ansätze, Methoden, Instrumente; Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden* (Hochschulplanung, 92). Hannover: HIS Gmbh.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *Sportunterricht,* 49 (1), 9 – 13.

Ingenkamp, K. (1977). *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung: Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim, Basel: Beltz.

Jost, E. (1978). Analyse von Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogik, 2,* 345 – 363.

Kemper, H. C. G. (1981). *Evaluation of Physical Fitness in Physical Education*. In H. Haag (u. a.) (Red.), Sporterziehung und Evaluation. (S. 175 – 180). Schorndorf: Hofmann.

Kleber, E. (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Inventa

Kleiner, K. (1989). Die Sprache im Sportunterricht als Element des Lehrverhaltens. Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung am Beispiel der Sportlehrersprache. In K. Kleiner, *Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft*. (S. 85 - 114). Wien: Wiss. Ges. für Leibeserziehung und Sport in Wien.

Kleiner, K. (1996). *Zur Evaluation des Schulpraktikums im Fach „Leibesübungen“.* In IFS-Report, 1, (S. 4 - 16). Wien.

Kleiner, K. (2004). Für einen entzerrten Umgang mit sportarten-, themen- und kontextorientierten Konzepten im Unterricht Bewegung und Sport. *Bewegungserziehung,* 58 (2), 6 – 8.

Koch, K. & Meyners, E. (1976). *Unterrichtsplanung, -beobachtung, -beurteilung. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung. Teil V* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sport, 100). Schorndorf: Hofmann.

Kozar, G., Schirlbauer, A. & Severinski, N. (1993). *Das neue Lehrbuch: Evaluation eines Pilotprojektes des BMUK.* Wien: BMUK.

Krause, R. (Hrsg.). (1995). *Gesundheitsförderung. Von der Projektplanung bis zur Evaluation* (Handbuch zum Management in der Gesundheitsförderung). Oberhaching: Gesundheits-Dialog Verlag.

Kromrey, H. (1994). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? In P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung.* (S. 91 - 115). Münster & New York: Waxmann.

Krug, S., Mrazek, J. & Schmidt, C. (1980). Motivationsförderung im Sportunterricht durch Leistungsbewertung unter individueller Bezugsnorm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27,* 278 – 284.

Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (ausgenommen die Polytechnische Schule) für die Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Bildungsanstalten für Sozialpädagogik, BGBl. Nr. 133 vom 11. Mai 2000

Leichner, R. (1988). Diagnostik. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie*. (S. 108). München, Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Leitner, L. (Hrsg.). (1990). *Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* (Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und –entwicklung, 23). Wien: ÖBV.

Mandl, H. & Huber G. (1982). *Subjektive Theorien von Lehrern* (Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Forschungsberichte 18). Tübingen.

Manninger, O. & Tollich, H. (1982). *Lernziele für Leibesübungen. Ein Beitrag zur Lernplanung und Lernkontrolle der Leibesübungen bzw. des Sportunterrichtes in den Schulstufen 1 – 12.* Innsbruck: Inn-Verlag.

Manthey, U. (1976). *Zur Problematik des Wertens und Beurteilens im Sportunterricht* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 105). Schorndorf: Hofmann.

McKenzie, T. (1999). Telling our story: Collaborative interdisciplinary investigations in schools. *Quest, 51* (2), 170 – 177.

Mechling, H. (1987). Auswertung von Lehr- und Lernprozessen im Sport: Motorische Fähigkeiten und sportmotorischen Fertigkeiten. In ADL (Hrsg.), *Sport: Planen – Durchführen – Auswerten*. (S. 77 – 89). Schorndorf: Hofmann.

Meier, V. (1985). *Sport auf der gymnasialen Oberstufe. Eine Vergleichsstudie der gegenwärtigen Schulsportsysteme Österreichs und der Schweiz aus der Sicht offizieller curricularer Grundlagen*. Dissertation der Karl-Franzens Universität Graz 67. Graz: dbv-Verlag.

Ministerium für Volksbildung der DDR, Abteilung Sport (Hrsg.), zsgst. u. bearb. von Hilde Lichtblau (1980). *Empfehlungen für die Bewertung und Zensurierung der Schülerleistungen im Sportunterricht.* Berlin: Volk und Wissen.

Mood, D. (1981). The evaluation of knowledge about Sport. In H. Haag (u. a.) (Red.). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). (S. 251 – 259). Schorndorf: Hofmann.

Naul, R., Falkenberg, G. & Fischer, B. (1987). Auswertung kognitiven Lernens im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. In ADL (Hrsg.), *Sport. Planen – Durchführen - Auswerten* (S. 189 - 191). Schorndorf: Hofmann.

Nausner, T. (1987). *Affektive und soziale Lehrziele für das Unterrichtsfach „Leibesübungen" (1. und 2. Klasse AHS). Vergleich fachdidaktischer Entwürfe, Kriterien der Legitimation, Überlegungen zur Evaluation*. Diplomarbeit. Wien.

Peiro Velert, C. & Devis, J. (1995). Health-based physical education in Spain: the conception, implementation and evaluation of an innovation. *European physical Education Review, 1*, 37 - 54.

Pieron, M. & Haan, J. M. (1981). Interactions between Teacher and Students in a Physical Education Setting: Observation of Student's Behaviour. In H. Haag (u. a.) (Red.). *Sporterziehung und Evaluation* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 36). (S. 364 – 368). Schorndorf: Hofmann.

Posad, E. (1991). *Der Leibeserzieher im Ziel- und Interessenskonflikt. Kriterien „guten" (qualitativ hochwertigen) Unterrichtes im Konflikt zwischen pädagogischen (didaktischen) Ansprüchen, unterschiedlichen Erwartungen und gesetzlichen Vorschriften.* Diplomarbeit. Wien.

Raphanel, W. (1994). Gymnastique: Proposition d'un outil d'evaluation. *Education physique et Sport, 44*, 67 – 70.

Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation* (Motivationsforschung, 8). Göttingen: Verlag für Psychologie. Hogrefe.

Rehbein, E. (1994). Evaluation von Lehrveranstaltungen im Rahmen der Sportlehrerausbildung. *dvs-Informationen,4*, 15 – 19

Sacher, W. (1984). *Praxis der Notengebung: Hilfen für den Schulalltag*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt

Schaller, H.-J. (1987). *Sport lernen mit Lehrprogrammen*. (Puttys Sport Paperback. Reihe Theorie, 4). Wuppertal: Putty.

Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 79). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (2000). Messen und Bewerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports*. (S. 167 - 185). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports*. (S. 36 - 61). Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre.* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 138). Hamburg: Czwalina.

Schmid, W. (1987). *Kriterien zur Bewertung pädagogischen Handelns von Leibeserziehern: Der positiv und negativ bewertete Leibeserzieher (AHS, BHS) aus Schülersicht*. Diplomarbeit. Wien.

Schmutzer-Hollensteiner, E. (Red.). (1992). *Die Bewertung von Leistungen im Bereich von Lehre und Forschung.* Wien: Rema Print.

Schuster, A. (1978). Beispiele für informelle Tests als Lernerfolgskontrolle in den Sportspielen. *Sportunterricht, 3* (Beilage Lehrhilfe für den Sportunterricht, 3), 33 – 36.

Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 18). (S. 60 – 92). München: Piper.

Sinclair, G. (1983). Pacman. Computergesteuerte Beurteilung körperlicher Aktivität - Microcomputer in der Turnhalle. *International Journal of physical Education, 2*, 23 – 27.

Singer, R., Bierhoff-Alfermann, D., Kähler, R. & Ungerer-Röhrich, U. (1987). Zur Evaluation sozialen Lernens im Sportunterricht. In ADL (Hrsg.), *Sport. Planen – Durchführen - Auswerten* (S. 198 - 200). Schorndorf: Hofmann.

Sprenger, J. & Knörzer, W. (1986). Sportunterricht von Schülern. Ein Beitrag zur Unterrichtsevaluation und zur Förderung sensibler interpersoneller Wahrnehmung. *Sportunterricht, 2,* 64 – 69.

Stake, R. (1972). Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 18). (S. 92 – 112). München: Piper.

Stegemann, H. (1984). Die Entwicklung eines Schulfachplans und eines Planungsmodells für Bewegungsunterricht. *Sportunterricht, 1,* 23 – 27.

Sternig, B. (1990). *Die Bedeutung der Bewegung und der Bewegungstherapie für verhaltensauffällige Kinder unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Leibesübungen.* Diplomarbeit. Wien.

Stock, W. (1994). *Wissenschaftsevaluation. Die Bewertung wissenschaftlicher Forschung und Lehre.* (ifo-Diskussionsbeiträge 17). München: ifo Institut für Wissenschaftsforschung.

Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 18, S. 113 – 146). München: Piper.

Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung.* Dissertation. Darmstadt: Technische Hochschule.

Ungerer-Röhrich, U. (1988). Zur Evaluation der sozialen Komponenten und des prosozialen Verhaltens im Sportunterricht. In P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Intervention und Verantwortung. Bericht über die Tagung der ArGe für Sportpsychologie vom 28. - 30. Mai 1987 in Trier* (Betrifft: Psychologie und Sport, 30, S. 130 - 136). Köln: bps-Verlag.

Verbeek, D. & Balogh, H. (1995). *Evaluation der Lehre: Ziele - Akzeptanz - Methoden*. (Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd1). Stuttgart, Berlin, Bonn, Budapest, Düsseldorf, Heidelberg, Wien: Dr. Josef Raabe Verlags-Gmbh.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/ 1997

Volkamer, M. (1978). *Messen und Zensieren im Sportunterricht* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 134). Schorndorf: Hofmann.

Walter, H. (1973). *Neue Wege zum optimalen Unterricht. Beobachtung und Beurteilung von Schüler- und Lehrerverhalten*. München: Ehrenwirth Verlag.

Weichert, C. (1986). Evaluation und – oder Praxis. *Sportunterricht, 2,* 72 – 72.

Weinberg, P. (Hrsg.). (1976). *Lehren und Lernen im Sport* (Sport-Arbeit-Gesellschaft, 8). Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag.

Widmer, K. (1977). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 46). Schorndorf: Hofmann.

Wiegand, M. (1978). *Schülerbeurteilung und Schülerverhaltensweisen. Eine Untersuchung im Schulfach Sport an Schülern eines 4. Schuljahrgangs* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 65). Schorndorf: Hofmann.

Wittmann, W. (1985). *Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen* (Lehr- und Forschungstexte Psychologie 13). Berlin (u. a.): Springer.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1990). *Lehrbuch Evaluation*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.

Wulf, C. (Hrsg.). (1972). *Evaluation und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 18).München: Piper.

Wulf, C. (1975). Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum – Handbuch, Bd. II*. S. 580 – 600. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Eine experimentelle Untersuchung über den Zusammenhang motorischer, kognitivere, emotioneller und sozialer Variablen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 80/81). Schorndorf: Hofmann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hermeneutische Spirale (eigene Abbildung) 15
Abbildung 2: Feedbackschleife (eigene Abbildung) 21
Abbildung 3: Bezugsbereiche der Evaluation nach Haag (vgl. Haag, 1985, S.15) 31
Abbildung 4: Interaktion im Unterricht (eigene Abbildung) 48
Abbildung 5: Evaluationspaare nach Haag (Haag, 1985, S.49) 54
Abbildung 6: Schema des konzeptionellen Zusammenhangs von Evaluationsfaktoren nach Crum (zit. n. Haag, 1995, S. 20) 57
Abbildung 7: Strukturmodell der Auswertung nach Haag (1988) (zit. n. Haag, 1995, S. 21) 58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Inhaltsaspekte der Auswertung, bezogen auf den Lernenden (vgl. Haag, 1988, S.70) ... 35
Tabelle 2: Mögliche Funktionen der Evaluation nach Haag (Haag, 1985, S.48) ... 54
Tabelle 3: CIPP – Modell (Haag, 1995, S. 20) ... 55

Zusammenfassung

In einer Zeit des allgemeinen Bewegungsverlustes und einer oftmaligen Hinterfragung der Benotung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport wurde untersucht, ob mittels Evaluationsverfahren die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung einen Beitrag zur Motivation der Schüler(innen) zu lebenslanger Bewegung leisten kann.

Die bearbeiteten Fragestellungen waren:

Was bedeutet der Begriff Evaluation und welcher Stellenwert im forschungstheoretischen Kontext wird ihr zugeschrieben?

Welche Elemente können im motorischen Unterricht evaluiert werden und welche Funktionsziele werden damit verfolgt?

Welche Modelle zur Evaluation sind für den motorischen Unterricht geeignet?

Welche Methoden zur Leistungsfeststellung sind durch Evaluationsmethoden zu optimieren?

Welche Funktionen erfüllt die Leistungsbeurteilung und kann sie durch Anwendung von Evaluationsmaßnahmen zur Leistungsfeststellung einen Beitrag zur Motivation der Schüler(innen) zu lebenslanger Bewegung leisten?

Für die vorliegende Arbeit wurde die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode gewählt.

Die bearbeiteten Fragestellungen zum Begriff Evaluation und seinen Stellenwert im forschungstheoretischen Kontext, seine Funktionsziele, seine Bezugsbereiche und den genauen Ablauf von Evaluationsprozessen konnten beantwortet werden. Drei Modelle zur Evaluation im motorischen Unterricht wurden verglichen und auf ihre Anwendbarkeit im Unterricht untersucht. Die Methoden zur Leistungsfeststellung anhand von Evaluation sowie die Vorgaben des zuständigen Ministeriums wurden dargestellt und in Beziehung zur Leistungsbeurteilung gesetzt. Die Motivationsfunktion der Sportnote konnte anhand der Literatur nicht nachgewiesen werden, bleibt aber als Hypothese bestehen.

Abstract

Because of an overall lack of physical exercise and problems regarding grading in physical educations was examined, if evaluation of performance can support the pupil's motivation to do physical exercises during their further live.

In detail following questions were discussed:

What does evaluation regarding physical education mean?

Which elements of physical exercises can be evaluated?

Which method of evaluation is suitable for physical exercises?

Which matter of assessment can be optimized by evaluation?

Which role does assessment play and can it by using evaluation support the pupil's motivation to do physical exercises during their further live?

These questions were examined by a hermeneutic approach.

The questions regarding the meaning of "evaluation", its goals and the process were answered. Three different methods of evaluation of physical exercises were discussed. The method of assessment by evaluation and the guidelines of the ministry were described. The effect of grading on the pupils motivation could not be proved and remains a hypothesis.

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name:	Mašek Monika Anna
Anschrift:	Grillparzerstr. 31/3/12
	3100 St. Pölten
	Raiffeisenstr. 1 – 3/11
	3385 Prinzersdorf
Geburtsdatum:	1974-08-27
Geburtsort:	St. Pölten
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Religionsbekenntnis:	röm.- kath.
Familienstand:	ledig
Eltern:	Mašek Josef, verstorben 1991
	Mašek Elfrieda Maria, Pensionistin

Schulbildung:

1980 – 1984	Grillparzer-Volksschule St. Pölten
1984 – 1988	Dr. Theodor – Körner Hauptschule St. Pölten
1988 – 1993	Bundeshandelsakademie St. Pölten
1993	Reifeprüfung mit gutem Erfolg

Studium:

seit 1993	Studium an der Universität Wien
	Studienrichtung Leibeserziehung und
	Mathematik Lehramt

Erklärung über die persönliche Urheberschaft

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Prinzersdorf, November 2008

Mašek Monika Anna