

C.2 Lehrerhandeln im Sportunterricht der Schule

Thomas Götz

Universität Konstanz

Kurzfassung

- 1 Sport – ein beliebtes Unterrichtsfach
- 2 Bedeutung der Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht
- 3 Qualitätskriterien zum Lehrerhandeln im Sportunterricht
 - 3.1 Curricula/Bildungsstandards
 - 3.2 Unterrichtsmodelle
 - 3.3 Qualitätsmerkmale von Unterricht – fachspezifisch und allgemein
- 4 Perspektiven der Evaluation des Lehrerhandelns
 - 4.1 Lehrer-Selbstwahrnehmung
 - 4.2 Schülerwahrnehmung – individuell und durchschnittlich
 - 4.3 Externe Beobachter
- 5 Erhebungsinstrumente
- 6 Ausblick

Kurzfassung

In diesem Beitrag wird zunächst gezeigt, dass Sport ein sehr beliebtes Unterrichtsfach bei Schülerinnen und Schülern ist. Es wird argumentiert, dass die Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht dennoch von hoher Relevanz ist – unter anderem im Hinblick auf die Optimierung von Unterrichtsqualität. Da Evaluation die Definition von Qualitätskriterien voraussetzt, wird aufgezeigt, an welchen Kriterien sich Schulen und Lehrkräfte bei der Definition von Qualitätsstandards bezüglich des Lehrerhandelns orientieren können (z.B. Curricula, elaborierte Modelle zur Unterrichtsqualität). Schließlich wird aufgezeigt, aus welcher Perspektive eine Evaluation des Lehrerhandelns erfolgen kann und welche Vor- und Nachteile die einzelnen Perspektiven mit sich bringen. Es wird hierbei auf die Lehrer-Selbstwahrnehmung, die Schülerwahrnehmung und die Wahrnehmung durch externe Beobachter eingegangen. Der Beitrag schließt mit einem Verweis auf potenzielle Erhebungsinstrumente und einem Ausblick.

1 Sport – ein beliebtes Unterrichtsfach

Sport ist ein sehr beliebtes Fach. In einer aktuellen, an der Universität Konstanz durchgeführten Studie wurden 721 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (53,3% weiblich) der Klassenstufen 7 bis 10 gebeten, insgesamt 8 Unterrichtsfächer im Hinblick auf ihre Beliebtheit in eine Rangreihe zu bringen. Es handelte sich um die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein, Religion, Biologie, Geschichte und Sport. 54% der Schülerinnen und Schüler gaben Sport als ihr Lieblingsfach an, wobei das Fach bei Jungen noch beliebter ist als bei Mädchen. In Abbildung 1 ist dargestellt, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler Sport als das beliebteste Fach (Rangreihe: 1), das zweitbeliebteste Fach (Rangreihe: 2) bis hin zu dem unbeliebtesten Fach (Rangreihe 8) genannt haben.

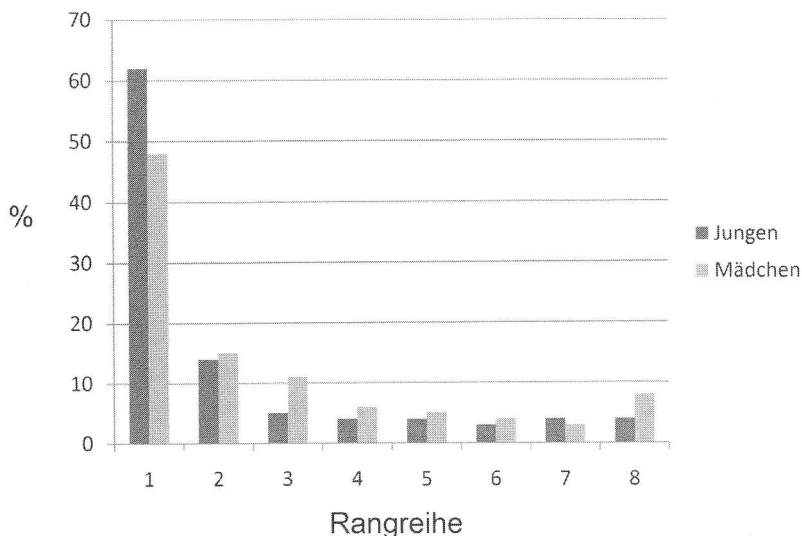


Abbildung 1: Beliebtheit des Faches Sport (1: Sport als das beliebteste Fach / 8: Sport als das unbeliebteste Fach)

Ebenfalls differenziert nach Geschlecht sind in Abbildung 2 das emotionale Erleben und die Noten in den Fächern Sport, Mathematik und Deutsch dargestellt (z.B. „Wie viel Angst hast Du vor Sport?“). Bei den Emotionen waren Angaben von 1 (*sehr wenig*) bis 5 (*sehr viel*) möglich, bei den Noten (Endjahreszeugnis) handelt es sich um die Notenskala von 1 (*sehr gut*) bis 6 (*ungenügend*). Im Vergleich zu Mathematik und Deutsch zeigt sich, dass im Fach Sport mehr Freude, weniger Angst

und weniger Langeweile erlebt wird. Die Noten im Fach Sport sind deutlich besser als die in Mathematik und Deutsch.

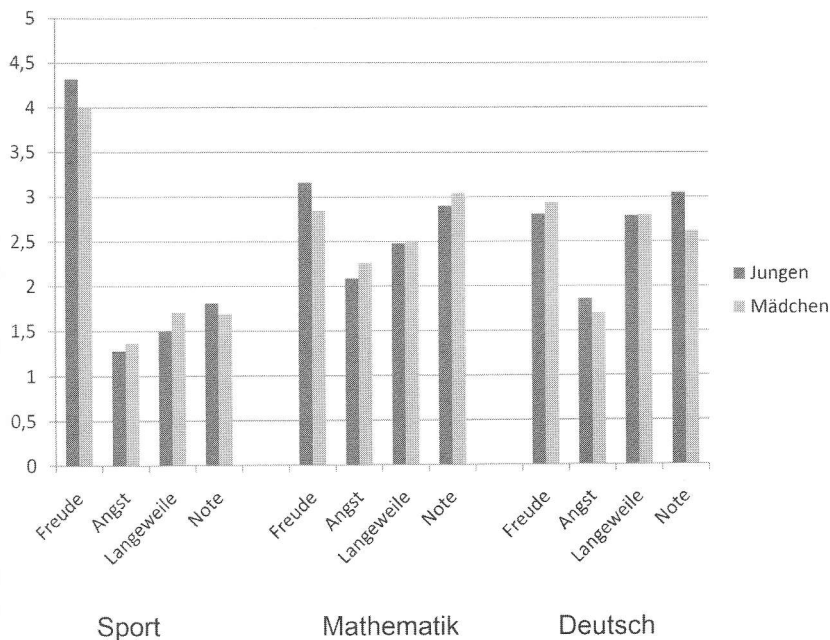


Abbildung 2: Emotionales Erleben und Noten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sport ein sehr beliebtes Fach ist, in dem die Schülerinnen und Schüler ein positives emotionales Muster aufweisen und sehr gute bis gute Noten bekommen (85% der Schülerinnen und Schüler bekamen die Noten 1 oder 2; Jungen: 83%, Mädchen 86%).

2 Bedeutung der Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht

Aus der sehr hohen Beliebtheit des Faches Sport ist keinesfalls abzuleiten, dass hier eine Evaluation des Lehrerhandelns nicht notwendig wäre. Man kann auch in diesem Fach von einer hohen Varianz in der Qualität des Unterrichts ausgehen. Selbst bei insgesamt hoher Beliebtheit des Faches ist eine Evaluation des Lehrer-

handelns im Sportunterricht aus folgenden Gründen empfehlenswert (s. Wottawa & Thierau, 1998; Wottawa 2006):

- Evaluationen zeigen, inwieweit Lehrkräfte spezifische Qualitätskriterien und damit auch den Bildungsauftrag erfüllen (kriteriale Bezugsnorm).
- Sie zeigen interindividuelle Qualitätsunterschiede, d.h. Unterschiede zwischen Lehrpersonen auf (soziale Bezugsnorm) und ermöglichen damit Lehrpersonen die Einschätzung eigenen Handelns im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen.
- Sie zeigen intraindividuelle Veränderungen, d.h. Veränderungen einzelner Lehrkräfte auf (individuelle Bezugsnorm) und ermöglichen damit Entwicklungen abzubilden.
- Sie erlauben evtl. einen Vergleich über Schulen hinweg (falls identische Erhebungsinstrumente eingesetzt werden) und ermöglichen damit eine relative Qualitätseinschätzung im Hinblick auf die Qualität an andere Schulen.
- Sie dokumentieren und legitimieren (z.B. im Hinblick auf Karriere und Gehalt). Dadurch können sie einen Beitrag zur Gerechtigkeit leisten.
- Sie machen die Effekte schulpolitischer, organisatorischer und pädagogischer Maßnahmen transparent und rechtfertigen dadurch z.B. Investitionen.
- Sie zeigen auf, in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht (z.B. können daraus Lehrerfortbildungen zu spezifischen Thema im Kontext der Qualitätsentwicklung initiiert werden [z.B. individualisierter Unterricht]).
- Sie verdeutlichen nach innen (z.B. Schülerinnen und Schüler, Lehrerkollegium) und außen (z.B. Eltern, Schulpolitik), dass Qualität eine wichtige Rolle an der Schule spielt (Aspekt der Schulkultur).
- Bei den Evaluatoren (z.B. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte) wird das Bewusstsein gestärkt, dass sie einen Einfluss auf die Qualität haben. Diese Partizipation kann sehr motivierende Wirkung haben.
- Die Problemlösekompetenz der Evaluatoren wird genutzt (z.B. durch konkrete Verbesserungsvorschläge). Dadurch werden vorhandene Ressourcen an Schulen genutzt.

Die Evaluation des Lehrerhandelns geht sicherlich auch mit Kosten im weitesten Sinne einher (z.B. zeitliche und personelle Ressourcen, Widerstände einzelner Lehrkräfte, Unbehagen aufgrund der Beurteilung durch Kolleginnen und Kollegen). Zentral im Hinblick auf die Realisierung der Evaluation ist das gemeinsame

Bestreben, Qualität auf der Basis der Evaluationsergebnisse effektiv zu optimieren. Anders ausgedrückt: Evaluation sollte nicht die Bedeutung von Kontrolle haben, sondern vielmehr die Voraussetzungen für eine zielorientierte Weiterentwicklung durch den Ausbau vorhandener Stärken und das Ergreifen adäquater Maßnahmen zur Behebung evtl. vorhandener Defizite schaffen.

3 Qualitätskriterien zum Lehrerhandeln im Sportunterricht

Eine wichtige Frage im Kontext der Evaluation von Lehrerhandelnd bezieht sich darauf, auf welche Aspekte sich diese beziehen sollte (Helmke, 2007). Da es bei Evaluation meist um die Feststellung von Qualität geht, sollte sie sich auf konkrete Qualitätskriterien guten Sportunterrichts beziehen. Ob Lehrerhandeln in spezifischen Aspekten als gut oder schlecht bzw. als erfolgreich oder erfolglos bewertet wird, hängt entscheidend davon ab, welche Zielkriterien zugrunde gelegt werden. Sicherlich kann jede Schule ihr eigenes Qualitätskonzept konzipieren, welches jedoch bereits formulierte und etablierte Standards berücksichtigen sollte, wie sie beispielsweise im Kontext der Curricula/Bildungsstandards und in Modellen zur Unterrichtsqualität formuliert sind.

3.1 Curricula/Bildungsstandards

In den Bildungsplänen einzelner Bundesländer finden sich mehr oder weniger detaillierte Angaben zur Qualität des Sportunterrichts. Es werden meist Leitgedanken sowie spezifische Kompetenzen und Inhalte thematisiert. Im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg finden sich für das Fach Sport am Gymnasium z.B. folgende Aussagen:

Beispiele aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb:

- Der Sportunterricht macht den Schülerinnen und Schülern Bewegung als Lebensprinzip bewusst und motiviert sie zu lebenslangem Sporttreiben (Erziehung und Sport).
- Die Schülerinnen und Schüler
 - erleben und entwickeln Freude an der sportlichen Bewegung;
 - können Risiken abschätzen, sind bereit etwas zu wagen und können Sicherheitsmaßnahmen treffen;

- können bei sportlichen Aktivitäten miteinander kooperieren und in Wettkampf treten. Dabei zeigen sie Fairness und die Bereitschaft, Konflikte zu bewältigen;
- lernen sozialen Ausgrenzungen entgegenzutreten.

Beispiele aus dem Bereich „Kompetenzen und Inhalte“ – Klasse 6

Die Schülerinnen und Schüler können

- die fundamentalen Grundformen wie Auf- und Umschwingen, Rollen, Springen, Überschlagen in altersgemäßen Formen ausführen;
- zwei Schwimmmarten in Grobform ausführen;
- Spielregeln verstehen, entwickeln und akzeptieren;
- die grundlegenden hygienischen Maßnahmen im Sport anwenden und wissen um die Notwendigkeit sportgerechter Kleidung.

Die Qualität des Lehrerhandelns kann nun im Hinblick auf diese Kriterien evaluiert werden. Hierbei kann unterschieden werden, *ob* und/oder *wie* diese genannten Aspekte durch das Lehrerhandeln umgesetzt werden; d.h. es geht um die Inhalte und um die Qualität der Vermittlung dieser Inhalte.

3.2 Unterrichtsmodelle

Es gibt Modelle, in denen Unterrichtsqualität fachunspezifisch dargestellt wird. Solche Modelle können sehr hilfreich im Hinblick auf die Definition der Qualität von Lehrerhandeln sein, indem die für den Sportunterricht relevanten Aspekte herausgegriffen und evtl. fachspezifische Aspekte integriert werden. Ein aktuell sehr prominentes Modell wurde von Helmke (2007) entwickelt (s. Abbildung 3; eine detaillierte Modellbeschreibung findet sich in Helmke, 2007 und Helmke, 2009; s. auch Lipowsky, 2009).

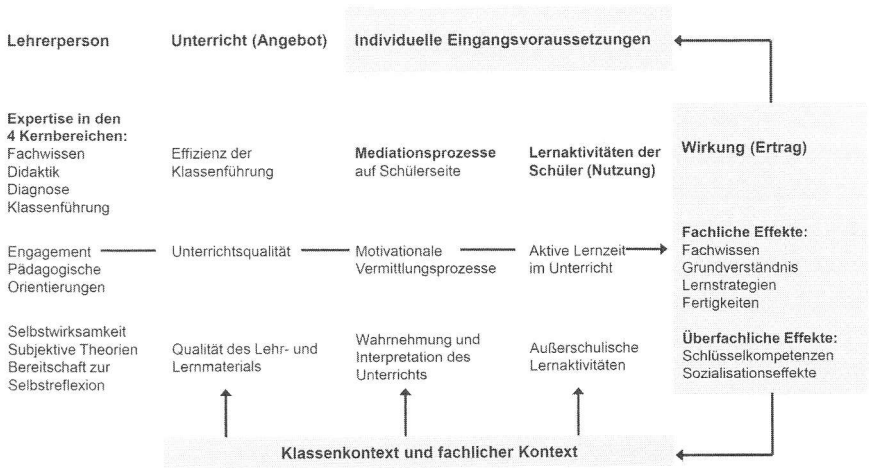


Abbildung 3: Ein Rahmenmodell der Wirkungsweise des Unterrichts

Basierend auf diesem Modell können Lehrkräfte a) im Hinblick auf ihre Expertise in den genannten Bereichen evaluiert werden (z.B. Fachwissen – beispielsweise Kenntnisse zur Wirksamkeit neuester Trainingsmethoden; Didaktik – beispielsweise Kenntnis neuester didaktischer Ansätze). Hierbei handelt es sich nicht um Lehrerhandeln an sich, sondern um notwendige (jedoch nicht hinreichende) Voraussetzungen qualitativ hochwertigen Unterrichts.

Für das Lehrerhandeln an sich zentral sind b) diejenigen Aspekte, welche sich auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts (Prozess) beziehen. Helmke (2007) führt in seinem Modell einige bedeutsame fächerübergreifende Aspekte von Unterrichtsqualität auf, die auch für den Sportunterricht von hoher Bedeutung sind, wie beispielsweise die Passung von Anspruchsniveau und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Effizienz der Klassenführung und die Qualität des Lehrmaterials (in diesem Fall z.B. die Qualität der verwendeten Sportgeräte). Speziell für den Sportunterricht können hier im Hinblick auf eine Evaluation des Lehrerhandelns weitere Qualitätskriterien ergänzt werden (z.B. Qualität der Erläuterung von Bewegungsabläufen, Qualität des Vormachens von Bewegungsabläufen).

Die im Modell weiter genannten Bereiche c) Mediationsprozesse, d) Lernaktivitäten und e) Wirkungen sind primär im Hinblick auf die Evaluation von Schülerhandeln im Sinne von Outputs relevant (siehe C1 in diesem Band). Sie sind jedoch,

entsprechend dieses Modells, eine *Konsequenz* des Lehrerhandelns und somit indirekte Indikatoren für Unterrichtsqualität.

Wichtig zu erwähnen ist, dass im Modell noch die Bereiche „Individuelle Eingangsvoraussetzungen“ sowie „Klassenkontext und fachlicher Kontext“ genannt werden. Die Qualität des Lehrerhandelns ist immer vor dem Hintergrund der Schülervoraussetzungen (z.B. deren Fähigkeiten, Motivation, emotionales Erleben), der spezifischen Klasse (z.B. Klassen mit vielen „Problemschülern“) und der Spezifika des Faches (z.B. Sport vs. Mathematik) zu betrachten. So ist es beispielsweise äußerst problematisch, die Qualität des Lehrerhandelns im Hinblick auf die Förderung positiver Emotionen von Schülerinnen und Schülern über Fächer hinweg direkt zu vergleichen (vgl. Problematik der „Brutorankings“), da Sport an sich ein wesentlich beliebteres Fach als Mathematik darstellt (s. Abbildungen 1 und 2). Und bei einem Vergleich des Lehrerhandelns innerhalb eines Faches sind stets die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (z.B. körperliche Fitness) und die Spezifika des Klassenkontexts (z.B. Klassenklima) zu berücksichtigen.

3.3 Qualitätsmerkmale von Unterricht – fachspezifisch und allgemein

Bei der Definition von Qualitätskriterien für das Lehrerhandeln im Sportunterricht kann man sich auch an fachspezifischen und fächerübergreifenden Standards und Klassifikationen von Unterrichtsqualität orientieren (s. Helmke, 2007 für einen Überblick). Im Folgenden sind drei Beispiele für solche Standards und Klassifikationen aufgeführt.

- In den USA gibt es ein National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). Neben fächerübergreifenden Kriterien sind hier für den Sportunterricht sehr ausführlich 13 Physical Education Standards dargestellt (s. Homepage des NBPTS). Standard 4 bezieht sich beispielsweise auf die Förderung von Motivation und Enthusiasmus der Schülerinnen und Schüler („Student Engagement in Learning“). Hierzu gibt es eine ausführliche Erläuterung, die in ihrer Kurzform folgendermaßen lautet: „Through their own passion for teaching and their personal example, accomplished physical education teachers inspire their students to learn and to participate in and appreciate physical education.“
- Vom Schweizer Bundesamt für Sport wurde das Projekt „Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht“ (*qims*) initiiert. Es wurden umfassende und praxisorientierte Qualitätsbetrachtungen inklusive zugehöriger Mess-

instrumente für den Schweizer Sport- und Bewegungsunterricht auf allen Schulstufen entwickelt. Auf der Homepage von *qims* finden sich zahlreiche Qualitätskriterien für den Sportunterricht. Beispielsweise werden für das 10. bis 12. Schuljahr (Gymnasium) u.a. folgende Kriterien genannt: „Die Lehrperson beobachtet den Verlauf der Unterrichtseinheit und reagiert situativ auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ [Aspekt Beobachten und Reagieren]; „Die Lehrperson achtet auf die Einhaltung der für den Unterricht bestehenden Regelungen (Absenzen, Pünktlichkeit, respektvoller Umgang)“ [Aspekt Regeleinhaltung]; „Die effektive Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler wird hochgehalten“ [Aspekt Bewegungszeit].

- Fächerübergreifend wurde von Oser (2001) Standards der Lehrerbildung formuliert. Es werden zahlreiche Aspekte von Unterrichtsqualität genannt, die auch für den Sportunterricht von hoher Relevanz sind (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung, schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose).

Für die Definition von Qualitätskriterien im Sportunterricht können fachspezifische aber auch fächerübergreifende Aspekte sehr hilfreich sein. Sie können beispielsweise Anregungen für die im Rahmen von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen schulintern diskutierten und schließlich explizit definierten Kriterien der Qualität des Lehrerhandelns im Sportunterricht liefern.

4 Perspektiven der Evaluation des Lehrerhandelns

Die Qualität des Lehrerhandelns ist zu einem nicht unerheblichen Ausmaß eine Frage der Perspektive. Je nach Informationsquelle (z.B. Lehrer-Selbstwahrnehmung, Schülerwahrnehmung, Wahrnehmung externer Beobachter), können die Ergebnisse deutlich unterschiedlich sein. Clausen (2002) konnte zeigen, dass das Ausmaß an Perspektivendivergenz nicht generell zu benennen, sondern vielmehr von dem konkret erfassten Unterrichtsmerkmal abhängt. Bei einfach zu beobachtenden Aspekten (z.B. effektive Lernzeiten) sind die Übereinstimmungen größer als bei Aspekten, die weniger leicht zu beobachten sind, und bei denen die subjektive Einschätzung eine größere Rolle spielt (z.B. Motivierungsfähigkeit der Lehrkraft). Welche Informationsquelle die „beste“ bzw. „richtige“ ist, lässt sich nicht generell sagen. Die Nutzung jeder spezifischer Informationsquelle birgt Vor- und Nachteile, so dass je nach konkretem Ziel der Evaluation eine bestimmte Perspektive gewählt werden kann (Baumert, 2004; Clausen, 2002). Möglich ist selbstver-

ständig die Nutzung mehrere Informationsquellen, was jedoch in der Regel sehr aufwändig und manchmal auch unökonomisch ist.

4.1 Lehrer-Selbstwahrnehmung

Lehrkräfte können in der Regel selbst gut einschätzen, inwieweit ihr Handeln auf Fachwissen, Selbstreflexion, einer spezifischen pädagogischen Orientierung (z.B. Förderung der Selbstbestimmung), didaktisch und methodisch fundierten Kenntnissen und der Formulierung wohl überlegter und konkreter Unterrichtsziele beruht. Da Lehrkräfte meist wenig Vergleichsmöglichkeiten mit Kolleginnen und Kollegen im Hinblick auf konkretes Handeln im Unterricht haben, ist die Selbsteinschätzung motivationaler, affektiver und sozialer Aspekte ihres Unterrichts als eher problematisch zu bezeichnen. Auch Veränderungen in der Qualität des Lehrerhandelns über die Zeit sind durch Selbsteinschätzungen eher schwierig abzubilden. Zieht man die Lehrer-Selbstwahrnehmung als Informationsquelle heran, so ist der Erhebungsaufwand aufgrund der kleinen Zahl der zu befragenden Personen als relativ gering zu bezeichnen.

4.2 Schülerwahrnehmung – individuell und durchschnittlich

Nutzt man die Schülerwahrnehmung als Informationsquelle für das Lehrerhandeln, so ist es wichtig, die individuelle und die geteilte Wahrnehmung zu unterscheiden. Individuelle Wahrnehmung meint die subjektive Wahrnehmung einzelner Schülerinnen und Schüler, durchschnittliche Wahrnehmung die über Schülerinnen und Schüler (z.B. einer Klasse oder aller Schüler, die von derselben Lehrkraft unterrichtet werden) gemittelten Werte der subjektiven Wahrnehmungen. Bei der Bildung von Durchschnittswerten ist zu beachten, dass Mittelwertbildungen über heterogene Individualschätzungen einen Wert liefern können, der im Extremfall für keine einzige Person zutrifft, über die gemittelt wurde (artifizielle Werte). Vor der Aggregation sollte deshalb die Homogenität der Ausgangswerte überprüft werden (z.B. anhand von Intraklassenkorrelationen).

Die individuelle Schülerwahrnehmung ist grundsätzlich von hoher Bedeutung. Wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht erleben ist zentral im Hinblick auf das individuelle Wohlbefinden und individuelle Entwicklungen, ganz unabhängig davon, zu welchem Ausmaß diese Wahrnehmung von anderen Schülerinnen und Schülern geteilt wird (Götz, Frenzel, & Pekrun, 2008; Pekrun, 2006). Falls die individuellen Angaben sehr heterogen sind, dann ist die Bildung eines Mittelwerts über Schülerinnen und Schüler hinweg wenig sinnvoll. Allerdings ist große Hete-

rogenität in den Angaben eine wichtige Information – sie kann beispielsweise ein Hinweis darauf sein, dass große Unterschiede im Anspruchsniveau und/oder in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vorhanden sind und das Lehrerhandeln dementsprechend den Erwartungen zu unterschiedlichem Ausmaß gerecht wird.

Ist die individuelle Wahrnehmung relativ homogen, so ist die daraus ermittelte durchschnittliche Schülerwahrnehmung ein guter Indikator für die Qualität des Lehrerhandelns. Sehr aussagekräftig ist die durchschnittliche Wahrnehmung bezüglich motivationaler, affektiver und sozialer Aspekte des Unterrichts, weniger aussagekräftig jedoch bezüglich der didaktischen und methodischen Konzeption des Unterrichts und der zugrundeliegenden pädagogischen Orientierung. Die durchschnittliche Schülerwahrnehmung erlaubt einen guten Vergleich des Lehrerhandelns im Hinblick auf unterschiedliche Lehrkräfte und Entwicklungen über die Zeit. Zieht man die Schüler-Selbstwahrnehmung als Informationsquelle heran, so ist der Erhebungsaufwand aufgrund der größeren Anzahl zu befragender Personen sicherlich deutlich größer als bei der Lehrerbefragung.

4.3 Externe Beobachter

Da jede Beobachtung mehr oder weniger subjektiv ist, ist es empfehlenswert, das Lehrerhandeln mindestens von zwei Beobachtern gleichzeitig einschätzen zu lassen. In jedem Fall sollte das Ausmaß an Übereinstimmung ermittelt werden, entweder durch statistische Verfahren (z.B. Berechnung der Interrater-Reliabilität, z.B. durch Cohen's Kappa; Cohen, 1960) oder eine Diskussion der subjektiven Einschätzungen. Beispiele für mögliche Beobachter sind:

- Lehrkräfte (Fachkollegen oder auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern, evtl. aus anderen Schulen, um die Befangenheit zu reduzieren)
- Schulleiter (möglichst zusammen mit einer anderen Person)
- Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulen
- Ehemalige Schülerinnen und Schüler (z.B. Sportstudenten)
- Personen, die im pädagogisch-psychologischen Kontext tätig sind (z.B. Dozenten an Universitäten, in Bildungswerken tätige Personen)
- Personen, die im Sportbereich im weitesten Sinne tätig sind (z.B. Fitness-trainer, Trainer von Sportvereinen)

In jedem Fall sollte mit den Beobachtern abgesprochen werden, dass die Evaluation streng vertraulich behandelt wird. Es ist sicherlich ein gewisses Ausmaß an persönlichem gegenseitigem Vertrauen notwendig, wenn externe Beobachter als Informationsquelle genutzt werden. Je nach Erfahrung und Expertise der Beobachter können diese ein objektives Bild der Qualität des Lehrerhandelns im Hinblick auf motivationale, affektive und soziale Aspekte des Unterrichts liefern. Gespräche mit den Lehrkräften können zudem eine Evaluation ihres Fachwissen, ihrer Selbstreflexionsbereitschaft, ihrer spezifischen pädagogischen Orientierung, und ihrer didaktischen und methodischen Kenntnisse ermöglichen. Erfahrende Beobachter erlauben auch eine Einschätzung der Qualität des Lehrerhandelns im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen (soziale Bezugsnorm). Beobachtungen in gewissen zeitlichen Abständen können zudem einen Einblick in individuelle Entwicklungen von Lehrkräften im Hinblick auf ihr Handeln im Unterricht geben. Es besteht auch die Möglichkeit einer Videographierung von Unterricht – dies eröffnet die Möglichkeit, den Unterricht z.B. zusammen mit der Lehrkraft gemeinsam zu reflektieren und evtl. Implikationen abzuleiten. Beobachtungen sind insgesamt als relativ aufwändig zu bezeichnen – und es ist selbstverständlich eine hoch „sensible“ Angelegenheit, die sehr gut geplant werden sollte.

5 Erhebungsinstrumente

Grundsätzlich können zur Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht Instrumentarien zu Erhebung qualitativer und/oder quantitativer Daten herangezogen werden (siehe Beiträge A3 und A4 in diesem Band). In großen Bildungsstudien eingesetzte Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Qualität von Unterricht können teilweise in adaptierter und evtl. erweiterter Form für die Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht herangezogen werden (z.B. öffentlich zugängliche Skalenhandbücher der PISA-Studien; Kunter et al., 2002; Ramm, Prenzel & Baumert, 2006). Es liegen zur Unterrichtsqualität auch zahlreiche Checklisten vor (z.B. Becker, 1998), die ebenfalls in adaptierter und evtl. erweiterter Version verwendet werden können. Viele Schulen entwickeln eigene Erhebungsinstrumente. Hierbei ist es jedoch sehr empfehlenswert, bereits vorhandenes, z.T. qualitativ sehr hochwertiges Material zu berücksichtigen und als Grundlage für eigene Instrumentarien zu verwenden. Zahlreiche Materialien werden beispielweise durch das Projekt *qims* (Projekt Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht, s. oben) zur Verfügung gestellt (s. Homepage des *qims*-Projekts).

6 Ausblick

Evaluationen liefern einen bedeutenden Beitrag zur evidenzbasierten Steuerung und Optimierung unserer Bildungssysteme. Elaborierte Erhebungsinstrumente sind eine notwendige Voraussetzung für gelingende Evaluation. Während in den vergangenen Jahren, unter anderem durch die Initiierung großer Bildungsstudien wie TIMSS und PISA zahlreiche Instrumentarien zur Erfassung der Qualität des Lehrerhandelns in spezifischen Fächern entwickelt wurden (z.B. Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften; z.B. Kunter et al., 2002) mangelt es aktuell noch immer an etablierten Verfahren zur Evaluation des Lehrerhandelns im Sportunterricht. Es ist eine zentrale Aufgabe für die Forschung im Bereich von Unterrichtsqualität, Evaluationsinstrumente für den Sportunterricht zu entwickeln. Aktuell können die wenigen vorhandenen sportspezifischen Instrumentarien verwendet werden. Zudem können elaborierte Instrumentarien, die sich auf andere Fächer beziehen, in adaptierter und erweiterter Form für den Sportunterricht eingesetzt werden.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Becker, G. E. (1998). *Unterricht auswerte und beurteilen*. Weinheim: Beltz.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503-514). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kunter, M., Gundel, S., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schielefe, U., Schneider, W., Stanat, P., Tilmann, K.-J., & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-101). Heidelberg: Springer.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Zürich: Ruediger.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Ramm, G., Prenzel, M., & Baumert, J. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.
- Wottawa, H. (2006). Evaluation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 659-687). Weinheim: Beltz.