

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ  
MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT  
DEPARTEMENT FÜR MEDIZIN

In Zusammenarbeit mit der  
EIDGENÖSSISCHEN HOCHSCHULE FÜR SPORT MAGGLINGEN

LEISTUNGSBEURTEILUNG DER TEAMFÄHIGKEIT IM BERUFSFACHSCHULSPORT,  
ENTWICKLUNG EINES BEURTEILUNGSVERFAHRENS.

Abschlussarbeit zur Erlangung des Masters in  
Bewegungs- und Sportwissenschaften  
Option Unterricht

Referent  
Prof. Dr. André GOGOLL

Betreuer-In  
André GOGOLL  
Eric JEISY

Severin DIENER  
SCHAFFHAUSEN, August 2018

## Vorwort und Dank

Gerade in Zeiten der Digitalisierung und der fortschreitenden Einbindung autonomer Maschinen oder Roboter in die Arbeitswelt gewinnt die Ausbildung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung an Bedeutung. Zudem vereinfacht der Zugriff auf die digitalen Medien das Arbeiten und die Handwerksarbeiten werden vermehrt durch automatisierte Maschinen erledigt. Der Bildungsauftrag der Berufsfachschulen besteht nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen, sondern betrifft auch die Weiterbildung in Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, welche auf die Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Lernenden abzielt. Die Umsetzung dieser Kompetenzorientierung ist jedoch gar nicht so einfach und klar. Deshalb befasst sich diese Masterarbeit mit der Förderung der Sozialkompetenz im Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung.

Ich danke allen Beteiligten, welche mich bei der Umsetzung dieser Masterarbeit unterstützt haben, im Speziellen meinen Betreuern André Gogoll und Eric Jeisy für die angenehme Zusammenarbeit. Den Interviewpartnern Christian Roth, Marcel Hächler und Patrick Birrer für die gelungene Durchführung im Sportunterricht. Ebenfalls einen herzlichen Dank geht an meine Eltern und zu guter Letzt an Elena Stojkova für das Korrekturlesen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort und Dank .....</b>	<b>2</b>
<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>3</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Theorie.....</b>	<b>10</b>
2.1 Leistungsbeurteilung .....	10
2.1.1 Leistung .....	10
2.1.2 Die Beurteilung von Schülerleistungen durch die Sportlehrperson .....	14
2.2 Rahmenlehrplan.....	16
2.2.1 Hintergrund zum Sportunterricht auf der Sekundarstufe II.....	16
2.2.2 Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung .....	17
2.2.3 Lehrplan 21 .....	19
2.3 Kompetenzen.....	21
2.3.1 Kompetenzorientierter Unterricht.....	23
2.4 Sozialkompetenz.....	24
2.4.1 Sozialkompetenz im Sportunterricht .....	26
2.4.2 Teamfähigkeit .....	28
2.4.3 Teamfähigkeit im Sportunterricht .....	32
2.5 Ziel und konkrete Fragestellung .....	33
<b>3 Methode.....</b>	<b>35</b>
3.1 Design-based research .....	35
3.2 Untersuchungsgruppe .....	36
3.3 Untersuchungsdesign.....	37
3.4 Untersuchungsinstrument .....	38
3.5 Datenanalyse.....	38
<b>4 Beurteilungsinstrument .....</b>	<b>39</b>
4.1. Erstellung des Beurteilungsinstruments .....	39
<b>5 Resultate.....</b>	<b>42</b>
5.1 Erster Zyklus .....	42
5.2 Zweiter Zyklus.....	44

5.3 Dritter Zyklus .....	47
5.4 Zusammenfassung der Resultate .....	49
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>50</b>
6.1 Ergebnisse.....	50
6.2 Untersuchungsmethode .....	53
<b>7 Konklusion .....</b>	<b>55</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>56</b>
<b>Persönliche Erklärung .....</b>	<b>62</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>64</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>65</b>
Anhang A: Übersicht aller Sozialkompetenzen im RLP Sport .....	65
Anhang B: Beurteilungsinstrument: Team-Dunking-Contest (erste Version) .....	67
Anhang C: Beurteilungsinstrument: Team-Dunking-Contest (letzte Version) .....	72
Anhang D: Interview-Leitfaden.....	77
Anhang E: Einverständniserklärung der Experten .....	79
Anhang F: Dokumente aus der Datenerhebung.....	80

## Abkürzungsverzeichnis

BASPO	Bundesamt für Sport
DBR	Design-based research
D-EDK	Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
EHSM	Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
GEQ	Group Environment Questionnaire
LP 21	Lehrplan 21
RLP Sport	Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SLP	Schullehrplan
SpoFög	Sportförderungsgesetz

## Zusammenfassung

**Einleitung:** Die zahlreichen Erwähnungen in den Anforderungsprofilen der Stellenausschreibungen zeigen die Resonanz und Aktualität, welche der Begriff Teamfähigkeit mit sich bringt. Kooperieren, Probleme lösen und Arbeiten im Team gehören heutzutage vermehrt zum erwünschten Handlungsrepertoire, über das ein Arbeitnehmer verfügen soll. Dementsprechend sehen Bodmer und Weigelt (2017) darin auch die Schlüsselkompetenzen der Zukunft und fragen sich, wie diese soziale Kompetenz in der Berufsbildung gefördert werden kann. Diese Masterarbeit geht dieser Frage auf den Grund und setzt sich die gezielte Förderung von Teamfähigkeit im Berufsfachschulsport sowie dessen abschliessende Leistungsbeurteilung zum Ziel.

**Methode:** Zur Messung der Teamfähigkeit wurde vorerst ein Beurteilungsinstrument entwickelt, welches aus der Auseinandersetzung mit der Literaturrecherche hervorgegangen ist. Danach wurde dieses Beurteilungsinstrument durch Sportlehrpersonen auf seine Praxistauglichkeit im Berufsfachschulsport getestet. Im Sinne der Methode vom Design-based research erfolgt nach jeder Durchführung ein Experteninterview, wobei Rückmeldungen für die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Beurteilungsinstruments generiert wurden. Die Datenanalyse erfolgte nach dem Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen von Kuckartz (2012).

**Resultate:** Der erstellte Team-Dunking-Contest (Anhang C) und das damit verbundene Beurteilungsinstrument ermöglichte die Erfassung der Teamfähigkeit. Die Ausgangslage bildete das Basketballspiel in Kombination mit dem Trampolinspringen. Die Teamfähigkeit konnte dadurch jedoch nicht unabhängig von motorischen Grundfertigkeiten erfasst werden. Während der Durchführung erfassten die Sportlehrpersonen u.a. die Teamfaktoren nach Evers (1999) bestehend aus Kooperation, Kommunikation und Konfliktsituation und generierten daraus eine Leistungsbeurteilung für die Teamfähigkeit.

**Diskussion und Konklusion:** Aufgrund voraussetzender motorischen Fertigkeiten ist der Team-Dunking-Contest (Anhang C) nicht für jede Klasse geeignet. Ebenso von Wichtigkeit ist die Lehrkompetenz der Sportlehrpersonen, welche bei der Einführung, Begleitung und abschliessenden Leistungsbeurteilung der Gruppen einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen und zur Verstärkung der Teamfähigkeit beisteuern.

# 1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Beurteilung von Sozialkompetenzen im Berufsfachschulsport. Denn spätestens mit der Einführung des Rahmenlehrplans für den Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung (RLP Sport) vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) erhalten die überfachlichen Kompetenzen zukünftig einen wichtigeren Stellenwert im Qualifizierungsverfahren (SBFI, 2014). Gemäss RLP Sport werden die überfachlichen Kompetenzen, auch transversale Kompetenzen genannt, des Weiteren unterteilt in Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz (S. 8). Im Vergleich dazu werden im Lehrplan 21 (LP 21) die überfachlichen Kompetenzen als personale, soziale und methodische Kompetenzen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2013, S. 1) erwähnt. In Zeiten der Digitalisierung sind Sozialkompetenzen wie beispielsweise das kooperative Problemlösen eine Schlüsselkompetenz für die Gestaltung von zukünftigen Berufs- und Arbeitsprozessen, wie Bodmer und Weigelt (2017) erwähnen. Bei einer Befragung von Lehrbetrieben erwähnen Wettstein und Gonon (2009) zudem, dass während der Rekrutierungsphase von Lehrlingen die Selbst- und Sozialkompetenz an der Spitze der Wichtigkeit stehen, gefolgt von Mathematikkenntnissen und handwerklichem Geschick. Obwohl Bodmer und Weigelt (2017) die Problematik schildern, dass Sozialkompetenzen in einer fachlich geprägten Berufslehre erschwert ausgebildet werden können, fordern die Autoren zukünftig neue didaktische Konzepte, welche über die reine Gruppenarbeit hinausgehen. Auch der Berufsfachschulsport sieht sich durch die vorherrschende Wichtigkeit der Selbst- und Sozialkompetenzen, welche im RLP Sport verdeutlicht werden, davon betroffen, Lerninhalte und abschliessende Leistungstests zu überarbeiten. An Berufsfachschulen entsteht der grösste Teil der Sportnoten jedoch immer noch aus der Durchführung von sportmotorischen Tests, wie Giuliano (2015) bestätigt. Dabei bedient sich jede Sportlehrperson meist an internen Leistungstests, um die gewünschte Fachkompetenz zu prüfen. Motorische Leistungstests im Sportunterricht wie beispielsweise der Zwölfminutenlauf sind bereits fester Bestandteil für die Erfassung der Ausdauerfähigkeit. Im Gegensatz dazu befinden sich Bewertungsverfahren, welche die Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz prüfen, noch in den Kinderschuhen. Der Berufsfachschulsport orientiert sich jedoch spätestens nach der Einführung des RLP Sport nicht mehr nur am Leistungsgedanken, der Sportunterricht ist gezwungen, sich vermehrt auch als mehrperspektivischer Sportunterricht zu äussern. Als Grundlage dieses Umdenkens bedient sich der RLP Sport an den folgenden Sinnesrichtungen, gestützt auf Kurz (2000), für die Umsetzung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts: Leistung, Wagnis, Miteinander,

Gesundheit, Eindruck und Ausdruck. Die Richtlinien des RLP Sport definieren, nebst den fachlichen Lerninhalten, nun auch Lernziele in der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz. Die Umsetzung eines solchen kompetenzorientierten Unterrichts wirft jedoch auch die Frage auf, wie die sogenannten „soft skills“ sowohl ausgebildet als auch abschliessend bewertet werden können. Diese Fragestellung kann mit dieser Masterarbeit nicht vollumfänglich geklärt werden, da sie zu viele Teilbereiche abdeckt und nicht im zeitlichen Rahmen liegt, der zur Verfügung steht. Jedoch beschränkt sich der Autor dieser Masterarbeit auf eine gezielte Auseinandersetzung mit der Sozialkompetenz und deren Bewertung im Berufsfachschulsport. Diese Masterarbeit soll einen Beitrag leisten, die eher schwer zu erfassende Sozialkompetenz im Berufsfachschulsport messbar zu machen. Im Sportunterricht ist das soziale Lernen bei Gruppenaufgaben oder Mannschaftsportarten unausweichlich. Oftmals widerspiegelt die Gruppendynamik der Klasse auch die Leistungsbereitschaft jedes einzelnen Schülers und trägt somit zum gesamten Unterrichtsklima mit bei. Jedes Klassenklima ist einmalig und ebenso die Rollen der einzelnen Akteure darin. Schülerinnen und Schüler stehen in unterschiedlichen Beziehungen zueinander und harmonisieren in einer Aufgabenbewältigung oder dem Erstreben eines gemeinsamen Zieles in unterschiedlicher Art und Weise. Diese Gegebenheiten zeigen die Sensibilität dieses Themas auf, welche für eine gezielte Leistungsbewertung vonnöten ist. Für Sportlehrpersonen sind soziale Lernprozesse von aussen zwar beobachtbar, im Sinne von „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969, S. 53), doch oftmals wird jenen Vorkommnissen nur kurzzeitig Beachtung geschenkt, weil die Zeit für einen weiteren Gedankengang nicht ausreicht. Diese Momentaufnahmen sollen nun mit einem Beurteilungsinstrument bewusst erfasst werden und abschliessend in eine Leistungsbeurteilung miteinfließen. Dementsprechend beschäftigt sich diese Masterarbeit einerseits mit einer gezielten Auseinandersetzung der Aufgabenstellung, um soziale Lernprozesse im Sportunterricht bewusst zu erschaffen und andererseits mit deren abschliessenden Leistungsbeurteilung. Die stark verbreitete Durchführung von Mannschaftssportarten im Berufsfachschulsport bildet eine geeignete Grundlage, um gruppenspezifische Prozesse gezielt weiterzuentwickeln. Zur Erstellung des Beurteilungsinstruments erfolgt deshalb eine gezielte Auseinandersetzung mit der sozialen Komponente Teamfähigkeit.

Zur Untersuchung dieses Forschungsgebietes wird die Methode vom Design-based research (DBR) angewendet. Anhand dieser Forschungsmethode wird versucht, Theorie und Praxis möglichst sinnvoll und produktiv miteinander zu verbinden, um einen grossen Nutzen für den Schulalltag generieren zu können. Die Ausgangslage bildet ein Beurteilungsraster für die



Bewertung der Teamfähigkeit im Sportunterricht, das mittels Theorie und Literatur erstellt wird.

Ein weiterer Bestandteil für dieses Beurteilungsverfahren wird gebildet aus auserwählten Teamfähigkeitsübungen, welche zur Durchführung der Sportlektion dienen. Das erstellte Beurteilungsinstrument wird durch mehrere Sportlehrpersonen im Berufsfachschulsport getestet. Nach jeder durchgeführten Sportlektion erfolgt ein Experteninterview, welches mit einem halbstrukturierten Leitfaden durchgeführt und danach mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet wird. Dabei wird das Beurteilungsinstrument mittels Lehrpersonenrückmeldung angepasst und im Sinne der DBR-Methode weiterentwickelt. Als erster Schritt dieser Masterarbeit gilt es nun, ein theoriegestütztes Beurteilungsraster zu erstellen. Dafür erfolgt im nachfolgenden Kapitel die Aufarbeitung der nötigen Theorie.

## 2 Theorie

In der folgenden Theorierecherche werden die wichtigsten Gegebenheiten zur Erstellung eines Beurteilungsinstruments für die Teamfähigkeit erläutert und detaillierter beschrieben. Dazu wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung in Zusammenhang mit den vorgegebenen Rahmenlehrplänen erfolgen. Des Weiteren werden Grenzen und Möglichkeiten für die Leistungsbeurteilung im Berufsfachschulsport dargelegt. Der Theorieteil wird schlussendlich abgerundet durch die Aufarbeitung des Kompetenzbegriffs gefolgt von der Auseinandersetzung mit der Sozialkompetenz und der zugehörigen Teamfähigkeit. Basierend auf der erarbeiteten Theorie wird abschliessend ein Beurteilungsinstrument zur Teamfähigkeit als Ausgangslage für die weitere Feldforschung generiert.

### 2.1 Leistungsbeurteilung

Für eine gezielte Definition der Leistungsbeurteilung, ist es lohnenswert, diese zwei Begriffe zuerst einheitlich zu betrachten und zwar in der Bezeichnung der Leistung und der Beurteilung.

#### 2.1.1 Leistung

Erzeugen, ausführen oder erbringen sind gleichgesinnte Begrifflichkeiten, welche das Wort Leistung beschreiben könnten. Die Leistung als physikalische Grösse steht im engen Zusammenhang mit der Arbeit und der Energie. Distelhorst (2014) erwähnt hierzu: „Leistung ist das Ergebnis des Zusammenwirkens von Geschwindigkeit, Zeit und Kraft“ (S. 52). Den physikalischen Leistungsbegriff mit unserer Leistungsgesellschaft oder dem Sport gleichzusetzen, scheint zunächst befremdlich, stellt sich bei weiterem Betrachten jedoch als legitim heraus. Die physikalische Formel zur Berechnung der Leistung errechnet sich mittels der Arbeit dividiert durch die Zeit (Krist, 1997). Rennt ein 100-Meter-Läufer nun eine 100-Meter-Strecke (Arbeit) in einer gewissen Zeit, kann dementsprechend eine Leistung generiert werden. Das gleiche Prinzip beschreibt Distelhorst (2014), indem er in der Leistungsgesellschaft das menschliche Leben (Leistung) in Bezug setzt zu Lohnarbeit und Zeit. Des Weiteren erwähnt Distelhorst (2014):

„Aus dieser Sicht betrachtet ist die der Physik entlehnte Definition von Leistung die bislang exakteste Beschreibung dessen, was im modernen Kapitalismus unter Leistung zu verstehen ist, da sie das ‘mehr machen’ zeitlich quantifiziert und

zugleich über die Einbeziehung des Faktors Arbeit die mit Leistung verbundene Anstrengung einbezieht.“ (Distelhorst, 2014, S. 53)

Gerade in der beruflichen Grundbildung, bei der die Lernenden sowohl wöchentlich die Berufsfachschule besuchen als auch im Lehrbetrieb arbeiten, entsteht bei einer solchen Annäherung des Leistungsgedankens, eine Gemeinsamkeit, welche den Berufsfachschulsport mit der Arbeitswelt verbindet. Im Lehrbetrieb wie auch im Sportunterricht erfolgen dementsprechend Einzel- sowie Gruppenleistungen, welche zum Erreichen eines vorausgesetzten Ziels notwendig sind. Hilgers (2007), der sich mit dem Leistungsbegriff in der Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzt, sieht die Leistung als Ergebnis einer Tätigkeit und noch spezifischer ausgedrückt als das Verhältnis aus Arbeitseinsatz und dessen Arbeitsergebnis. Dabei widerspiegeln die Ergebnisse des Handelns die Leistung des Unternehmens. Eine Leistungssteigerung erfolgt demnach „durch Verbesserung und Optimierung der Tätigkeit oder eben durch Erhöhung des Ergebnisses der Tätigkeit“ (Hilgers, 2007, S. 14). Wie nun unschwer zu erkennen ist, benötigt die Bestimmung einer Leistung eine Beurteilung durch vereinzelte Kriterien und deren Vergleich. Betriebswirtschaftlich betrachtet werden die Leistungen eines Unternehmens am Aufwand und Ertrag verdeutlicht, eine Messung der Arbeitsleistung erfolgt dabei im Vergleich von Input und Output. Was soeben sehr einfach und generell dargelegt wurde, könnte noch viel differenzierter erforscht werden, dies ist jedoch nicht Gegenstand dieser Masterarbeit. Von grösserem Interesse ist deshalb der Umgang mit der Leistungsbegrifflichkeit im Sport. Trotzdem hat die bisherige Recherche in der Auseinandersetzung mit der Leistung aufgezeigt, dass verschiedene Themengebiete wie die Betriebswirtschaftslehre, die Soziologie oder die Physik ein ähnliches Verständnis für die Begrifflichkeit haben: In Zeit und Raum entsteht ein Produkt durch Arbeit. Dieser Gedankengang lässt sich auch passend in den Sport überleiten, wo die Gegebenheiten nahezu identisch sind. Jedoch sollte im Sport das Endprodukt einer Leistung nicht aus materieller Sicht betrachtet werden, sondern aus dem Mehrwert, welchen eine Person bei einer Handlungsdurchführung erlebt und für das spätere Leben mitnehmen kann. Aus Sicht der Sportdidaktik erwähnt Bräutigam (2003) ganz banal: „Sobald Schüler versuchen, die im Sportunterricht gestellten Anforderungen zu erfüllen, erbringen sie eine Leistung“ (S. 204). Präziser hingegen argumentieren Kuhlmann und Kurz (2013), welche erwähnen, dass die Leistung der zentrale Sinn des Sports ist, wobei mit körperlichen Mitteln unterschiedliche Aufgaben gelöst werden. Dadurch erlebt der Körper einen „Zugewinn an Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks, als neue Formen des Wagens, des sozialen Miteinander und

der Gesundheitsförderung“ (S. 63). Darin sehen Kuhlmann und Kurz (2013) auch den Unterschied vom gelegentlichen Handeln zum Leisten, denn durch die Auseinandersetzung mit der Aufgabe und der Absicht, ein Ziel zu erreichen, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Handlungsfähigkeiten durch ihr eigenes Können weiter. Damit eine Handlung nun zu einer Leistung wird, deuten Kuhlmann und Kurz (2013, S. 65) auf die folgenden Beurteilungsbedingungen hin:

- (1) Eine Handlung wird zu einer Leistung, indem ein objektivierbares Ergebnis definiert wird.
- (2) Das Ergebnis wird auf ein Gütekriterium bezogen.
- (3) Die Güte des Ergebnisses wird unter einer Bezugsnorm eingestuft.
- (4) Es wird angenommen, dass die Qualität des Ergebnisses entscheidend von den Handelnden verursacht ist.

Um diese erwähnten Punkte leichter verständlich zu machen, wird ein konkretes Beispiel an der Sportart Weitsprung veranschaulicht. Punkt 1 beschreibt hierbei den Sprung des Weitspringers, welchen zweifelsohne alle anwesenden Personen begutachten können. Punkt 2 setzt sich mit dem Messen der Sprungweite als Gütekriterium auseinander. In Punkt 3 lässt sich das Ergebnis der Sprungweite vergleichen, sowohl in persönlicher Hinsicht (Wurde weiter gesprungen als letztes Mal?) als auch im Vergleich zu den anderen Mitstreitern (Welchen Rangplatz ergibt die gesprungene Weite?) in Form einer individuellen oder sozialen Bezugsnormorientierung. Punkt 4 betont, dass die Leistung vom Weitspringer selbst durchgeführt wurde und sich eine „Ich-Bedeutsamkeit“ ergibt, welche eine Wertung des Weitspringers zulässt.

Weitere Autoren wie Heinz Heckhausen oder Hartmut Gabler haben sich ebenso mit der Frage befasst, was eine Handlung zur Leistung macht. Mehrheitlich sprechen die Autoren vom gleichen Ablaufschema, auffällig ist jedoch, dass die Autoren einen fünften Punkt erwähnen, welcher wohl in einer differenzierteren Auseinandersetzung aus dem genannten Punkt 4 entstanden ist. Die Ergänzung bei Gabler, Nitsch und Singer (1986) sieht folgendermassen aus:

- (4) Das (bessere/schlechtere) Gelingen der Handlung (das Ergebnis) wird wesentlich auf Anstrengung und Fähigkeit des Handelnden zurückgeführt (internale Ursachenerklärung).

- (5) Es wird angenommen, dass es etwas über den Wert der Person aussagt, wie die Handlung gelingt (Ich-Bedeutsamkeit).

In den ersten vier erwähnten Bedingungen und auch mit dem fünften ergänzenden Punkt ist nun unschwer zu erkennen, dass die Sportlehrperson einen wichtigen pädagogischen Gestaltungsanteil zur Erstellung von Leistungssituationen beitragen kann. Dabei verfügt die Sportlehrperson über verschiedene Möglichkeiten, die Schülerleistungen external zu beeinflussen. Die Lehrperson bestimmt, welche Leistungsergebnisse beurteilt und welche Gütekriterien sowie Bezugsnormen gewählt werden. Heckhausen (1989), bekannt als einer der Pioniere der Motivationsforschung, fasst die umfangreichen erwähnten Bedingungen zur Leistung wie folgt zusammen: „Kurz gesagt, Leistungshandlungen zielen auf das Bewältigen von Aufgaben ab“ (S. 80). Zudem erwähnt der Autor, dass die Anforderungen, ob eine leichte oder schwere Aufgabe gestellt wird, von grosser Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sind. Denn eine Aufgabenstellung beeinflusst die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und dementsprechend auch die intrinsische Motivation bei der Annahme der Herausforderung. Für eine positive Leistungserfahrung soll die pädagogische Absicht so ausgerichtet sein, dass die Aufgabenstellung eine Erfolgszuversicht zulässt und dementsprechend zur Entwicklung des Selbstkonzepts beiträgt. Erschafft die Sportlehrperson diese förderlichen Bedingungen, hängt der weitere Entwicklungsverlauf und dessen Bewertung von der eigenen Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler ab. Die Psychologie spricht im Umgang mit einer solchen Leistungssituation und deren Leistungsmotiv von „Dispositionen“. Heckhausen (1965) erwähnt die „Disposition“ als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“ (S. 604). Gerade das Leistungsmotiv lässt individuelle Unterschiede der einzelnen Persönlichkeiten in der Schule offensichtlich erkennen und steht auch im engen Zusammenhang mit der Bewertung. Das Anspruchsniveau, die Kausalattribution, die Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg oder die intrinsische vs. extrinsische Motivation bilden bekannte Komponenten der Leistungsmotivation, welche hier erwähnt werden, auf die jedoch nicht spezifischer eingegangen wird. Denn die Leistungsbegrifflichkeit beinhaltet einen riesigen Themenbereich, der nun abgegrenzt wird. Umso wichtiger erscheint es dem Autor, sich für diese Masterarbeit mit der Beurteilung der Leistung auseinanderzusetzen.

### **2.1.2 Die Beurteilung von Schülerleistungen durch die Sportlehrperson**

Wie eine Leistungsbeurteilung erfolgt und welcher Lernstoff erfasst wird, wird durch die Lehrperson bestimmt, welche sich nach dem jeweiligen Rahmenlehrplan richtet. Mithilfe der Leistungsbeurteilung soll ein Abbild der individuellen Lehr- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Schrader und Helmke (2001) erwähnen hierzu: „Die Beurteilung von Schülerleistungen ist integraler Bestandteil der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften“ (S. 45). Welche Beurteilungsmethode gewählt wird und wie sich eine Beurteilungssituation abspielt, widerspiegelt deshalb auch immer die Beurteilungskompetenz der Lehrperson. Nicht zuletzt betont Hattie (2009) die Wichtigkeit der Lehrperson sowie der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

Die bisherige Recherche zum Leistungsbegriff hat gezeigt, dass das Erbringen einer Leistung auch immer mit der abschliessenden Bewertung, in Form einer Rückmeldung, zusammenhängt. Häufig erfolgt diese Rückmeldung im Schulunterricht durch die Lehrperson in Form einer Fremdbeurteilung. Zudem wird im schulischen Kontext die Leistungsbeurteilung meist mit der Notengebung gleichgesetzt, wobei eine Leistungsrückmeldung aber auch verbal durch Lob oder Kritik erfolgen kann, wie dies Herzberg (2015) schildert. Schrader und Helmke (2001) sehen die Lehrperson als Diagnostiker, wobei die Leistungsbeurteilung einem diagnostischen Urteil entspricht. Dabei erfasst die Lehrkraft vorerst die Daten, welche der Beurteilung entsprechend erhoben wurden und danach werden diese Information in Beziehung mit einer Norm respektive einem Vergleichsmassstab gesetzt. Des Weiteren sprechen Schrader und Helmke (2001) von den folgenden drei Bezugsnormen, welche unterschieden werden: soziale Norm (bspw.: besser als der Durchschnitt), individuelle Norm (persönlicher Vergleich zu früher) und sachbezogene oder kriteriale Norm (Lehrzielerreichung oder Kriterium). Im Endeffekt bildet die Ergebnissrückmeldung die Information, ob die erbrachte Leistung gut oder schlecht war und soll dadurch den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler veranschaulichen.

In sportpädagogischen Diskursen bietet die Leistungsbeurteilung und deren praktische Umsetzung immer wieder Grund zur Diskussion. Am Sportpädagogik-Kongress in Erlangen befassten sich Sportpädagogen mit Leistungsbeurteilungsthemen wie: „Wie kann man Spass benoten?“ (Eckert, Gaudian & Süssmilch, 2012, S. 6). Eine andere Fragestellung von Hoffmann, Krammer und Schäfer (2012) lautete: „Wie sollte die Leistungsbewertung im Schulsport erfolgen und wie erfolgt sie wirklich?“ (S. 10). Beim Thema „Noten im Sportunterricht“ (Costa & Reichmann, 2012, S. 104) wird kritisiert, dass die Leistungsbeurteilung im Sportunterricht meist die ausserschulische sportliche Leistung bewertet anstatt die schulsportliche Leistung. Die Mehrperspektivität, welche den schulischen

Sportunterricht auszeichnen soll, kommt dementsprechend in der Leistungsbeurteilung zu kurz. Zeichnet sich im Sportunterricht trotz motivierter Leistung der Schülerinnen und Schüler ein Nicht-Gelingen ab, wird oft von einer schlechten Note abgesehen. Diese Tatsache bestätigt somit die Bewusstheit dieser Problematik seitens der Sportlehrpersonen, welche bei der Notengebung im Interessenkonflikt stehen:

„Zum einen muss es Ziel des Lehrers sein, den Sport als freudbetontes und vor allem freiwilliges Sporttreiben zu erhalten, bei dem der Spass im Vordergrund steht. Auf der anderen Seite stehen die Vorgaben des Lehrplans und der Schule.“ (Costa & Reichmann, 2012, S. 105)

Sind sich die meisten Sportlehrpersonen im Klaren, dass theoretisch der ganze Lernprozess im Sinne einer summativen, formativen oder prognostischen Auswertung bewertet werden soll, erfolgt in der Praxis oftmals eine stark begrenzte und doch fokussierte Datenerhebung zur Messung der erbrachten Leistung. Giuliano (2015), welcher sich mit Beurteilungsverfahren im Sportunterricht an Schweizer Berufsfachschulen auseinandersetzte, erwähnt, dass sportmotorische Tests die am häufigsten verwendete Methode zur Leistungsbeurteilung darstellen. Aus Sicht der Lehrperson und in Abhängigkeit mangelnder Zeitressourcen eignet sich die altbewährte Notengebung mittels standardisierter Notenskala so optimal zur schnellen und unkomplizierten Ergebnismeldung. Durch dieses Ziffernurteil wird jedoch auch klar, dass einige Informationen ausser Acht gelassen und somit nicht in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden. Balmer (2014) beschreibt das Problem wie folgt:

„Basis einer Beurteilung ist eine erhobene Information als Repräsentation einer Leistung. Häufig besteht nicht ein Interesse an der spezifischen Leistung in genau dieser Beurteilungssituation, sondern an der Leistung als ein Indikator für die Leistungsfähigkeit im entsprechenden Schulfach.“ (Balmer, 2014, S. 3)

Diese stark von der Notengebung abgeleitete Leistungsbeurteilung sollte in Bezug auf die Kompetenzorientierung nun überdacht werden, denn die Lernprozesse rund um das Fordern und Fördern bieten weitaus umfangreichere Möglichkeiten, welche sich ebenso zur Anwendung eignen. Auch Disler (2005) erkennt dieses Problem und erwähnt zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen, es werde ein lernwirksames Instrument benötigt, dass ein dialogisches Verhältnis der Beteiligten verlange.

## 2.2 Rahmenlehrplan

### 2.2.1 Hintergrund zum Sportunterricht auf der Sekundarstufe II

Obwohl die Gymnasien und die Berufsfachschulen gemeinsam den Lehrauftrag der Sekundarstufe II verfolgen, weisen sie in der Ausführung dieses Auftrags Differenzen auf. Dementsprechend unterscheidet sich der Sportunterricht an Berufsfachschulen von dem Sportunterricht an den Gymnasien. Auf den ersten Blick wird diese Gegebenheit ersichtlich durch die vorgegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen. Je nach Berufsgattung legt das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation gemäss Sportförderungsgesetz (SpoFöG) des Schweizerischen Bundesrat (2012), Art. 52 „die Anzahl Lektionen in den Verordnungen über die beruflichen Grundbildungen fest“. Die Lernenden an der Berufsfachschule besuchen demnach wöchentlich meist eine verlängerte Einzelsportlektion à ca. 50-60 Minuten. Im Gegensatz dazu besuchen die Schülerinnen und Schüler im Gymnasium dreimal wöchentlich den Sportunterricht, wie das im SpoFöG (Art.49, Abs. 3) folgendermassen verordnet ist: „An Mittelschulen sind pro Schuljahr mindestens 110 Lektionen Sportunterricht zu erteilen“. Diese unterschiedlichen Gegebenheiten, deren Bildungssysteme und die damit verbundenen Rahmenlehrpläne tragen auch dazu bei, dass sich der Sportunterricht am Gymnasium und an der Berufsfachschule an unterschiedlichen Bildungsinhalten orientiert. Mit der Einführung und Umsetzung des LP 21 zeigt sich des Weiteren die unterschiedliche Vorgehensweise dieser beiden Bildungssysteme. Während die Gymnasien derzeit daran interessiert sind, den LP 21 in ihre Strukturen zu überführen, um diesen auf der Sekundarstufe II weiterführen zu können, stützt sich die Berufsfachschule im Sportunterricht bereits auf ein vereinheitlichtes Dokument. Die Richtlinien für den Sportunterricht an den Berufsfachschulen finden sich im Rahmenlehrplan Sport für die berufliche Grundbildung, welche das SBFI (2014) in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Sport (BASPO) ausgearbeitet hat.

In Anbetracht der bereits laufenden Umsetzung des LP 21 in den Volksschulen und der damit verbundenen Kompetenzorientierung werden die neuen Grundgedanken auch in dieser Masterarbeit für den Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung miteinfließen. Dementsprechend erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln eine gezielte Auseinandersetzung mit dem RLP Sport (Kap.: 2.2.2) und dem LP 21 (Kap.: 2.2.3), um diese Vorgaben für diese Masterarbeit möglichst sinnvoll einzubeziehen.



## 2.2.2 Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung

Der Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung bildet die grundlegende Gesetzgebung für die Umsetzung des Sportunterrichts an der Berufsfachschule. Darin enthalten sind allgemeine Bildungsziele, die zu erlangenden Kompetenzen sowie Angaben zu den Leistungsbewertungen. Die Berufsfachschulen sind zudem verpflichtet, „basierend auf dem RLP Sport einen Lehrplan Sport, im folgenden Schullehrplan Sport zu erarbeiten“ (SBFI, 2014, S. 1). Der Berufsfachschulsport zielt darauf ab, die Lernenden zu unterstützen, sich persönlich weiterzuentwickeln in „körperlicher, motorischer, sozialer, kognitiver und emotionaler Hinsicht“ (SBFI, 2014, S. 2). Wichtige Eckpfeiler dieser sportlichen Ausbildung werden einerseits gebildet durch einen vielfältigen Sportunterricht, welcher die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden fördert und andererseits durch eine gezielte Bewusstseinsentwicklung um ein gesundheitsorientiertes Leben mittels sportlicher Aktivität zu führen. Zudem soll der Berufsfachschulsport Handlungen aus der Arbeitswelt der Lernenden aufgreifen, im Sportunterricht thematisieren und die Lernenden präventiv unterstützen, damit sie Belastungen des Alltags besser meistern können. Für die Durchführung eines vielfältigen Sportunterrichts hat der RLP Sport (SBFI, 2014, S. 4) die bedeutsamsten Handlungsbereiche zusammengefasst und daraus die wichtigsten Kategorien wie folgt definiert:

- Spiel  
spielen und Spannung erleben
- Wettkampf  
leisten und sich messen
- Ausdruck  
gestalten und darstellen
- Herausforderung  
erproben und Sicherheit gewinnen
- Gesundheit  
ausgleichen und vorbeugen

Die genannten Handlungsbereiche bilden den Bezugsrahmen für die Kompetenzorientierung. Die Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen sind bedeutsam für die persönliche Entwicklung und widerspiegeln die zu erweiternde Handlungsfähigkeit der Lernenden. Im RLP Sport wird die Leistungsbeurteilung als Qualifizierung beschrieben, diese stützt sich auf die Auseinandersetzung mit den Handlungsbereichen und den genannten Kompetenzen. „Die



Wie zu erkennen ist, bietet der RLP Sport genügend Spielraum für weitere Gedankengänge zur Umsetzung des Schullehrplans (SLP). In Anbetracht der unterschiedlich vorherrschenden Bedingungen an Berufsfachschulen, wurden die Vorgaben im RLP Sport möglichst offengehalten. Während der schulinternen Ausarbeitung dieser Richtlinien können die unterschiedlichen Infrastrukturen der Berufsfachschulen dazu umso mehr berücksichtigt werden.

### 2.2.3 Lehrplan 21

Der LP 21 wurde in der Schweiz durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eingeführt mit dem Ziel, dass sich schweizweit alle Kantone am gleichen Lehrplan für die Volksschule orientieren. Der grösste Anteil der Kantone wird den LP 21 zwischen dem Schuljahr 2017/18 und 2019/20 einführen. Obwohl sich diese Masterarbeit auf den Berufsfachschulsport auf Sekundarstufe II bezieht, besteht dennoch die Wichtigkeit zu wissen, welche neuen Strukturen sich die Volksschulen durch die Umsetzung des LP 21 aneignen. Daher ist zu bedenken, dass die nächste Generation aus den Bildungsinhalten des LP 21 entspringt. Dementsprechend wird das zukünftige Ziel der Berufsfachschulen sowie Gymnasien sein, einen fließenden Übergang für jene Schülerinnen und Schüler bereitzustellen, welche von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II übertreten. Dabei erwähnt die D-EDK (2014, S. 3): „Es wird festgestellt, dass in einigen Bereichen starke Überlappungen mit den Lehrplänen der Berufsfachschulen bestehen“. Als Beispiel dieser Überlappungen erinnern die pädagogischen Perspektiven in Abbildung 2 stark an die Handlungsbereiche vom RLP Sport (Kap.: 2.2.2).

	Leistung	Mit- einander	Aus- druck	Eindruck	Wagnis	Gesund- heit
Laufen, Springen, Werfen						
Bewegen an Geräten						
Darstellen und Tanzen						
Spielen						
Gleiten, Roller, Fahren						
Bewegen im Wasser						

Abb. 2: Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit den pädagogischen Perspektiven (D-EDK, 2016, S. 454).

Dem RLP Sport und den pädagogischen Perspektiven aus dem LP 21 liegen beiden die Grundgedanken des mehrperspektivischen Sportunterrichts von Kurz (2004) zugrunde. Diese pädagogischen Perspektiven werden gebildet aus: Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck,

Wagnis und Gesundheit, wie in Abbildung 2 ersichtlich. Eine weitere Ähnlichkeit wird gebildet durch die folgenden sechs Kompetenzbereiche:

- (1) Laufen, Springen, Werfen
- (2) Bewegen an Geräten
- (3) Darstellen und Tanzen
- (4) Spielen
- (5) Gleiten, Rollen, Fahren
- (6) Bewegen im Wasser

Während der RLP Sport von Handlungsbereichen spricht (Kap.: 2.2.2), bezieht sich der LP 21 im Fachbereich Bewegung und Sport auf die genannten sechs Kompetenzbereiche. Auch hierbei lassen sich Parallelen entdecken. Die Handlungsbereiche aus dem RLP Sport unterscheiden sich hauptsächlich in der Begriffsbezeichnung von den Kompetenzbereichen im LP 21. Der LP 21 befasst sich bereits sehr vertieft mit dem Kompetenzbegriff. Demnach formuliert der LP 21 bereits verschiedene Kompetenzstufen, welche es in den unterschiedlichen Schuljahren zu erreichen gilt. Dabei entspricht der 1. Zyklus dem Bildungsauftrag für den Kindergarten und die Primarschule, der 2. Zyklus widerspiegelt die Primarstufe (3.-6. Klasse) und der 3. Zyklus die Sekundarstufe I. Für Schulabgänger, welche von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wechseln, bedeutet das nun, dass in Zukunft davon ausgegangen werden kann, dass die zuvor unterrichtende Lehrperson den Auftrag des 3. Zyklus erfüllt hat und die Schulabgängerinnen und Schulabgänger diese geforderten Kompetenzen beherrschen. Die D-EDK (2016) beschreibt den Übergang zur beruflichen Grundbildung folgendermassen:

„Jugendliche erreichen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in den Fachbereichen mindestens die Kompetenzstufen, die als Grundansprüche des 3. Zyklus bezeichnet sind. Die meisten Jugendlichen haben darüber hinaus an weiterführenden Kompetenzstufen gearbeitet. Dementsprechend wird der Unterricht an den Berufsfachschulen in der Regel an die Grundansprüche anschliessen.“ (D-EDK, 2016, S. 14)

Des Weiteren erwähnt der LP 21 die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, welche als personale, soziale und methodische Kompetenzen deklariert werden (D-EDK, 2016). Dabei sollen sich die Schülerinnen und Schüler u.a. in folgenden Kompetenzen verbessern können: Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Sprachfähigkeit und dem Lösen von Problemen/Aufgaben. Der Kompetenzbegriff zieht sich wie ein roter Faden

durch den LP 21 und verdeutlicht die neue Betrachtungsweise zum schulischen Lernprozess. Im RLP Sport werden die Kompetenzbegriffe ebenso als Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz (Kap.: 2.2.2) erwähnt.

Dazu stellt sich jedoch auch die Frage, wie all diese Kompetenzen beurteilt werden sollen. Der LP 21 überlässt diese Frage und deren Umsetzung den einzelnen Kantonen. Der LP 21 gibt gemäss D-EDK (2016) aber vor, dass die zur erreichenden Kompetenzziele mittels formativer, summativer oder prognostischer Rückmeldung oder Beurteilung erfolgen soll.

„Zum kompetenzorientierten Unterricht gehört deshalb eine auf die Erreichung von Kompetenzzielen bezogene Feedbackkultur. Konstruktive Rückmeldungen an die Lernenden sind ein zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität und befördern das Lernen und den Kompetenzerwerb.“ (D-EDK, 2016, S. 29)

## 2.3 Kompetenzen

In der Auseinandersetzung mit den neuen Lehrplänen nimmt der Kompetenzbegriff einen zentralen Stellenwert ein und ist unabdingbar für Personen, welche im schulischen oder beruflichen Umfeld arbeiten. So manche Lehrpersonen fragten sich bei der Einführung der neuen Lehrpläne, was Kompetenzen überhaupt sind.

Um diese Frage zu klären, ist es lohnenswert, sich mit der Begriffsherkunft und der Bildungsplanung genauer zu befassen. Denn eine ähnliche Entwicklung im Bildungswesen erlebte der Begriff der Schlüsselqualifikationen Anfang der 1970er-Jahre. Im Hinblick auf eine bevorstehende, dynamische Gesellschaft sah Mertens (1974) anhand der Schlüsselqualifikationen sowie deren übergeordneten Bildungszielen und Bildungselementen die Möglichkeit, im Bildungswesen mehr Flexibilität zu erlangen. Die Schlüsselqualifikationen bedienen somit Anforderungen einer verändernden Gesellschaft, indem sie die Arbeitnehmer mit Qualifikationen ausstatten, wodurch sich die Arbeitskräfte leichter an variierende Arbeitsbedingungen anpassen können. Nebst dem Erlernen fachbezogener Fertigkeiten und Wissensstrukturen in der beruflichen Bildung sieht Mertens (1974) das Entwicklungspotenzial einer modernen Gesellschaft in umfangreicheren Lerninhalten, beispielsweise im gesellschaftswissenschaftlichen Grundverständnis, in den Fähigkeiten zur Zusammenarbeit oder der Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen. Im Laufe der Zeit entstanden in der deutschsprachigen Literatur über 650 solcher Schlüsselkompetenzen, wobei der Begriff zunehmend umfangreicher und unbrauchbarer wurde wie Rösch (2012) berichtet. In den 1990er-Jahren erhält der Kompetenzbegriff Einzug in

berufspädagogische Diskussionen. Den Ursprung dafür sieht Lerch (2016) im Wandel der Wirtschaft und besonders in der Individualisierung. Die Kompetenz unterscheidet sich von der Qualifikation im Wesentlichen dadurch, dass sie sich vermehrt am Subjekt orientiert. In Anbetracht der Globalisierung und dieser gesellschaftlichen Veränderung verschiebt sich die Thematik um die Schlüsselqualifikation zunehmend in Richtung Kompetenzen. Die gesellschaftliche Entwicklung und die Veränderung der Arbeitswelt erwägt neue Anforderungen an die Mitarbeiter und stellt die Handlungsfähigkeit oder die individuelle Selbstorganisation in den Vordergrund. Das Konzept von Mertens (1974) und den Schlüsselqualifikationen hält Einzug in die Kompetenzforschung und wird von zahlreichen Wissenschaftlern erweitert. Einer davon ist Reetz (1999), welcher den Begriff Schlüsselqualifikation zu Handlungskompetenz umformuliert und den Begriff weiter unterkategorisiert in Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Maag Merki und Schuler (2003) erwähnen hierzu: „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist in den 70er-Jahren von Mertens im Bereich der Berufsbildung entwickelt worden und kann als ‘Vorläufer’ des Konzeptes der überfachlichen Kompetenzen verstanden werden“ (S. 3). Die überfachlichen Kompetenzen und die Fachkompetenzen sind auch wieder zu finden im RLP Sport und im LP 21, wobei die überfachlichen Kompetenzen des Weiteren unterteilt werden in personale, soziale und methodische Kompetenzen. Im LP 21 setzen sich die personalen Kompetenzen zusammen aus Selbstreflexion und Selbstständigkeit, die sozialen Kompetenzen beinhalten die Kooperationsfähigkeit, die Konfliktfähigkeit sowie den Umgang mit Vielfalt und die methodischen Kompetenzen zielen auf das Lösen von Aufgaben/Problemen ab (S. 31). Im RLP Sport wird die Selbstkompetenz beschrieben als „die zur Identitätsentwicklung und zum selbstbestimmten Handeln erforderlichen Selbstwahrnehmungen und Motive“, die Sozialkompetenz als „die zum angemessenen Umgang mit anderen erforderlichen sozialen Fähigkeiten“ und die Methodenkompetenz als „die zur individuellen Weiterentwicklung erforderlichen Fähigkeiten zu selbstständigem Lernen, Üben und Trainieren“ (S. 8). Um zur Frage zurückzukehren, was überhaupt Kompetenzen sind, wird die vielzitierte Definition von Weinert (2001) herangezogen, welche nachfolgend erwähnt wird:

„Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert. 2001, S. 27)

Schon zwei Jahrzehnte zuvor hatte Marquard (1981) in der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen die Begrifflichkeiten der Fähigkeit und Bereitschaft verwendet und dazu erläutert: „Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“ (S. 24). Wie nun aus diesen Definitionen hervor geht, äussert sich die Kompetenz durch die Fähigkeit oder Fertigkeit, aus Wissen und Können Aufgaben in unterschiedlichen Situationen mit willentlicher Leistung zu lösen.

### **2.3.1 Kompetenzorientierter Unterricht**

In der Theorieforschung zu den Kompetenzen wird die Entwicklung der Handlungskompetenzen oder einer Förderung der Identitätsentwicklung verdeutlicht. Wird jedoch die praktische Umsetzung dieser klardefinierten Absichten genauer betrachtet, ist erkennbar, dass hierzu keine allgemein verpflichtenden Richtlinien festgelegt wurden. Dadurch wird klar, dass ein kompetenzorientierter Unterricht der Lehrperson viel Gestaltungsfreiheit gewährt, aber auch von der Unsicherheit begleitet wird, wie ein beabsichtigter Kompetenzerwerb durch die angewendeten Unterrichtsformen zustande kommen soll. Auch Feindt und Meyer (2010) stellten sich die Frage, wie den wohl ein kompetenzorientierter Unterricht aussehen soll. Wie in Abbildung 3 zu erkennen ist, haben Feindt und Meyer (2010) dazu sechs Merkmale für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts definiert. Im Kern des Unterrichtsgeschehens steht der Erwerb der Kompetenzen, gekennzeichnet durch die Begriffe Wissen, Können und Wollen. Die sechs erwähnten Merkmale werden gebildet aus: kognitive Aktivierung, Vernetzung von Wissen, Übung und Überarbeitung, lebensweltliche Anwendung, individuelle Lernbegleitung sowie der Metakognition und den Fertigkeiten. Zusammenfassend in Bezug auf den beabsichtigten Kompetenzerwerb kann durch die Merkmale nach Feindt und Meyer (2010) Folgendes gesagt werden. Die kognitive Aktivierung verlangt eine herausfordernde Aufgabenstellung, wobei das Neugelernte mit Wissen und Können durch zahlreiches Üben vernetzt werden soll. Dazu soll die Lehrperson als individuelle Lernbegleitung den Lernprozess unterstützen und verschiedene Anwendungssituationen anbieten. Abschliessend bietet die Metakognition die Möglichkeit zur Reflexion des Lernprozesses als Form der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

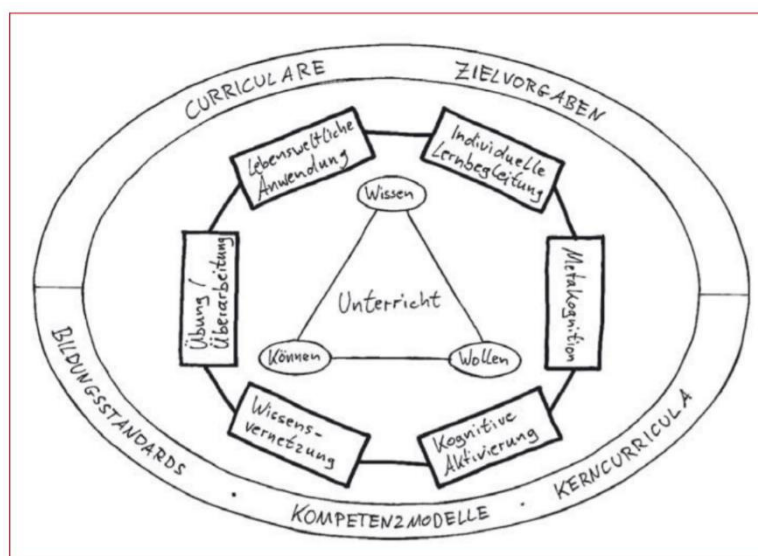


Abb. 3: Merkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht nach Feindt und Meyer (2010, S. 30).

Wird die Frage des kompetenzorientierten Unterrichts weiter vertieft, ist ersichtlich, dass die Unterrichtsplanung in all seinen unterschiedlichen Formen zur Anwendung kommen kann und dabei immer mit Hauptaugenmerk auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Der kompetenzorientierte Unterricht verdeutlicht einen lernzielorientierten Ansatz, wobei der Output von besonderem Interesse ist und dadurch einen stetigen Kompetenzaufbau ermöglicht. Bittner (2010) erwähnt hierzu, „Handlungs- und problemorientierte Methoden sollen im Laufe des Entwicklungsprozesses der Schülerinnen und Schüler weiter in den Mittelpunkt gestellt werden, um dann die Selbständigkeit der Lernenden im Lernprozess zu erreichen“ (S. 58). Für den Sportunterricht bedeutet das, dass Lernformen wie das selbstgesteuerte Lernen oder das problemorientierte Lernen für den Kompetenzerwerb vermehrt zur Anwendung kommen sollen.

## 2.4 Sozialkompetenz

In der Literaturrecherche wurde keine allgemein akzeptierte Definition zur Sozialkompetenz gefunden, aber die Erkenntnis, dass der Begriff eine starke Verbreitung in der Psychologie, der Pädagogik und in den Wirtschaftswissenschaften erfährt. Grundlegend liegt jedoch ein Verständnis vor, dass soziales Verhalten eine positive Eigenschaft im Umgang mit den Mitmenschen verdeutlicht und im Gegenzug dazu das asoziale Verhalten als egozentrische Form, als eine negative Verhaltenseigenschaft betrachtet wird. Eine vielzitierte Beschreibung zur Sozialkompetenz stammt vom Psychologen Uwe Peter Kanning (2002), dieser beschreibt



die Sozialkompetenz als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewährt wird“ (S. 155). Evers (1999) sieht in der sozialen Kompetenz letztlich alles menschliche Handeln als soziale Interaktion an und formuliert dazu drei grundlegende Kompetenzdimensionen. Diese bestehen aus der Kooperation, dem Konflikt und der Kommunikation, wie in Abbildung 4 zu erkennen ist.

Zentrale Elemente sozialer Interaktion		
beobachtbares Verhalten	anti-soziale Grundhaltung (Sozialtechnologie)	pro-soziale Grundhaltung (Sozialkompetenz)
	<b>Kooperation</b>	
	kompetitiv-teamfeindlich	partizipativ-teamfreundlich
	<b>Kommunikation</b>	
nicht beobachtbare psychische Prozesse	erfolgsorientiert	verständigungsorientiert
	<b>Konflikt</b>	
	destruktiv	konstruktiv
<b>Einfühlungsvermögen (Sensibilität, Empathie)</b>		
<b>Selbstreflexionsvermögen</b>		

Abb. 4: Zentrale Elemente sozialer Interaktion nach Evers (1999, S. 48).

Aus diesen Kompetenzdimensionen lässt Evers (1999) eine normative Grundhaltung abbilden, welche sich grundlegend in anti-sozial oder pro-sozial äussert. Hinsichtlich der Kooperation entsteht eine Unterscheidung in kompetitiv-teamfeindlich zu partizipativ-teamfreundlich. Bei der Kommunikation stehen sich die Begriffe erfolgsorientiert (strategisch) und verständigungsorientiert (kommunikativ) gegenüber. Der Konflikt wird destruktiv, im Sinne, dass einer gewinnt, oder konstruktiv so, dass jeder gewinnt, ausgetragen. Nebst diesen genannten beobachtbaren Verhalten erwähnt Evers (1999) ebenso die Wichtigkeit für nicht beobachtbare psychische Prozesse wie Einfühlungs- und dem Selbstreflexionsvermögen. Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Definition der sozialen Kompetenzen leisten Schuler und Barthelme (1995, S. 81) durch die folgenden vier zentralen Charakteristika ihres Konstrukts: den Interaktionskontext, die Situationsspezifität, die Zielrealisierung und die Zweckrationalität. Der Interaktionskontext verdeutlicht hierbei die Art und Weise des interpersonalen Handelns einer Person, während die Situationsspezifität die befindlichen Normen, Rollen und gegenseitige Erwartung widerspiegelt. Die Zielrealisierung und die Zweckrationalität

beschreiben das Aufbringen von dienlichen Mitteln und der Steuerung des Verhaltens, um ein beabsichtigtes Ziel während der Interaktion zu erreichen. Wie bereits ersichtlich wird, sind unzählige Ansichten und Begrifflichkeiten, welche die soziale Kompetenz versuchen zu beschreiben, im Umlauf. Dementsprechend befasste sich Kanning (2005) mit über 100 einzelnen Kompetenznennungen und führte dazu eine faktorenanalytische Untersuchung zum Ziel der Reduzierung durch. Abschliessend erhielt Kanning (2005, S. 8) mittels Metaanalyse fünf Faktoren sozialer Kompetenz: die soziale Wahrnehmung, die Verhaltenskontrolle, die Durchsetzungsfähigkeit, die soziale Orientierung und die Kommunikationsfähigkeit. Aus einer weiteren Untersuchung basierend auf einer Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) zu den Basisfertigkeiten von sozial kompetenten Kindern entstanden ebenso fünf Dimensionen: Interaktionsfertigkeiten in der Beziehung zu Gleichaltrigen, Fertigkeiten des Selbstmanagements, schulische Fähigkeiten, Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft sowie Durchsetzungsfähigkeit. Bei dem Vergleich von Kanning (2005) und Caldarella und Merrell (1997) lässt sich erkennen, dass beide Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen gekommen sind, welche sich grösstenteils nur durch ihre Begrifflichkeiten unterscheiden.

#### **2.4.1 Sozialkompetenz im Sportunterricht**

In der Umsetzung des RLP Sport sowie des LP 21 erhalten die überfachlichen Kompetenzen, bestehend aus Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz, mehr Aufmerksamkeit als je zuvor. Dadurch, dass im Berufsfachschulsport oftmals in Gruppen gespielt wird, kommt der Sozialkompetenz eine besondere Bedeutung zu. Die Relevanz der sozialen Fähigkeiten im Sportunterricht, ist auch im beruflichen Alltag wiederzufinden und deren Wichtigkeit wird mit folgender Aussage von Faix und Laier (1996) verdeutlicht: „Ohne soziale Kompetenz der Mitarbeiter hat heutzutage kein Unternehmen, das auf Dauer auf dem Weltmarkt bestehen will, eine Chance. Sie ist der Schlüssel zum Erfolg, das künftige Lebenselixier der Wirtschaft“ (S. 41). Der Sportunterricht mit seinen gruppenspezifischen Spielformen hat demnach besonderes Potenzial, um soziales Verhalten zu fördern. Stellt sich nun die Frage, wie das soziale Lernen im Sportunterricht erfolgen soll und wie die didaktisch-methodische Gestaltung aussieht? Nachdem Mehr (2010) zuvor erwähnt, dass „sozial kompetentes Verhalten [...] vielschichtig und facettenreich“ (S. 9) ist, formuliert die Autorin, in Abbildung 5 die aus ihrer Sicht wichtigsten Kategorien für die Entwicklung der Sozialkompetenz der Lernenden durch den Sportunterricht.

<b>Kommunikation</b>	Klare und angemessene verbale Ausdrucksweise.
	Zuhören und verstehen können.
	Angemessene nonverbale Kommunikation.
<b>Kooperation</b>	Rollen einnehmen und diese erfüllen.
	Aktiv teilnehmen.
	Distanz zur Gruppe und damit persönliche Identität wahren.
<b>Umgang mit Konflikten</b>	Konflikte erkennen und angehen.
	Interessen und Ziele beider Parteien berücksichtigen.
	Gemeinsam Lösungen erarbeiten.
<b>Moral</b>	Normen kennen und anwenden.
	Normen auch trotz anderer Bedürfnisse befolgen.
	Fair miteinander umgehen.

Abb. 5: Zentrale Facetten des Sport- und Bewegungsunterrichts von Mehr (2010, S. 9).

Zu erkennen sind die bereits bei Evers (1999) erwähnten Begriffe der Kommunikation, der Kooperation und der Konflikte. Neu hingegen wird die Moral erwähnt, sie kann in diesem Zusammenhang mit dem Begriff Fairplay gleichgesetzt werden und verdeutlicht das Anwenden von gesellschaftlichen Normen. Die Tatsache, dass sich soziales Verhalten im Sport fördern lässt, erkannte auch Balz (2003) und formulierte dazu fünf soziale Lernfelder für die methodische Anwendung im Sportunterricht (S. 125-133):

- (1) Regeln verstehen, mitentwickeln und handhaben
- (2) Rollen übernehmen und gestalten
- (3) Konflikte verhindern und bewältigen
- (4) Gefühle ausleben und meistern
- (5) Unterschiede erkennen und berücksichtigen

Weitere Erfolgsfaktoren für die Umsetzung des sozialen Lernens im Sportunterricht sieht Balz (2003) zudem in einem offenen Unterrichtskonzept, in der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie in demokratischen Umgangsformen und in Unterrichtssituationen, welche auf das soziale Lernen bezogen sind.

In Anbetracht der Empfehlungen für das soziale Lernen im Sportunterricht dieser verschiedenen Autoren (vgl. Balz, 2003; Mehr, 2010) werden nun die Vorgaben aus dem RLP Sport bezüglich der Sozialkompetenz genauer betrachtet. Der RLP Sport (SBFI, 2014, S. 8) definiert die soziale Kompetenz als „die zum angemessenen Umgang mit anderen erforderlichen sozialen Fähigkeiten (z.B. Team- und Kommunikationsfähigkeit)“. Des Weiteren definieren die einzelnen Handlungsbereiche (Spiel, Wettkampf, Ausdruck,

Herausforderung und Gesundheit) die erwünschten Sozialkompetenzen spezifischer und werden zudem in drei Stufen (Grundfertigkeit, Entwicklung und Kreativität) unterteilt. Im Handlungsbereich Spiel werden diese Anforderungen der Lernenden u.a. beschrieben mit: „ermutigen Mitspielende“, „lassen alle am Spiel teilhaben“ oder „sind tolerant gegenüber Mitspielenden mit anderen Vorstellungen und Fähigkeiten“ (SBFI, 2014, S. 10). Im Handlungsbereich Herausforderung sind Absichten der Lernenden zu finden wie: „übernehmen Verantwortung im vereinbarten Rahmen“, „leisten zuverlässig und kompetent Hilfestellung“ oder „erkennen die Fähigkeiten von Mitlernenden und nutzen sie in der Gruppe“ (SBFI, 2014, S. 13). Für eine bessere Veranschaulichung der Vorgaben zur Sozialkompetenz im RLP Sport wurde eine „Übersicht aller Sozialkompetenzen im RLP Sport“ (Anhang A) erstellt. Beim Durchsehen dieser zu fördernden Sozialkompetenzen stechen Begriffe wie die Mitspieler oder die Gruppe durch ihre vermehrte Erwähnung heraus. Genannt werden Begriffsformen wie Gruppendruck, Lerngruppe, Gruppenvergleiche oder Gruppenwettkämpfe in Bezug auf deren Mitglieder. Dementsprechend können sich diese Vorgaben im Sportunterricht äussern in Formen der Gruppendynamik oder im Gruppenzusammenhalt. Diese Gegebenheit lassen es zu, den umfangreichen Begriff der Sozialkompetenz für den Sportunterricht einzuschränken und anwendbarer zu machen. Ein weiterer Begriff in diesem Zusammenhang bildet die Teamfähigkeit als eine Komponente der Sozialkompetenz. Auffällig viele Berufsfachschulen erwägen den Begriff der Teamfähigkeit im eigenen SLP für den Sportunterricht als Folge der Auseinandersetzung mit der Sozialkompetenz aus dem RLP Sport. Nachfolgend widmet sich der Autor in gezielter Form der Begrifflichkeit der Teamfähigkeit.

### **2.4.2 Teamfähigkeit**

„Toll, ein anderer macht´s“ heisst der Buchtitel von Oelsnitz und Busch (2012) und ist eine weitverbreitete umgangssprachliche Form im angelsächsischen Raum um den Begriff Team zu beschreiben. So banal dieser Spruch auch erscheinen mag, kritisiert diese Aussage wohl treffend ein Hauptproblem der Zusammenarbeit mehrerer Menschen. In der Wissenschaft sind diese gruppenspezifischen Probleme einzelner Mitglieder auch bekannt als soziales Faulenzen oder Trittbrettfahren. Dadurch profitieren einzelne Mitglieder mit geringer Anstrengungsbereitschaft von fleissigeren Mitgliedern einer Gruppe. Diese Problematik erforschte bereits der Ingenieur Maximilian Ringelmann anhand Pferden, Ochsen, Männern und Maschinen wie Kravitz und Martin (1986) beschreiben. Ringelmann bemerkte, dass aufgrund Koordinations- und Motivationsverlusten in einer Gruppe die Gesamtleistung durch den reduzierten Beitrag jedes Einzelnen minimiert wird, er nannte diese Tatsache den

Ringelmann-Effekt. Kenna und Berche (2011, S. 112) beschreiben den Ringelmann-Effekt als “a phenomenon whereby the productivity increases as groups grow in size, but where the gain reduces for each new group member added (i.e. the rate of increase in productivity per group member drops as the group size increases)”. Entgegen diesem negativ behafteten Ringelmann-Effekt, bietet der Zusammenschluss von mehreren Menschen aber auch Positives. Wie beispielsweise ansehnliche Ballstafetten in einem Fussballspiel oder beeindruckende Menschentürme, welche ebenso fanatisch von den jubelnden Zuschauern begleitet werden. Carron et al. (2002) bestätigen, dass im Mannschaftssport eine hohe Relation zwischen dem Teamzusammenhalt und der Leistung besteht, wobei die kollektive Wirksamkeit eine entscheidende Rolle spielt. Denn je höher der Zusammenhalt des Teams ist, umso höher ist dabei die kollektive Wirksamkeit der Mannschaftsleistung. Carron et al. (2002) erwähnen zudem, dass der Zusammenhalt in Frauentteams stärker mit der Leistung korreliert als bei den Männern. Ein Grund dafür sehen die Autoren darin, dass den Frauen die gemeinsame Sportteilnahme wichtiger ist als den Männern, bei denen das Gewinnen im Sport im Vordergrund steht. Diese geschilderten Aussagen aus den wissenschaftlichen Studien verdeutlichen bereits das Interesse und die Aktualität zur Erforschung von gruppenspezifischen Prozessen. Wird die Teamfähigkeit jedoch nicht als solche, sondern mittels weiteren Forschungsgebieten wie der Gruppenkohäsion, der Gruppendynamik oder der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit fokussierter beleuchtet, wirft diese Tatsache nun auch die Frage auf, inwieweit der umfangreiche Begriff der Teamfähigkeit einzugrenzen ist und welche Aspekte von Wichtigkeit sind. Auf der Suche nach einer geeigneten Definition für den Begriff Teamfähigkeit wird ersichtlich, dass sowohl in der Theorie als auch in der Praxis keine Einigkeit über eine exakte Begriffsdefinition vorherrscht. Offensichtlich ist jedoch eine weitverbreitete Begriffsverwendung in der Arbeitswelt sowie im Sport und eine positiv geteilte Meinung darüber, was von der Teamfähigkeit erwartet wird, vorhanden. Kleinmann (2005) erwähnt dazu: „In kaum einer Stellenanzeige fehlt der Hinweis auf das geforderte Arbeiten im Team. Weil man in fast gar keinem Unternehmen auf selbständige, interdisziplinäre Arbeitsgruppen mit zunehmenden Gestaltungs- und Entscheidungskompetenzen verzichten will und kann, gehört Teamfähigkeit zur Grundbildung“ (S. 24). Dazu beschreibt Niermeyer (2006) die Teamfähigkeit als: „Die Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen Menschen produktiv und zielorientiert zusammenzuarbeiten“ (S. 65). Eine ausführlichere Definition zum Begriff Team findet sich bei Katzenbach und Smith (1993): „a team is a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable“ (S. 45). In weiterführenden

Definitionen wird zudem auch der Unterschied vom Team zur Gruppe thematisiert, wobei sich erkennen lässt, dass das Begriffsverständnis nahe bei einander liegt und auch als Synonym verwendet wird. Dennoch gibt es auch zahlreiche Autoren, welche die charakteristischen Ausprägungen einer Gruppe und eines Team unterscheiden, König und Schattenhofer (2012) differenzieren hierzu: „Nicht jede Gruppe ist ein Team, aber jedes Team ist eine Gruppe“ (S. 18). Die Gemeinsamkeit vom Team und der Gruppe bestehen u.a. durch den Zusammenschluss von mindestens zwei Personen zudem wird das Team gemäss Züger benannt als „eine kleine oder eine besonders gut kooperierende Arbeitsgruppe“ (2007, S. 99). Des Weiteren werden Teams oder Gruppen charakterisiert durch ein gemeinsames Ziel sowie gemeinsame Normen- und Wertvorstellungen der einzelnen Gruppenmitglieder, wobei die Mitglieder unterschiedliche Rollen besitzen und gemäss Züger zusammen ein „Wir-Gefühl“ entwickeln (2007, S. 93). Teams werden jedoch als besondere Form einer Arbeitsgruppe angesehen. Gekennzeichnet durch hohe Kohäsion und gut funktionierende Kooperation wird dem Team mehr Qualität zugeschrieben als der Gruppe, wie Kauffeld (2001) erwähnt. Der Begriff um die Gruppenkohäsion und deren Definition wird geprägt von Carron, Brawley und Widmeyer (1998), diese Autoren definierten den Begriff als: “a dynamic process that is reflected in the tendency of a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs” (S. 213). Zudem erstellten die genannten Autoren den wohl bekanntesten Fragebogen in der Kohäsionsforschung, einen sogenannten *Group Environment Questionnaire* (GEQ) zur Messung der Gruppenkohäsion. Trotz einiger spannender Fakten über die Kohäsionsforschung sowie deren Relevanz für die Teamfähigkeit wird das Thema nicht weiter vertieft, weil in dieser Masterarbeit nicht beabsichtigt wird, mit einem Fragebogen wie dem GEQ zu arbeiten. Zudem ist das Forschungsgebiet der Kohäsion für den Schulunterricht suboptimal. Zurück zur Frage, was besondere Ausprägungen eines Teams sind, sehen Schreyögg und Schmidt-Lellek (2015) den Unterschied vom Team zur Gruppe vordergründig darin, dass der Existenzgrund eines Teams mit der Erfüllung einer Aufgabe verbunden ist. Demgegenüber hat eine Gruppe keine konkreten Ziel- oder Aufgabenstellungen. Für diese Zielerreichung verschieben sich die Bedürfnisse einer Person hin zu einer formal zugewiesenen Rolle, welche im Team eine Funktion zu erfüllen hat. Diese Rollenzuweisung ist essenziell für ein Team und beeinflusst mitunter die Team-Performance. Belbin (1981) erforschte diese Teamrollen und sah vor allem in der Vielzahl an heterogenen Teammitgliedern die Chance zur Erhöhung der Teamleistung. Daraufhin analysierte Belbin (1981) die Verhaltensmuster von Teammitgliedern und definierte daraus insgesamt acht unterschiedliche Rollen, zudem erhielt noch eine weitere Rolle später Einzug in

sein Modell. Dabei unterteilte er die neun Teamrollen in drei Kategorien. Das führte zur folgender Einteilung:

- handlungsorientierte Rollen: Macher, Umsetzer, Perfektionist
- kommunikationsorientierte Rollen: Koordinator, Teamarbeiter, Wegbereiter
- wissensorientierte Rollen: Erfinder, Beobachter, Spezialist

Die einzelnen Rollen verdeutlichen Stärken und Schwächen der einzelnen Teammitglieder und lassen zwischenmenschliche Vergleiche zu, mit dem Ziel, Gruppenstrukturen zu verändern und damit die Teamleistung zu verbessern. Das Modell zur Team- und Führungsentwicklung findet grossen Anklang in der Unternehmensführung. Die geeignete Rollenzuordnung einzelner Teammitglieder kann die Person einerseits motivieren und andererseits positive Auswirkungen auf die Teamleistung haben, wie Heinrich und Wall (2013) schildern. Nachteile des Modells sehen die Autorinnen darin, dass Teammitglieder häufig auch Eigenschaften von mehreren Rollen besitzen und auch darin, dass sich Teamaktivitäten kurzzeitig ändern können. Zudem führt nicht jede Rolle zu einem guten Teamergebnis und im Modell sind keine hierarchischen Beziehungen zwischen den Personen ersichtlich. In der Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Prozessen erstellte Tuckman (1965) wohl eines der bedeutsamsten Modelle zur Teamentwicklung. In seinem Phasenmodell widmet sich Tuckman (1965) den Entwicklungsprozessen, die von der Entstehung bis hin zur Auflösung des Teams reichen. Die einzelnen Entwicklungsphasen zur Teambildung erfolgen im Phasenmodell durch die folgenden Entwicklungsschritte: „forming, storming, norming, performing und adjourning“. In der Forming-Phase lernen sich die einzelnen Teammitglieder kennen und besitzen noch keine funktionelle Rolle. Die Storming-Phase wird gekennzeichnet durch Konfliktsituationen und Konfrontationen, welche dann in der Norming-Phase durch vereinbarte Regeln und dem Finden eines gemeinsamen Konsenses gelöst werden. Die wohl wichtigste Phase, welche die Produktivität des Teams verdeutlicht, ist die Performing-Phase. Die verschiedenen Rollen sind bereits zugeteilt und die Erarbeitung der Ziele ist in vollem Gange. Die abschliessende Adjourning-Phase wurde durch Tuckman und Jensen (1977) Jahre später ergänzt und befasst sich mit der Auflösung des Teams. Ein weiteres umfassendes Modell, um Gruppenprozesse leichter zu veranschaulichen, wurde durch Carron (1982) entwickelt und ist in Abbildung 6 ersichtlich. In seinem konzeptuellen Modell verdeutlicht Albert Carron die vorherrschende Wichtigkeit der Kohäsion als Beitrag zur Gruppendynamik. Die wichtigsten Faktoren für den Zusammenhalt von Sportteams werden gemäss Carron (1982) gebildet durch

Umweltbedingungen, die Persönlichkeit sowie durch die Führungskraft und das Team. Die Komponenten der Teamfaktoren setzen sich daher zusammen aus: Gruppenaufgabe, -erfolgswunsch, -orientierung, und -produktivitätsnorm, sowie der Teamfähigkeit und der -stabilität.

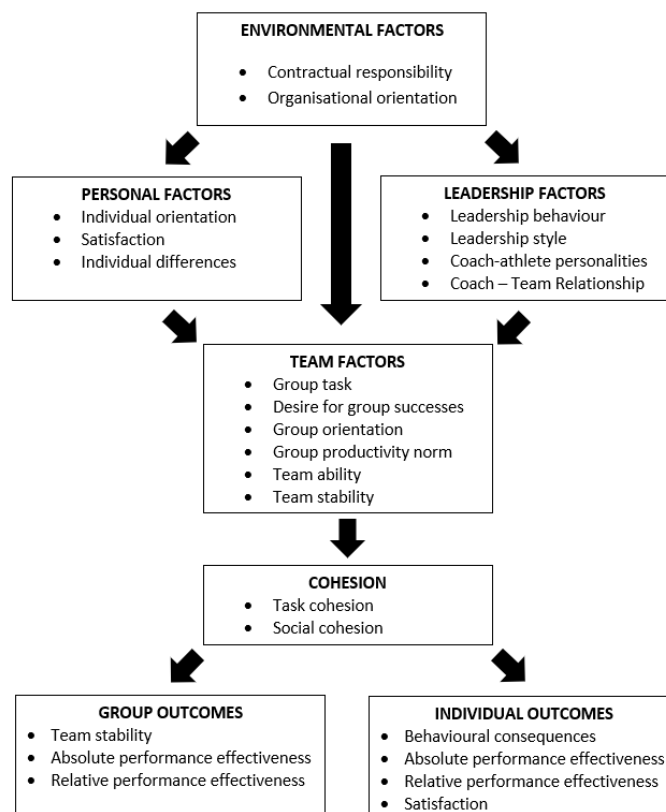


Abb. 6: Konzeptuelles Modell der Gruppenkohäsion nach Carron (1982, S. 131).

Das konzeptuelle Modell von Carron (1982) wurde hierarchisch angeordnet, beginnend beim Allgemeinen und bei weniger wichtigen Begrifflichkeiten bis zu spezifischeren und wichtigeren Einflussgrößen. Somit wird ersichtlich, dass sowohl die individuellen, als auch gruppenspezifischen Ergebnisse (“Group Outcomes“ und “individual Outcomes“) als die wichtigsten Ergebnisse zu bewerten sind.

### 2.4.3 Teamfähigkeit im Sportunterricht

Während der Auseinandersetzung mit der sozialen Komponente der Teamfähigkeit wurde bereits ersichtlich, dass zahlreiche Begriffe mit ähnlicher Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten verwendet wurden. Diese Problematik der sprachlichen Vielfalt und deren allgemeines Verständnis erschwert den Zugang zu den “soft skills“. Als Folge daraus



entstanden Metaanalysen, die oberflächlich blieben und die Begrifflichkeiten pauschalisierten. Dementsprechend sind auch Modelle wie beispielsweise das von Belbin (1981) kaum geeignet für die Anwendung im Sportunterricht. Ein mögliches Instrument zur Erfassung von gruppenspezifischen Prozessen kann durch die Gruppenkohäsion erfolgen. Der GEQ von Carron et. al (1998) bildet eine Möglichkeit den Gruppenzusammenhalt zu messen. Die praktische Handhabung im Sportunterricht ist jedoch so umfangreich und komplex, dass die resultierenden Werte als ernüchternd einzustufen wären. Um die Leistungsbeurteilung von Sozialkompetenzen, spezifisch von der Teamfähigkeit, für den Sportunterricht zu vereinfachen, richtet sich der Fokus dieser Masterarbeit in erster Linie nicht auf die gruppenspezifischen Prozesse, sondern auf das Endergebnis im Sinne des konzeptuellen Modells Carrons (1982) von den "Group Outcomes" und den "individual Outcomes". Dementsprechend erlangen die Werte der Teamfähigkeit ihre Bedeutung im Team-Entwicklungsprozess und resultieren in einer abschliessenden Gruppenleistung. Die Leistungsbeurteilung erfasst somit eine soziale Kompetenz in Verbindung mit motorischen Fähigkeiten als Ergebnis der Teamfähigkeit. Diese Vorgehensweise soll den zukünftigen kompetenzorientierten Unterricht verdeutlichen, wobei der Fokus hauptsächlich auf den „Output/Outcome“ gerichtet ist, wie das auch im Q-Haus vom BASPO (2007, S. 18) ersichtlich ist. Dennoch spielt der Entwicklungsprozess einer Gruppe auch eine wesentliche Rolle und verlangt eine klare Aufgabenstellung. Das Q-Haus (BASPO, 2007) besitzt drei Qualitätsbereiche: den Input, den Prozess und den Output. Ebenso ganzheitlich wie im Q-Haus erwähnt, soll die Teamfähigkeit in ihrer Gesamtheit erfasst werden. Deshalb verlangt bereits der Input zur Teamfähigkeit im Sportunterricht eine klare Aufgabenstellung. Die Auswahl geeigneter Team-Übungen zur Verbesserung der Teamfähigkeit bildet dabei den Prozess, welcher abschliessend mit dem Beurteilungsinstrument (Kap.: 4) als Output erfasst wird.

## **2.5 Ziel und konkrete Fragestellung**

Der kompetenzorientierte Unterricht hat Einzug gefunden ins Schulsystem und verlangt ein Umdenken im Bildungswesen. In einem stärker output-gesteuerten Bildungssystem, wie im LP 21 oder dem RLP Sport ersichtlich ist, erlangen neue Vorgehensweisen zur Qualitätssicherung grössere Gewichtung. Sowohl die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch die der Lehrpersonen sind von diesem Wandel betroffen und verlangen nach neuen Bildungsstandards. Die neuen Rahmenlehrpläne betonen vermehrt das Fördern von Individualität und erwähnen zudem die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen. Gerade im Sportunterricht, welcher

nach Seibel (2007) prädestiniert ist, um soziale Verhaltensweisen einzuüben, finden sich kaum praxisorientierte Verfahren zur Leistungsbeurteilung der Sozialkompetenz. Es sind zwar unzählige Erwähnungen und Übungen zur Förderung der Teamfähigkeit ersichtlich, die Outcomes dieser Prozesse werden jedoch nur stiefmütterlich behandelt. Zudem besteht ein grosser Spalt zwischen theoriegeleiteten Empfehlungen in Form von Modellen und den praktischen Umsetzungen.

Diese Masterarbeit setzt sich zum Ziel, ein anwendbares Beurteilungsinstrument zur Erfassung der Teamfähigkeit im Sportunterricht auf Sekundarstufe II zu entwickeln und danach in der Praxis zu testen. Für dieses Vorgehen wird ein Beurteilungsinstrument basierend auf wissenschaftlichen Quellen entwickelt und an Berufsfachschulen unter Leitung verschiedener Sportlehrpersonen angewendet. Mittels der Methode vom Design-based research und Experteninterviews wird das Beurteilungsinstrument stetig erweitert.

### *Hauptfragestellung*

Wie sieht ein Beurteilungsinstrument zur Messung der Teamfähigkeit im Sportunterricht aus?

### *Nebenfragestellung*

Ermöglicht das Beurteilungsinstrument die Evaluation der Teamfähigkeit im Sportunterricht?

### 3 Methode

#### 3.1 Design-based research

Der Forschungsansatz vom DBR kommt in der Lehr-Lern-Forschung zur Anwendung und zielt darauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis zu testen und weiterzuentwickeln. Mit dem Ziel der Qualitätssteigerung im Unterricht findet mit der DBR-Methode ein enger Austausch mit Personen aus dem Bildungswesen statt. Wang und Hannafin (2005) definieren DBR als „a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories“ (S. 6). Zudem erwähnen die Autoren das Bestehen von ähnlichen Forschungsansätzen wie dem *design experiment*, *design research*, *development research*, *developmental research* oder dem *formative research*, welche sich zwar leicht voneinander unterscheiden, aber im Wesentlichen das gleiche Ziel, die Verbesserung der Unterrichtspraxis, fokussieren. Im deutschen Sprachgebrauch steht der Begriff DBR im engen Zusammenhang mit der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Die Entwicklung im DBR wird mit dem Wort *design* verdeutlicht, in Anbetracht der Vorgehensweise im DBR erwähnt Jeisy (2015): „Die Entwicklung vollzieht sich dabei in kontinuierlichen Zyklen aus Design (im Sinne von Entwicklung), Erprobung, Analyse und Re-Design (Weiterentwicklung, Überarbeitung)“ (S. 2). Das angepasste Ablaufschema nach Jeisy (2015) in Abbildung 7 verdeutlicht den Ablauf der DBR-Methode für diese Masterarbeit.

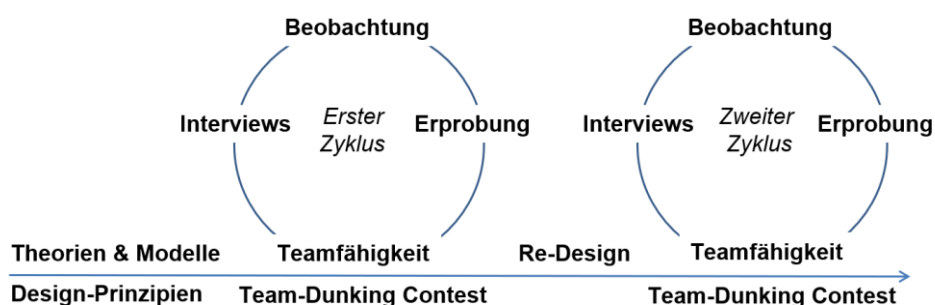


Abb. 7: An diese Studie angepasstes DBR-Ablaufschema nach Jeisy (2015, S. 6).

Die Anzahl der Entwicklungszyklen im DBR ist unbegrenzt. Die Forschung kann jedoch enden, sobald ein hoher Theoriesättigungsgrad erreicht wird und das erhaltene Produkt einen produktiven Umgang der Lehrpersonen im Unterrichtsalltag zulässt wie Jeisy (2015)

beschreibt. Die wissenschaftliche Theorierecherche und das daraus entstandene Beurteilungsinstrument (Anhang B) bilden die Grundlagen dieser Masterarbeit. Danach folgte die Erprobung des Beurteilungsinstruments durch die Sportlehrpersonen im Sportunterricht mit unterschiedlichen Klassen. Im Sinne der DBR-Methode wurden mehrere Zyklen durchgeführt, einerseits zur Entwicklung des Beurteilungsinstruments und andererseits zur Verbesserung der Unterrichtspraxis.

### **3.2 Untersuchungsgruppe**

Die Stichprobe wurde gebildet aus Sportlehrpersonen, die an Berufsfachschulen das Fach Sport unterrichten. Die Auswahl der Sportlehrpersonen erfolgte bewusst nach festgelegten subjektiven Kriterien. Die Kriterien bestanden einerseits darin, dass die Sportlehrperson mindestens zehn Sportlektionen pro Woche an der Berufsfachschule unterrichtete und andererseits, dass die Sportlehrperson bereits länger als zwei Jahre an der Berufsfachschule angestellt war. Grundgedanke dieser Kriterien war, möglichst praxisorientierte und erfahrene Sportlehrpersonen für diese Studie zu gewinnen. Im Hinblick auf die Berufsfachschulklassen fungieren die auserwählten Sportlehrpersonen im Sinne eines Gatekeepers und eröffnen somit den Zugang zu unterschiedlichen Lernenden.

Der Autor dieser Masterarbeit konnte zur Rekrutierung von Sportlehrpersonen an Berufsfachschulen auf sein Beziehungsnetzwerk zurückgreifen. Dementsprechend liessen sich Sportlehrpersonen in unterschiedlichen Berufsfachschulen finden, welche der Autor während seiner Tätigkeit als Sportlehrer, im Studium oder in diversen Praktika kennengelernt hatte.

Wie bereits erwähnt wurde zum Vorgehen im DBR, ist diese Methode der qualitativen Sozialforschung erst dann beendet, wenn im Forschungsfeld eine theoretische Sättigung erreicht wurde (Jeisy, 2015). Aufgrund der Zeitdauer, welche begrenzt für diese Masterarbeit zu Verfügung stand, war anzunehmen, dass die Zeit nicht ausreichen würde, um das Forschungsfeld so umfassend zu untersuchen, dass keine neuen Erkenntnisse mehr gefunden werden. Deshalb beschränkte der Autor die Anzahl Interviewpartner auf mindestens drei und maximal fünf Personen ein. Zudem soll bemerkt werden, dass der Team-Dunk-Contest (Anhang B; Anhang C) mindestens zwei Unterrichtslektionen beansprucht.

Tab. 1: Interviewpartner der Experteninterviews

Lehrperson	Alter (Jahre)	Ausbildung (im Sport)	Berufserfahrung (in Jahre)	Berufsfachschule (Name)
A1	46	Turn- und Sportlehrer ETH (Eidgenössische Technische Hochschule) Zürich	20	Berufsbildungszentrum Schaffhausen
A2	28	Bachelor of Science EHSM (Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen) in Sports	6	Berufs- und Weiterbildung Zofingen
A3	40	Turn- und Sportlehrer ETH Zürich	11	Bildungszentrum für Technik Frauenfeld

Bei der Erstellung des Beurteilungsinstruments (Kap.: 4) wurde zudem bemerkt, dass nicht jede Klasse für die Anwendung des Team-Dunking-Contests geeignet ist. Aufgrund des erhöhten Schwierigkeitsgrades einzelner Bewegungsformen wie Dunkings oder Saltos, wurden Klassen auserkoren, welche folgende Bedingungen erfüllten:

- die Klasse ist im dritten oder vierten Lehrjahr
- der Männeranteil liegt bei mindestens 60%
- die Klasse hat nicht mehr als insgesamt 18 Schülerinnen und Schüler
- die Klasse hat Interesse am Basketballspiel

### 3.3 Untersuchungsdesign

Aus der wissenschaftlichen Literaturrecherche gingen Theorien und Modelle hervor, welche in einem ersten Arbeitsschritt in das Beurteilungsinstrument (Kap.: 4) eingebettet wurden. Durch die gegebene Schwierigkeit, die Teamfähigkeit als solche zu erfassen, folgte zeitgleich die damit verbundene Erstellung des Dokuments: der Team-Dunking-Contest (Anhang B).

Für die praktische Anwendung des Team-Dunking-Contests und dessen Umsetzung in der Sporthalle wurde Kontakt aufgenommen mit einer Sportlehrperson an einer Berufsfachschule. Daraufhin erfolgte die erste Durchführung der Lektion zur Teamfähigkeit und deren Leistungsbeurteilung durch die Sportlehrperson. Gefolgt vom Experteninterview mittels eines halbstrukturierten Leitfadens konnte das Beurteilungsinstrument im Sinne der DBR-Methode verarbeitet und weiterentwickelt werden. Weitere Zyklen und Anpassungen erfolgten bis zur letzten Version des Beurteilungsinstruments (Anhang C).

### 3.4 Untersuchungsinstrument

Die qualitative Sozialforschung als Anwendungsbereich dieser Masterarbeit im Sinne der Lehr-Lern-Forschung ermöglichte die Erhebung von komplexen und unbekannten Gegenständen. Mit dieser Masterarbeit wurde die Absicht verfolgt, „soziale Realität - ‘soziales Leben’ - so zu erfassen, dass die Komplexität der Realität erhalten bleibt“ (Heinze, 2001, S. 44). Die Untersuchungsinstrumente wurden gebildet aus dem Beurteilungsinstrument (Kap.: 4) zur Erfassung der Teamfähigkeit sowie dem Experteninterview. Das Experteninterview wird dadurch gekennzeichnet, dass „nicht der Befragende im Vordergrund des Erkenntnisinteresses, sondern seine Erfahrungen und Interpretationen im Hinblick auf das Forschungsthema“ (Albers et al., 2009, S. 38) steht. Zur Datenerhebung wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden (Anhang D) verwendet, um die Experten „face-to-face“ zu interviewen. Mittels der Makro- und Mikroplanung von Bortz und Döring (2006, S. 244) erfolgte die Gestaltung des Interviewleitfadens. Die Makroplanung diente zur Strukturierung des Interviewleitfadens und die Mikroplanung präzierte die Inhalte des zu erfragenden Themenbereichs. Aus der Makroplanung entstanden für das Experteninterview folgende Teilbereiche: 1. Einleitung, 2. Eisbrecherfrage, 3. Fragen zum Themenbereich, 4. Abschlussgespräch und offene Diskussion, 5. Fragen zur Person, 6. Ausklang. Zur Durchführung der Studie unterschrieben die Experten beim qualitativen Interview die Einverständniserklärung (Anhang E) und bewilligten dem Forscher den weiteren Umgang mit den erfassten Daten. Zur Festhaltung des Interviews wurde ein Aufnahmegerät von Olympus VN-712PC eingesetzt.

### 3.5 Datenanalyse

Die Aussagen der Sportlehrpersonen aus den Experteninterviews in Form von Audiodateien wurden vom Dialekt ins Schriftdeutsche übersetzt und mit dem Programm: f4 – Audiotranskription transkribiert. Das Datenmaterial wurde nach dem Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen von Kuckartz (2012) ausgewertet. Dieses Auswertungsverfahren beginnt mit der Textarbeit gefolgt von der Kategorienbildung, hinüber zur Codierung und deren Analyse und endet mit der Ergebnisdarstellung. Mit der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse als eine Unterform der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte eine deduktive und induktive Kategorienbildung.

## **4 Beurteilungsinstrument**

In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, ein Beurteilungsinstrument zu erstellen, mit dem die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gemessen werden kann. Für die Erstellung des Instruments, sollen bereits erwähnte Modelle und Empfehlungen aus der Theorie (Kap.: 2) sowie Vorgaben aus dem RLP Sport mitverarbeitet werden. Wie bereits im Methodenteil (Kap.: 3) geschildert, besteht die Schwierigkeit sowohl darin, die ganze Fülle an Informationen in nur einem Beurteilungsinstrument zu implementieren, als auch darin, die theoriegeleiteten Anweisungen nutzbar in die Praxis umzusetzen. Die gewählte DBR-Methode beinhaltet die Tatsache, dass Verbesserungsvorschläge zum Beurteilungsinstrument, welche aus den Experteninterviews hervorgehen, fortlaufend angepasst und mit neuen Theorien ergänzt werden können.

Auf der Suche nach Möglichkeiten die Sozialkompetenz und im Speziellen die Teamfähigkeit zu messen, wurden in der Literaturrecherche einige Lösungsansätze gefunden, aber oftmals fehlte den Methoden der praxisorientierte Zugang. In der Auseinandersetzung von Kleinmann (2005) werden verschiedene Varianten aufgezeigt, wie die Teamfähigkeit anhand Partnerspielen wie beispielsweise dem gordischen Knoten oder dem Schosssitzen im Schulsportunterricht erfolgen kann. Zudem wird die Teamförderung anhand der Sportarten Fussball, Basketball, Volleyball, Handball, Hockey, Rugby und Flag-Football dargestellt. Im Gegensatz zu anderen Dokumenten, welche im Internet zur Teamfähigkeit gefunden wurden, versucht Kleinmann (2005) bereits eine abschliessende Evaluation mittels Fragebogen, Selbstevaluation oder Spielbeobachtung vorzunehmen. Dieser Vorgang verdeutlicht bereits einen kompetenzorientierten Unterricht, die Arbeitsblätter und deren Leistungskontrolle von Kleinmann (2005) sind jedoch zu wenig präzise und deshalb für die Anwendung im Berufsfachschulsport als fragwürdig einzustufen.

### **4.1. Erstellung des Beurteilungsinstruments**

Im Sinne eines output-gesteuerten Unterrichts wird ein Beurteilungsinstrument erstellt, das sowohl benutzerfreundlich ist als auch der praktischen Anwendung im Sportunterricht standhält. In der bisherigen Auseinandersetzung mit der Teamfähigkeit wurde aufgezeigt, dass der Team-Entwicklungsprozess von grosser Bedeutung ist. Der Autor dieser Masterarbeit ist deshalb auch der Überzeugung, dass die Leistungsbeurteilung der Teamfähigkeit in einer neuen Spielaufgabe erfolgen soll, anstatt in den üblichen Sportarten wie beispielsweise dem Fussball

oder dem Volleyball. Anhand einer Aufgabe, welche für die meisten Lernenden noch fremd ist, gilt es sowohl neue Rollen zu besetzen und als auch neue Fertigkeiten zu erlernen. Die Teamfähigkeit kann in der Praxis kaum isoliert betrachtet werden, hängt sie doch im Sportunterricht meist noch mit anderen motorischen Komponenten zusammen, welche das erlernte Bewegungsrepertoire widerspiegeln. Ausführliche theoretische Fragebogen oder auch Selbstevaluationen, sind weitverbreitet und zeitintensiv. Die damit verbundene Inaktivität der Schülerinnen und Schüler bildet wohl einen Grund zur Nichtanwendung dieser Dokumente im Sportunterricht. Zudem ist die Vorstellung befremdlich, dass eine Leistungsbeurteilung im Sportunterricht auf dem Ausfüllen eines Fragebogens oder einer Selbstevaluation basiert. Anstatt einen neuen Fragebogen aufzusetzen, verfolgt diese Masterarbeit zur Erforschung der Teamfähigkeit einen anderen Ansatz. In einem gutfunktionierenden Team resultiert ein gelungenes Rollenzusammenspiel sowie dessen Gruppendynamik in einer produktiven Gesamtleistung oder der Auftragsbewältigung. Diese Gesamtleistung des Teams soll in Form einer Leistungsbeurteilung gemessen werden. Die Aufbaustruktur des erstellten Beurteilungsinstruments basiert auf dem Q-Haus (BASPO, 2007) und verdeutlicht die drei Qualitätsbereiche Input, Prozess und dem Output. Der Input ist die Aufgabenstellung, der Prozess widerspiegelt die Auseinandersetzung der Gruppe mit der Aufgabe und der Output, in Form des Beurteilungsrasters, bildet die Lernkontrolle. Auf der Suche nach einer geeigneten Sportart oder Spielform, welche eine ausgeprägte Gruppendynamik ausdrücken kann und zudem die Teamfähigkeit als Leistungsbeurteilung möglich macht, wurden drei mögliche Anwendungsformen auserkoren: akrobatische Figuren, Seilspringen in Form des Double Dutch oder das Dunking mit dem Mini-Trampolin. Ausgehend von der Grundfrage, welche Anwendungsform wohl das grösste Interesse bei den Lernenden auslöst, wurde letztendlich die Idee des Dunkings mit dem Mini-Trampolin weiterverfolgt. Als Ausgangslage zur Erstellung des Beurteilungsinstruments diente das Umsetzungsbeispiel: Team-Dunking mit Mini-Trampolin vom BASPO (2011). Das Dokument und die Beschreibung verdeutlichen den differenzierten Umgang mit der Sozialkompetenz, eine Leistungsbeurteilung ist jedoch nach diesen Vorgaben noch nicht möglich. Ein Beurteilungsinstrument mit dem Namen: Team-Dunking-Contest (Anhang B) wurde daraufhin erstellt und ermöglicht nun die Erfassung der Gruppengesamtleistung und der Teamfähigkeit anhand eines Beurteilungsrasters. Im Team-Dunking-Contest werden im Team gemeinsam Punkte gesammelt und die Gesamtleistung beurteilt. Die Anzahl Punkte ergeben mittels Bewertungsskala eine Gruppennote und den sogenannten Teamfähigkeitsstatus. Zur spezifischen Beobachtung wesentlicher Teamfaktoren (vgl. Carron, 1982) durch die Sportlehrperson wurde eine Rating-Skala erstellt, mit der der



Ausprägungsgrad sozialer Interaktion gemessen werden kann. Die Items wurden kategorisiert nach den Begriffen Kooperation, Kommunikation und Konflikt von Evers (1999) und des Weiteren ergänzt durch auserwählte Sozialkompetenzen vom RLP Sport (Anhang A). Anhand der beobachtbaren Teamfaktoren, kann die Teamfähigkeit analysiert und in die abschliessende Bewertung miteinbezogen werden. Gestützt auf dieses Erfassungssystem der Teamfähigkeit hat die Sportlehrperson sowohl die Möglichkeit einzelne Gruppenmitglieder als auch das ganze Team hinsichtlich der Sozialkompetenzen zu bewerten und entsprechend Rückmeldungen zu geben.

## 5 Resultate

Dieses Kapitel verdeutlicht den praxisorientierten Umgang des erstellten Beurteilungsinstruments und dessen Anwendung im Berufsfachschulsport, gefolgt von den Rückmeldungen der Experten und der nachfolgenden Überarbeitung des Prüfers. Jeder Zyklus beinhaltet sowohl neues Expertenwissen und wird jeweils abgeschlossen mit der Weiterentwicklung des Beurteilungsinstruments.

### 5.1 Erster Zyklus

Aus der ersten Befragung konnten aufschlussreiche Rückmeldungen generiert werden, welche dazu verhalfen, das Beurteilungsinstrument weiterzuentwickeln. Die erste Sportlehrperson war sichtlich erstaunt über die Freude und Aktivität der Schüler und Schülerinnen bei der Durchführung des Team-Dunking-Contests, dennoch tauchten ebenso ein paar Unklarheiten auf. Im Experteninterview ging hervor, dass die Schüler und Schülerinnen Probleme mit der Aufgabenbeschreibung und deren Komplexität hatten. Anscheinend wirkten die Kompetenzstufen der Dunkings anhand der Augenzahlen verwirrend und zudem hatten manche Mühe mit dem Verständnis der Kombinationsformen wie dem „Dreierpasch“ oder dem „zwei Paar“. Deshalb wurde das Blatt: Kombinationsformen im Team Dunking, in das Beurteilungsraster integriert und nennt sich jetzt Punkteblatt. Dadurch wird für die Sportlehrpersonen oder auch für Schüler und Schülerinnen schneller ersichtlich, welcher Begriff, welche Bedeutung hat.

Tab. 2: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Verständlichkeit der Aufgabenstellung	Aufgabenbeschreibung	„Die Idee ist ja eigentlich, dass man das den Schülern gibt und sie lesen es durch. Das hat aber nicht funktioniert.“
		„Es ist einfach relativ kompliziert zum Verstehen, der ganze Team Dunking Contest.“
		„Diese Würfelzahlen für diese Schwierigkeiten, da dachten sie, sie müssten etwas mit Würfeln machen.“
		„Hier muss man immer wieder schauen, was ist ein Fünferpasch und sie wissen es nicht genau.“
	Beurteilungsraster	„Ich finde es noch cool, wenn die Schüler wissen, es wird bewertet.“

Des Weiteren wurden spezifische Wörter aus der Literatur wie beispielsweise „Kompetenzstufe“ in schülerfreundlichere Begriffe wie „Schwierigkeitsgrad“ transformiert. Der Team-Dunking-Contest wurde in seiner Sprache wie auch in der Benutzerfreundlichkeit vereinfacht.

Die Sportlehrperson war erfreut mit dem Beurteilungsverfahren eine Möglichkeit zu besitzen ein Team zu bewerten. Zudem konnte die Sportlehrperson diverse gruppenspezifische Prozesse in Form von der Rollenzuteilung oder Kooperation beobachten. Dennoch kritisierte der Experte die Bewertungsskala und auch die Möglichkeit, gewisse Teammitglieder mit +/- 0.5 Note schwächer oder besser zu bewerten. Der Befragte ist der Meinung, das sei zu wenig. Deshalb wird hier zukünftig die Möglichkeit bestehen einen Schüler oder eine Schülerin nachträglich mit +/- 1 Note zu bewerten.

Tab. 3: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Teamfähigkeit	Beobachtung	„Mit dieser Klasse war es auch cool zuzuschauen und man hat wirklich auch diese Sozialkompetenzfaktoren gesehen.“
	Aufgabe Passstafette	„Ich finde die Passstafette halt noch cool, weil sie halt eben im Team stattfindet.“  „Die Passstafette haben sie wirklich geübt, sie haben auch direkt versucht mit sechs zupspielen, also alle.“  „Hier kommt der Teamgedanke auch wieder rein.“
	Bewertung der Einzelleistung	„Minus 0.5 hast du geschrieben. Ich finde, das ist ein bisschen zu wenig. Weil hier bewertest du den Teamgedanken. Wenn jemand nicht mitmacht oder nicht mit den anderen zusammenarbeiten kann, dann wird das wohl mehr sein als minus 0.5.“
	Rollenzuweisung	„Man braucht auch immer einen Leader. Jemanden, der das in die Hand nimmt.“

In der letzten Hauptkategorie wurden Verbesserungsvorschläge des Experten abgebildet, welche auf didaktischer Ebenen verändert werden sollen. Daraufhin stellte sich heraus, dass der Salto wohl zu schwierig war und die meisten Angst hatten, diesen durchzuführen. Zudem betonte der Sportlehrer die Notwendigkeit der Aneignung von ausreichenden Fertigkeiten im Trampolinspringen, bevor dieser Dunking-Contest durchgeführt werden kann. Der Autor stimmt dem zu, ist jedoch der Meinung, dass diese motorischen Fertigkeiten bereits im dritten oder vierten Lehrjahr erlernt sein sollten.

Tab. 4: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Didaktische Anmerkungen	Schwierigkeiten	<p>„Der Salto ist gar nicht gegangen, Ballrotationen um den Körper oder die 360-Grad-Drehung sind auch nicht gegangen.“</p> <p>„Deshalb ist auch die kleine Strasse möglich gewesen, aber die grosse nicht.“</p> <p>„Also sicher die Obersten vereinfachen, die Schwierigsten vereinfachen.“</p> <p>„Beim Team-Dunking hat jeder einfach versucht, das Maximale zu machen und dann ist aber schon bald mal fertig bei einigen.“</p>
		„Also das Sechste haben sie nicht einmal versucht, da hatten sie Angst.“
	Umfang	<p>„Ich denke, du brauchst etwa vier Lektionen, wenn du es gut machen willst auch mit der Prüfungsabnahme, denn das braucht ziemlich Zeit.“</p> <p>„Wenn du sagst zwei Lektionen, dann haben sie zu wenig Praxis.“</p>
	Empfehlungen	<p>„Einen einhändigen Dunk, dass kannst du vielleicht noch reinnehmen.“</p> <p>„Also was ich mit einer Klasse machen würde, bevor ich das mache, wäre vorher noch Trampolin springen zu üben.“</p>

Ein weiterer Punkt, welcher verändert werden könnte ist die Vorbereitungsphase für den Team-Dunking-Contest von einer Lektion. Der Experte war der Meinung zwei Lektionen seien sehr knapp bemessen für die Durchführung. Aufgrund der zeitlichen Beschränkung ist es nicht möglich diesen Team-Dunking-Contest während den geforderten vier Wochen durchzuführen. Dementsprechend versuchte der Autor, das Beurteilungsinstrument und dessen Aufgabenstellung möglichst zu vereinfachen.

## 5.2 Zweiter Zyklus

Die zweite Durchführung des Team-Dunking-Contest erfolgte mit einer Abschlussklasse, deren Jugendliche eine Lehre als Bootfachwarte absolvieren. Die zweite Befragung zeigte, dass die Unklarheiten in der Aufgabenstellung gegenüber dem ersten Zyklus nun auf das Wesentliche dezimiert wurden. Dennoch meldete der Experte kleine Unsicherheiten zur allgemeinen Verständlichkeit des Team-Dunking-Contests. Betroffen davon ist der Teil zwei, hierbei scheinen die Zuspielformen zu unpräzise beschrieben zu sein. Eine weitere Rückmeldung kritisierte die Unklarheit darüber, was angerechnet werden darf, wenn beim „Fünferpasch“ beispielsweise nur drei Personen treffen und wie das mit dem Streichen einer Aufgabe abläuft. All diese Rückmeldungen wurden wohlwollend ausgewertet und führten zu einer neuen Version.

Tab. 5: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Verständlichkeit der Aufgabenstellung	Aufgabenbeschreibung	<p>„Die Passstafette, Teil eins, ist eigentlich relativ klar gewesen, hier muss man nicht gross etwas anpassen.“</p> <p>„Beim zweiten Teil, dem Team-Dunking, hier finde ich, es ist einfach noch ein wenig unpräzise die Aufgabenstellung. Hierbei sollte man es noch genauer definieren, ob man wirklich nur den Fünfer versuchen darf, indem man es ankündigt und dann den Fünferpasch zählen lässt. Oder ob man quasi, wenn man den Fünferpasch versucht und es schaffen ihn nur drei, ob man dann den Dreierpasch anrechnen darf.“</p> <p>„Wobei meine Lernenden auch wirklich Probleme hatten und was ich als Schwierigkeit sehe, ist [...] beim Full House, die Zuspieldformen, die Passformen, die abgebildet sind.“</p>
	Beurteilungsraster	<p>„Ich denke, mit diesem Teambonus zusammen gibt es eine faire Notenskala.“</p> <p>„Die Aussagekraft von ‘Stark, Normal, Schwach’, finde ich nicht wahnsinnig, weil oben haben wir ja klare Noten, relativ präzise und unten ist es dann relativ schwammig. Es sagt schon etwas aus, aber es ist relativ offen. Man könnte sich auch überlegen, ob man hier eine zweite Note, so eine Teamfaktorennote, quasi Sportnote macht im Bereich oben: Basketball, und unten eine Teamfaktorennote mit diesen drei Punkten: Kooperation, Kommunikation, Konfliktsituation [...] dann hätte man wirklich auch ein klares Statement anhand einer Zahl, wodurch sie wohl mehr damit anfangen können als mit diesen Kreuzen.“</p>

Der Experte erwähnte, dass die Beurteilung der Teamfaktoren ein wenig schwammig war und forderte, dass diese aussagekräftiger bewertet werden sollen. Dementsprechend wurde die Bewertung der Teamfaktoren nun ebenfalls in die Gesamtpunkteanzahl integriert. Dadurch muss die Lehrperson zukünftig nun auch Punkte in der Teamfähigkeit verteilen, welche anschliessend in das Schlussresultat im Team-Dunking-Contest miteinfließen und die Schlussnote beeinflussen. Die Bewertungsskala wurde trotz dieser neu dazukommenden Teamfaktorenpunkte nicht überarbeitet, auch aufgrund der Aussage des Sportlehrers aus dem zweiten Zyklus, welcher betonte, dass die Durchführung und Bewertung relativ streng wären. Des Weiteren kam die Bewertung der Einzelleistung infolge eines Notenabzugs aufgrund technischer Defizite eines Schülers erstmalig zur Anwendung.

Tab. 6: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Teamfähigkeit	Beobachtung	<p>„Am Anfang, als ich es eingeführt habe, ist es sehr positiv angekommen.“</p> <p>„Sie haben wirklich lange und konzentriert daran gearbeitet.“</p>
	Aufgabe Passstafette	„Speziell, der erste Teil, die Passstafette, hat sie natürlich auch schnell fasziniert.“
	Bewertung der Einzelleistung	„Bei einem Team gab es jemanden, der war ein wenig schwächer technisch. Das habe ich bei der Schlussbesprechung auch erwähnt, ihm hätte ich dann hierbei einen kleinen Abzug gegeben, was man ja auch machen kann. Quasi eine Note abgezogen oder vielleicht nur eine halbe, weil er ein wenig schlecht war technisch und ab und zu eine Form nicht erfolgreich zu Ende bringen konnte oder beim Team-Dunking den einten oder anderen verhauen hat. Aber er wurde nicht irgendwie angegangen, sondern man hat versucht ihm Sachen zu erklären, zu animieren, motivieren, dass auf eine gute Art.“

„Genau, hier finde ich grundsätzlich diese auch in Ordnung, ich konnte diese nun nicht einzeln bewerten, sie haben aber innerhalb der Teams sehr gut kooperiert, sie haben einander Tipps gegeben und Konfliktsituationen hat es nicht gross gegeben.“

Bewertung der Teamleistung	„Dort beim Teamfähigkeitstatus, das finde ich schon noch cool, dass du eine solche Unterscheidung hast wie ‘zweckdienliche Gruppe’ oder ‘solides Team’. Das finde ich schon noch cool, dass du hierbei ein Spruch hast.“
----------------------------	--

Die Lehrperson lobte die Möglichkeit, die Note in der Bewertungsskala anhand des Teamfähigkeitsstatus auszudrücken. Bei den didaktischen Anmerkungen wurde ein weiteres Mal erwähnt, dass die Durchführung des Team-Dunking-Contests mehr als zwei Lektion beansprucht. Zudem ging aus dem Interview hervor, dass die einzelnen Dunking- und Kombinationsformen die Schüler und Schülerinnen optimal herausfordern. In der kommenden Version des Team-Dunking-Contests ergeben die Zuspieldformen beim „Full House“, „ein Paar“ und dem „zwei Paar“ nun zusätzliche Punkte.

Tab. 7: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Didaktische Anmerkungen	Schwierigkeiten	<p>„Den Brett-Pass und den Boden-Pass haben wir gar nicht erst versucht.“</p> <p>„Diese Drehungen sind auch immer relativ schwer, also finde ich es auch gut, dass diese bei der Sechs sind.“</p> <p>„Die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Formen habe ich eigentlich soweit in Ordnung gefunden.“</p> <p>„Der erste Teil ist eigentlich wirklich deutlich einfacher, die Passstafette.“</p>
	Umfang	„Grundsätzlich finde ich es schon relativ streng, weil man muss sehen, dass man diesen Test nicht mit jeder Klasse durchführen kann, sondern nur mit Abschlussklassen, welche relativ spielstark sind und welche auch die körperlichen Eigenschaften mit bringen, welches für einen Dunking nötig sind.“
	Empfehlungen	<p>„Ich würde ihn auf drei Lektionen machen. Ich würde eine Lektion üben [...] und danach würde ich es so machen, dass ich in einer Lektion den Test mit einer Gruppe durchführen würde und in der zweiten Lektion, also quasi in der dritten Lektion gesamthaft, würde ich mit der zweiten Gruppe den Test durchführen.“</p> <p>„Gesamthaft vom Aufstellen her, wie nahe darf das Trampolin stehen, weisst du von der Matte her, dass ist auch nicht so klar definiert.“</p> <p>„Ich würde einfach schreiben, gesamthaft, man kann den Fünferpasch versuchen, wenn aber nur drei der fünf Personen den Dunking schaffen, kann man es als Zweierpasch anwenden, so als Beispiel.“</p> <p>„Beim Sechser würde ich den Salto, welcher ursprünglich einmal drin war, als dritte Option drin lassen.“</p> <p>„Eine Gruppe hat einfach mit dem Handpass gearbeitet. Die eine Variante wäre, dass man es komplett wegstreicht, das würde das Ganze vereinfachen und die andere Variante zum Beispiel wäre, dass man den Handpass quasi als Standardform machen würde. Weil das das Einfachste ist und bei den anderen drei, würde man vielleicht einen Bonus dazu geben. Zur Punktzahl werden 25% oder die Hälfte als Extrapunkte dazu gegeben, dass es einen Anreiz gibt. Vom Schwierigkeitsgrad her sind diese Formen nicht gleich schwer.“</p>

### 5.3 Dritter Zyklus

Die dritte Durchführung des Team-Dunking-Contests erfolgte bei einer Klasse aus dem 2. Lehrjahr, welche eine Lehre als Informatiker absolvierten. Die Klasse bestand aus sieben Lernenden, bei der Leistungsbeurteilung waren aufgrund Krankheit dann fünf Lernende anwesend. Im Gegensatz zu den vorherigen Zyklen erwähnte der Experte kaum Unklarheiten bezüglich der Aufgabenstellung. Einzig die Zeitdauer zur Bewertung der einzelnen Teamfaktoren war dem Experten noch unklar. Instinktiv hat der Sportlehrer hierbei die Bewertung der Teamfaktoren schon während dem Üben vorgenommen, was auch im Sinne dieser Aufgabenstellung war, aber noch nicht explizit beschrieben wurde.

Tab. 8: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Verständlichkeit der Aufgabenstellung	Aufgabenbeschreibung	„Man sieht schon ein wenig, welchen Beruf du hast. Bei den Informatikern war das kein Problem gewesen, aber ich kann mir vorstellen, dass es bei anderen Berufen wahrscheinlich schon mehr zu beanstanden gibt.“
	Beurteilung Teamfaktoren	„Ich habe es mir auch schon überlegt, dass es wohl nicht mit jeder Klasse klappen wird.“  „Das mit den Punkten ist eine gute Idee. Deshalb würde ich es über zwei oder drei Mal nehmen. Denn eigentlich ist es ja fast während dem Üben noch wichtiger, weil beim Üben machst du es ja.“  „Dort ist mir wichtig, dass es keine Momentaufnahme ist bei der Sozialnote.“

Mehrmals betonte der Sportlehrer, dass die Klasse Freude hatte bei der Durchführung des Team-Dunking-Contest und dass die Lernenden motiviert waren. Aus den Aussagen des Experten ging hervor, dass die Lernenden dieser Klasse bereits über gute Sozialkompetenzen verfügen. Kritisch hinterfragte der Experte deshalb die Durchführung mit Klassen, welche nicht über diese nötigen Sozialkompetenzen verfügen und bei denen das kognitiven Niveau tiefer wäre.

Des Weiteren beobachtete die Sportlehrperson, dass die Lernenden die Passstafette einfacher meistern konnten als die Kombinationsformen. Ebenso wurde erwähnt, dass ein Lernender trotz körperlicher Defizite ins Team integriert wurde und seine Aufgabe darin bestand die einfachen Korberfolge zu gewährleisten wie beispielsweise den Sprungwurf oder den Korbleger bei den Kombinationsformen. Die stärkeren Spieler mit Vorkenntnissen aus dem Basketball übernahmen daher die schwierigeren Formen. Das „Full House“ oder die „Strasse“ diente somit als geeignete Form, wobei unterschiedliche Rollen im Team mitwirkten zur einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung.

Tab. 9: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Teamfähigkeit	Beobachtung	„Bei dieser Klasse hat es sehr gut geklappt, weil diese Klasse ist sozial auch sehr gut. Man hat auch gemerkt, dass sie miteinander reden.“  „Bei dieser Klasse hat es sehr gut funktioniert, auch der Teamgedanke, deshalb kann ich bei dieser Klasse keine grossen Änderungsmethoden erwähnen.“
		„Sozial habe ich es sehr gut empfunden, es ist auch sehr gut angekommen bei der Klasse.“
	Aufgabe Passstafette	„Ich weiss, dass sie bei der Passstafette ziemlich gut waren. Aber bei den Kombinationsformen wurde es dann ziemlich schwierig.“
	Bewertung der Einzelleistung	„Aber auch dieser hat sich gut integriert und versuchte irgendwie einen Korbleger oder den Sprungwurf zu machen.“
	Bewertung der Teamleistung	„Das ist eine gute Truppe, eingeschworen und alles.“  „Ich habe noch andere Klassen, mit der ich so etwas auch schon gemacht habe, die reden nicht miteinander oder sie überlegen solche Sachen gar nicht.“

Die Schwierigkeitsstufen der einzelnen Bewegungsformen wurden als passend rückgemeldet. Einmal mehr wurde jedoch darauf hingewiesen, dass ein Lernender beim Üben die Dunking-Form mehrmals schaffte und wohl aufgrund Nervosität bei der Leistungsbeurteilung nicht. Die Zeitdauer von zwei Lektionen à 60 Minuten erwies sich laut Sportlehrer als optimal. Hierzu muss jedoch bemerkt werden, dass die Klasse mit sieben Lernenden als klein einzustufen und somit wohl auch einfacher anzuleiten ist. Zudem konnte der Sportlehrer Pausen einbauen und thematisierte mit der Klasse mögliche Verbesserungen von Teamstrukturen im Sinne von Stärken und Schwächen.

Tab. 10: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“

Hauptkategorie	Subthema	Textsegment
Didaktische Anmerkungen	Schwierigkeiten	„Das ist halt auch Nervosität, die mitspielt. Jemand hat es immer geschafft mit unter den Beinen durchnehmen und nachher als es drauf ankam, hat er es nicht geschafft.“  „Jemand war ein bisschen schwerer und ist nicht annähernd hochgekommen und ich meine dann hat er halt Probleme mit dem Dunking, weil seine Voraussetzungen gar nicht gegeben sind.“
		„Ich habe zuerst das mit den Kombinationsformen nicht so verstanden, weil es hinten noch so Klammern hatte 0 plus 5, 5 plus und nochmal irgendetwas. Ich hatte es dann zwei, dreimal gelesen bis alles klar war.“
	Umfang	„Ich habe immer zweimal eine Stunde gemacht. Zuerst eine Stunde zum üben, 60 Minuten.“
	Empfehlungen	„Die Schwierigkeitsstufen würde ich so lassen, diese habe ich eigentlich als gut empfunden.“  „Ich habe immer mal wieder eine Pause gemacht und sie zusammengefasst und während fünf Minuten Sachen besprochen, dann habe ich sie auch gefragt was sie dazu denken oder wie sie jetzt das Team besser machen können?“



## 5.4 Zusammenfassung der Resultate

Werden nun die erstellten Beurteilungsinstrumente (Anhang B; Anhang C) miteinander verglichen, sind die Anpassungen deutlich ersichtlich. Auf den ersten Blick ist die Struktur des Team-Dunking-Contests ziemlich ähnlich geblieben, jedoch wurden einige Verbesserungen in der Aufgabenklarheit sowie im Design vollzogen. Die aus der Theorie abgeleiteten Fachbegriffe wurden für die Lernenden zur besseren Verständlichkeit durch einfachere Begriffe abstrahiert. Aus den Aussagen des ersten Experten ging hervor, dass die Lernenden sowohl mit der Aufgabenstellung als auch mit dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Dunking-Formen Mühe hatten. Die darauffolgende Entwicklung des Beurteilungsinstruments schaffte mehr Klarheit in der Aufgabenstellung und lenkte die Aufmerksamkeit beim zweiten Experten vermehrt auf die Bewertung der Teamfaktoren. Dementsprechend empfand der zweite Experte, dass die Teamfaktoren ebenfalls Punkte ergeben und somit in das Schlussresultat miteinfließen sollten. Ebenfalls erwies sich die Anpassung der Schwierigkeitsformen sowohl beim zweiten als auch beim dritten Zyklus als herausfordernd, aber nicht überfordernd. Die didaktische Umsetzung des Team-Dunking-Contest wurde aufgrund Faktoren wie der Klassengrösse, der Unterrichtszeit oder der Infrastruktur relativ offengelassen. Aufgrund dieser Gegebenheiten und in Abhängigkeit der Anpassungsmassnahmen während jedes Zyklus wurde der Team-Dunking-Contest dreimal unterschiedlich durchgeführt, dass macht einen direkten Vergleich der Resultate umso schwieriger. Dennoch ist die aktuelle Version (Anhang C) soweit entwickelt, dass diese Version nun ohne weitere Kommentare für jede und jeden im Sportunterricht durchzuführen ist. Alle Sportlehrpersonen erwähnten einen hohen Spassfaktor, welchen sie bei den Lernenden während der Durchführung des Team-Dunking-Contests beobachten konnten. Sowohl bei den einzelnen Dunking-Formen als auch bei der Passstafette entstanden spektakuläre Bewegungsformen. Ebenso berichteten die Sportlehrer von meist erfolgreichen aber auch von gescheiterten Gruppenprozessen durch den Team-Dunking-Contest. Aufgrund der bestehenden Schullehrpläne und deren verbindlichen Vorgaben, wurde diese Leistungsbeurteilung bei keinem Sportlehrer als Schulnote ausgewiesen. Trotz dieses Wissens der Schülerinnen und Schüler, dass es sich bei dieser Durchführung um eine Masterarbeit handelt, entstand dennoch eine spürbare Wettkampfatmosphäre gefolgt von leichter Nervosität bei manchen gemäss Aussagen der Sportlehrpersonen.

## 6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die erhaltenen Resultate interpretiert und zur Beantwortung der Fragestellung beigezogen. Des Weiteren wird über die Stärken und Schwächen dieser Masterarbeit diskutiert, gefolgt von einer kritischen Reflexion der gewählten Methoden. Das Kapitel endet mit weiterführenden Fragestellungen in Bezug zur Förderung und Beurteilung der Sozialkompetenz im Sportunterricht.

### 6.1 Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse zeigten auf, dass sich die befragten Sportlehrpersonen der zukünftigen Wichtigkeit der zu bewertenden Sozialkompetenz im Sportunterricht bewusst waren. Nicht nur aufgrund der Vorgaben im RLP oder dem SLP, sondern auch der praxisorientierte Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht verlangt danach. Die bereits geschilderte Diskussion zur Definition der Sozialkompetenz und deren unterschiedlichen Ansichten gegenüber der Sozialkompetenz wie Kanning (2005) erwähnt, zeichnet sich ebenfalls im Verständnis der Sportlehrpersonen im Unterrichtsalltag ab. Im Gespräch mit den Sportlehrpersonen hat sich jedoch auch gezeigt, dass jeder Sportlehrer die Sozialkompetenz auf seine eigene Art und Weise interpretiert. Dennoch herrscht ein allgemeines Verständnis vor und Begriffe wie u.a. die Pünktlichkeit oder das Aufstellen und Aufräumen von Materialien wurden erwähnt, welche zur Beurteilung der Sozialkompetenz für die Semesternote hinzugezogen werden. Bei der Übersicht aller Sozialkompetenzen im RLP Sport (Anhang A), welche erstellt wurde, sind Vorgaben zum Benehmen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Lehrperson jedoch kaum zu finden. Diese Erkenntnisse aus der Untersuchung bestätigen den Eindruck, dass die Sozialkompetenz bisher vermehrt stiefmütterlich und ohne klare Vorgaben bewertet wurde und hauptsächlich den direkten Dialog zwischen der Lehrperson und der Schülerin oder dem Schüler widerspiegeln. Der RLP Sport beschreibt mehrheitlich soziale Aspekte im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, wobei die Interaktion mit der Lehrperson weniger Gewicht hat. Die gewählte Teamfähigkeit konkretisiert den Sozialkompetenzbegriff und ermöglicht die Darbietung von sozialem Verhalten in Gruppenprozessen. Der Team-Dunking-Contest (Anhang C) bietet der Lehrperson die Möglichkeit, soziale Prozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern objektiv zu beobachten und zu bewerten, anstatt aus der gewohnten subjektiven Perspektive. Diese Herangehensweise verdeutlicht jedoch auch die nötige Lehrkompetenz, über

die eine Lehrperson verfügen soll und welche Schrader und Helmke (2001) im Sinne einer Rolle als Diagnostiker verstehen:

„Ein effektiver offener Unterricht erfordert vom Lehrer sogar in ganz besonderem Maße intensive vorbereitende, begleitende und nachbereitende Bemühungen: Es müssen geeignete Aufgabenstellungen ausgewählt und auf die Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten werden; die Schüler müssen bei der Bearbeitung dieser Aufgabenstellung überwacht und unterstützt werden; und schliesslich müssen die Arbeitsergebnisse aufgearbeitet, gesichert und vertieft werden. Die Forschung hat gezeigt, dass Lehrkräfte, die im Unterricht eine aktive Rolle übernehmen - und dies gilt auch für die wirkungsvolle Unterstützung von Lernvorgängen in offenen Unterrichtsphasen -, erfolgreicher sind. Darüber hinaus setzt die erfolgreiche Realisierung dieser auch im offenen Unterricht wichtigen didaktischen Massnahmen bei den Lehrkräften ein hohes Mass an diagnostischer Sensibilität voraus.“ (Schrader & Helmke, 2001, S. 51)

Mit dem Wissen um diese notwendige Lehrkompetenz wurde die Untersuchungsgruppe für diese Aufgabenstellung aus erfahrenen Sportlehrpersonen gebildet. Der jüngste Experte unterrichtete bereits sechs Jahre das Schulfach Sport und der Älteste zwanzig Jahre. Die Sportlehrpersonen hatten selbstständig geeignete Klassen auserkoren. Aus den Interviews ging hervor, dass die Experten Klassen bevorzugten, die bereits über einen guten Teamzusammenhalt verfügten. Zudem wurde in jedem Interview erwähnt, dass die Durchführung des Team-Dunking-Contests (Anhang C) mit anderen Klassen, bei welchen das motorische Können wie auch der Gruppenzusammenhalt tiefer einzustufen wäre, schwieriger durchzuführen sei. Die Durchführung mit Klassen von geringerem Teamzusammenhalt würden jedoch spannende Vergleiche zulassen. Es wäre zu fragen, inwieweit das Beurteilungsinstrument die Sozialkompetenz wirklich erfassen kann. Dadurch, dass der Team-Dunking-Contest als ganzheitliche Gruppenaufgabe zu verstehen ist, kann die Sozialkompetenz nicht unabhängig von motorischen Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Jedoch lässt die Aufgabenstellung unterschiedliche Rollen zu, weil das Gelingen der Aufgaben ein Zusammenspiel von einfachen bis hin zu erschwerten motorischen Fähigkeiten abverlangt.

Die Wahl das Basketballspiel mit dem Trampolinspringen zu kombinieren, ist nach Aussagen der Experten sehr gut bei den Schülerinnen und Schülern angekommen. Dementsprechend waren die Gruppen auch motiviert ein gutes Ergebnis zu erzielen.

Die Hauptfragestellung, wie ein Beurteilungsinstrument zur Messung der Teamfähigkeit im Sportunterricht aussieht, kann mit dem „Punkteblatt Teamfähigkeit“ aus dem Anhang C beantwortet werden. Die Sportlehrpersonen konnten mit dem Beurteilungsinstrument soziale

Gruppenprozesse beobachten und direkt bewerten. Die Kategorisierung der Teamfaktoren nach Evers (1999) durch die Begriffe Kooperation, Kommunikation und Konfliktsituation in Verbindung mit der Auflistung von auserwählten Sozialkompetenzen aus dem RLP Sport (Anhang A) stiessen bei den Sportlehrpersonen auf Zuspruch und liessen eine Bewertung der Teamfähigkeit zu. Zudem ermöglichte die Rating-Skala, welche im Forschungsprozess dazugekommen ist, eine geeignete Skalierung zur Messung der Teamfähigkeit. Abschliessend generierte die Bewertungsskala den Teamfähigkeitsstatus anhand eines bewertenden Spruchs zum Team wie beispielsweise “zweckdienliche Truppe“ oder “ein wahres Dreamteam“, was von einem Sportlehrer explizit geschätzt wurde. Um die Allgemeingültigkeit des Beurteilungsinstruments bestätigen zu können, sind weitere Anwendungen in anderen Sportarten mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen unabdingbar. Die Bewertung der Teamfaktoren im Team-Dunking-Contest (Anhang C) ist in einem Punktesystem integriert, dass eine vielseitigere Anwendung nur teilweise zulässt. Hierbei sollte das Blatt zur Beurteilung der Teamfaktoren standardisiert werden, sodass sich die Anwendung auch für andere Sportarten eignet.

Die Nebenfragestellung, ob das Beurteilungsinstrument die Evaluation der Teamfähigkeit im Sportunterricht ermöglicht, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Wie bereits in der Theorierecherche geschildert, geht das Begriffsverständnis von Teamfähigkeit weit auseinander. Dementsprechend ist der Begriff Team nicht eindeutig definiert und lässt hierbei die Frage offen, was überhaupt beurteilt werden soll. Deshalb hat der Autor die Teamfähigkeit als Überbegriff für auserwählte Sozialkompetenzen aus dem RLP Sport gewählt, welche die Gruppenprozesse verdeutlichen. Diese Kompetenzen lassen sich mit dem Beurteilungsraster erfassen und widerspiegeln einen beobachtbaren Gruppenzusammenhalt. Inwiefern die sportliche Schwierigkeit der Aufgabenstellung diese Gruppenprozesse beeinflusst, ist noch unerforscht. Eine Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu den sozialen Prozessen, welche sich abspielen, könnte Aufschluss für ein weiteres Vorgehen bieten. Ebenso von Interesse ist die Verteilung und Einwirkung einzelner Rollen im Team sowie die Erfassung dieser einzelnen Faktoren. Gewisse Teamfaktoren wie die Toleranz oder den respektvollen Umgang miteinander im Team können erfasst werden. In einem weiteren Schritt sollten diese Sozialkompetenzen jedoch bewusst geschult werden. Bereits in einem Interview wies ein befragter Sportlehrer darauf hin, dass er in kurzen Erholungspausen mit den Schülern das Team und dessen Strukturen thematisiert hat. Gerade solche Vorgaben anhand theoretischen Inputs zur Teamfähigkeit könnten den Team-Dunking-Contest in didaktisch-methodischer Hinsicht erweitern und verbessern. Stellt sich hierbei jedoch auch die Frage, welcher Bildungsinhalt

vertieft werden soll. Dass der Team-Dunking-Contest soziale Prozesse hervorruft, ist unbestritten. Dadurch, dass in jeder Gruppe eine andere Gruppendynamik vorherrscht, wird das Vorhaben, eine bestimmte soziale Kompetenz zu fördern, erschwert und lenkt den Fokus vermehrt auf die unterrichtende Sportlehrperson sowie deren Lehrkompetenz. Das erstellte Beurteilungsinstrument kann Teamfaktoren bewerten, lässt jedoch den Weg dorthin ziemlich offen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die befragten Sportlehrpersonen den motorischen Bewegungsabläufen und dem sportlichen Wettkampf mehr Beachtung schenken als der Bewertung der Teamfaktoren. Eine weitere Fragestellung könnte deshalb lauten: wie erfolgt ein kompetenzorientierter Sportunterricht mit dem Ziel zur Verbesserung der Sozialkompetenz? Weitere Auseinandersetzungen zur Förderung der Sozialkompetenz sind erforderlich, damit diese durch die Lehrkräfte gezielt geschult werden können.

## 6.2 Untersuchungsmethode

Die zur Anwendung gezogene DBR-Methode in dieser Masterarbeit hat sich bewährt, um das Themengebiet anhand des Beurteilungsinstruments zu erforschen. Der Forschungsansatz mit dem Ziel zur Verbesserung der Bildungspraxis hat einmal mehr die Schwierigkeit aufgezeigt, welche in der Lehr-Lern-Forschung zwischen der Theorie und der Praxis besteht. Die Überarbeitung der einzelnen Zyklen, bestehend aus Design, Evaluation und Re-Design, waren äusserst hilfreich für die Verbesserung des Beurteilungsinstruments sowie für die weitere praktische Anwendung. Das Ziel einer theoretischen Sättigung, wie das Jeisy (2015) erwähnte, konnte aufgrund begrenzter Zeitressourcen nicht erreicht werden. Hierbei ist anzumerken, dass die Zeitdauer dieser Masterarbeit von sechs Monaten nicht ausreicht. Im zeitlichen Vergleich dazu sprechen Shah, Ensminger und Thier (2015) von einer erfolgreichen Durchführung der DBR-Studie durch „iterative cycles of design over a period of years“ (S. 161). Dennoch erfolgte durch die drei durchgeführten Zyklen eine offensichtliche Verbesserung des Beurteilungsinstruments. Einzelne Rückmeldungen zum Beurteilungsinstrument aus den Experteninterviews konnten demnach überarbeitet werden und wurden in weiteren Zyklen nicht mehr angesprochen. Dadurch entstand der Eindruck, dass das Beurteilungsinstrument stetig verbessert und weiterentwickelt wurde. Das Experteninterview und der Einsatz des halbstrukturierten Interviewleitfadens generierte nützliches Datenmaterial und erwies sich als geeignete Erhebungsmethode. Der Interviewleitfaden hätte nochmals überarbeitet werden können, aus zeitlichen Gründen wurde darauf aber verzichtet. Zudem hatte jedes Experteninterview seine Eigenheit und benötigte die Offenheit des Forschers gegenüber den

Untersuchungspersonen, wodurch eine Anpassung des Interviewleitfadens als nichtig angesehen wurde. Zwei Experteninterviews wurden per Telefongespräch geführt. Aufgrund der Anrufqualität hätte sich ein Gespräch in Standardsprache besser geeignet für die anschliessende Transkription des Datenmaterials. Die Datenanalyse erfolgte durch die inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012), wobei induktive Hauptkategorien entwickelt und die einzelnen Textsegmente in deduktive Subthemen unterteilt wurden. Die Hauptkategorien wurden im ersten Zyklus generiert und bis auf Weiteres nicht verändert. Aufgrund der Entwicklung des Beurteilungsinstruments sind einzelne Subthemen dazugekommen oder auch weggefallen, der grösste Teil der Subthemen wurde jedoch beibehalten. Des Weiteren hatten alle Experten allgemeine Notizen gemacht und die erhaltenen Resultate aufgeführt, welche sie dann zum Interview mitbrachten. In Anbetracht der Fokussierung auf die Teamfaktoren wurden diese Ergebnisse nicht ausgewertet, wenn sie nicht explizit im Gespräch erwähnt wurden. Sie widerspiegeln jedoch die Ansichten der Experten sowie die der Schülerinnen und Schüler und deren Wichtigkeit für abschliessende Leistungsbeurteilung. Hätten noch weitere Zyklen gefolgt, wären diese Notizen und die einzelnen Resultate von grösserem Nutzen gewesen.

Die Untersuchungsgruppe ist mit drei Experten eher klein ausgefallen. Der Grund dafür bildet die Gegebenheit, dass die Sportlehrpersonen bei der Durchführung des Beurteilungsinstruments beim ersten Mal zwei Wochen und danach jeweils drei Wochen Zeit in Anspruch nahmen. Zudem verzögerten Feiertage (Ostern, Auffahrt, Pfingsten), die Frühlingsferien als auch schulinterne Vorgaben zum Semesterplan die Durchführung dieser Untersuchung. Umso erfreulicher war, dass drei Experten von unterschiedlichen Berufsfachschulen für diese Untersuchung einwilligten.

Im Gegensatz zu den klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung von Objektivität, Reliabilität und der Validität (Kuckartz, 2012) orientiert sich diese qualitative Forschung an den Kriterien der Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und der Bestätigbarkeit nach Lincoln und Guba (1985) mit dem abschliessenden Ziel der Glaubwürdigkeit. Um diesen Gütekriterien noch gerechter zu werden, erfordert die Untersuchung einen längeren Zeitraum wie auch das Miteinbeziehen weiterer Forscher. Dennoch wurde versucht die Datenerhebungsmethoden transparent und nachvollziehbar darzulegen und Untersuchungsvorgänge nach vorgegebenen Kriterien auszuwerten.

## 7 Konklusion

Die vorliegende Masterarbeit zeigt eine Möglichkeit auf, wie die Sozialkompetenz in Form von Teamfähigkeit beurteilt werden kann. Ebenso ist die Gestaltungsfreiheit des Autors zu erkennen, welcher die aufgearbeitete Literatur in die Praxis umsetzte. Schwierigkeiten hinsichtlich der zu unterrichtenden Sozialkompetenz bildeten die unterschiedlichen Gegebenheiten. Einerseits sind die Vorgaben aus den Rahmenlehrplänen sowie die ausführenden Lehrpersonen zu berücksichtigen und andererseits müssen die volitionalen Prozesse der Lernenden miteinbezogen werden. Eine geeignete Aufgabenstellung zu erstellen, welche die optimalen Reize von der Mehrheit der Lernenden berücksichtigt, war eine Herausforderung. Die Resultate haben gezeigt, dass der Team-Dunking-Contest für Klassen mit aktiven Lernenden geeignet ist, die bereits über fortgeschrittene Fertigkeiten im Basketballspiel und im Trampolinspringen verfügen. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, kann sich die Lehrperson vermehrt den sozialen Aspekten zuwenden. Das Beurteilungsinstrument lässt die objektive Erfassung von Teamfaktoren zu. Eine gezielte Ausbildung der einzelnen Items wie „übernehmen Verantwortung“ oder „klären Rollen“ sollte vorgängig fokussierter mit den Klassen betrachtet werden. Es ist anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit diesen Begrifflichkeiten die Bewusstseinsentwicklung der Lernenden so fördert, dass auch von einer gezielten Schulung der Sozialkompetenz gesprochen werden kann. Die theoretische Einleitung dieser Begrifflichkeiten mit den Klassen fehlt in dieser Auseinandersetzung und wurde den Lehrpersonen selbst überlassen. Hierbei ist weiteres Handlungspotenzial zu erkennen.

Diese Masterarbeit hatte das Ziel die Sozialkompetenz im Sportunterricht zu fördern und zeigt den Habitus, dessen soziale Prozesse und die Komplexität, welche vorherrscht. Diese Auseinandersetzung betont die Handlungsfähigkeit des Menschen, welche ein industrieller Roboter nicht besitzt. Gerade deswegen ist die Entwicklung der Selbst-, Sozial-, und Methodenkompetenz im Sportunterricht wie auch in der beruflichen Grundbildung unabdingbar.

## Literaturverzeichnis

- Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A., & Wolf, J. (2009). *Methodik der empirischen Forschung (3.Auflage)*. Wiesbaden: Springer.
- Balmer, T. (2014, September 3). *Schülerinnen- und Schülerbeurteilung - ein Glossar*. [Dokument der Pädagogischen Hochschule Bern]. Heruntergeladen am 1.Februar 2018 von: [https://www.phbern.ch/fileadmin/user\\_upload/IWB/Dokumente/Balmer\\_Beurteilung.pdf](https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IWB/Dokumente/Balmer_Beurteilung.pdf)
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht*. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen (S. 149–168). Schorndorf: Hofmann.
- Belbin, R. M. (1981). *Management teams: why they succeed or fail*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bittner, S. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht in wirtschaftlichen Bildungsgängen - Überlegungen zum erfolgreichen Einsatz*. Hamburg: Diplomica.
- Bodmer, F., & Weigelt, K. (2017). *Berufsbildung 4.0: Wieso ein gutes System noch besser werden muss*. St.Gallen: IHK.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bundesamt für Sport (2007). *Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht. Manual für Experten und solche, die es werden wollen*. Bern: Stämpfli.
- Bundesamt für Sport (2011). *Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht*. [Umsetzungsbeispiel - Team-Dunking mit Minitrampolin]. Heruntergeladen am 2.2.2018 von [https://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2011/10/M\\_Koop\\_V.pdf](https://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2011/10/M_Koop_V.pdf)
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Carron A. V. (1982). Cohesiveness in sports groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sports Psychology*, 4(2), 123-138.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Hrsg.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (S. 213-226). Morgantown: Fitness Information Technology.



- Carron A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 168-188.
- Costa, C., & Reichmann, H. (2012, Juli 26). *Noten im Sportunterricht*. Beitrag präsentiert am 1. Erlanger Sportpädagogik/-didaktik Kongress, Erlangen.
- Der Schweizerische Bundesrat (2012, Mai 23). *Verordnung über die Förderung von Sport und Bewegung*. [Sportförderungsverordnung]. Heruntergeladen am 3.1.2018 von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20111821/201512010000/415.01.pdf>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013). *Überfachliche Kompetenzen*. [Dokument vom Lehrplan 21]. Heruntergeladen am 28.1.2018 von: [http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31\\_200\\_0\\_1\\_0.pdf](http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/31_200_0_1_0.pdf)
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Aufträge zur Überarbeitung des Lehrplans 21 (Zusammenfassung)*. [Dokument vom Lehrplan 21]. Heruntergeladen am 3.1.2018 von: [https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/zusammenfassung\\_ueberarbeitung\\_gsauauftraege\\_0.pdf](https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/zusammenfassung_ueberarbeitung_gsauauftraege_0.pdf)
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21 - Gesamtausgabe*. [Dokument vom Lehrplan 21]. Heruntergeladen am 1.2.2018 von: [http://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Dezenter, M. (2011). *Länderfokus – Jugendarbeitslosigkeit: eine tickende Zeitbombe*. Frankfurt am Main: Helaba Landesbank Hessen-Thüringen.
- Disler, P. (2005). *Wie viel Abstraktion erträgt die Lernwirksamkeit?* (Disseration). Sozialwissenschaftliche Fakultät der Georg-August-Universität, Göttingen.
- Distelhorst, L. (2014). *Leistung - das Endstadium der Ideologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eckert, J., Gaudian, S., & Süssmilch, M. (2012, Juli 26). *Kann man Spass benoten? – Die Bewertung im Schulsport aus Schülersicht*. Beitrag präsentiert am 1. Erlanger Sportpädagogik/-didaktik Kongress, Erlangen.
- Evers, R. (1999). *Soziale Kompetenz zwischen Rationalisierung und Humanisierung - eine erwachsenenpädagogische Analyse*. Münster: Lit Verlag.
- Faix, W. G., & Laier, A. (1996). *Soziale Kompetenz - Wettbewerbsfaktor der Zukunft* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Feindt, A., & Meyer, H. (2010, September). *Kompetenzorientierter Unterricht*. [Dokument der Pädagogischen Hochschule Zürich]. Heruntergeladen am 15.1.2018 von [https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/kompetenzorientierter\\_unterricht/feindt\\_a-meyer\\_h2010.pdf](https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/kompetenzorientierter_unterricht/feindt_a-meyer_h2010.pdf)
- Gabler, H., Nitsch, J.R., & Singer, R. (1986): *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1*. Schorndorf: Hofmann.
- Giuliano, F. (2015). *Qualifikationsverfahren im Sportunterricht und deren Bedeutung im Lernprozess an Berufsfachschulen* (Abschlussarbeit zur Erlangung des Masters in Bewegungs- und Sportwissenschaften). Universität Freiburg in Zusammenarbeit mit der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thoma (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 602–702). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Heinrich, A., & Wall, J. (2013). *Teamrollen. Das Modell nach Belbin*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: Oldenbourg.
- Herzberg, S. (2015). *Praktisches Basiswissen: Sport. Grundlagen, Methoden und Praxistipps für die Unterrichtsgestaltung*. Hamburg: Persen Verlag.
- Hilgers, D. (2007). *Performance Management. Leistungserfassung und Leistungssteuerung in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hoffmann, B., Krammer, P. & Schäfer, Y. (2012, Juli 26). *Wie sollte die Leistungsbewertung im Schulsport erfolgen und wie erfolgt sie wirklich?* Beitrag präsentiert am 1. Erlanger Sportpädagogik/-didaktik Kongress, Erlangen.
- Jeisy, E. (2015). Schulsportentwicklung mithilfe von design-based research. Ein Fallbeispiel zur Entwicklung von Lern-Lehr-Modellen im Sportunterricht. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 50-66). Sankt Augustin: Academia.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163. doi: 10.1026//0044-3409.210.4.154

- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung (Praxis der Personalpsychologie, Band 10)*. Göttingen: Hogrefe.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kauffeld, S. (2001). *Teamdiagnose*. Göttingen: Hogrefe.
- Kenna, R., & Berche, B. (2011). Normalization of peer-evaluation measures of group research quality across academic disciplines. *Research Evaluation*, 20(2), 107–116. doi: 10.3152/095820211X12941371876625
- Kleinmann, A. (2005). *Teamfähigkeit - Sinnorientierung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- König, O., & Schattenhofer, K. (2012). *Einführung in die Gruppendynamik (6. Auflage)*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Kravitz, D. A., & Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 936-941.
- Krist, T. (1997). *Formeln und Tabellen - Grundwissen Technik. Daten und Begriffe für Techniker und Ingenieure*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, D., & Kurz, D. (2013). Leisten und Leistungen – verbessern, verstehen, meistern. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 63-73). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Grundlagen des Schulsports in Nordrhein Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Maag Merki, K., & Schuler P. (2003). *Überfachliche Kompetenzen*. Schriftenreihe zu "Bildungssystem und Humanentwicklung". Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Zürich Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Mehr, A. (2010). *Selbst- und Sozialkompetenzen im Sport- und Bewegungsunterricht - eine Broschüre für Lehrpersonen*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36-43.
- Niermeyer, R. (2006). *Soft Skills - Das Kienbaum Trainingsprogramm: das richtige Gespräch für Menschen und Märkte entwickeln*. München: Haufe.
- Oelsnitz, D. von der, & Busch, M. W. (2012). *Team: Toll, ein anderer macht's! Die Wahrheit über Teamarbeit*. Zürich: Orell Füssli.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 32-51). Frankfurt: Peter Lang.
- Rösch, A. (2012). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Berlin: Lit Verlag.
- Schrader, F. W., & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Schreyögg A., & Schmidt-Lellek, C. (2015). *Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schuler, H., & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In Seyfried, B. (Hrsg.), „*Stolperstein*“ *Sozialkompetenz - Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seibel, B. (2007). *Sport und Soziale Arbeit - ein Modellprojekt der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, der Südbadische Sportschule Steinach und der Badischen Sportjugend Freiburg*. Berlin: Lit Verlag.

- Shah, J. K., Ensminger, D. C., & Thier, K. (2015). The time for design-based research is right and right now. *Mid-Western Educational Researcher*, 27(2), 152-171.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014). *Rahmenlehrplan für Sportunterricht in der beruflichen Grundbildung*. Bern: Verkauf Bundespublikationen.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organization Studies*, 2(4), 419-427.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-24.
- Watzlawick, P., Beavin J. H., & Jackson D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: Hep-Verlag.
- Züger, R. M. (2007). *Teamführung - Leadership-Basiskompetenzen. Theoretische Grundlagen und Methoden mit Beispielen, Praxisaufgaben, Repetitionsfragen und Antworten*. Zürich: Compendio Bildungsmedien.

## Persönliche Erklärung

### Eigenständigkeitserklärung

*„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die ich wörtlich oder sinngemäss aus Veröffentlichungen oder aus anderweitig fremden Quellen entnommen habe, sind als solche kenntlich gemacht.“*

Ort / Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

### Urheberrechtserklärung

*„Der/Die Unterzeichnende anerkennt, dass die vorliegende Arbeit ein Bestandteil der Ausbildung, Einheit Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Freiburg ist. Er/sie überträgt deshalb sämtliche Urheberrechte (dies beinhaltet insbesondere die Rechte zur Veröffentlichung oder zu anderer kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung) an die Universität Freiburg.“*

*Die Universität Freiburg darf dieses Recht nur im Einverständnis des/der Unterzeichnenden auf Dritte übertragen.*

*Finanzielle Ansprüche des/der Unterzeichnenden entstehen aus dieser Regelung keine.*

Ort / Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersichtlicher Rahmenlehrplan nach SBFI (2014, S. 22)	S. 18
Abb. 2: Verknüpfung der Kompetenzbereiche mit den pädagogischen Perspektiven (D-EDK, 2016, S. 454)	S. 19
Abb. 3: Merkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht nach Feindt und Meyer (2010, S. 30).	S. 24
Abb. 4: Zentrale Elemente sozialer Interaktion nach Evers (1999, S. 48)	S. 25
Abb. 5: Zentrale Facetten des Sport- und Bewegungsunterrichts von Mehr (2010, S. 9)	S. 27
Abb. 6: Konzeptuelles Modell der Gruppenkohäsion nach Carron (1982, S. 131)	S. 32
Abb. 7: An diese Studie angepasstes DBR-Ablaufschema nach Jeisy (2015, S. 6).	S. 35

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Interviewpartner der Experteninterviews	S. 37
Tab. 2: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“ (1. Zyklus)	S. 42
Tab. 3: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“ (1. Zyklus)	S. 43
Tab. 4: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“ (1. Zyklus)	S. 44
Tab. 5: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“ (2. Zyklus)	S. 45
Tab. 6: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“ (2. Zyklus)	S. 45
Tab. 7: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“ (2. Zyklus)	S. 46
Tab. 8: Aussagen zur Hauptkategorie „Verständlichkeit der Aufgabenstellung“ (3. Zyklus)	S. 47
Tab. 9: Aussagen zur Hauptkategorie „Teamfähigkeit“ (3. Zyklus)	S. 48
Tab. 10: Aussagen zur Hauptkategorie „Didaktische Anmerkungen“ (3. Zyklus)	S. 48



# Anhang

## Anhang A: Übersicht aller Sozialkompetenzen im RLP Sport

Handlungsbereich <b>Spiel - spielen und Spannung erleben</b>				
Anforderungen	Grundfähigkeiten: <b>Spiele alleine, zu zweit und in Gruppen ausführen</b>	Entwicklung: <b>Spiele, deren Regeln und Taktiken analysieren und anpassen</b>	Kreativität: <b>Spiele verändern, erfinden und Spielgelegenheiten schaffen</b>	
	Die Lernenden...	Die Lernenden...	Die Lernenden...	
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• handeln Spielregeln kooperativ aus</li> <li>• akzeptieren Team- und Schiedsrichterentscheide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lassen alle am Spiel teilhaben</li> <li>• weisen sich gegenseitig auf Regelverstöße hin</li> <li>• ermutigen Mitspielende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sind tolerant gegenüber Mitspielenden mit anderen Vorstellungen und Fähigkeiten</li> </ul>	

Handlungsbereich <b>Wettkampf - leisten und sich messen</b>				
Anforderungen	Grundfähigkeiten: <b>Gesundheitsförderliches Sport- und Bewegungsverhalten kennen und ausüben</b>	Entwicklung: <b>Körperliche Funktionsfähigkeit erhalten und steigern</b>	Kreativität: <b>Präventive und gesundheitsfördernde Potenziale von Sport und Bewegung nutzen</b>	
	Die Lernenden...	Die Lernenden...	Die Lernenden...	
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respektieren unterschiedliche, individuelle Leistungsniveaus</li> <li>• geben sich gegenseitig Tipps zur Verbesserung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen gegenseitig Stärken und nutzen diese in Gruppenvergleichen</li> <li>• einigen sich in Gruppenwettkämpfen auf gemeinsame Taktiken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sind bereit, Wettkampfformen mit Chancengleichheit für alle zu gestalten</li> <li>• akzeptieren innerhalb der Wettkampfgruppe Fehler und Unvermögen</li> </ul>	

Handlungsbereich <b>Ausdruck - gestalten und darstellen</b>				
Anforderungen	Grundfähigkeiten: <b>Gesundheitsförderliches Sport- und Bewegungsverhalten kennen und ausüben</b>	Entwicklung: <b>Körperliche Funktionsfähigkeit erhalten und steigern</b>	Kreativität: <b>Präventive und gesundheitsfördernde Potenziale von Sport und Bewegung nutzen</b>	
	Die Lernenden...	Die Lernenden...	Die Lernenden...	
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerieren ungewohnte und neue Bewegungsformen von anderen</li> <li>• können Bewegungsvorgaben innerhalb von Gruppen gestalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lernen den Umgang mit eigenen Emotionen bei Darbietungen</li> <li>• nehmen Kritik und Korrekturen entgegen und setzen diese um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Wirkung, die Ausführung der eigenen Bewegungsformen</li> <li>• urteilen über und für sich selber</li> </ul>	

Handlungsbereich <b>Gesundheit - ausgleichen und vorbeugen</b>			
Anforderungen	Grundfähigkeiten: <b>Gesundheitsförderliches Sport- und Bewegungsverhalten kennen und ausüben</b>	Entwicklung: <b>Körperliche Funktionsfähigkeit erhalten und steigern</b>	Kreativität: <b>Präventive und gesundheitsfördernde Potenziale von Sport und Bewegung nutzen</b>
	Die Lernenden...	Die Lernenden...	Die Lernenden...
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verhalten sich in der Lerngruppe so, dass alle die Sport- und Bewegungsaktivitäten als gesundheitsfördernd erleben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geben eigene Erfahrungen weiter</li> <li>• unterstützen und motivieren andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen soziale Kontakte im Umfeld ihrer Bewegungsaktivitäten als einen Aspekt ihrer Gesundheit</li> </ul>

Handlungsbereich <b>Herausforderung - erproben und Sicherheit gewinnen</b>			
Anforderungen	Grundfähigkeiten: <b>Gesundheitsförderliches Sport- und Bewegungsverhalten kennen und ausüben</b>	Entwicklung: <b>Körperliche Funktionsfähigkeit erhalten und steigern</b>	Kreativität: <b>Präventive und gesundheitsfördernde Potenziale von Sport und Bewegung nutzen</b>
	Die Lernenden...	Die Lernenden...	Die Lernenden...
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leisten zuverlässig und kompetent Hilfestellung</li> <li>• erkennen die Fähigkeiten von Mitlernenden und nutzen sie in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen negativen Gruppendruck und verhindern ihn</li> <li>• weisen auf Gefahren hin und geben Hinweise zur Sicherheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• klären Rollen, vereinbaren Regeln und halten sich daran</li> <li>• übernehmen Verantwortung im vereinbarten Rahmen</li> </ul>

vgl. SBFI, 2014, S. 10-14

## Anhang B: Beurteilungsinstrument: Team-Dunking-Contest (erste Version)

### Aufgabenstellung

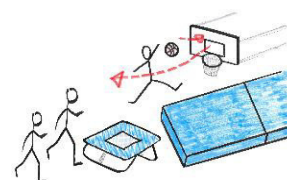
Die Schülerinnen und Schüler bilden eine Gruppe von fünf oder sechs Personen. Dieses Team unterzieht sich einem Wettkampf, wobei das Team versucht möglichst viele Punkte zu sammeln. Ausgangslage dieses Spiel bildet das Dunking, wobei eine Person einen Basketball in den Basketballkorb wirft mittels Sprung ins Mini-Tramp.

### Spielanleitung

Die Spieldurchführung erinnert an die Spielform: Yatzy. In fünfzehn unterschiedlichen Aufgaben können Punkte erzielt werden, sofern der Ball im Korb landet. Misslingt ein Korberfolg, muss eine Aufgabe gestrichen werden und ergibt somit keine Punkte. Jede Person darf nur einmal antreten zu einer Aufgabe. Der Team-Dunking-Contest erfolgt aus zwei Teilen, Teil 1: Passstafette und Teil 2: Team-Dunking.

#### Teil 1: Passstafette

Eine Schülerin oder ein Schüler springt ins Trampolin und wirft einen Basketball ans Brett. Die nachfolgende Person springt ebenfalls ins Trampolin, fängt den Ball in der Flugphase und wirft den Ball wieder ans Brett etc. Im Beurteilungsraster finden sich insgesamt sechs unterschiedliche Passstafetten nach Anzahl Personen. Jede Aufgabe soll erfüllt werden und ergibt Punkte. Wird das erste Zuspiel durch eine spezielle Passform (Übergabe per Hand, Alley-Oop, Boden-/Brettpass) eines Mitspielers eröffnet, kann ein Bonuspunkt dazu erspielt werden. Zudem ist ein Teambonus möglich, wenn mehr als 100 Punkte erreicht werden.



#### Teil 2: Dunking nach Bewegungsformen

Anstatt zu Würfeln wie das im Yatzy üblich ist, wählen die Schülerinnen und Schüler die Augenzahl und somit die Kompetenzstufen selbst aus (Blatt: Bewegungsformen nach Augenzahlen). Jede Aufgabe verlangt unterschiedliche Eigenschaften (Blatt: Kombinationsformen im Team-Dunking). Mittels Blatt: Beurteilungsraster können alle Punkte berechnet werden.

#### Beispiel anhand dem Dreierpasch

Drei Personen wählen eine Wurfform (Blatt: Bewegungsformen nach Augenzahlen) aus den Kompetenzstufen 1-6 aus. Auf dem Blatt: Kombinationsformen im Team-Dunking ist beim Dreierpasch nun zu erkennen, dass jede Person diese Wurfform einzeln durchführen muss. Wir wählen Bspw.: den Korbleger. Treffen alle Schülerinnen und Schüler in den Korb erhält das Team: 3 (Dreierpasch) x 2 Augenzahlen (Korbleger) = 6 Punkte.

### Leistungsbewertung

Die Gruppenleistung wird ersichtlich aus der Gesamtpunkteanzahl. Die Punkte ergeben in der Bewertungsskala eine Gesamtnote und zeigen den Teamfähigkeitsstatus. Zudem beobachtet die Lehrperson die Gruppendynamik und ist befähigt, einzelne Teammitglieder, welche positiv oder negativ auffallen mit +/- 0.5 Noten einzeln zu beurteilen.



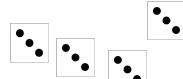

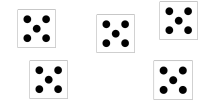
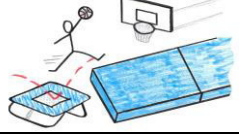
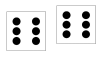

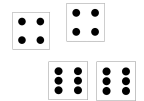

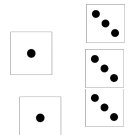

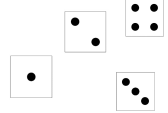
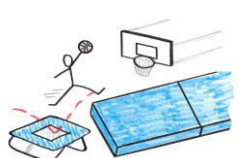
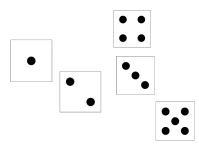

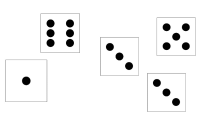
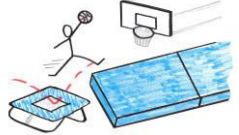
### Material

1x Mini-Trampolin, 2x Basketbälle, 1x Basketballkorb, 2x grosse blaue Matten

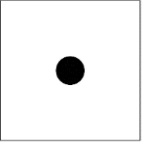

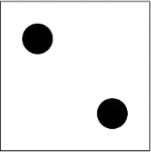
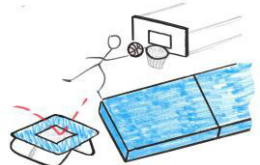
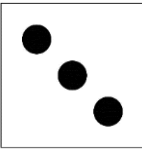
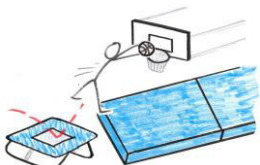
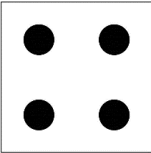
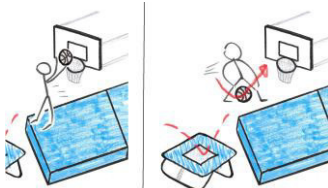
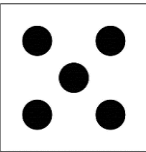
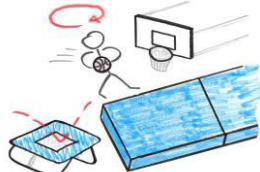
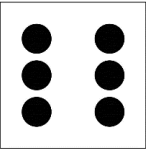
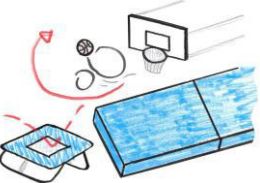
### Sicherheit

Nicht an die Basketballkörbe hängen. Weitere Matten hinzufügen.



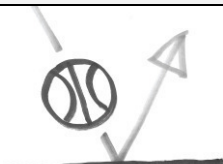

## Kombinationsformen im Team-Dunking

Begriffe	Anzahl (Personen)	Erklärung zu den Kombinationsformen	
Dreierpasch 	3	Drei gleiche Wurfformen werden gewählt und danach einzeln gesprungen.	
Viererpasch 	4	Vier gleiche Wurfformen werden gewählt und danach einzeln gesprungen.	
Fünferpasch 	5	Fünf gleiche Wurfformen werden gewählt und danach einzeln gesprungen.	
Ein Paar 	2	Eine Kombination von einer Pass- und einer Wurfform bildet ein Paar - eine Person passt den Ball und die Andere macht den Korb.	
Zwei Paar 	4	Zwei Kombination einer Pass- und Wurfform - eine Person passt den Ball und die Andere macht den Korb.	
Full House 	5	Eine Kombination einer Pass- und Wurfform plus eine Kombination bestehend aus drei Personen, welche sich in der Luft den Ball zupassen und in den Korb werfen.	
Kleine Strasse 	4	Vier unterschiedliche Personen werfen einzeln, je eine der Wurfformen mit den Augenzahlen: 1,2,3,4. Gestartet wird von 1.	
Grosse Strasse 	5	Vier unterschiedliche Personen werfen einzeln, je eine der Wurfformen mit den Augenzahlen: 1,2,3,4,5. Gestartet wird von 1.	
Chance 	5	freie Wahl, welche Wurfform angewendet wird.	

## Bewegungsformen nach Augenzahlen

Augenzahlen (Kompetenzstufen)	Erklärungen zu den Wurfformen	
	Sprungwurf beidhändig Der Ball wird aus einer kleinen Distanz im Korb versenkt.	
	Korbleger Der Ball wird einarmig zum Ring geführt und in den Korb gelegt.	
	Dunking Der Ball wird beidhändig aus nächster Distanz in den Ring geworfen.	
	Rückwärts-Dunking Der Ball wird beidhändig mit rückwärts aus nächster Distanz in den Korb geworfen. Ball zwischen den Beinen durchpassen Der Ball wird im Sprung zwischen den Beinen durchgepasst und danach in den Korb geworfen.	
	360°-Drehung mit dem Ball Der Ball und der Körper drehen sich um 360° in der Vertikalachse. Ballrotation um den Körper Der Ball wird 360° in der Vertikalachse um den Körper geführt.	
	Salto Der Körper dreht sich 360° um die Querachse mit Ball.	

## Passformen

Begriffe	Übergabe per Hand	Alley-Oop-Pass	Bodenpass	Brettpass
Bildliche Darstellung				

## Beurteilungsraster

## Team-Dunking-Contest



Namen der Teammitglieder:

## Teil 1: Passstafette

Anzahl Pässe mit Korberfolg	Punkte
Ein Zuspiel	10
Zwei Zuspiele	20
Drei Zuspiele	30
Vier Zuspiele	40
Fünf Zuspiele	50
Sechs Zuspiele	60
<b>Punkte Teil 1 zusammengezählt</b>	
Passbonus (Anzahl Pässe: ____ x 10)	
Teambonus ab/mit 100 Punkten	10

## Teil 2: Team-Dunking

Kombinationsformen	Multiplikatoren	Punkte
Dreierpasch	3x Augenzahl	
Viererpasch	4x Augenzahl	
Fünferpasch	5x Augenzahl	
Ein Paar	2x Augenzahl	
Zwei Paar	4x Augenzahl	
Full House		15
Kleine Strasse		15
Grosse Strasse		20
Chance	Summe	
<b>Gesamtpunkte Teil 1</b>		
<b>Gesamtpunkte Teil 2</b>		
<b>Endsumme</b>		

## Bewertungsskala

Noten	Teamfähigkeitsstatus	Punkte
6	ein wahres Dreamteam	400
5.5	nahezu ein Dreamteam	300
5	solides Team	200
4.5	auf dem Weg zum Team	100
4	zweckdienliche Gruppe	50
3.5	lahme Truppe	40
3	zusammengewürfelter Haufen	30
2.5	kaum teamfähig	20
2	Einzelgänger	10

## Teamfaktoren (Beobachtung durch Lehrperson)

Ausprägungsgrad sozialer Interaktion nach Evers (1999). Sozialkompetenz vom RLP Sport. Die Lernenden...	Schwach	Normal	Stark
• Kooperation			
lassen alle teilhaben			
sind tolerant			
ermutigen sich gegenseitig			
übernehmen Verantwortung			
• Kommunikation			
geben sich Tipps			
motivieren sich verbal			
klären Rollen			
nehmen Kritik und Korrekturen entgegen			
• Konfliktsituationen			
vereinbaren Regeln			
respektieren unterschiedliche Leistungsniveaus			
einigen sich auf gemeinsame Taktiken			
akzeptieren Fehler und Unvermögen			

## Rückmeldungen

## Praktische Hinweise für die Lehrpersonen

### **Durchführung und Organisation**

Der Team-Dunking-Contest verlangt bereits gute Fertigkeiten im Basketball. Zudem werden diese Fertigkeiten ergänzt durch turnerischen Einlagen in Form von akrobatischen Sprüngen ins Mini-Trampolin.

Der Team-Dunking-Contest soll eine Lektion lang geübt werden und in einer zweiten Lektion erfolgt die Leistungskontrolle. Eine Gruppe führt den Team-Dunking-Contest durch und die anderen Gruppen schauen zu, im Sinne einer ästhetischen Darbietung.

### **Auftrag**

Den Schülerinnen und Schülern kann zu Beginn das vierseitige Dokument als Dossier abgegeben werden, wobei sie die Aufgaben studieren können. Danach beginnt ein selbstorganisierter Unterricht jeder einzelnen Gruppen. Der Lehrer hilft, kümmert sich um die Sicherheit und verfolgt Entwicklungsprozesse der Gruppen.

### **Klassenauswahl**

Ich empfehle, Klassen aus dem 3-ten oder 4-ten Lehrjahr zu wählen. Es ist zudem ein Vorteil, Klassen zu wählen, welche aus Jungs bestehen, da die Kompetenzstufen die Frauen überfordern würden. Frauen haben bereits Mühe, aufgrund ihrer Sprungkraft, ein Dunking zu vollziehen. Bei der Klassengrösse ist eine Anzahl von zwölf Personen empfehlenswert, welche zu sechst auf zwei Basketballkörbe aufgeteilt werden können.

### **Allgemeine Überlegungen**

Der Team-Dunking-Contest soll eine Möglichkeit darstellen eine Gruppenleistung zu bewerten. Zudem helfen die Beobachtung der Teamfaktoren dazu, gruppenspezifische Prozesse zu verfolgen. Dadurch soll die Teamfähigkeit erfasst werden. Am Ende der Durchführung soll die Lehrperson einerseits die Gesamtpunktzahl mit der Bewertungsskala vergleichen und anderseits dem Team Rückmeldungen geben. Vorsicht zum Vergleich der Bewertungsskala, diese wurde noch nicht getestet und vorerst zweckmässig erstellt.

## Anhang C: Beurteilungsinstrument: Team-Dunking-Contest (letzte Version)

### Team-Dunking-Contest

#### Aufgabenstellung

Die Schüler und Schülerinnen bilden eine Gruppe von fünf oder sechs Personen. Dieses Team unterzieht sich einem Wettkampf, wobei das Team versucht möglichst viele Punkte zu sammeln. Ausgangslage dieses Spiel bildet das Dunking, wobei eine Person einen Basketball in den Basketballkorb wirft mittels Sprung ins Mini-Tramp.

#### Spielanleitung

Die Spieldurchführung erinnert an die Spielform: Yatzy. In unterschiedlichen Aufgaben können Punkte erzielt werden, sofern der Ball im Basketballkorb landet. Jede Person darf zu einer Aufgabe nur einmal antreten. Der Team-Dunking-Contest erfolgt aus zwei Teilen, Teil 1: Passstafette und Teil 2: Team-Dunking. Eine Lektion lang könnt ihr üben, in der zweiten und allenfalls dritten Lektion findet der Team-Dunking-Contest statt, wo ihr eure Punkte sammelt.

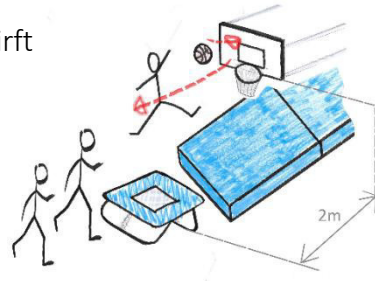
#### Leistungsbewertung

Die Gruppenleistung wird ersichtlich aus der Gesamtpunkteanzahl. Die Punkte ergeben in der Bewertungsskala eine Gesamtnote und zeigen den Teamfähigkeitsstatus. Zudem beobachtet die Lehrperson die Gruppendynamik und vergibt Punkte für eure Teamfähigkeit. Die Lehrperson ist ebenfalls befähigt, einzelne Teammitglieder, welche positiv oder negativ auffallen mit +/- 1 Note einzeln zu beurteilen.

#### Teil 1

##### Passtafette

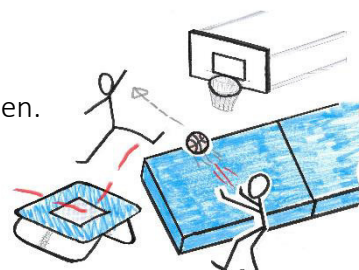
Eine Schülerin oder ein Schüler springt ins Mini-Tramp und wirft einen Basketball ans Brett. Die nachfolgende Person springt ebenfalls ins Mini-Tramp, fängt den Ball in der Flugphase und wirft den Ball wieder ans Brett etc. Im Punkteblatt finden sich insgesamt sechs unterschiedliche Passstafetten nach Anzahl Personen. Jede Aufgabe soll erfüllt werden und ergibt Punkte. Zudem ist ein Teambonus möglich, wenn mehr als 100 Punkte erreicht werden.



#### Teil 2

##### Team-Dunking

In diesem Teil können durch den Dunking Punkte erzielt werden. Je schwieriger das Dunking umso mehr Punkte gibt es. Die Schülerinnen und Schüler wählen selbst die Schwierigkeit aus (Blatt: Dunking-Formen) und führen miteinander verschiedene Kombinationsformen durch (siehe Punkteblatt).



#### Material

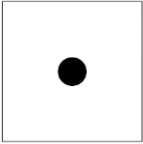

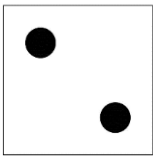
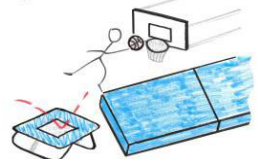
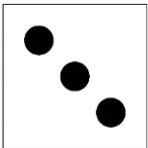
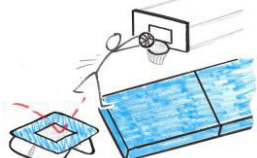
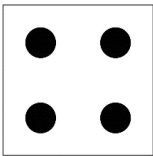
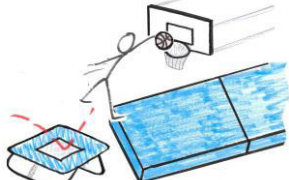
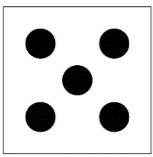
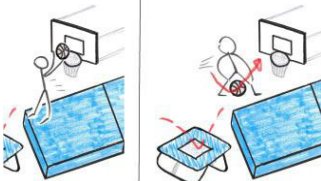
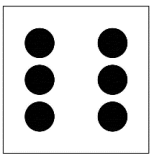
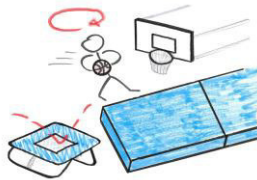
1x Mini-Trampolin, 2x Basketbälle, 1x Basketballkorb, 2x grosse blaue Matten

#### Sicherheit

Nicht an die Basketballkörbe hängen. Weitere Matten hinzufügen.







## Dunking-Formen

Schwierigkeitsgrad (= Punkte)	Erklärungen zu den Wurfformen	
	<b>Sprungwurf beidhändig</b> Der Ball wird aus einer kleinen Distanz im Korb versenkt.	
	<b>Korbleger</b> Der Ball wird einarmig zum Ring geführt und in den Korb gelegt.	
	<b>Beidhändiges Dunking</b> Der Ball wird beidhändig aus nächster Distanz in den Ring geworfen.	
	<b>Einhändiges Dunking</b> Der Ball wird einhändig von oben in den Korb geführt.	
	<b>Rückwärts-Dunking</b> Der Ball wird im Rückwärtsflug aus nächster Distanz in den Korb geworfen. <b>Ball zwischen den Beinen durchpassen</b> Der Ball wird im Sprung zwischen den Beinen durchgepasst und danach in den Korb geworfen	
	<b>360°-Drehung mit dem Ball</b> Der Ball und der Körper drehen sich um 360° in der Vertikalachse und in den Korb geworfen. <b>Ballrotation um den Körper</b> Der Ball wird 360° in der Vertikalachse um den Körper geführt und in den Korb geworfen.	

## Zuspielformen

Beim Full House, ein Paar und zwei Paar.

Begriffe	Übergabe per Hand	Alley-Oop-Pass	Brettpass	Bodenpass
Bildliche Darstellung				
Zuwurfbonus	+ 0 Punkte	+ 5 Punkte	+ 10 Punkte	+ 15 Punkte

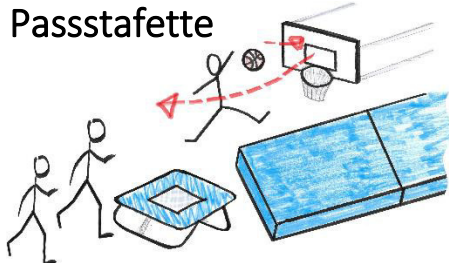
# Punkteblatt Team-Dunking



Namen der Teammitglieder:

## Teil 1

### Passstafette

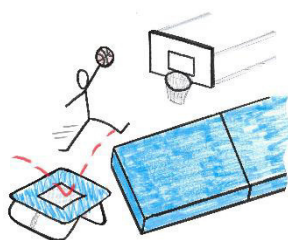


Bleibt der Korberfolg aus, muss eine Zuspielart nach Wahl gestrichen werden.

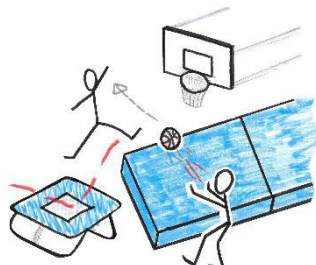
Anzahl Pässe mit Korberfolg	Punkte
Ein Zuspiel	10
Zwei Zuspiele	20
Drei Zuspiele	30
Vier Zuspiele	40
Fünf Zuspiele	50
Sechs Zuspiele	60
<b>Punkte Teil 1 zusammengezählt</b>	
Teambonus ab/mit 100 Punkten	20

## Teil 2

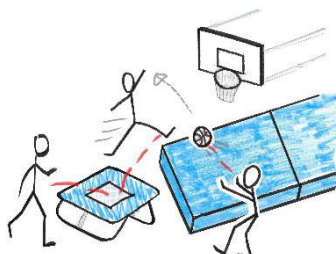
### Team-Dunking



Dreier-, Vierer- und Fünferpasch



Ein Paar und zwei Paar



Full House

Kombinationsformen	Berechnung	Punkte
<b>Dreierpasch</b> Drei Personen machen das gleiche Dunking einzeln.	3x Schwierigkeitsgrad	
<b>Viererpasch</b> Vier Personen machen das gleiche Dunking einzeln	4x Schwierigkeitsgrad	
<b>Fünferpasch</b> Fünf Personen machen das gleiche Dunking einzeln	5x Schwierigkeitsgrad	
<b>Ein Paar</b> Bei einer Zweiergruppe wirft jemand dem Springenden den Ball in der Flugphase zu.	2x Schwierigkeitsgrad + Zuwurfbonus	0 +5 +10 +15
<b>Zwei Paar</b> Bei einer Zweiergruppe wirft jemand dem Springenden den Ball in der Flugphase zu. Das gleiche Prinzip mit einer weiteren Zweiergruppe.	2x Schwierigkeitsgrad + 2x Schwierigkeitsgrad + Zuwurfbonus	0 +5 +10 +15
<b>Full House</b> Wie zwei Paar, aber eine Zweiergruppe besteht aus drei Personen (inklusive Pass übers Brett).	+ Zuwurfbonus	0 +5 +10 +15 20
<b>Kleine Strasse</b> Vier Personen werfen einzeln vier verschiedene Schwierigkeitsgrade: 1,2,3,4.		20
<b>Grosse Strasse</b> Fünf verschiedene Personen werfen einzeln fünf verschiedene Schwierigkeitsgrade: 1,2,3,4,5.		25
<b>Chance</b> Jeder macht ein Dunking nach freier Wahl.	Schwierigkeitsgrade einzeln addiert	
<b>Gesamtpunkte Teil 1</b>		
<b>Gesamtpunkte Teil 2</b>		
<b>Endsumme im Team-Dunking</b>		

Treffen beispielsweise beim Fünferpasch-Versuch nur drei Personen kann man es auch als Dreierpasch werten oder als Chance, sofern diese Kombinationsformen noch offen sind. Ansonsten muss eine Kombinationsmöglichkeit gestrichen werden. Bei einem Paar, zwei Paar und dem Full House können durch den Zuwurf Bonuspunkte erspielt werden: Übergabe per Hand (Standard), Alley-Oop-Pass (+5 Punkte), Brettpass (+10 Punkte) und Bodenpass (+15 Punkte).

## Punkteblatt Teamfähigkeit



### Teamfaktoren

Ausprägungsgrad sozialer Interaktion nach Evers (1999). Sozialkompetenz vom RLP Sport: Die Lernenden...	Schwach	Normal	Stark	Punkte
<b>Kooperation</b>				
lassen alle teilhaben	1	2	3	
sind tolerant	1	2	3	
ermutigen sich gegenseitig	1	2	3	
übernehmen Verantwortung	1	2	3	
<b>Kommunikation</b>				
geben sich Tipps	1	2	3	
motivieren sich verbal	1	2	3	
klären Rollen	1	2	3	
nehmen Kritik und Korrekturen entgegen	1	2	3	
<b>Konfliktsituationen</b>				
vereinbaren Regeln	1	2	3	
respektieren unterschiedliche Leistungsniveaus	1	2	3	
einigen sich auf gemeinsame Taktiken	1	2	3	
akzeptieren Fehler und Unvermögen	1	2	3	
<b>Gesamtpunkte Teamfaktoren</b>				
<b>Endsumme im Team-Dunking</b>				
<b>Schlussresultat im Team Dunking-Contest</b>				

### Bemerkungen

Teamfähigkeitsstatus:

Schlussnote:

## Beurteilungsraster

### Bewertungsskala

Noten	Teamfähigkeitsstatus	Punkte
6	ein wahres Dreamteam	300
5.5	nahezu ein Dreamteam	250
5	solides Team	200
4.5	auf dem Weg zum Team	150
4	zweckdienliche Gruppe	100
3.5	lahme Truppe	80
3	zusammengewürfelter Haufen	60
2.5	kaum eine Spur von Teamfähigkeit	40
2	Einzelgänger	20

### Rückmeldungen zum Ergebnis

## Praktische Hinweise (für die Lehrperson)

### Durchführung und Organisation

Der Team-Dunking-Contest verlangt bereits gute Fertigkeiten im Basketball. Zudem werden diese Fertigkeiten ergänzt durch turnerischen Einlagen in Form von akrobatischen Sprüngen ins Mini-Trampolin.

Der Team-Dunking-Contest soll mindestens eine Lektion lang geübt werden und in einer zweiten oder dritten Lektion erfolgt dann die Leistungskontrolle. Eine Gruppe führt den Team-Dunking-Contest durch und die andere Gruppe schaut zu, im Sinne einer ästhetischen Darbietung. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, dass die andere Gruppe während der Leistungsbeurteilung einen anderen Auftrag vom Klassenlehrer erhält. Für die Berechnung der Kombinationsformen entsprechen die Schwierigkeitsgrade auch den Punkten.

*Beispiel zur Berechnung anhand dem Dreierpasch:*

*Drei Schüler oder Schülerinnen (3x) führen den Dreierpasch mit dem Korbleger (Schwierigkeitsgrad 2) durch ergibt das 6 Punkte.*

### Auftrag

Den Schülern kann zu Beginn das Dossier abgegeben werden und sie können die Aufgaben studieren. Letzte Fragen sollen durch die Lehrperson noch geklärt werden. Danach beginnt ein selbstorganisierter Unterricht jeder einzelnen Gruppen. Die Lehrperson hilft, kümmert sich um die Sicherheit und verfolgt Entwicklungsprozesse der Gruppen. Die Punktevergabe der Teamfaktoren kann bereits beim gemeinsamen Üben von der Lehrperson erfasst werden.

### Klassenauswahl

Ich empfehle, Klassen aus dem 3-ten oder 4-ten Lehrjahr zu wählen. Es ist zudem ein Vorteil, Klassen zu wählen, welche aus Jungs bestehen, da die Kompetenzstufen die Frauen überfordern würden. Frauen haben bereits Mühe ein Dunking zu machen aufgrund ihrer Sprungkraft. Bei der Klassengrösse ist eine Anzahl von 12 Personen empfehlenswert, welche zu sechst auf zwei Basketballkörbe aufgeteilt werden können.

### Allgemeine Überlegungen

Der Team-Dunking-Contest soll eine Möglichkeit darstellen eine Gruppenleistung zu bewerten. Die Beobachtung der Teamfaktoren soll helfen, gruppenspezifische Prozesse zu verfolgen und auch direkt zu bewerten. Am Ende der Durchführung soll die Lehrperson einerseits die Gesamtpunktzahl mit der Bewertungsskala vergleichen und andererseits dem Team Rückmeldungen geben. Vorsicht zum Vergleich der Bewertungsskala, diese wurde noch nicht getestet und vorerst zweckmässig erstellt.

## Anhang D: Interview-Leitfaden

Um von Anfang an eine vertraute Atmosphäre zu schaffen, wurde der Leitfaden so strukturiert, dass die Fragen zur Person sowie die Unterschrift für die Eignungsabklärung erst gegen Ende des Interviews stattfinden. Dadurch wird einer möglichen Antwortverzerrung entgegengewirkt. Das Interview erfolgt in Schweizerdeutsch. Die Eisbrecherfrage dient lediglich dazu, das Interesse des zu Interviewenden zu wecken. Die kursiven Texte, gebildet durch die Einleitung und den Ausklang, dient dem Informationsaustausch. Währendem die geraden Texte Fragen darstellen.

### 1 Einleitung

---

*Hallo, ich begrüsse dich zum Interview. Ich hoffe du konntest neue Erfahrung sammeln bei der Anwendung des Team-Dunking-Contest und ich bin nun gespannt auf deine Rückmeldungen. Um deine Aussagen für meine Arbeit auszuwerten, werde ich mittels Aufnahmegerät das Interview aufnehmen.*

- Bist du damit einverstanden?      *Gut. Dann können wir nun beginnen. Erzähle einfach alles, was dir gerade so einfällt zu den Fragen.*

### 2 Eisbrecherfrage

---

- Wie wichtig ist dir persönlich die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht?

### 3 Fragen zum Themenbereich

---

#### 3.1 Auseinandersetzung mit der Teamfähigkeit in Form des Team-Dunking-Contests

- Was hältst du vom Team-Dunking-Contest und eignet sich das Beurteilungsinstrument für die Anwendung im Berufsfachschulsport?
- Welchen Eindruck hattest du von der Klasse, nachdem sie erfahren hat, dass die Teamfähigkeit als soziale Komponente beurteilt wird?
- Wie zufrieden waren die einzelnen Gruppen nach der Leistungsbeurteilung?
- Hat eine abschliessende Rückmeldung an die Gruppen durch die Lehrperson stattgefunden?
- Unterstützt dich das Beurteilungsraster, speziell die abgebildeten Teamfaktoren, bei der Beobachtung von gruppenspezifischen Prozessen?
- Wird die Teamfähigkeit durch diese Aufgabenstellung genügend bewertet?
- Konntest du spezielle Vorkommnisse in den Teams beobachten und diese auch in die Bewertung miteinbeziehen?
- Bei Betrachtung des Beurteilungsrasters, was würdest du noch verändern?

#### **4 Abschlussgespräch und offene Diskussion**

---

- Möchtest du noch etwas loswerden, ergänzen?

#### **5 Fragen zur Person**

---

- Welche beruflichen Ausbildungen hast du bisher abgeschlossen?
- Welche Fächer unterrichtest du an der Berufsfachschule?
- Wie lange unterrichtest du bereits das Fach Sport an der Berufsfachschule?

#### **6 Ausklang**

---

*Somit sind wir am Schluss des Interviews angekommen und ich danke dir für deine Antworten, die für mich sehr hilfreich waren. Damit ich deine Antworten verwenden darf, bitte ich dich, die Eignungsabklärung zu unterschreiben.*

## Anhang E: Einverständniserklärung der Experten

Titel der Studie: Leistungsbeurteilung der Teamfähigkeit im Berufsfachschulsport – Entwicklung eines Beurteilungsverfahrens.

Prüfer: Severin Diener

Ort der Studie: .....

Proband:	Name:
	Vorname:
	Geburtsdatum:
	Geschlecht:

Ich wurde vom unterzeichnenden Prüfer mündlich und schriftlich über die Ziele, den Ablauf der Studie, über die zu erwartenden Wirkungen, über mögliche Vor- und Nachteile sowie über eventuelle Risiken informiert.

Ich habe die zur oben genannten Studie abgegebene schriftliche Probandeninformation gelesen und verstanden. Meine Fragen im Zusammenhang mit der Teilnahme an dieser Studie sind mir zufriedenstellend beantwortet worden. Ich kann die schriftliche Probandeninformation behalten und erhalte eine Kopie meiner schriftlichen Einverständniserklärung.

Ich hatte genügend Zeit, um meine Entscheidung zu treffen.

Ich bin darüber informiert, dass bei Schäden welche im Rahmen der Studie auftreten die Privathaftpflicht Versicherung des Studierenden oder der Studierenden für den Schaden aufkommt.

Ich bin einverstanden, dass die zuständigen Fachleute (Falls zutreffend: des Studienauftraggebers, der Behörden) der Kantonalen Ethikkommission zu Prüf- und Kontrollzwecken in meine Originaldaten Einsicht nehmen dürfen, jedoch unter strikter Einhaltung der Vertraulichkeit.

Ich nehme an dieser Studie freiwillig teil. Ich kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen meine Zustimmung zur Teilnahme widerrufen. Falls zutreffend: Ich bin mir bewusst, dass während der Studie die in der Probandeninformation genannten Anforderungen und Einschränkungen einzuhalten sind.

Im Interesse meiner Gesundheit kann mich der Prüfer jederzeit von der Studie ausschliessen.

Ort, Datum: .....

Unterschrift des Probanden: .....

Bestätigung des Prüfers: Hiermit bestätige ich, dass ich diesem Probanden/dieser Probandin Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie erläutert habe. Ich versichere, alle im Zusammenhang mit dieser Studie stehenden Verpflichtungen zu erfüllen. Sollte ich zu irgendeinem

Zeitpunkt während der Durchführung der Studie von Aspekten erfahren, welche die Bereitschaft des Probanden/der Probandin zur Teilnahme an der Studie beeinflussen könnten, werde ich ihn/sie umgehend darüber informieren.

Ort, Datum: .....

Unterschrift der Prüferin/ des Prüfers.....

## **Anhang F: Dokumente aus der Datenerhebung**

Die Audioaufnahmen, die Transkripte und die erstellten Beurteilungsinstrumente von den drei Zyklen wurden dem Dokument per USB-Stick beigelegt.