
FLORIAN KRICK, INGRID BÄHR
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportlehrerausbildung und deren Evaluation

1 Fachpraktische Ausbildung evaluieren – warum und wozu?

Evaluation und Qualitätssicherung¹ sind Begriffe, die sich sowohl mit Blick auf den schulischen Sportunterricht (vgl. KURZ, 2005) als auch auf die Ausbildung von Sportlehrern² (vgl. HEIN, 2005) hoher Konjunktur erfreuen. In den entsprechenden Diskussionen soll unterschiedlichen Anliegen Rechnung getragen werden, wobei es sich anbietet, zwischen dem *Anlass* („warum?“) und dem *Sinn* („wozu?“) der Qualitäts- und Evaluationsdiskussion zu unterscheiden.

- *Warum Evaluation?* Die Auseinandersetzung mit der akademischen Lehre ist zwar keineswegs neu (NITSCH, 2001, S. 10), jedoch ist mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die regelmäßige Evaluation der Arbeit an Universitäten in Forschung und Lehre gesetzlich festgeschrieben worden (§ 6 HRG i. d. F. vom 20. 08. 1998), so dass dieser Paragraf als Anlass der Evaluationsdiskussion im Hochschulbereich gelten kann. Fahrt aufgenommen hat diese jedoch erst infolge des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei den international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA (MESSNER, 2003). Die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich ist seitdem auf dem Weg, zu einer Art „Megathema“ dieses Jahrzehnts zu avancieren (HELMKE, 2003), was eine Beschäftigung mit der Qualitätsdiskussion schon aus diesem Grund unabweisbar macht (vgl. KURZ, 2005, S. 69).
- *Wozu Evaluation?* Ungeachtet dieser aktuellen Entwicklung liegt der *Sinn* bzw. die Funktion von Evaluationsmaßnahmen im Bildungsbereich darin, einerseits eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen herzustellen und andererseits die Qualität dieser Maßnahmen zu sichern bzw. zu verbessern. Dabei vollzieht sich die Messung von Effekten im institutionellen Kontext, d. h. die Evaluation hat sich an den Funktionen der Institutionen und den daraus ableitbaren Zielen zu orientieren. Mit derartigen Selbstreflexionen wird bezweckt, die Weiterentwicklung im Bildungsbereich in Gang zu halten und

¹ Evaluation wird im Folgenden verstanden als die systematische Erfassung der Durchführung bzw. der Ergebnisse eines Programms oder einer Maßnahme mit dem Ziel der Verbesserung des-/derselben (vgl. HELMKE, 2003, S. 152). Qualitätssicherung vollzieht sich auf Grundlage von Evaluationsmaßnahmen bzw. ist deren Folge.

² Die maskuline Form wird hier mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes verwendet. Gemeint sind jedoch stets weibliche und männliche Personen.

Ressourcen optimal einsetzen zu können (vgl. BECKER u. a., 2001, S. 5; TODT, 2001, S. 18).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Evaluationsmaßnahmen als unerlässliche Instrumente, Optimierungsstrategien im Bildungssektor rational begründen zu können. *Anlass* und *Sinn* der Implementierung von Evaluationsmaßnahmen in die universitäre Ausbildung sind also durch gewichtige Gründe gedeckt.

Allerdings werden in der Fachdiskussion zunehmend auch Gegenstimmen laut, die insbesondere vor einem einseitig outputorientierten Vorgehen warnen: Es bestehe die Gefahr, die Prozessperspektive von Erziehungssituationen aus den Augen zu verlieren und damit wesentliche Sinn-Aspekte eines pädagogisch verstandenen Bildungsauftrages schulischer bzw. universitärer Einrichtungen zu verfehlen (vgl. aktuell VOLKAMER, 2006; HUMMEL & ZEUNER, 2006; GRUPE u. a., 2004; HILDEBRANDT-STRAMANN & LAGING, 2006; KURZ, 2004, S. 9; SCHIERZ & THIELE, 2005; V. HENTIG, 2003). Die fachpraktische Ausbildung im Fach Sport an Hochschulen scheint für solche Verkürzungen besonders anfällig; Leistungsstandards für definierte sportmotorische Fertigkeiten zu formulieren bietet sich in diesem Feld geradezu an, da ein solches Vorgehen vordergründig die agonale Struktur des Sports widerspiegelt. Übersehen wird dabei jedoch die Tatsache, dass der Großteil der Lehre an sportwissenschaftlichen Instituten der Ausbildung zukünftiger Sportlehrer gilt, so dass aus bewegungspädagogischer Sicht eine einseitige Ausrichtung der fachpraktischen Ausbildung auf das agonale Leistungsprinzip nicht legitimiert ist. Dies gilt spätestens seitdem der „Doppelauftrag“ des Sportunterrichts in der neuen Lehrplangeneration bundesweit formuliert wurde – zusammengefasst in der plakativen Formel „Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport“ (vgl. PROHL & KRICK, 2005).

BECKERS (2000, S. 31) spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, den Doppelauftrag auch auf die Sportlehrerausbildung zu beziehen, um den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, die dahinter stehende fachdidaktische und pädagogische Idee „am eigenen Leibe“ zu erfahren. Dem liegt die These zugrunde, dass ein Sportlehrer den erzieherischen Doppelauftrag gegenüber den Schülern nur dann zu erfüllen vermag, wenn er selbst die Chance hatte, sich auf diese Weise zu bilden. Mit der Einführung einseitig outputorientierter Bildungsstandards besteht in Schule wie Hochschule die Gefahr, das im Doppelauftrag zusammengefasste pädagogische Potenzial des Faches Sport zur Integration leiblicher und allgemeiner Bildung zu verschütten.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage soll im vorliegenden Beitrag erörtert werden, wie Kriterien für die Erfassung der „Qualität“ der fachpraktischen (Aus-)Bildung zukünftiger Sportlehrer aus der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um einen „Erziehenden Sportunterricht“ zu gewinnen sind und wie eine so verstandene „pädagogische Qualität“ evaluiert werden kann.

2 Pädagogische Qualität: Kriterien und Evaluationsformen

2.1 Zum Begriff der „Qualität“ im pädagogischen Kontext

HARVEY & GREEN³ (2000) differenzieren die stark auseinanderlaufenden Verwendungsweisen von *Qualität* im pädagogischen Kontext in unterscheidbare, aber gleichwohl aufeinander beziehbare Kategorien. Mit Blick auf den eingangs erwähnten Doppelauftrag sind insbesondere die Interpretationen der *Qualität als Zweckmäßigkeit* pädagogischer Maßnahmen sowie der *Qualität als Transformation* im Sinne eines qualitativen Wandels der Person relevant.

Unter dem Aspekt der *Zweckmäßigkeit* definiert sich Qualität aus der Beziehung zwischen den Anforderungen von Konsumenten und dem Auftrag von Institutionen als Produzenten pädagogischer Maßnahmen. Marktwirtschaftlich betrachtet hat ein Konsument „Bedürfnisse, aus denen sich die Anforderungen an das Produkt ableiten. [...] Ein Qualitätsprodukt liegt also dann vor, wenn die vom Konsumenten benannten Anforderungen erfüllt sind“ (HARVEY & GREEN, 2000, S. 24). Demnach liegt es nahe, „Kundenzufriedenheit“ als zentrales Qualitätskriterium für Dienstleistungen bzw. Produkte anzusetzen, wie auch aktuelle Vorschläge zur Lehrevaluation letztlich diesem Prinzip folgen (z. B. HOFFMANN, 2006). Jedoch greift die ausschließliche Orientierung an diesem marktwirtschaftlichen Verständnis von Qualität im Sinne einer linearen Beziehung zwischen Konsumenten und Produzenten im Bildungsbereich zu kurz⁴, wie HARVEY und GREEN (2000, S. 28) am Beispiel der Hochschule verdeutlichen:

„Studierende sind vielleicht dazu in der Lage, ihre kurzfristigen Bedürfnisse zu identifizieren, aber sie haben womöglich zu wenig Wissen und Erfahrung um zu wissen, was sie langfristig benötigen. Auf diese Weise sind sie vermutlich nicht in der Lage zu beurteilen, ob ihre Bedürfnisse getroffen werden. Die Befriedigung studentischer Bedürfnisse ist im Grunde nicht identisch mit der Erfüllung ihrer Wünsche.“

Damit wird die Perspektive der pädagogischen Institution in den Fokus gerückt. Zweckmäßigkeit als Qualitätskriterium bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Funktion der Institution erfüllt wird, wobei zwischen dem (kollektiven) Auftrag der Institution (z. B. möglichst vielfältige Inhalte möglichst nachhaltig vermitteln) und den individuellen Interessen der „Kunden“ (z. B. den Kurs mit möglichst wenig Aufwand bestehen) erhebliche Divergenzen bestehen können.

Liegt der Zweck pädagogischer Maßnahmen wie in den meisten Bildungsinstitutionen in der Entwicklungsförderung der Adressaten, dann bemisst sich die pädagogische Qualität einer Ausbildungskonzeption am Gelingen der *Transformation* des Adressaten, womit auch die Metapher des „Kunden“ überschritten wird: Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich *am* und *durch* den „Konsumenten“, der

³ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem pädagogischen Qualitätsverständnis von HARVEY und GREEN, da es sich für den vorliegenden Kontext als besonders passungsfähig erweist und eine stringente Anbindung an den hier entfalteten Begründungszusammenhang ermöglicht. Weitere differenzierte Analysen zur Bestimmung von „Qualität“ in Bildungskontexten finden sich z. B. bei HEID, 2000 und TERHART, 2002.

⁴ Zur Problematik der Übertragung eines marktwirtschaftlichen Qualitätsbegriffs auf pädagogische Kontexte vgl. z. B. BALZ & KOTTMANN, 2005; SCHIERZ & THIELE, 2005.

genau dann eben kein „Kunde“ mehr ist, sondern ein „Bildungssubjekt“. Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sind damit nicht mehr als Dienstleistungsagenturen für einen „Kunden“ zu verstehen, sondern zielen auf die kontinuierliche Transformation von Bildungssubjekten. HARVEY und GREEN unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei „Varianten des transformativen Verständnisses von Qualität: Weiterentwicklung (enhancing) des Konsumenten und Ermächtigung (empowerment) des Konsumenten“ (2000, S. 31).

Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen besteht demnach darin sicherzustellen, dass sich die Lernenden weiterentwickeln – ökonomisch gesprochen, dass sich ihr Wert (im Sinne der Institution und ihrem Auftrag entsprechend) steigert („enhancing“). Ein Verständnis pädagogischer Qualität beruht jedoch darüber hinaus und in Überschreitung eines dienstleistungsorientierten Qualitätsverständnisses⁵ wesentlich darauf, dass den Teilnehmern die Macht gegeben und damit einhergehend die Pflicht auferlegt wird („empowerment“), ihre eigene Transformation zu beeinflussen, indem sie in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Transformation betreffen und indem sie bis zu einem gewissen Grad ihre Lernprozesse selbst gestalten. Solche Erfahrungen sollen den Prozess des „empowerments“ selbst weiter vorantreiben, so dass potenziell ein „spiralförmiger Prozess“ in Gang gesetzt wird, in dessen Verlauf der Grad der Selbstbestimmung wächst. Im Vokabular der Bildungstheorie gesprochen: Das Produkt von Bildungsprozessen ist der durch Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit gebildete bzw. sich selbst (immer weiter) bildende Studierende bzw. Absolvent⁶, der auf diese Weise – metaphorisch gesprochen – zum „Werk seiner selbst“ wird. Ermächtigung der Adressaten bedeutet zudem, die kritischen und reflexiven Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln, um sie „nicht nur innerhalb ihrer Konsumentenrolle von Bildung zu ermächtigen, sondern für ihr Leben selbst“ (HARVEY & GREEN, 2000, S. 33).

2.2 Kriterien zur Evaluation pädagogischer Qualität

Aus dem dargelegten Verständnis pädagogischer Qualität als dem „Produkt“ von Bildungsprozessen können entsprechende Kriterien i. S. v. Bewertungsgesichtspunkten (KURZ, 2004, S. 16) für deren Evaluation abgeleitet werden. Dazu ist vorab zu klären, welches die Funktion der Institution (in diesem Falle der lehramtsausbildenden Studiengänge der Universität) ist, um diese mit dem skizzierten pädagogischen Qualitätsverständnis in Beziehung zu setzen.

Zunächst ist davon auszugehen, dass die Universität Lehramtsstudierende im Hinblick auf die Umsetzung der aktuellen Lehrpläne ausbildet, die z. B. im Berufsfeld „Sportunterricht“ als Steuerungsinstrument der Schulaufsicht fungieren und damit die bildungspolitisch gewünschte Vorstellung von einem „guten Sportunterricht“ explizieren (vgl. TILLMANN, 1996, S. 7). Weiterhin kann man, insbesondere im

⁵ Hierzu zählen insbesondere das aus den USA stammende „Total Quality Management System“ (TQM) und damit einhergehend die ISO-Normen 9000 ff. sowie das entsprechende europäische Modell „European Foundation for Quality Management“ (EFQM).

⁶ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Bildsamkeit und bei Studierenden (im Unterschied zu Schülern) auch Mündigkeit der Bildungssubjekte vorausgesetzt werden. Zum Zusammenhang von Bildsamkeit, Mündigkeit und Bildung vgl. BENNER (2001).

Fall von aktuell reformierten Lehrplänen, von der Annahme ausgehen, dass die in den Lehrplänen enthaltenen Vorgaben den Stand der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion widerspiegeln (vgl. PROHL & KRICK, 2005). Folgt man diesem Gedankengang, dann stellt letztlich der (in den Lehrplänen „geronnene“) Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion die theoretische Grundlegung eines Außenkriteriums zur Qualitätsbewertung der Lehre im Interesse der Institution dar, da die zukünftigen Lehrer darauf vorbereitet werden sollen, ihren Unterricht an eben diesem zu orientieren.

Demzufolge sind laut dem Doppelauftrag der neuen Lehrplangeneration zwei Teilaspekte zu verfolgen, die sich auf das transformative Verständnis pädagogischer Qualität beziehen lassen. Auf der einen Seite die Einführung *in* und die kompetente Partizipation *an* der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, insbesondere die Vermittlung bewegungsfeldspezifischer motorischer und kognitiver Kompetenzen. Diese fachspezifische Weiterentwicklung der Adressaten wird wesentlich mit dem Qualitätskriterium „enhancing“ beschrieben. Die zweite, auf Persönlichkeitsentwicklung zielende Seite des Doppelauftrages hat KLAFKI (2005) in der Formulierung *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* zusammengefasst. In diesem Konzept sind mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt. Optimaler Weise werden die Bildungssubjekte durch die beständige Herausforderung ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung ermächtigt („empowerment“), kontinuierlich ihre eigene (fachliche) Weiterentwicklung („enhancing“) in sozial verträglicher Weise voranzutreiben.

Dabei sind die beiden Seiten des Doppelauftrags nicht als getrennt zu vermittelnde pädagogische Zielsetzungen zu verstehen. Vielmehr gilt es, den Zuwachs an Bewegungskompetenz sowie den Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Sports in den Rahmen der Förderung o. g. allgemeinbildender Kompetenzen einzubinden (vgl. PROHL, 2006, S. 177 ff.). Eine in diesem Sinne qualitativ hochwertige sportpraktische Ausbildung zielt folglich auf die *integrative Vermittlung* beider Seiten des Doppelauftrages, um den Qualitätskriterien „enhancing“ und „empowerment“ zu genügen.

Eine sich auf das Außenkriterium Sportlehrplan beziehende Evaluation der Hochschullehre für den fachpraktischen Bereich muss also zu erfassen suchen, ob und wenn ja inwieweit eine Transformation der Bildungssubjekte im Sinne beider Seiten des Doppelauftrages ermöglicht wird.

2.3 Evaluation von „opportunities to learn“

Als Konsequenz der bildungstheoretischen Erörterungen ist die Qualität fachpraktischer Ausbildungskonzeptionen daraufhin zu evaluieren, welche bildungsrelevanten Lerngelegenheiten im *Prozess* ihrer Umsetzung bereitgestellt werden. Derartige Lerngelegenheiten sind bspw. in den schulischen Lehrplänen anderer Nationen als *opportunity to learn standards* bereits festgeschrieben (vgl. KLIEME u. a., 2003, S. 32). Als Gegenpol zu den in den USA bis dato üblichen *performance standards* stellte z. B. die nationale Mathematiklehrervereinigung NCTM mit ihren Standards eine stärker prozessorientierte Sichtweise auf das Lernen in den Vordergrund. Mit der Publikation der *Curriculum and Evaluation Standards for School*

Mathematics wurden die NCTM-Standards zum Vorbild für andere Fächer (vgl. RAVITCH, 1995).

„Die NCTM-Standards beinhalten keine Testanforderungen (bis heute hat NCTM keine testbasierten Standards im klassischen Sinne vorgelegt), sondern sie beinhalten eher eine Vision des guten Mathematikunterrichts, sind also Standards für professionelles Handeln von Mathematiklehrern (opportunity to learn-standards)“ (KLIEME u. a., 2003, S. 33).

Auch die aktuellen Bildungsstandards des „PISA-Siegers“ Finnland definieren neben den Kompetenzstufen *opportunity to learn standards* im Sinne von Anforderungen an die Lernumgebung und den Stil des Unterrichts (vgl. BRÜGELMANN, 2004, S. 422).

In den unter Punkt 2.1 eingeführten Begriffen der Bildungstheorie gesprochen evaluieren derartige Verfahren, inwieweit eine Ausbildungskonzeption die Bedingungen der *Möglichkeit* bereitstellt, dass Studierende sich als Teilnehmer von Bildungsangeboten der Institution transformieren *können*. Eine Evaluation des Aufmerksam-Werdens der Studierenden auf Lerngelegenheiten erfasst aus der Perspektive der „Bildungssubjekte“

- ob und in welchem Maße eine Ausbildungskonzeption die Möglichkeit dafür bereitstellt, dass sich die Studierenden fachspezifisch weiterentwickeln können („enhancing“),
- ob und in welchem Maße eine Ausbildungskonzeption die Voraussetzung und Notwendigkeit dafür schafft, dass der Ermächtigungsprozess der Lernenden vorangetrieben wird („empowerment“).

Mit einer derartigen prozessorientierten Evaluationsform können keine Aussagen dazu gemacht werden, ob bzw. mit welchem Erfolg Bildungsgelegenheiten faktisch *genutzt* wurden. *In Kombination* mit opportunity-to-learn-Evaluationen können deshalb auch outputorientierte Evaluationsverfahren sinnvoll sein. Dies wäre im Rahmen der universitären fachpraktischen Lehramtsausbildung dann über Kursabschlussprüfungen leistbar, wenn die Prüfungsinhalte nicht einseitig fertigkeitorientiert sind, sondern das gesamte Spektrum der Sachgebieterschließung eines Bewegungsbereiches abdecken, also bspw. über einen eher projektorientierten Charakter der Prüfungsanforderungen entsprechend vielseitige Aspekte thematisieren (vgl. bspw. BÄHR & KRAH, 2005). Im Folgenden werden die erörterten Kriterien pädagogischer Qualität auf die fachpraktische Ausbildung am Beispiel des Praxisfeldes *Bewegen an Geräten* bezogen.

3 Qualitätskriterien für die fachpraktische Ausbildung am Beispiel des Bewegungsfeldes „Bewegen an Geräten“

Will man bewegungsfeldspezifische Kompetenzen im Sinne des Qualitätskriteriums „enhancing“ formulieren, so ist aus bildungstheoretischer Perspektive zu fragen, inwiefern bzw. in welchen konkreten Aspekten die fachspezifische Weiterentwicklung im Bewegen an Geräten auch Spielraum zur Förderung eines „Ermächtigungsprozesses“ des Lernenden bietet. POTT-KLINDWORTH expliziert diesbezüglich als „Bildungspotenzial des Turnens“ besondere Möglichkeiten einer leiblichen Weltstrukturierung aufgrund des „eigentümlichen Wesens des Turnens“ (i. V., S. 7),

das er im Anschluss an SÖLL (1973) als „Ausschöpfung der Bewegungsmöglichkeiten im Raum durch Geräte“ beschreibt: Im leiblichen Ausdeuten von Geräte- und Geländemöglichkeiten entstehen im Turnen (subjektiv) neue Subjekt-Welt-Bezüge, die sich in Phänomenen des Balancierens und Kletterns, Schwingens und Schaukelns, Drehens und Überschlagens sowie Springens und Fliegens konkretisieren. Der Autor betont, dass die unmittelbare Prozessqualität dieser Bewegungshandlungen exklusiv im Vergleich zu anderen Sportarten sei und dass der „Motor dieser Auseinandersetzung (des Subjektes mit seiner „Geräteumwelt“, d. Aut.) [...] der Gestaltungswille, der Wille zum Wagnis und der Leistungswille in einem weiten Verständnis der Leistung als Bewältigung von Anforderungen“ sei (a. a. O., S. 3). Als bildungsrelevanter Erfahrungsinhalt im Sinne des Qualitätskriteriums „enhancing“ lässt sich damit die systematische Bereitstellung von Situationen nennen, die die Umsetzung des Willens zum *Gestalten*, *Wagen* und *Leisten* (im o. g. Sinne) in turnerische Bewegungshandlungen herausfordern. Eine qualitativ hochwertige Fachausbildung im Sinne des Qualitätskriteriums „empowerment“ sollte dabei diese Erfahrungsinhalte didaktisch derart thematisieren, dass immer wieder nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung der Lernenden gegeben ist: Vielseitige Freiräume zur Gestaltung, individuelle Wege zum konstruktiven Umgang mit Wagnissituationen und die Möglichkeit zur Wahl eines subjektiv angemessenen Niveaus von Bewegungsanforderungen sind zu gewährleisten.

Darüber hinaus bedarf eine Fachausbildung, die dem Qualitätskriterium „empowerment“ gerecht werden will, aber auch Erfahrungsinhalte, die neben der Selbstbestimmung systematisch die Fähigkeit zur Mitbestimmung und zur Solidarität erfordern. Dies ist beim Bewegen an Geräten maßgeblich im *Miteinander-Turnen* gegeben, wobei der Lerngegenstand diesbezüglich zwei typische Situationen bereitstellt: Zum einen erfordert die Komplexität vieler Bewegungen an Geräten ein gegenseitiges Helfen und Sichern im Prozess des Aneignens von Neuem, insbesondere bei (subjektiv) wagnisreichen Bewegungen; zum anderen bedarf das gemeinsame Turnen in Paar- oder Gruppengestaltungen einer sensiblen Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen der Turnpartner sowie der Abstimmung der eigenen Bewegung auf das Tempo, den Rhythmus und die Dynamik der Bewegung anderer.

Dieser bildungstheoretischen Analyse des Bewehens an Geräten folgend lässt sich der pädagogische Gehalt dieses Bewegungsfeldes in einer Reihe prinzipiell gleichwertiger Erfahrungsinhalte explizieren, die potenzielle Bildungsanlässe turnerischer Bewegung sein können (vgl. auch FUNKE, 1999, S. 47 ff.):

- die *Aneignung neuer Bewegungskompetenzen* im Sinne einer (subjektiven) „Neuentdeckung“ der Vielfalt turnerischer Bewegung bzw. im Sinne einer Leistungssteigerung
- der konstruktive Umgang mit *wagnisreichen Bewegungsherausforderungen* und ungewohnten Bewegungs- und Körpererfahrungen
- das Sich-Einlassen auf ästhetisches Verhalten im Bewegen an Geräten i. S. einer *gestaltenden Auslegung turnerischer Bewegung*
- die Entwicklung der Fähigkeit, in turnerischer Bewegung kompetent *in Bezug auf andere Personen zu agieren*, bspw. beim Gruppenturnen, vor allem beim gegenseitigen *Helfen und Sichern*.

Folgt man der bisherigen Argumentation, so kann die Ausbildungsqualität im Bereich des Praxisfeldes *Bewegen an Geräten* im Hinblick auf das Qualitätskriterium „enhancing“ daran gemessen werden, ob ihr die systematische Bereitstellung solcher Erfahrungsinhalte gelingt. Da das Qualitätskriterium „empowerment“ gleichzeitig verlangt, dass die Studierenden (fremd-)aufgefordert werden, sich (selbsttätig) zu transformieren, muss eine Evaluation außerdem zu erfassen suchen, ob bzw. inwiefern Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit⁷ bei der Umsetzung dieser Inhalte zum Tragen kommen.

Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese „pädagogische Qualität“ der fachpraktischen Ausbildung evaluiert werden kann.

4 Evaluation einer Konzeption fachpraktischer Sportlehrer(aus)bildung am Beispiel *Bewegen an Geräten*

Das folgende Beispiel der Evaluation einer Ausbildungskonzeption im Praxisfeld *Bewegen an Geräten* ist am Institut für Sportwissenschaften (IfS) der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt worden (ausf. BÄHR & KRAH, 2005). Die Evaluation fokussierte dabei über entsprechende Formulierungen bei der Befragung der Probanden die *Tragfähigkeit des Konzeptes* der Ausbildung, weniger die konkrete Umsetzung des Konzeptes durch die Unterrichtstätigkeit der Lehrenden (ein vollständiges Ausblenden des Letzteren ist jedoch nicht möglich und muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden).

4.1 Untersuchungsdesign

Auf der Basis des oben beschriebenen theoretischen Ansatzes sowie qualitativer Vorstudien⁸ wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der Items zu den in Gliederungspunkt 3 genannten Erfahrungsinhalten sowie zur Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit im Rahmen der Ausbildung im Bereich *Bewegen an Geräten* enthält. Auf einer 6-stufigen Likertskala wurde anhand von 26 Items erfragt, inwieweit diesbezügliche Erfahrungsinhalte im Ausbildungskurs von den Studierenden als Lerngelegenheiten bemerkt worden sind. Dies wird wiederum als Hinweis darauf gewertet, ob das Konzept der Ausbildung die Voraussetzungen dafür schafft, dass sich die Studierenden bilden können – mit BENNER gesprochen: ob die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ auch im Sinne eines Angebotes bei den Studierenden „angekommen“ ist. Als Kontrollvariablen wurden die Voreinstellung der Studierenden *zum* Turnen sowie deren Vorerfahrung *im* Turnen erhoben.

Dieser Fragebogen wurde den Absolventen der Praxiskurse im Bereich *Bewegen an Geräten* direkt nach Kursende vorgelegt, wobei 132 Studierende befragt wurden, die nach einem bis zu diesem Zeitpunkt üblichen fertigungsorientierten

⁷ PROHL (2004, S. 120) fasst die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu der für den Sport bedeutsamen Qualifikation Teamfähigkeit zusammen.

⁸ Mit vier Teilnehmern der Kurse (gleiche Verteilung bezüglich Geschlecht und vorhandenen/nicht vorhandenen Vorerfahrungen im Turnen) wurden 15- bis 20-minütige problemzentrierte Interviews durchgeführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ausbildungskonzept unterrichtet wurden (Vollerhebung Wintersemester 02/03). Kurs- und Prüfungsinhalte waren hier genau definierte Einzel-Turnübungen an geschlechtsspezifischen Wettkampfgeräten im Sinne des traditionellen Gerätturnens, die nach Ausführungsqualität bewertet wurden. Weitere 105 Probanden wurden nach Durchlaufen der Praxiskurse einer neuen (im Folgenden als „reformiert“⁹ bezeichneten) Ausbildungskonzeption befragt, die inhaltlich am Doppelauftrag der neuen Lehrplangeneration ausgerichtet ist (Vollerhebung Wintersemester 03/04). Kurs- und Prüfungsinhalte sind hier das (paarweise) Erarbeiten selbst gestalteter Turnkuren, die eine Anzahl festgeschriebener Pflichtelemente aus dem Bereich des traditionellen Gerätturnens beinhalten und durch weitere Wahlpflichtelemente ergänzt werden, die frei gewählt oder auch selbst entwickelt werden können, ggf. auch an alternativen Turngeräten. Weitere Inhalte sind ausgewählte Wagniselemente und Hilfestellungen sowie Aspekte der Gerätesicherheit.

Ergänzend zu dieser quantitativen Erhebung wurden ein Interviewleitfaden und eine Moderations-Skizze für Gruppendiskussionen entwickelt. Im Rahmen einer qualitativen Datenerhebung wurden Einzelinterviews ($n = 6$) sowie zwei Gruppendiskussionen ($n = 2 \times 4$) mit den Absolventen des neuen Ausbildungskonzeptes durchgeführt.

4.2 Datenaufbereitung

Der Fragebogen wurde zur Überprüfung seiner Dimensionalität einer Faktorenanalyse mit den Datensätzen beider Teilstichproben unterzogen ($n = 237$). Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergab nach dem Eigenwertkriterium bei einer aufgeklärten Varianz von 63% fünf Faktoren (wobei alle Items das Fürntratt-Kriterium erfüllen), die sich in Übereinstimmung mit den o. g. Erfahrungsinhalten und Schlüsselqualifikationen interpretieren lassen: Im ersten Faktor sind Items zu den Aspekten *selbstbestimmte(r) Bewegungsgestaltung* versammelt. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung im Bereich Bewegen an Geräten vor allem in dieser Perspektive der Sachgebieterschließung Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln wahrnehmen. Umgekehrt kann man formulieren: Im Rahmen dieser Ausbildung bietet offensichtlich die Perspektive der Bewegungsgestaltung ein besonderes Potenzial, der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ nachzukommen. Der zweite Faktor beinhaltet Items, die das *Erlernen von Bewegungen* bzw. neue Bewegungserfahrungen betreffen. Dem dritten Faktor sind Items zur *Teamfähigkeit* zugeordnet, wobei der Aspekt der Mitbestimmungsfähigkeit (Item 18) im Vergleich zur Solidaritätsfähigkeit (Items 15–17 und 19) etwas unterrepräsentiert ist. Im vierten Faktor finden sich Items, die *Wagnis* und Grenzerleben thematisieren. Der fünfte Faktor wird schließlich durch Items zum *Helfen* gebildet. Tab. 1 zeigt die Zuordnung der (teilw. etwas verkürzt dargestellten) Items zu den einzelnen Faktoren.

⁹ Die Bezeichnung „reformiert“ bezieht sich auf die inhaltliche Öffnung der fachpraktischen Ausbildung am sportwissenschaftlichen Institut in Frankfurt. Vergleichbare Konzeptionen waren an einer Reihe anderer lehramtsausbildender Institute bereits vordem gängige Praxis.

Tab. 1: Rotierte Faktorenmatrix der (hier teilw. verkürzt dargestellten) Fragebogenitems zu Erfahrungsinhalten in der Fachausbildung. Ladungen < 0,35 sind nicht dargestellt, die Rotation ist nach 5 Iterationen konvergiert

		selbstbestimmte Bewegungsgestaltung	Bewegungen erlernen	Teamfähigkeit	Wagnis	Helfen
1	Ich hatte die Möglichkeit, Bewegungen selbst zu erfinden	,850				
2	... konnte eig. Ideen bei Ausführg. v. Bewegungen realisieren	,845				
3	... konnte eig. Ideen bzgl. Ausführg. & Gestaltung einbringen	,810				
4	... Möglichkeit, andere als Pflichtelemente auszuprobieren	,802				
5	... konnte eig. Ideen beim Erlernen v. Bewegungen realisieren	,779				
6	Ich habe auch andere Elemente als die geforderten erlernt	,729				
7	Ich konnte Elemente selbst auswählen	,727				
8	... Einfluss auf Auswahl der in d. Prüfung geford. Elemente	,725				
9	... Gelegenheit, eig. Persönlichkeit durch Beweg. darzustellen	,593				
10	... konnte eig. Standpunkt in Gruppenprozesse einbringen	,498		,458		
11	Ich habe viele neue Bewegungen erlernt		,877			
12	Ich habe viele neue Bewegungen kennen gelernt		,841			
13	Ich habe mein persönliches Leistungsniveau gesteigert		,794			
14	Ich habe neue Bewegungserlebnisse erfahren		,764			
15	Die Studierenden haben sich gegenseitig unterstützt			,816		
16	Gute haben Schwachen beim Lernen geholfen			,812		
17	Schwache Studierende wurden von der Gruppe unterstützt			,709		
18	Es fand Kommunikation bzgl. gemeins. (Lern-)Ziele statt			,548		
19	Mir war es wichtig, dass auch andere die Prüfung schaffen			,470		
20	...Realisierung von Wagnis-Elementen kostete Überwindung				,765	
21	Ich habe mehrmals Wagnissituationen erlebt		,433		,694	
22	... stolz, mich zu Wagnis-Elementen überwunden zu haben				,690	
23	... Grenzen meiner körperl. Leistungsfähkt. kennen gelernt		,436		,583	
24	Ich habe mich als Hilfestellung-Gebende/r wohl gefühlt					,870
25	Ich habe mir zugetraut, Hilfestellung zu geben					,849
26	... Ausbildung hat mich befähigt, zu helfen und zu sichern					,722

Die Itemanalyse zeigt, dass die Schwierigkeit aller Items im mittleren Bereich liegt und damit als gut bewertet werden kann (Min. 0,32; Max. 0,72; Mittel 0,49). Die

Trennschärfe der Items kann mit einem mittleren Wert von 0,63 ebenfalls als gut bezeichnet werden, lediglich ein Item (Nr. 19) fällt unter den Wert von 0,4. Die Homogenität der Subskalen liegt im Mittel bei Cronbachs $\alpha = 0,77$ und kann damit als ausreichend beurteilt werden (selbstbestimmte Bewegungsgestaltung: 0,90; Bewegungen erlernen: 0,85; Teamfähigkeit: 0,68; Wagnis: 0,70; Helfen: 0,72).

Das qualitative Datenmaterial aus den Interviews und Gruppendiskussionen wurde transkribiert und mittels zusammenfassender und strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (nach MAYRING, 1999).

4.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fragebogendaten sind in Abb. 1 als Mittelwerte des Antwortverhaltens der Absolventen des „fertigungsorientierten“ im Vergleich zum „reformierten“ Ausbildungskonzept dargestellt. Zur Signifikanzprüfung der Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben wurden Kovarianzanalysen durchgeführt.¹⁰ Es zeigt sich, dass aus Sicht der Studierenden vor allem im Hinblick auf den

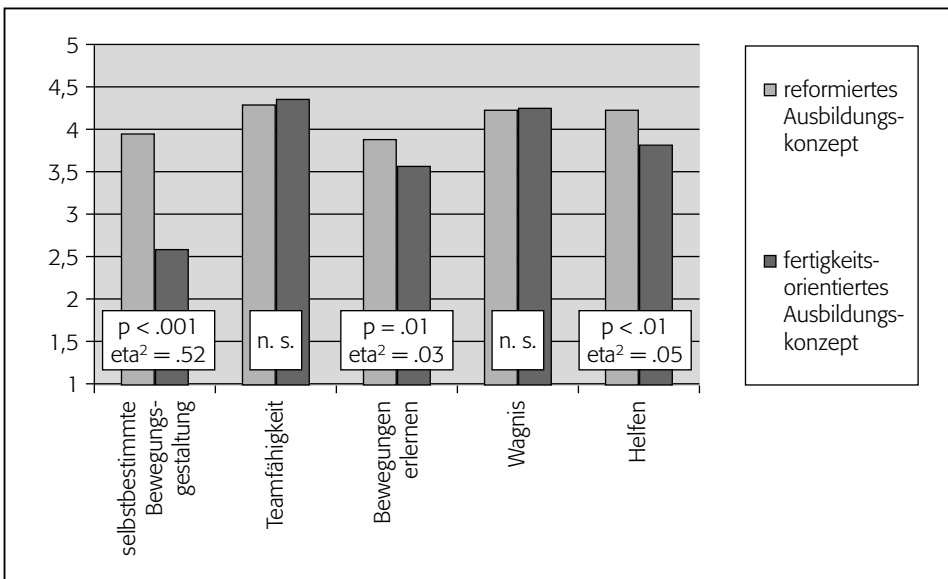


Abb. 1: Vergleich der von Studierenden wahrgenommenen Erfahrungsinhalte in einem „fertigungsorientierten“ und einem „reformierten“ fachpraktischen Ausbildungskonzept im Bereich Bewegen an Geräten. Auf der X-Achse ist ein Ausschnitt der 6-stufigen Likertskala aufgetragen, hohe Werte bedeuten eine positive Einschätzung des Ausbildungskonzeptes

¹⁰ Als Kovariaten wurden diejenigen Kontrollvariablen berücksichtigt, die mit einer Subskala des Fragebogens signifikant korrelierten und in der Prüfung der Unterschiedsbefunde auf Überzufälligkeit einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten zeigten (Vorgehen n. BORTZ, 1999, S. 357). Die dargestellten Mittelwertvergleiche sind um den Einfluss der Kovariaten bereinigt.

Aspekt *selbstbestimmte(r) Bewegungsgestaltung* die Evaluation der Konzepte der Praxisausbildung zugunsten des „reformierten“ Konzeptes ausfällt ($p < .001$; $\eta^2 = .520$).

Die Ergebnisse aus den qualitativen Studien stützen diesen Befund, wie aus den Antworten auf die Interviewfrage, wie das Ausbildungskonzept im Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten der Prüfungskür wahrgenommen wurde, deutlich wird:

„Sie (die Kurse) sind auch offener [...], weil man auch selbst bestimmen kann, jetzt z. B. auch bei der Kür. Man kann seine [...] Kür selbst bestimmen mit welchen Geräten, in welcher Form und auch neue Elemente hineinbringen, die man selbst bestimmen kann und das finde ich von Vorteil.“ (Studierender ohne Vorerfahrung im Turnen, 9. Semester)

„Also dieses Kreative, also jetzt im Turnkurs z. B., das habe ich jetzt erst mitbekommen, dass man sich auch selber irgendwie sich eine Kür zusammenstellen kann und so. Davon hatte ich vorher eigentlich keine Ahnung. Ich habe gedacht, beim Turnen bekommt man alles vorgegeben, hat eine bestimmte Kür zu machen und das war es. Und jetzt habe ich halt gesehen, dass man da auch selber ran muss.“

(Studierende mit Vorerfahrung im Turnen, 3. Semester)

Während in dem ersten Zitat der Aspekt der Selbstbestimmung als Möglichkeit formuliert wird, verweist das zweite Zitat darauf, dass diese Möglichkeit letztlich auch eine Notwendigkeit darstellt: „Man (muss) da auch selber ran.“ Die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ scheint bei den Studierenden „angekommen“ zu sein. Weitere Zitate aus den qualitativen Studien zeigen aber auch, dass die Notwendigkeit der Selbstbestimmung von den Studierenden durchaus als anspruchsvoll, mitunter sogar als Überforderung erlebt wird (vgl. BÄHR & KRAH, 2005).

Weiter zeigen sich signifikante Vorteile für das reformierte Ausbildungskonzept auch bezüglich des Faktors *Bewegungen erlernen*, wenn auch nur mit geringer Effektstärke ($p = .011$; $\eta^2 = .032$).¹¹ Die qualitativen Studien bestätigen hier, dass die offenere inhaltliche Auslegung des Bewegens an Geräten insbesondere im Bereich der Wahlpflichtelemente mehr Spielräume für subjektiv Neues bietet, insbesondere für Studierende, die bereits auf Vorerfahrungen im Turnen zurückgreifen können.

Ein ebenfalls signifikanter, jedoch im Effekt nur schwacher Vorteil für das reformierte Ausbildungskonzept zeigt sich bezüglich der Perspektive *Helfen* ($p = .001$; $\eta^2 = .049$).¹² Hier wird in den Interviews von den Studierenden positiv hervorgehoben, dass der Hilfestellung dadurch, dass sie Bestandteil der Abschlussprüfung ist, auch im Prozess des Lernens ein bedeutsamer Stellenwert zukommt. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungskonzepten zeigen sich bezüglich der Perspektiven *Wagnis* ($p = .746$) und *Teamfähigkeit* ($p = .479$). Hier bieten aus Sicht der Studierenden beide Konzepte in ähnlichem Maße Erfahrungsmöglichkeiten.

¹¹ Kovariaten: Voreinstellung zum Turnen: $p < .01$, $\eta^2 = .150$; Vorerfahrung im Turnen: $p < .01$, $\eta^2 = .059$.

¹² Kovariate: Voreinstellung zum Turnen $p < .01$, $\eta^2 = .045$.

5 Diskussion und Ausblick

Als Fazit des Beitrages ist festzuhalten, dass es mit Evaluationsstudien im Sinne des hier vorgestellten Beispiels möglich erscheint, auf den *Anlass* der aktuellen Diskussion um Qualitätssicherung im Bildungsbereich zu reagieren, ohne dabei den *Sinn* einer derartigen Studie zu verfehlen, indem eine einseitige Orientierung am Lern-Output (in der Fachpraxis die motorische Lernleistung) oder aber an der „Kundenzufriedenheit“ (der Studierenden) zur Bewertungsgrundlage gemacht wird. Vielmehr konnte ein bildungstheoretisch reflektierter Begriff „pädagogischer Qualität“ hergeleitet und exemplarisch im Anschluss an die aktuelle fachdidaktische Diskussion im Bereich *Bewegen an Geräten* operationalisiert werden.

Die Ergebnisse der Evaluationsstudie liefern im Sinne einer opportunity-to-learn-Evaluation empirische Belege dafür, dass das „reformierte“ Ausbildungskonzept bezüglich der Qualitätskriterien „enhancing“ und „empowerment“ in wichtigen Aspekten von den Adressaten positiver wahrgenommen worden ist als ein „fertigungsorientiertes“ Ausbildungskonzept. Dies zeigt sich vor allem in der Einschätzung der Gelegenheiten zur *selbstbestimmten Bewegungsgestaltung*, etwas weniger deutlich bezüglich Gelegenheiten zum *Erlernen von Bewegungen* und zum *Helfen*. Die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden ermöglicht einen detaillierten Einblick in die Perspektive der Studierenden, die eine bloße Orientierung an deren Zufriedenheit (im Sinne von „Kunden“) überschreitet. So wird bspw. in den Interviewpassagen zu Gelegenheiten bzw. Notwendigkeiten der Selbstbestimmung in der Bewegungsgestaltung deutlich, dass die Studierenden sich gefordert und teilweise auch überfordert fühlen; gleichzeitig verweisen jedoch die Fragebogendaten eindeutig darauf, dass eben diese Erfahrungsinhalte als gewünschte Schwerpunkte des „reformierten“ Konzeptes bei den Studierenden – trotz und mit ihrer Widerständigkeit – „ankommen“. Die Evaluationsergebnisse ermöglichen hier eine differenzierte Weiterentwicklung der Qualität des Ausbildungskonzeptes, indem die Anforderungen an die Selbstbestimmungsfähigkeit der Studierenden *nicht* zurückgenommen werden (wie eine Orientierung an der „Kundenzufriedenheit“ nahelegen würde), jedoch überlegt werden muss, wie zu ihrer Bewältigung den Studierenden vermehrt „Hilfe zur Selbsthilfe“ angeboten werden kann.

Weiter zeigt die hier vorgestellte opportunity-to-learn-Evaluation, dass die Lerngelegenheiten für Teamfähigkeit entgegen den Erwartungen in dem „reformierten“ Konzept gegenüber einer „fertigungsorientierten“ Ausbildung nicht gesteigert werden konnten. Hier zeigt sich ein Optimierungspotenzial, das auf der Ebene der *Umsetzung* des evaluierten Konzeptes aufgegriffen werden könnte: So könnten z. B. Vermittlungsmethoden eingesetzt werden, die systematisch auch die Schlüsselqualifikationen Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fordern bzw. fördern (z. B. Kooperatives Lernen, vgl. BÄHR, 2005). Die vorgestellte Konzeptevaluation macht an dieser Stelle deutlich, dass veränderte Inhalte auch veränderte Formen der Vermittlung erfordern (vgl. PROHL, 2006, S. 175 ff.). Evaluation bedeutet das permanente Messen der Effekte veränderter Prozesse. Die Frage, ob bzw. inwieweit sich in Folge umgestalteter Vermittlungsprozesse Veränderungen in der Wahrnehmung der „opportunities to learn“ bei den Studierenden einstellen, wäre Gegenstand einer erneuten Evaluation des reformierten Ausbildungskonzeptes.

Literatur

- BÄHR, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 30 (6), 4–9.
- BÄHR, I. & KRAH, D. (2005). Turn(aus)-Bildung als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“. In M. H. ROSCHER (Hrsg.), *Können und Wissen. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium des Gerätturnens* (S. 9–23). Hamburg: Czwalina.
- BALZ, E. & KOTTMANN, L. (2005). Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen von Prozess-Produkt-Zyklen. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.–12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 170–173). Hamburg: Czwalina.
- BECKER, G., VON ILSEMANN, C. & SCHRATZ, M. (2001). Evaluation. Erwartungen – Erfahrungen – Herausforderungen. In G. BECKER, C. VON ILSEMANN & M. SCHRATZ (Hrsg.), *Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX* (S. 4–7).
- BECKERS, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in NRW. In E. BECKERS, J. HERCHER & N. NEUBER (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22–35). Butzbach-Griedel: Afra.
- BENNER, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4., völlig neu bearbeitete Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- BORTZ, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (Band 5). Berlin u. a.: Springer.
- BRÜGELMANN, H. (2004). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation „von oben“. *Pädagogik*, 80 (4), 415–441.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.). (1998). *HRG – Hochschulrahmengesetz*. Bonn.
- FUNKE, J. (1999). Gutachten zum Inhaltsbereich ‚Bewegen an und mit Geräten – Turnen‘ in der Sek. I (Auszug). In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Workstattbericht Curriculumsrevision im Schulsport, Sek. I* (S. 44–56). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- GRUPE, O., KOFINK, H. & KRÜGER, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34 (4), 484–495.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, Beiheft, 17–39.
- HEID, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, Beiheft, 41–51.
- HEIN, R. (2005). *Qualität der sportwissenschaftlichen Lehre in den Lehramtsstudiengängen*. Schorndorf: Hofmann.
- HELMKE, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- HENTIG, H. VON (2006). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. *Neue Sammlung*, 211–233.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & LAGING, R. (2006). Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In R. LAGING & M. POTT-KLINDWORTH (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 112–127). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- HOFFMANN, A. (2006). Entwicklung eines Fragebogens zur Evaluation der fachpraktischen Ausbildung (FEFA) an sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen. *Sportwissenschaft*, 36 (1), 39–54.

- HUMMEL, A. & ZEUNER, A. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. Antwortschreiben zum Beitrag von Meinhart VOLKAMER. *sportunterricht*, 55 (5), 147-148.
- KLAFKI, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. LAGING & R. PROHL (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 15-27). Hamburg: Czwalina.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KURZ, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In LFS (Hrsg.), *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in NRW* (S. 5-25). Soest.
- KURZ, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 64-70). Hamburg: Czwalina.
- MAYRING, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MESSNER, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 400-412.
- NITSCH, J. R. (2001). Evaluation sportwissenschaftlicher Lehre. *dvs-Informationen*, 16 (2), 10-17.
- POTT-KLINDWORTH, M. (2006). *Vom Bildungspotential des Turnens*. Manuskript zur Veröffentlichung eines Vortrages bei der Jahrestagung der Kommission „Gerätturnen“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Magglingen, 8 S.
- PROHL, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. SCHIERZ & P. FREI (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik – Transfer – Transformation* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- PROHL, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2005). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSJ (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 11-44). Aachen: Meyer & Meyer.
- RAVITCH, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- SCHIERZ, M. & THIELE, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- SÖLL, W. (1973). Vom Bildungswert des Gerätturnens. *Sportunterricht*, 22 (9), 301-305.
- TERHART, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- TILLMANN, K.-J. (1996). Lehrpläne – (K)Ein Thema für den Schulalltag? *Pädagogik*, 45 (5), 6-8.
- TODT, E. (2001). Evaluation von Lehrveranstaltungen. *dvs-Informationen*, 16 (2), 18-22.
- VOLKAMER, M. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. Eine Erwiderung auf das Themenheft „Qualität im Schulsport“. *sportunterricht*, 55 (5), 144-146.