

Kompetenzorientiert unterrichten und evaluieren: Einleitung zu den Unterrichtsbeispielen- Evaluationsaufgaben

Verena Oesterhelt und Günter Amesberger

Lehren und Lernen im kompetenzorientierten Unterricht

Kompetenzorientiertem Unterrichten liegt ein bestimmtes Verständnis von Lehren und Lernen zugrunde. Im Mittelpunkt eines kompetenzorientierten Unterrichts stehen die Schüler/innen (Amesberger & Stadler, 2014, S. 54). Das Lernen der Schüler/innen wird dabei als ein aktiver, selbstgesteuerter und sozialer Prozess verstanden, der in konkreten Situationen stattfindet. Dieser Lernprozess ist entsprechend individuell und jede/r einzelne Schüler/in leistet ihn für sich selbst (u.a. Wiater, 2013).

Während des Lernprozesses werden von den Lernenden Sinn und Bedeutung der jeweiligen Lerninhalte konstruiert und eine eigene Haltung dazu entwickelt (Tschekan, 2015). Einfluss darauf nehmen jeweils die individuellen physischen, kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen (u.a. Bewegungskönnen, Vorverständnis, vorangegangene emotionale Erfahrungen, etc.). Um die Nützlichkeit, Schlüssigkeit und Verallgemeinerbarkeit der entstehenden individuellen Vorstellungen abzuklären, ist es ein relevanter Schritt, dass die Schüler/innen die je eigenen Lernerfahrungen und -ergebnisse untereinander austauschen. Dabei gleichen sie ihre Perspektiven ab (Wiater, 2013). Die Lehrperson gestaltet hierfür den Rahmen in Form von geeigneten Lernumgebungen und Lernaufgaben.

Es geht also um verständnisorientierte fachliche Lernprozesse, denen ein kognitives und sozialkonstruktivistisches Verständnis von Unterricht und Lernen zugrunde liegt (u.a. Reusser, 2014). Diese Form des Unterrichts erfordert ein funktionales Zusammenwirken von Lehrerinnen- bzw. Lehrerverantwortung sowie Schülerinnen- bzw. Schülerverantwortung (vgl. Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan der Sekundarstufe II, BGBl. II; ausgegeben am 9. August 2016 - Nr. 217).

Aufgaben der Lehrperson in einem kompetenzorientierten Unterricht

Aufgabe der Lehrperson ist es, durch die Gestaltung von Lernumgebungen und -aufgaben die geplanten Inhalte in ein interaktives Handeln mit den Schüler/innen umzusetzen. Dabei ist zu beachten, dass beim Erwerb von Kompetenzen nicht die Instruktion durch die Lehrperson, sondern die Auseinandersetzung des Schülers bzw. der Schülerin mit den Lerninhalten im Vordergrund steht (Wiater, 2013). Die Art und Qualität der Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Lernstoff hat dann steuernde Wirkung auf das Handeln der Lehrperson, was entsprechende diagnostische Kompetenz verlangt.

Die Lehrperson minimiert also ihr „Informationsmonopol als Experte auf das funktional Notwendige, hilft Schüler/innen bei Lernproblemen mit Impulsen weiter, ohne ihnen [unmittelbar] die Lösungen zu sagen, motiviert sie, ihre Lernprozesse nicht abzubrechen, sondern zum Ergebnis zu führen, lässt sie ihre Lernergebnisse präsentieren und der Kommunikation mit den Mitschüler/innen und ihm selbst aussetzen und hält die Schüler/innen zu metakognitiven Reflexionen über ihren eigenen Lernweg und ihr selbsterarbeitetes Lernergebnis an.“ (Wiater, 2013, S. 152f.).

Schülerorientiert kompetenzbezogen zu unterrichten bedeutet auch, die Schüler/innen an der Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu beteiligen. Dazu ist es bedeutsam, die Lernziele und -inhalte nicht nur transparent zu machen, sondern auch – soweit als möglich – mit den Schüler/innen abzustimmen und damit zu „ihren“ Zielen werden zu lassen.

Dieses schülerorientierte Vorgehen hat zum Ziel, einen kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen über die Jahrgangsstufen hinweg zu unterstützen. „Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Förderung und Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schüler-Kompetenzen beiträgt. Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern: ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“ (Blum, 2010, S.17).

Diese Aussage wurde für das Fach Mathematik getroffen, lässt sich aber durchaus auch auf das Fach Bewegung und Sport übertragen. Jede einzelne Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit wird damit zu einem „Mosaikstein im fortschreitenden Kompetenzaufbau des Schülers“ (Wiater, 2013, S. 151) und es gilt jeweils die Anschlussfähigkeit jeder Stunde für die nächste mitzudenken; und zwar auf allen Ebenen des Kompetenzmodells, d.h. im Hinblick auf die Fach-, Sozial-, Selbst- und auch die Methodenkompetenz (im Sinne des Lernen Lernens) und den jeweils zugehörigen Teilkompetenzen (vgl. Amesberger & Stadler, 2014).

Evaluierung im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts

Ein langfristiger zielgerichteter Kompetenzaufbau anhand von schlüssig geplanten Unterrichtsstunden als „Mosaiksteinen“ setzt voraus, dass die Lehrperson den jeweils aktuellen Lernstand des/r einzelnen Schüler/in im Blick hat. Nur so wird eine zielgerichtete individuelle Lernbegleitung möglich.

Dies verlangt allerdings viel von der Lehrperson: eine hohe Diagnosekompetenz, eine hohe Aufmerksamkeit und Präsenz, genauso wie ein breites fachliches Repertoire und eine große didaktische Vielfalt und Flexibilität (Wiater, S. 153).

Für eine Diagnose hinsichtlich der individuellen Lernstände innerhalb einer Klasse ist die Evaluierung von Lernergebnissen der Schüler/innen notwendig. Dabei „geht es um ein repräsentatives und exemplarisches und nicht um ein vollständiges Erfassen der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen aller Schüler/innen“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 57). Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, unter Einbezug der Lehrplanvorgaben, eine geeignete Auswahl zu treffen, um wesentliche Aspekte des Kompetenzmodells über den Verlauf des Schuljahres bzw. die Schulstufe hinweg erfassen zu können (ebd.).

Das heißt, im Rahmen der Halbjahres- oder Jahresplanung legt die Lehrperson fest, welche Unterrichtssequenzen zur Förderung welcher Kompetenzen in welchen Inhaltsfeldern (Sportarten) geplant sind, und welche davon evaluiert werden sollen. Zu einer klaren Lernzielorientierung in der Unterrichtsplanung gehört also eine geeignete, dazu passende Erfassung der Lernstände zu eben diesen Lernzielen.

Dabei sollte es nicht bei einer reinen Lehrerbeurteilung bleiben. Für die oben beschriebene verantwortliche Beteiligung der Schüler/innen am eigenen Lernprozess, ist eine Evaluation durch die Lernenden selbst ein wichtiger lernwirksamer Faktor, der alle Kompetenzbereiche fordert (Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz). Möglich sind dabei sowohl eine Schülerselbstbeurteilung als auch eine Fremdbeurteilung durch Mitschüler/innen.

Zu überlegen ist jeweils, welche Informationen hinsichtlich der zu erfassenden Kompetenzen durch die verschiedenen Zugänge (Lehrerbeurteilung, Selbsteinschätzung der Schüler/innen, Fremdeinschätzung durch Mitschüler/innen) zu bekommen sind, insbesondere auch, was durch einen Abgleich der Informationen aus den unterschiedlichen Zugängen jeweils erfahren werden kann.

Zudem ist es wichtig, sich im Vorfeld genau zu überlegen, was aussagekräftige „Parameter“ für die jeweils in den Blick genommenen Kompetenzen sind, um sich auf diese bei der Evaluation zu konzentrieren (ebd.).

Die Evaluationsmethoden zur Erfassung ausgewählter (Teil-)Kompetenzen können dabei sehr unterschiedliche Formen haben. Viele, in dieser Handreichung enthaltenen Beispiele greifen auf einen Evaluationsbogen mit schriftlicher Bearbeitung zurück. Das kann eine sehr wertvolle Methode sein, da so Aufzeichnungen vorliegen, die in Ruhe ausgewertet werden können. Bei einem gut gestalteten, zügig zu bearbeitenden Bogen, hält sich zudem der Zeitaufwand, und damit die Reduktion der Bewegungszeit, in einem angemessenen Rahmen. Die Schülernotizen lassen sich z.B. in einem Schulsport-Ordner sammeln, der die Schüler/innen über die Jahrgangsstufe hinweg begleitet.

Ein Einblick in den Lernstand der Schüler/innen kann aber ebenso durch

- ein Reflexionsgespräch in der Gruppe,
- ein „Stimmungsbarometer“,
- das Ablegen verschiedenfarbiger Bälle in bestimmte Behältnisse,
- ein FlipChart-Papier mit einer Zielscheibe an der Wand mit Klebepunkten,
- etc.

gewonnen werden. Überlegt werden muss allerdings im Vorfeld, ob sich anhand der gewählten Methode und der gestellten Fragen auch tatsächlich aussagekräftige Informationen in Bezug auf die interessierende Kompetenz ergeben. Auf bildungswissenschaftlicher Ebene müsste außerdem unterschieden werden, ob es sich tatsächlich um eine Überprüfung der Erreichung eines Bildungsstandard innerhalb einer Klasse handelt (ja/nein) oder ob es darum geht, den (individuellen) Lernstand von Schüler/innen als Ausgangspunkt weiteren Lernens zu erfassen. Die vorliegenden Evaluationsbeispiele sprechen vor allem Letzteres an.

In *didaktischer* Hinsicht ist eine Evaluation im Bewegungs- und Sportunterricht immer auch ein „didaktisches Mittel“. Eine Evaluation durch die Schüler/innen führt zudem, über die Erfassung des Lernstandes hinaus, u.a. zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Sie ist damit auch ein lernrelevanter Unterrichtsschritt.

Für weitere Hinweise siehe die Ausführungen im „Bildungsstandard für Bewegung und Sport“, Kap. 7.4, S. 57-59 (Amesberger & Stadler, 2014).

Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen

Den eigenen Lernstand in den Blick nehmen, mit anderen Personen offen über Können und Nicht-Können sprechen, unbefangenen Feedback geben und auch annehmen können, erfordert eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre. Notwendig dazu ist u.a. die Gewissheit, dass das Aufzeigen eines „Noch-nicht-Könnens“ in einer Phase des Erlernens nicht mit negativen Konsequenzen verknüpft ist.

Vor diesem Hintergrund ist die Trennung von Lern- und Leistungssituationen wichtig. Sie haben unterschiedliche Prämissen: in Leistungssituationen gilt es Fehler zu vermeiden, in Lernsituationen geht es darum, Fehler als Differenzinformationen für den Aufbau von Verständnis und Bewegungskönnen offenzulegen und zu nutzen. „Während das Lösen von Fehlern mit Kompetenzerleben und Formen selbstbestimmter Lernmotivation einher geht (Hascher & Oser, 1996), sind Fehler in Leistungssituationen mit negativen Attributionen verbunden (Weinert, 1999).“ (Meyer, Seidel & Prenzel, 2006, S. 23).

In einem lernwirksamen Unterricht sollte der Austausch über Lernhindernisse, Verständnisprobleme oder motorische Schwächen entsprechend zu einem selbstverständlichen Bestandteil werden, der keine Prüfungssituation darstellt. Wird die Evaluation als Teil des Unterrichtsgeschehens regelmäßig mit einer expliziten Bewertung

oder Notenvergabe verknüpft, besteht die Gefahr, dass der offene, vertrauensvolle Austausch über vorhandenes Lernpotenzial abnimmt. Damit ginge ein Kernelement eines kompetenzorientierten Unterrichts (siehe oben: sozial-konstruktivistisches Lernverständnis) verloren.

Eine Lernsituation kann sich allerdings auch ohne eine explizite Bewertung zu einer Leistungssituation wandeln, nämlich wenn sich die Schüler/innen in Folge ihrer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ignoriert, bloß gestellt oder beschämt fühlen. Eine mögliche Verhaltensreaktion ist, dass sie versuchen Fehler zu vermeiden und sich nur noch dann tatsächlich in den Unterricht einbringen, wenn sie überzeugt davon sind, dass ihr Beitrag qualitativ ist. Damit wird das Lernen eingeschränkt (ebd.). Ob Schüler/innen eine Situation als Lern- oder Leistungskontext wahrnehmen, ist neben gruppenspezifischen Aspekten einer Klasse sehr stark davon abhängig, wie die Lehrperson auf Fehler und Fehlvorstellungen von Schüler/innen reagiert (Luthiger, 2014, S. 16).

Leistungssituationen und die Beurteilung von Leistungen sind gleichwohl ein relevanter Bestandteil des Bewegungs- und Sportunterrichts. Eine mit Noten beurteilte Leistungserfassung sollte jedoch klar abgegrenzt sein von Evaluationen innerhalb und am Ende einer Erarbeitungsphase, die u.a. einen prozessbezogenen Einblick in den Lernstand geben. Hier geht es um die feine, aber wichtige Unterscheidung zwischen einer *beurteilten* Leistungserfassung (z.B. mit einer Note) und der Abbildung des Lernstandes, in vor allem funktionaler Hinsicht, als Ausgangspunkt weiteren Lernens. Hierfür ist auch die oben beschriebene Selbstbeobachtung und -bewertung der Schüler/innen von zentraler Bedeutung.

Anders formuliert: Eine Leistung muss immer nach relevanten Kriterien erfasst werden, auch um sie dann beurteilen, also benoten, zu können. Allerdings muss auf die Erfassung einer Leistung nicht notwendigerweise immer eine Beurteilung folgen. Auch die Erfassung selbst kann das Ziel sein, um einen Einblick in den Lernstand zu erhalten. Bei einer Evaluation im Rahmen der Kompetenzentwicklung geht es nicht vordergründig um eine Note, sondern um die Frage nach dem „Ist-Stand“ des Wissens, Könnens und Wollens, um weiter daran arbeiten zu können. Eine Beurteilung folgt dann bei einer eigens dazu ausgewiesenen Gelegenheit.

Einordnung der Aufgabenbeispiele

In den folgenden Abschnitten finden sich Beispiele für Evaluationsaufgaben zu verschiedenen Kompetenzbereichen anhand jeweils unterschiedlicher Inhaltsfelder (Sportarten).

In den Blick genommen werden also „Schnittstellen“ im Kompetenzraster zwischen Handlungsdimension (Kompetenz/Teilkompetenz) und Inhaltsdimension (in einem bestimmten Inhaltsfeld, z.B. einer Sportart wie Leichtathletik oder Turnen oder einer Sinndimension wie Leisten oder Gesundheit).

Beispiel: *Kompetenzbereich* Sozialkompetenz „Aufgaben, Rollen und Leiten – Verstehen, Übernehmen, Reflektieren“ im *Inhaltsfeld* Ballsportarten im Volleyball.

Kompetenzorientierter Unterricht richtet sich bewusst auf mehrere (Teil-)Kompetenzen, die anhand eines Inhalts erworben werden können und sollten. Um zum Beispiel im Volleyball ein kompetenter Schiedsrichter zu sein, geht es für die Schüler/innen nicht nur darum, die Regeln zu wissen und Übertretungen zu erkennen (Teilbereiche der Fachkompetenz) sowie zu verstehen, warum die Einhaltung von Regeln Sinn macht (Teilbereich der Sozialkompetenz), sondern auch darum, dass der/die Schülerin sich zutraut, einer Gruppe gegenüber ‚wirksam‘ zu sein und die Aufgabe vielleicht sogar gerne übernimmt (Teilbereiche der Selbstkompetenz).

Damit werden mehrere Kompetenzbereiche im gleichen Inhaltsfeld angesprochen, die dann im Bewegungs- und Sportunterricht innerhalb einer Unterrichtssequenz erarbeitet werden.

KOMPETENZMODELL Sekundarstufe I und II		SELBST-KOMPETENZ			SOZIAL-KOMPETENZ			METHODEN-KOMPETENZ			FACH-KOMPETENZ					
		KÖNNEN			+			WISSEN			+			WOLLEN		
		KÖRPERBEZOGEN	KOGNITIONS- und SOZIALBEZOGEN	EMOTIONSBEGOGEN	REGELN und FAIRNESS	KOMMUNIKATION und KOOPERATION	AUFGABEN, ROLLEN und LEITEN	LERNEN LERNEN	PLANUNG und ORGANISATION	SICHERHEIT und GESUNDHEIT	KONDITIONELLE und KOORDINATIVE FÄHIGKEITEN	SPORTARTSPEZIFISCHES KÖNNEN und WISSEN	SPORTARTÜBERGREIFENDES KÖNNEN und WISSEN			
		Wahrnehmen – Einschätzen – Nutzen	Bewegen – Reflektieren – Sinn herstellen	Erleben – Wahrnehmen – Regulieren	Kenntnis – Einhalten – Verändern	Denken – Sprechen – Handeln	Verstehen – Übernehmen – Reflektieren	Interesse wecken – Lernkompetenz entwickeln	Vereinbaren – Umsetzen – Kontrollieren	Wahrnehmen – Einschätzen – Handeln						
LEHRSTOFF	ALLG. SPORTMOTORISCHE FÄHIGKEITEN															
	TURNEN															
	LEICHTATHLETIK															
	SCHWIMMEN															
	SPORTSPIELE															
	GYMNASTIK, TANZ, AKROBATIK															
	ROLL- und GLEITSPORTARTEN															
	ZWEIKÄMPFE															
	WEITERE SPORTARTEN															

Mögliche Teilkompetenzen einer Unterrichtssequenz im Volleyball (siehe Text oben)
 Raster: vgl. Amesberger & Stadler, 2014, S. 90

Natürlich ist es häufig so, dass bei der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhalt weitere Kompetenzfacetten „mitlaufen“. Für eine kontinuierliche Förderung der einzelnen Teilkompetenzen über die gesamte Unter- bzw. Oberstufe hinweg ist das auch sinnvoll. Denn eine Kompetenz lässt sich nicht innerhalb von sechs Wochen erarbeiten und ist ab dann dauerhaft vorhanden. Fortwährendes Thematisieren bzw. Anwenden ist wichtig. Dabei können und sollten situativ auftretende (Lern-)Gelegenheiten im Unterricht genutzt werden.

Wichtig ist allerdings auch, nicht aus dem Auge zu verlieren, worauf der Schwerpunkt liegt, d.h. welche (Teil-)Kompetenz/en in der jeweiligen Unterrichtseinheit bewusst erarbeitet werden soll/en. Daher ist zu unterscheiden zwischen den konkreten Kompetenzzielen, die den „roten Faden“ für die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts bilden und den weiteren Kompetenzfacetten, die sinnvollerweise begleitend situativ aufgegriffen werden. Die Markierungen im Kompetenzraster beziehen sich auf die bewusst geplanten Kompetenzziele. „Mitlaufende“ (Teil-)Kompetenzen sind in manchen Beispielen in grauer Farbe eingetragen.

Evaluationsaufgaben als Abschluss einer Unterrichtssequenz

Die Evaluationsaufgaben sind jeweils als Abschluss einer Unterrichtssequenz über mehrere Unterrichtseinheiten zu sehen, in der die betreffenden (Teil-)Kompetenzen im Unterricht erarbeitet wurden.

Thema der Unterrichtssequenz: „Variantenreich Basketball spielen“					
Jahrgangsstufe: 5 Klasse, Oberstufe					
Voraussetzungen: Grundlagen im Basketball (Dribbling, Passen, Fangen, Korbwürfe) wurden erarbeitet					
Die Schüler/innen haben sich mit Fragen der Kommunikation in Sportspielen auseinandergesetzt.					
1. UE	2. UE	3. UE	4. UE	5. UE	6. UE
<u>Schwerpunkt: Fachkompetenz</u> sportartbezogenes Wissen und Können <u>Stundenthema:</u> Verschiedene Wurftechniken, (Pässe, Korbwürfe), Funktionalität/Anwendungsbereiche	<u>Schwerpunkt Methodenzusammenhang:</u> Planung und Organisation: Vereinbaren, Umsetzen, Kontrollieren <u>Stundenthema:</u> Wie sieht mein individuelles Korbwurftraining aus?	<u>Schwerpunkt Fachkompetenz:</u> sportartbezogenes Wissen und Können <u>Stundenthema:</u> Taktische Bezüge	<u>Schwerpunkt Selbstkompetenz:</u> Wahrnehmen, Einschätzen, Nutzen <u>Stundenthema:</u> Welche Würfe traue ich mir im Spiel zu? Abgeben oder selber werfen?	<u>Schwerpunkt Sozialkompetenz:</u> Kommunikation und Kooperation <u>Stundenthema:</u> Durch Absprachen und Wurfvarianten clever zusammenspielen	Evaluationsaufgabe Basketballturnier

Die Evaluationsaufgabe richtet sich also auf die Erfassung des Lernstandes der Schüler/innen zu den verschiedenen (Teil-)Kompetenzen, die im Rahmen der Unterrichtssequenz im Rahmen eines bestimmten Themas erarbeitet wurden.

Dabei verlässt sich die Evaluation in der Regel nicht rein auf das Urteil der Lehrperson, sondern bezieht die Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler/innen mit ein. Zum einen erhält die Lehrperson so wichtige Informationen durch den Vergleich der eigenen Beobachtungen mit den Einschätzungen der Schüler/innen. Zum anderen wird damit die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernstand bzw. dem eigenen Lernen in die Hände der Schüler/innen gegeben. Dies ist ein Kerngedanke in Hinblick auf die Schülerorientierung in einem kompetenzorientierten Unterricht (siehe oben).

Wie sind die Beispiele aufgebaut?

Die vorgestellten Beispiele von Evaluationsaufgaben haben alle die gleiche Struktur:

- Eingangs findet sich das *Kompetenzraster*, in dem, für einen Überblick, die „Schnittstellen“ (Inhaltsfeld/Kompetenzbereich) markiert sind, auf die sich das Beispiel richtet.
- Für eine Präzisierung sind anschließend die genauen *Angaben aus dem Bildungsstandard* aufgeführt, die für die gewählten „Schnittstellen“ die zugehörigen Teilkompetenzen und Deskriptoren formulieren. Sie dienen als Hilfe, da sie sehr konkret das Lernergebnis angeben, das erreicht werden sollte. Damit geben sie gleichzeitig Hinweise in Bezug auf die inhaltliche Seite des Unterrichts.
- Um die Querverbindung zum aktuell gültigen Lehrplan herstellen zu können, werden im Folgenden die für das Beispiel relevanten Bezüge beschrieben. Dabei wird auch für die Sekundarstufe I auf den neuen Lehrplan (aktuell: Entwurfsversion) zurückgegriffen.

- Die konkrete *Aufgabenstellung* spricht die Schüler/innen zumeist direkt an und beschreibt den Ablauf der Aktivitäten.
- Die *didaktisch-methodischen Hinweise* beziehen sich auf die didaktische Intention der praktischen Aufgabe (warum sollen die Schüler/innen was wie tun?). Hinweise werden außerdem zu den notwendigen Voraussetzungen der Schüler/innen zur Durchführung der Aufgabe gegeben (was sollte innerhalb der Unterrichtssequenz oder auch bereits im weiteren Vorfeld erarbeitet worden sein) sowie zur Durchführung selbst und den benötigten Materialien.
- Die Hinweise zur *Evaluierung* richten sich dagegen auf die Intention der Erfassung von Lernergebnissen (warum wird was mit welcher Methode evaluiert). Die Beschreibung enthält zumeist sowohl Informationen für eine Einschätzung durch die Lehrperson als auch für eine Fremd- bzw. Selbsteinschätzung durch die Schüler/innen. Abschließend finden sich dann konkrete Arbeitsblätter bzw. Kopiervorlagen für die Durchführung der Evaluierung.

Die Aufgabenbeispiele sind exemplarisch zu verstehen. Ziel ist es, einen „roten Faden“ aufzuzeigen und Anhaltspunkte zu geben, wie eine Evaluierung im Bewegungs- und Sportunterricht aussehen kann. Nicht zuletzt aufgrund der notwendigen Passung von Aufgaben für die eigene Klasse und Unterrichtsgestaltung wird es dann allerdings notwendig sein, Aufgaben auch selbst zu entwickeln.

Die Beispiele stammen von verschiedenen Autoren. Daraus erklären sich manche Unterschiede in der Herangehensweise, die jeweils die didaktische Sichtweise der einzelnen Autoren oder Autorenteamer widerspiegeln und auch diskutiert werden können.

Gemeinsam ist den Beispielen, dass sie jeweils auf eine konkrete Jahrgangsstufe bezogen sind. So kann ein konkreter Bezug zum semestrierten Lehrplan hergestellt werden. Fast alle Beispiele lassen sich allerdings auch, mit geringen Anpassungen, auf andere Klassenstufen innerhalb der gleichen Schulstufe (Sek. 1 oder Sek. 2) übertragen.

Literatur:

- Amesberger, G., & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg & Wien: Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Online Dokument. Zugriff unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung_gesamt_Bildungsstandard_Bewegung_und_Sport.pdf
- Blum, W. (2010). Einführung. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen und Fortbildungsideen* (S. 14-32). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, L., Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28,1, 21-41.
- Luthiger, H. (2014). *Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung*. Münster, New York: Waxmann.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In Rolff, H.-G. (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92-106). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*. 66, 2, 173-188.