

LEISTUNGSBEWERTUNG IM GYMNASIALEN
SPORTUNTERRICHT -
EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG

WISSENSCHAFTLICHE ABSCHLUSSARBEIT IM RAHMEN DER ERSTEN STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN

vorgelegt von
Natalie Sophie Jaster
Rostock, 09.04.2024

ERSTGUTACHTERIN: DR. PHIL. JULIANE LANZ
ZWEITGUTACHTER: UNIV.-PROF. DR. HABIL. SVEN BRUHN
INSTITUT: INSTITUT FÜR SPORTWISSENSCHAFT
FAKULTÄT: PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
HOCHSCHULE: UNIVERSITÄT ROSTOCK

INHALTSVERZEICHNIS

I.	EINLEITUNG	1
II.	LEISTUNGSBEWERTUNG IM SPORTUNTERRICHT	2
2.1	BEGRIFFSKLÄRUNG LEISTUNG UND LEISTUNGSBEWERTUNG IM SPORTUNTERRICHT.....	2
2.2	FUNKTIONEN VON SCHULNOTEN.....	4
2.3	LEGITIMATION VON SCHULNOTEN	6
2.4	LEISTUNGSBEWERTUNG IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE.....	10
2.5	BEZUGSNORMEN IN DER LEISTUNGSBEWERTUNG.....	10
2.6	BESONDERHEIT DER LEISTUNGSBEWERTUNG IM FACH SPORT.....	13
III.	MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT.....	14
3.1	DEFINITION VON MOTIVATION	14
3.2	FORMEN DER MOTIVATION	15
3.2.1	LEISTUNGS-, ANSCHLUSS- UND MACHTMOTIVATION.....	15
3.2.2	ANNÄHERUNGS- UND VERMEIDUNGSMOTIVATION	16
3.2.3	INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE MOTIVATION.....	16
3.3	DIE SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE NACH DECI UND RYAN.....	17
3.4	BEDEUTUNG VON MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT	19
IV.	ZUSAMMENHANG ZWISCHEN LEISTUNGSBEWERTUNG UND MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT.....	20
4.1	ATTRIBUTIONSZUSCHREIBUNGEN VON NOTEN	21
4.2	MOTIVATIONALE WIRKUNG VON BEZUGSNORMEN.....	23
4.3	STUDIENBEFUNDE ZUR SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE	25
4.4	SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PRAKTISCHE GESTALTUNG VON LEISTUNGSBEWERTUNGEN	26
V.	EMPIRISCHER TEIL	29
5.1	KONZEPTION DER STUDIE	29
5.2	METHODE	30
5.3	KATEGORIENSYSTEM	31
5.4	EINHALTUNG VON GÜTEKRITERIEN	34

5.5	ERGEBNISSE UND DISKUSSION	35
5.5.1	MOTIVATION FÜR TEILNAHME AM SPORTUNTERRICHT	35
5.5.1.1	INTRINSISCH.....	35
5.5.1.2	EXTRINSISCH.....	36
5.5.2	EINFLUSS AUF VERHALTEN IM SPORTUNTERRICHT.....	37
5.5.2.1	EINFLUSS AUF MOTIVATION ZUR AKTIVEN TEILNAHME	37
5.5.2.2	EINFLUSS AUF ÜBUNGSVERHALTEN	38
5.5.3	MOTIVATION NACH NOTENVERGABE	39
5.5.3.1	ALS GUT EMPFUNDENE NOTEN	39
5.5.3.2	ALS SCHLECHT EMPFUNDENE NOTEN.....	39
5.5.3.3	ATTRIBUTIONSVERHALTEN	40
5.5.4	MOTIVATIONALER EINFLUSS DER LEHRKRAFT.....	41
5.5.4.1	VERHALTEN DER LEHRKRAFT	41
5.5.4.2	ART DER NOTENRÜCKMELDUNG	42
5.5.5	MOTIVATIONALE WIRKUNG VON BEZUGSNORMEN	43
5.5.5.1	KRITERIELL.....	43
5.5.5.2	KOLLEKTIV	44
5.5.5.3	INDIVIDUELL	45
5.5.6	EINFLUSS AUF SELBSTWIRKSAMKEIT.....	46
5.5.6.1	BEFRIEDIGUNG DER BASISBEDÜRFNISSE.....	46
5.5.6.2	KORRUMPIERUNGSEFFEKT	48
VI.	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	49
VII.	LITERATURVERZEICHNIS	III
VIII.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
IX.	ANHANG	VII
9.1	LEITFADEN ALS GRUNDLAGE ALLER INTERVIEWS	VII
9.2	FALLZUSAMMENFASSUNGEN	IX
9.3	KODIERLEITFADEN.....	XVI
X.	SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	XX

I. EINLEITUNG

Leistungsbewertung im Sportunterricht: Während sich einige stolz an Zieleinläufe und dementsprechende Bestnoten erinnern, kommen bei anderen die Erinnerungen hoch, unter der Beobachtung aller anderen, mit zitternden Beinen auf dem Schwebebalken zu stehen - mit einer anschließenden Notenvergabe, die als demütigend empfunden wird. Die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Leistungsbewertung im Sportunterricht sind ein sensibles und komplexes Thema. Es ist somit auch nicht überraschend, dass die Sportnote ein gesellschaftlich hitzig diskutiertes Thema ist. Auch die sportpädagogische Diskussion um Leistungsbewertung dauert schon über viele Jahrzehnte an. Während teilweise noch immer die Sinnhaftigkeit und Abschaffung der Sportnote diskutiert wird, dominieren heute vor allem Überlegungen dazu, wie Leistungsbewertung partizipativ, inklusiv und lernförderlich gestaltet werden kann. In der Umsetzung befinden sich Lehrkräfte dabei immer wieder in einem Dilemma zwischen Zeitdruck, Erwartungen von Lernenden und ihren Eltern, sowie dem eigenen Gewissen. So viel Kritik an der Sportnote auch geübt wird, werden ihr dennoch essentielle gesellschaftliche und pädagogische Funktionen zugeschrieben. Eine davon ist die Motivationsfunktion, bei der Noten als Anreiz und Ansporn beschrieben werden. Ein kurzer Blick in die Literatur oder die Sporthalle zeigt jedoch: Die allgemeingültige Annahme, dass Sportnoten alle Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme und guten Leistungen im Unterricht motivieren, greift eindeutig zu kurz. Während einige Lernende tatsächlich durch Sportnoten angespornt werden können, zeigt sich in der Praxis gleichermaßen, dass der eigentlich angestrebte Zustand der Motivation schnell auch in das Gegenteil umschwenken kann: Angst und Demotivation. Zwar existieren in der Literatur unzählige Veröffentlichungen zu den Themen Schulnoten und Motivation. Insbesondere für den Sportkontext lassen sich jedoch nur wenige Werke finden, in denen der Zusammenhang beider Themen dargestellt wird. Diese Forschungslücke motivierte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Leistungsbewertung und Motivation im gymnasialen Sportunterricht. Ziel der vorliegenden wissenschaftlichen Abschlussarbeit ist somit die theoretische sowie empirische Untersuchung der folgenden Forschungsfrage: *Inwiefern beeinflusst Leistungsbewertung in Form von Ziffernoten die Motivation von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe im und für den Sportunterricht?*

Um der Frage nachzugehen, werden zunächst die theoretischen Grundlagen sowie der Forschungsstand betrachtet. In Kapitel II wird dafür zu Beginn das Thema der Leistungsbewertung im Sportunterricht veranschaulicht. Nach der Erarbeitung begrifflicher Definitionen zum Thema Leistungsbewertung werden die Funktionen sowie auch die Legitimationsgrundlage von Schulnoten dargestellt. Weiterhin werden die verschiedenen Bezugsnormen von Leis-

tungsbewertung vorgestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet die Beleuchtung der Besonderheit von Schulnoten im Sportunterricht. In Kapitel III wird der Fokus auf den motivationalen Aspekt gerichtet. Nach der Findung einer Arbeitsdefinition von Motivation werden die verschiedenen Motivationsformen näher betrachtet. Als mitunter relevanteste Theorie zur Erklärung von Motivation im Sportunterricht wird nachfolgend die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan erläutert. Auch in diesem Kapitel wird abschließend die Bedeutung des Themas für den Sportunterricht dargelegt. In Kapitel IV erfolgt die Zusammenführung beider Themen, indem Theorien und Befunde näher betrachtet werden, welche den Einfluss von Leistungsbewertung auf die Motivation im Schulkontext darstellen. Neben der Veranschaulichung der Attributionstheorie und des Korrumpierungseffekts werden erneut die Bezugsnormen, dieses Mal jedoch im Kontext ihrer motivationalen Wirkung, betrachtet. Auch auf die Selbstbestimmungstheorie wird erneut Bezug genommen. Abschließend werden die aus der Theorie hergeleiteten Erkenntnisse zur Motivationsförderung im Sportunterricht praktisch veranschaulicht. Der zweite Teil der vorliegenden Abschlussarbeit dient der vertieften und explorativen Beantwortung der Forschungsfrage. Dazu wurden in einer eigens durchgeführten qualitativen Untersuchung insgesamt zehn Oberstufenschülerinnen und -schüler befragt. Die qualitativen Interviews fanden halboffen, auf Grundlage eines vorher erarbeiteten Leitfadens, statt und wurden anschließend mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) ausgewertet. Die Chance mit den Lernenden ins Gespräch zu kommen und von ihnen selbst zu erfahren, wie sich Leistungsbewertung auf ihre Motivation auswirkt, brachte und bestätigte viele Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage.

II. LEISTUNGSBEWERTUNG IM SPORTUNTERRICHT

2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG LEISTUNG UND LEISTUNGSBEWERTUNG IM SPORTUNTERRICHT

Als Grundlage für die komplexe Betrachtung von Leistungsbewertung im Sportunterricht soll in diesem Kapitel zunächst eine Arbeitsdefinition der Begriffe Leistung und Leistungsbewertung in Bezug auf den Sportunterricht erarbeitet werden. Der Aspekt des Leistens ist ein elementarer Bestandteil des Sports. So ist das Leisten zu erfahren schließlich eine der sechs Sinnperspektiven des Sportunterrichts (Rahmenplan Sport, 2021). Balz und Kuhlmann (2015) behaupten sogar: „Ganz gleich, welches sportliche Handlungsfeld (Schule, Sportverein etc.) man vor Augen hat – der besondere Reiz des Sports besteht nun einmal darin, Leistungen zu erbringen und sich mit anderen zu messen“ (S.199). Dem Begriff *Leistung* liegen verschiedene Definitionen zugrunde. Im physikalischen Sinne wird Leistung als Arbeit pro Zeit betrachtet. Mit dieser Herangehensweise wird beispielsweise in der Sportmedizin oder Trainingswissen-

schaft gearbeitet (Balz & Kuhlmann, 2015). Im sportpädagogischen Bereich kann diese Definition jedoch keine Anwendung finden. Im Kontext des Schulsports kann Leistung zunächst allgemein als der „Vollzug und das Ergebnis von menschlichen Tätigkeiten“ beschrieben werden (ebd., S.199). Auf sportpädagogischer Ebene wird darüber hinaus noch zwischen einer Leistung und dem Leisten unterschieden. Als Leistung wird das Ergebnis eines Handlungsgeschehens gesehen, welches anschließend verglichen, eingeordnet und bewertet werden kann. Hier wird Leistung als Produkt verstanden. Dem gegenübergestellt ist das Leisten, bei dem „die selbstverursachte Handlung einer Person mit ihren Leistungsvoraussetzungen und ihren Leistungsfortschritten“ betrachtet wird (ebd.). Das Leisten wird hier als Prozess verstanden, welchem als individueller Vorgang im pädagogischen Kontext eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Aus diesen Definitionen lässt sich ableiten, dass sportliche Leistungen als Eigenleistungen verstanden werden, welche auf erworbenen Fähigkeiten und persönlicher Anstrengung zum Erreichen eines Ergebnisses beruhen. Weitere Grundsätze sportlicher Leistung sind zum einen, dass sich eine sportliche Handlung objektiv feststellen lässt. Anfang, Ende und Vollzug einer sportlichen Handlung sind klar beobachtbar (ebd.). Darüber hinaus basieren die Ergebnisse einer sportlichen Handlung stets auf einem Gütemaßstab. Während sich sportliche Handlungen in der Leichtathletik oftmals am cgs-System (Centimeter-Gramm-Sekunde) orientieren, geht es bei Ballspielen um punktuelle Handlungen, während hingegen beim Gerätturnen verlaufsorientierte Handlungen an einem Gütemaßstab gemessen werden. Die erbrachten Leistungen können wiederum einem Schwierigkeitsniveau zugeordnet werden. Abschließend ist der Leistungsbegriff nur bedeutungsvoll, wenn Güte sowie Schwierigkeitsmaßstäbe von Schülerinnen und Schülern als verbindlich angesehen werden (ebd.).

Um eine *Leistungsbewertung* vornehmen zu können, muss zunächst eine Leistungsfeststellung oder -messung erfolgen. Der Leistungsfeststellung liegt „die Beobachtung oder die Abfrage eines Schülerverhaltens zugrunde“, welche die wertfreie Beschreibung eines Verhaltens zum Ziel hat (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 69). Die Leistungsmessung basiert auf einem höheren methodischen Anspruch als die Leistungsfeststellung. Die hier durchgeführten Leistungskontrollen finden unter der Beachtung testtheoretischer Gütekriterien statt. Das Einordnen, Vergleichen und Bewerten der Ergebnisse einer erbrachten Leistung kann als *Leistungsbewertung* gesehen werden. Hierbei wird dem Leistungsergebnis ein Bewertungsmaßstab, oftmals in Form einer Ziffernote, zugewiesen (ebd.). Auf Schulnoten, als im Schulsystem etablierte Form der Leistungsbewertung, wird in den folgenden Kapiteln Bezug genommen.

2.2 FUNKTIONEN VON SCHULNOTEN

In der Literatur werden verschiedene Funktionen sowie auch Aufgabenfelder von Schulnoten unterschieden. Grundlegend können die gesellschaftliche sowie die pädagogische Funktion der Leistungsbewertung differenziert werden. Das bedeutet, dass Schulnoten zum einen relevante Aufgaben für gesellschaftliche Strukturen und Prozesse erfüllen, gleichzeitig aber auch verschiedenen Funktionen innerhalb des Systems Schule nachkommen (Menze, 2023). Im Schulkontext richten sich die Aufgaben der Noten an Lernende, Lehrende sowie die Erziehungsberechtigten. Es lassen sich in der Literatur immer wiederkehrende, aber auch leicht unterschiedliche Funktionen von Noten finden. Felix Winter (2016) unterscheidet acht verschiedene Funktionen der Zensurengebung, die sowohl die gesellschaftliche als auch pädagogische Dimension tangieren.

Die erste Funktion, die der Autor sieht, ist die *Note als Maßzahl für eine Leistung*. Hiermit wird zunächst eine sehr grundsätzliche Aufgabe von Ziffernoten aufgezeigt. Noten selbst sind demnach nicht das Messinstrument zur Ermittlung einer Leistung, sondern ein Hilfsmittel zur Einschätzung einer Leistung (Winter, 2016). Sie symbolisieren den festgestellten Leistungsstand und machen ihn somit greifbar. Die nächste, nach Winter bedeutsamste, pädagogische Funktion der Note ist die *Rückmeldung und Kommunikation* (ebd.). Paradies, Wester & Greving (2009) sowie auch Jürgens und Lissmann (2015) bezeichnen diesen Aspekt als *Informationsfunktion*. Diese Funktion fokussiert vor allem die Schülerinnen und Schüler, welche auf diesem Wege über ihren Lernstand informiert werden sollen. Die Note wird hierbei als Mittel der Rückmeldung genutzt, um den Lernenden ihre erbrachte Leistung, auch im Vergleich zu den restlichen Leistungen innerhalb der Klasse, zu veranschaulichen. Winter sieht in der Ziffernote den Versuch die Leistungsrückmeldung „klein und kontrolliert zu halten“ (ebd.). Neben den Lernenden besteht die Informationsaufgabe auch gegenüber Eltern, Lehrpersonen und der Gesellschaft, die eine Rückmeldung über die Lernergebnisse erhalten (Jürgens & Lissmann, 2015). Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet dies, dass Leistungsbeurteilungen „den ausbildenden Betrieben, den weiterführenden Schulen und den Hochschulen Informationen über Ausbildungs- und Leistungsstände der sich Bewerbenden“ geben (Paradies et al., 2009, S.25). Hierbei sollte jedoch beachtet werden, dass Noten lediglich den Platz innerhalb einer Rangfolge signalisieren und somit nicht zwangsläufig über den Kompetenzstand einer Person informieren (ebd.). Die *Evaluations- und Kontrollfunktion* beschreibt die Informationsfunktion in einem größeren Rahmen. Hier wird Noten die Funktion zugeschrieben, den Erfolg von Lehrkräften oder ganzen Schulen zu evaluieren. So können Schulleitungen oder auch Lehrkräfte selbst einen Eindruck darüber gewinnen, inwieweit der Unterricht Erfolg zeigt. Eng verbunden mit der Informationsfunktion ist die *Orientierungsfunktion*. Diese beschreibt den Sachverhalt, dass sich Schülerinnen und Schüler „anhand ihrer Noten ein Bild darüber machen, wie sie bezüglich

ihrer Leistung in der Schule stehen und welche Fähigkeiten sie besitzen“ (Winter, 2016, S. 55). Schülerinnen und Schüler haben somit auch einen Anhaltspunkt für ihre Leistungsselbst einschätzung. Eine Gefahr hierbei ist jedoch ein zu starker Fokus auf den Rang innerhalb der Klasse, da dieser nicht aussagekräftig genug über erworbene Kompetenzen ist (ebd.). Eine Funktion von Noten, die Winter als besonders wichtig erachtet, ist die *Sozialisationsfunktion*. Demnach sollen Kinder und Jugendliche durch das Notensystem und dem ihm zugrundeliegenden Leistungsprinzip an die Ansprüche und Realität der Leistungsgesellschaft außerhalb der Schule gewöhnt werden. Außerdem sollen durch Noten Grundsätze einer Leistungsorientierung, besonders für die Zeit nach der Schule, nahegebracht werden.

Winter (2016) schreibt dazu:

Wer die Schulzeit durchlaufen hat, sollte einerseits davon überzeugt sein, dass in dieser Gesellschaft Leistungen zu erbringen sind, damit man an wesentliche Güter herankommt, und andererseits daran glauben, dass die individuelle Leistung die maßgebliche Voraussetzung für das persönliche Vorankommen ist. (S. 56)

Hier liegen also Chancen in der Notengebung, wenn auch an dieser Stelle kritisch angemerkt werden muss, dass das Leistungsprinzip nicht das einzig vorherrschende in der Gesellschaft ist (ebd., S. 57). Nach Winter dienen Noten weiterhin als *Entscheidungsgrundlage für Auslese*. Diese Funktion, auch *Selektionsfunktion* genannt, umfasst die Aufgabe, Lernende anhand ihrer Noten zu selektieren und ihnen somit zum Beispiel den Besuch eines Gymnasiums zu ermöglichen oder auch zu verwehren (Jürgens & Lissmann, 2015). Auch die Erteilung der Hochschulreife dient als eine Entscheidungsgrundlage zur Auslese von Schülerinnen und Schülern. Diesen gesellschaftlichen Auftrag kann die Schule nur erfüllen, wenn ihr ein „komplexes System von Leistungsmessungen und -bewertungen“ zugrunde liegt (Paradies et al., 2009, S. 25). Schulnoten selektieren Schülerinnen und Schüler also nach ihrer Leistung und prägen somit die Sozialchancen für das weitere Leben (ebd.).

Zuletzt schreibt Winter Noten zwei weitere essentielle Funktionen zu: zunächst *die Anreiz- und Motivationsfunktion*. Da der Motivationsaspekt von Noten Hauptgegenstand der Arbeit ist und in weiteren Kapiteln noch genauer beleuchtet wird, soll die Funktion an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden. Der Erziehungswissenschaftler schreibt dazu: „Die Rolle der Noten als Anreiz für die Lernanstrengungen der Schüler ist einerseits evident und wird regelmäßig als eine ihrer wichtigsten Funktionen genannt“ (Winter, 2016, S. 48). Der letzte Teil der Aussage lässt sich mit einem Blick in die Literatur bestätigen. So nennen auch Paradies et al. (2009) die sogenannte Motivations- und Förderungsfunktion als eine der Hauptaufgaben von Noten, beschreiben diese jedoch direkt im ersten Satz als ambivalent. Auch Jürgens und Lissmann (2015) nennen die von ihnen genannte Anreiz- und Sanktionsfunktion als eine von fünf Hauptfunktionen von Noten. Der hier genannte Aspekt der Sanktionsfunktion entspricht der letzten

Aufgabe, die Winter beschreibt, von ihm ausgedrückt als „*Die Rolle der Noten im Machtgefüge der Schule*“. Der Autor sieht im Prozess der Leistungsbewertung eine wichtige Grundlage für die Machtausübung von Lehrpersonen sowie der Institution Schule auf Schülerinnen und Schüler (Winter, 2016). Hierbei handelt es sich um die Macht, Belohnungen zu erteilen oder vorzuenthalten, was die Note zu einem „Zucht- bzw. Disziplinierungsmittel“ machen kann (ebd.). Auch hierbei ist somit die Hoffnung verbunden durch Zensurenvergabe Schülerinnen und Schüler zu besseren Leistungen und Unterrichtsbeteiligungen zu motivieren.

2.3 LEGITIMATION VON SCHULNOTEN

Eine verbindliche Legitimationsgrundlage für die Leistungsbewertung in der Schule, und somit auch im Fach Sport, wird in den Schulgesetzen und Rahmenplänen der jeweiligen Bundesländer geschaffen. Im Rahmen dieser Arbeit wird exemplarisch die Legitimationsgrundlage in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Hier wird eine erste Basis durch das Schulgesetz geschaffen. In §62 werden die rechtlichen Bestimmungen der „Bewertung der Leistungen sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens“ beschrieben (Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, 2019, S. 77). So heißt es in Absatz 1: „Die Leistungen der Schülerinnen oder der Schüler werden durch Noten oder Punkte bewertet. Das Arbeits- und Sozialverhalten wird durch Noten, Punkte oder in anderer geeigneter Form bewertet“ (ebd.). Absatz 4 definiert den Maßstab, anhand dessen die schulischen Zensuren festgelegt werden sollen:

1. „sehr gut (1), wenn die Leistung den Anforderungen in besonderem Maße entspricht,
2. gut (2), wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht,
3. befriedigend (3), wenn die Leistung im Allgemeinen den Anforderungen entspricht,
4. ausreichend (4), wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht,
5. mangelhaft (5), wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen lässt, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können,
6. ungenügend (6), wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können“. (ebd., S. 78)

Während §62 des Schulgesetzes die allgemeinen, fächerunspezifischen, Regelungen der Notengebung behandelt, schaffen die Rahmenpläne des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern eine fächerspezifische Grundlage für die Leistungsbewertung im Unterricht. Bindend für die Klassen 10, 11 und 12 der gymnasialen

Oberstufe ist hier der „Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Sport“ aus dem Jahr 2021. Das 4. Kapitel „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung“ behandelt die Praxis der Notengebung generell sowie im Kontext des Sportunterrichts. Neben allgemeinen Grundsätzen werden hier auch die fachspezifischen Grundsätze aufgeführt. Das Unterkapitel 4.3 „Fachspezifische Grundsätze“ zeigt Richtlinien, die es bei der Leistungsbewertung im Fach Sport zu beachten gilt (Rahmenplan Sport, 2021, S. 65). Demnach sollte die Leistungsbewertung stets transparent erfolgen und die Unterrichtsleistungen der Bereiche „Sonstige Leistungen im Sportunterricht“ berücksichtigen. Die sogenannten sonstigen Leistungen umfassen „praktische, mündliche, schriftliche und mediale Beiträge“, welche die „sichtbare Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler“ zeigen (ebd.). Es soll sowohl der Stand als auch der Prozess der Kompetenzentwicklung einbezogen werden. Hier wird also auch die Möglichkeit aufgezeigt den individuellen Leistungsfortschritt in die Bewertung einfließen zu lassen. Maßgebend für die Leistungsfeststellung sind nach dem Rahmenplan vier verschiedene Aspekte: sportmotorische Leistungen, Unterrichtsbeiträge, sinnperspektivisches Verhalten sowie Klausuren im Sportunterricht. Der Teilaspekt „Sportmotorische Leistungen“ umfasst die physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Hierzu gehören das Absolvieren einer Bewegungsaufgabe oder das „Demonstrieren einer Bewegung, Technik oder gestalterischer Abläufe nach vorgegebenen oder selbstbestimmten Kriterien“ (ebd.) Hervorzuheben ist hierbei der Zusatz, dass auch nach selbstbestimmten Kriterien bewertet werden kann, welche vorher im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur im Klassenverband festgelegt werden können. Weiterhin fließen das „Präsentieren von Arbeitsergebnissen/Gestaltungen, sportmotorische Testverfahren“ sowie Spiel- und Wettkampfsituationen in die sportmotorische Komponente der Leistungsfeststellung ein (ebd.). Der Aspekt „Unterrichtsbeiträge“ beschreibt die vorrangig kognitiven Komponenten, welche zur Leistungsfeststellung gehören. Hier werden beispielsweise Protokolle, Portfolios, Videoanalysen oder auch Präsentationen aufgelistet, durch die Schülerinnen und Schüler sich am Unterricht beteiligen können. Auch „sachbezogene Beiträge zum Unterrichtsgespräch und zur Unterrichtsgestaltung“ sowie „verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (Partner oder Gruppe)“ sind Bestandteile der Unterrichtsbeiträge (ebd.).

Unter dem Punkt „Sinnperspektivisches Verhalten“ greift der Rahmenplan die pädagogischen Perspektiven auf. Diese können als Blickrichtungen verstanden werden, die auf Sportunterricht genommen werden können, denn „von jedem perspektivischen Standpunkt erscheint das Handlungsfeld ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ in einem anderen Licht“ (Pädagogische Perspektiven, 2024). Je nach Perspektive kann Sport somit ein individueller Sinn beigemessen werden (ebd.).

Im Rahmenplan (2021) heißt es:

Im Sinne der mehrperspektivischen Ausrichtung des Sportunterrichts kann die Komplexität der Notengebung nicht allein durch eine Leistungsnote wiedergegeben werden, sondern muss durch das Heranziehen von leistungsbegleitenden Umständen und Verhaltensweisen an die Individualität der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, so dass die Sinnperspektiven des Sportunterrichtes Beachtung finden. Beobachtbares Verhalten unter den Pädagogischen Perspektiven sollen in der Leistungsbewertung berücksichtigt werden. (Rahmenplan Sport, S. 64)

Die sechs pädagogischen Perspektiven sind:

- P1: Das Leisten erfahren, verstehen und reflektieren
- P2: Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
- P3: Kooperieren, wettstreiten, sich verständigen
- P4: Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- P5: Kreative Bewegungsideen erproben und sich körperlich ausdrücken
- P6: Etwas wagen und verantworten. (vgl. Ebd. 66)

Besonders unter der pädagogischen Perspektive des Leistens wird auch Bezug auf die Leistungsbewertung genommen. Dort heißt es: „Kinder und Jugendliche sollen selbstbestimmt und systematisch durch Üben zu Leistungen mit individueller Bedeutung kommen können“ (ebd., S. 12). Durch das Leisten im Sportunterricht soll das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden und Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit geboten werden zu erfahren, dass sich Anstrengung und Durchhaltevermögen auszahlen (ebd.). Als wichtige Bedingungen für diese Selbstwirksamkeitserfahrungen werden zum einen angemessene Aufgabenschwierigkeiten sowie individuelle Bezugsnormen genannt, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen wird. Lehrkräfte werden angewiesen „sensibel mit Leistungsunterschieden um[zugehen sowie den Schülerinnen und Schülern einen rücksichtsvollen und verantwortlichen Umgang mit differenzierten Leistungsergebnissen [zu] vermitteln“ (ebd.). Besondere Beachtung soll bei der Leistungsbewertung in diesem Zusammenhang den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern gelten. Inwieweit dies geschehen kann, wird im Rahmenplan jedoch nicht weiter ausgeführt. Weitere Grundlagen der Leistungsbewertung sind darüber hinaus, dass „insbesondere gemeinschaftliche Leistungssituationen gefördert“ werden sollen und objektive Bewertungskriterien „transparent gemacht und überprüft werden“ sollen (ebd.). Die pädagogische Perspektive P4 ist mit der Anmerkung versehen, dass die Leistungserwartung hier nur begrenzt beobachtbar sein kann, sich jedoch in Verhal-

tensweisen in P5 widerspiegeln kann. Es kann argumentiert werden, dass auch andere Aspekte der Pädagogischen Perspektiven nicht objektiv beobachtbar sein könnten. Dennoch ist der Versuch im Rahmenplan erkennbar, von einer rein sportmotorischen Leistungsbewertung abzusehen und eine Leistungsfeststellung unter der Einbeziehung verschiedener Perspektiven anzustreben.

Neben dem Rahmenplan gibt auch eine Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern vom 7. Juli 2014 Aufschluss über die Leistungsbewertung im Sportunterricht. Der dritte Punkt der Vorschrift beschreibt das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler, welches durch „die Lernbereitschaft, den Leistungswillen und die Mitarbeit sowie die sozialen Verhaltensweisen“ charakterisiert wird (Leistungsbewertung im Sportunterricht, 2014). Sowohl das Lernverhalten als auch der Lernfortschritt, welcher „in Abhängigkeit von der physischen und psychischen Entwicklung sowie dem augenblicklichen Zustand der einzelnen Schülerinnen und Schüler betrachtet werden muss“, sollen nach der Verordnung in der Leistungsbewertung berücksichtigt werden (ebd.). Gleichzeitig wird in Punkt fünf jedoch auch festgelegt, dass die Leistungsbewertung im Sportunterricht „anhand objektiv messbarer Parameter, die in alters- und geschlechtsspezifischen Punktetabellen zusammengefasst sind“ stattfinden soll (ebd.). Diese Tabellen bilden, wie in Punkt sechs beschrieben, wesentliche Anhaltspunkte für die Leistungsbewertung. Die Anlagen 1-21 des Dokuments bestehen aus Wertetabellen als Grundlage für die Benotung diverser Disziplinen des Sportunterrichts. Hier sind für jede Klassenstufe Werte und dementsprechende Noten festgelegt. Am Beispiel von Anlage 21, welche die Disziplinen der Leichtathletik umfasst, lässt sich das Prinzip dieser Wertetabellen erkennen. Betrachtet man die Tabelle der Jahrgangsstufe 11/12, so lässt sich feststellen, dass die Notenvergabe hier an rein sportmotorischen Kriterien festgemacht wird. Beispielsweise zeigt sich, dass bei den Jungen beim Weitsprung eine Weite von 5,07 Metern 14 Punkte, also eine 1 bedeuten. 4,20 Meter hingegen wären bereits nur noch 8 Punkte, während 3,17 Meter 1 Punkt, also eine 5- bedeuten. Aus der Tabelle wird nicht ersichtlich, inwieweit „in Abhängigkeit von der physischen und psychischen Entwicklung“ oder auch unter Einbeziehung des Lernfortschritts bewertet werden kann. Zwar soll dies nach Verordnung berücksichtigt werden, das Dokument zeigt jedoch keinen klaren Platz auf, wo diese Form der Bewertung Berücksichtigung finden könnte. Eine Modifizierung dieser Werte durch die Fachkonferenz einer Schule kann nach der Verordnung nur erfolgen „wenn unzureichende Bedingungen vor Ort den Unterricht nach den gültigen Rahmenbedingungen einschränken“ (ebd.).

2.4 LEISTUNGSBEWERTUNG IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE

Die gymnasiale Oberstufe, welche die 10.-12./13. Klasse umfasst, unterscheidet sich durch viele Aspekte von der restlichen Schulzeit. Mehr als zuvor können Noten eine zukunftsweisende Rolle einnehmen, wenn sie beispielsweise über die Zulassung zu einem begehrten Studiengang entscheiden. Das Notensystem verändert sich in der Oberstufe im Vergleich zu unteren Klassenstufen, wie im Schulgesetz aufgeführt:

Das Punktesystem der gymnasialen Oberstufe sieht eine Punkteskala 15 bis 0 Punkten vor. Hier entsprechen nach Absatz 5

1. „15/14/13 Punkte der Note „sehr gut“ (1),
2. 12/11/10 Punkte der Note „gut“ (2),
3. 9/8/7 Punkte der Note „befriedigend“ (3),
4. 6/5/4 Punkte der Note „ausreichend“ (4),
5. 3/2/1 Punkte der Note „mangelhaft“ (5),
6. 0. Punkte der Note „ungenügend“ (6)“. (Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, 2019, S. 79)

Eine Broschüre über die gymnasiale Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern gibt weiteren Aufschluss über die Besonderheit der sogenannten Sekundarstufe II. Zwar bleibt Sport nach wie vor ein Pflichtfach, es kann also nicht abgewählt werden. Es bleibt jedoch den Lernenden selbst überlassen, ob sie die Noten in ihr Abitur einbringen, oder diese streichen wollen (Die gymnasiale Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern, 2023). Somit öffnet sich bezüglich der Sportnote eine völlig neue Dimension, in dem Sinne, dass sie für die Endnote des Abiturs irrelevant werden kann, sofern sich Lernende nicht dazu entscheiden ihre Sportnoten einzubringen.

2.5 BEZUGSNORMEN IN DER LEISTUNGSBEWERTUNG

Die Einordnung und Bewertung einer Leistung können nur erfolgen, wenn eindeutig festgelegt ist, auf welche Norm diese Leistung Bezug nimmt. Paradies et al. (2009) schreiben: „Leistung per se gibt es nicht. Leistungen müssen definiert werden und lassen sich je nach Situation immer nur in Bezug auf eine Norm bestimmen“ (S.32). Die Bewertung einer Leistung kann somit variieren, abhängig davon, an welcher Norm sie gemessen wird. Eindeutige Bezugsnormen bilden die Grundlage für eine klare Orientierung im Bewertungsprozess, und Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler können sich auf diese berufen. Es können drei verschiedene Bezugsnormen unterschieden werden: die kriteriumsorientierte, kollektive sowie individuelle

Bezugsnorm. Im Fokus der kriteriumsorientierten Bezugsnorm, auch Sachnorm genannt, steht die sportliche Aktivität selbst. Hier können in Anlehnung an das Curriculum sportmotorische Ziele gesetzt werden, deren Erreichen oder nicht Erreichen die Qualität einer Leistung definiert. Dies wird anhand von Balz' und Kuhlmanns (2015) gewähltem Beispiel deutlich: „Die Orientierung an der Sache als Bezugsgröße lässt sich hinterher ganz einfach auflösen: entweder die Sache ist gelungen oder nicht gelungen („Ich habe die Rolle rückwärts geschafft““ (S. 195). Genau hierin liegt jedoch auch die Gefahr einer sachorientierten Bewertung: Leistung wird als Produkt gesehen, während der Prozess irrelevant ist. Auch wenn die kriteriumsorientierte Norm, aufgrund ihrer vermeintlichen Objektivität, von Schülerinnen und Schülern nach Menze (2023) weitgehend akzeptiert wird, so kann sie doch „vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft nur [als] eindimensional und pädagogisch wenig aussagekräftig“ angesehen werden (S. 107). Meier (2023) erkennt darüber hinaus in einer rein motorisch orientierten Sachnorm die Problematik, dass „gute Leistungen dann offensichtlich nur einem Teil der Schüler*innen per se möglich sind und darüber hinaus nicht zwingend in einem Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernprozessen stehen“ (S. 66). Einen Lösungsansatz sieht der Autor darin die sachorientierte Norm für weitere leistungsbezogene Inhalte zu öffnen, sodass sich auch motorisch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in anderen Bereichen als leistungsstark erleben können. Möglichkeiten wären hier das Erlernen und Anwenden von Technikwissen, „was auch ohne entsprechend gut gelingende Eigenrealisation denkbar ist“ sowie auch eine Selbst-/Fremdeinschätzungen zu einer Bewegungsausführung (ebd.).

In Hinblick auf die „tradierte, aber noch immer gängige“ (Menze, 2023, S. 111) Sozialnorm werden die Leistungen eines einzelnen mit denen einer Referenzgruppe verglichen. Innerhalb der Klasse werden Leistungen unter- und miteinander verglichen sowie bewertet (Paradies et al., 2009). Entsprechend der erreichten Werte, beispielsweise eine Weite beim Schlagballweitwurf, werden die Schülerinnen und Schüler in eine Rangfolge gebracht. Die Zuordnung von Noten erfolgt dann innerhalb der Rangfolge in Anlehnung an die Gauß'sche Normalverteilung. Ein schwerwiegender Kritikpunkt dieser Bezugsnorm ist jedoch, dass jede Schulklasse und somit Referenzgruppe „nichts weiter als eine kleine, zufällig zusammengewürfelte Testgruppe dar[stellt], deren Zusammensetzung nicht für standardisierte Tests geeignet ist“ (ebd., S. 34). Ob eine individuelle Leistung als sehr gut, befriedigend oder auch ungenügend angesehen wird, hängt somit nicht mehr von objektiven Faktoren ab, sondern von den Extremwerten am ersten und letzten Platz der Rangfolge, welche durch die Leistungen zufälliger Schülerinnen und Schüler ermittelt wurden. Somit variiert die soziale Bezugsnorm zwischen den verschiedenen Klassen einer Stufe. Zwar stellen Paradies et al. (2009) fest, dass viele Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte diese Form der Leistungsbewertung als gerecht empfinden,

schließlich befinden sich viele Lernende im Mittelbereich. Gleichzeitig argumentieren die Autorinnen und Autoren aber auch, dass der Begriff soziale Bezugsnorm einen fälschlich positiven Eindruck erweckt, was zu falschen Assoziationen führen kann, denn auch hier werden die Lernfortschritte derer Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Rangfolge stehen, „nicht angemessen bewertet“ (ebd.). Stattdessen greifen sie den von Vierlinger geprägten Begriff der kollektiven Norm auf. Meier (2023) erkennt eine weitere Problematik, sobald die kollektive Bezugsnorm „in Verbindung mit der Orientierung an einer auf motorische Inhalte verengten kriteriumsbezogenen Norm“ gesetzt wird (S. 67). Dies kann dazu führen, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht nur einen kriteriumsbezogenen Normwert, z.B. eine Weite beim Schlagballweitwurf, verfehlen, sondern zusätzlich im sozialen Vergleich auf einem niedrigen Rang eingeordnet werden. Laut Meier kann dieser Umstand bei jenen Lernenden zu Selbstzweifeln führen, da sie „sich bestmöglich angestrengt haben und dabei weder in den Bereich des vorgegebenen Kriteriums gelangen noch im Vergleich mit ihren Mitschüler*innen gut abschneiden“ (ebd.). Der Autor sieht dennoch entwicklungsförderliches Potential im sozialen Vergleich solange „die Leistungen Einzelner anerkannt und im Vergleich mit jenen anderer lernförderlich eingeordnet werden“ (ebd.).

Die individuelle Bezugsnorm ist eine in der Umsetzung vielfach diskutierte und oft an erster Stelle angeführte Möglichkeit, auf deren Grundlage Leistungsbewertung stattfinden kann. Hierbei liegt der Fokus alleinig auf der einzelnen Person und ihrem intraindividuellen Lernzuwachs über einen bestimmten Zeitraum. Am Beispiel des Schlagballweitwurfs wird hier also, ausgehend von der gemessenen Ausgangslage einer Person, die individuelle Verbesserung der erzielten Weite über einen bestimmten Zeitraum gemessen und letztlich bewertet (Meier, 2023). Der Gütemaßstab für das Leisten liegt hier also beim Individuum selbst. Diese Eigenleistung kann als fundamentaler Aspekt des Leistens angesehen werden und ist somit in anderen Bezugsnormen stets mit eingelagert (Balz & Kuhlmann, 2015). Wichtig ist hierbei, dass Lernprozesse dokumentiert und reflektiert werden, sodass Schülerinnen und Schüler optimal in ihrem „Lernverhalten bestätigt oder individuell gefördert werden können“ (Paradies et al., 2009, S. 32). Die Rückmeldung über den Lernfortschritt erfolgt hier in der Regel mündlich oder durch Lernentwicklungsberichte, während die Selbstreflexion mittels Lerntagebuch und Portfolio vorgenommen werden kann (ebd.). Ein klarer Vorteil der individuellen Bezugsnorm ist die Möglichkeit, dass „auch jene Schüler*innen mit geringen Ausgangsleistungen Verbesserungen erzielen, da alle Schüler*innen gewissermaßen aufgefordert werden, in einen Wettkampf mit ihrer Ausgangsleistung zu treten“ (ebd.). Unabhängig davon, ob jemand also zu Beginn der Protokollierung den Schlagball 10 oder 30 Meter wirft, wird eine Note basierend auf dem individuellen Lernfortschritt gebildet. Somit wird niemandem die Chance auf eine gute Note, bzw. die Anerkennung von Anstrengung, verwehrt. Gleichermaßen stellt sich die Frage, inwieweit

die Schülerinnen und Schüler, die von vornherein sehr starken Leistungen im Sinne einer Kriteriumsorientierung erzielen, bewertet werden können. Fraglich ist, ob eine Person, die seit vielen Jahren aktiv im Leichtathletikverein trainiert und sich bereits an der Leistungsgrenze befindet, genauso große Leistungsfortschritte erzielt wie jemand, der sich zum ersten Mal mit der Sportart auseinandersetzt, neue Technikaspekte erlernt und den Körper in dieser Bewegung kennenlernt (Balz & Kuhlmann, 2015). Weiterhin gestaltet es sich als schwer umsetzbar, die tatsächliche Leistungsfähigkeit und -anstrengung von außen zu erkennen. So verstand Funke-Wieneke: Ob „sich jemand ‚wirklich‘ bemüht hat, bleibt letzten Endes sein Geheimnis“ (zitiert in Meier, 2023, S. 67.). Für Lehrpersonen ist es somit schwer feststellbar, ob ein Lernender am Ende des Zeitraums „an der Grenze des ihm Möglichen handelt oder darunter bleibt“ (ebd., S. 69). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sich Schülerinnen und Schüler, sobald sie wissen, dass der individuelle Leistungszuwachs gemessen wird, zu Beginn der Messung schlechter darstellen als sie sind, bzw. nicht ihre maximale Leistung zu dem Zeitpunkt erbringen und somit einen größeren Leistungsfortschritt vortäuschen. Auch dies wäre für die Lehrperson von außen nicht klar ersichtlich. Trotz der aufgeführten Risiken einer Berufung auf die individuelle Bezugsnorm kommt Meier zu dem klaren Schluss, dass „simple *Leistungstabellen* schlicht zu kurz greifen“ (ebd.). Trotz der Vorteile individueller Bezugsnormen dominieren in der Praxis des Sportunterrichts nach wie vor die kriterielle sowie die kollektive Bezugsnorm (Menze, 2023). In einer qualitativen Untersuchung von Sportlehrkräften der gymnasialen Oberstufe konnten Gehrman und Kastrup (2023) nachweisen, dass die befragten Lehrenden den Hauptfokus in der Leistungsbewertung auf die sportmotorische Leistung legen, während der individuelle Leistungszuwachs nur dann in der Bewertung Berücksichtigung fand, wenn Schülerinnen und Schüler ein sportmotorisch niedriges, bzw. mangelhaftes Niveau aufwiesen.

2.6 BESONDERHEIT DER LEISTUNGSBEWERTUNG IM FACH SPORT

Sport ist im Schulkontext ein besonderes Fach, welches sich durch verschiedene Alleinstellungsmerkmale von anderen Fächern unterscheidet. Das Besondere am Sportunterricht ist, dass der Körper und Körperlichkeit im Vordergrund stehen und auch zensiert werden, während in anderen Fächern vorwiegend kognitive Leistungen gefordert werden.

Balz und Kuhlmann (2015) schreiben dazu:

Sport ist ein Unterrichtsfach wie jedes andere, also gibt es für die Notengebung hier keine Ausnahmeregelung. Sport ist aber zugleich ein Fach wie kein anderes, weil es hier im Gegensatz zu allen anderen Fächern um Bewegungshandeln geht, das auf künstlich geschaffenen und regelgeleiteten Problemen beruht“. (S. 205)

Weiterhin werden in keinem anderen Fach „Leistungen so offensichtlich, unmittelbar und echt, aber zugleich auch künstlich geschaffen“ (ebd., S. 191). Treten beispielsweise vier Schülerinnen und Schüler in einem 100 Meter Sprint gegeneinander an, lassen sich unmittelbar die Leistungen der einzelnen Kinder ermitteln, vergleichen und in Bezugnahme auf eine vorher festgelegte Skala bewerten. Im Gegensatz zu anderen Schulfächern stellen Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht ihre Leistungen zwangsläufig exponiert dar, was von allen Klassenkameraden direkt beobachtet werden kann: „Die exponierte Körperlichkeit des Faches und dadurch erlebter Misserfolg kann Angst“ und Schamgefühle auslösen, was sich negativ auf das Selbstbild der Lernenden auswirken kann“ (Menze, 2023, S. 91). Das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen kann durch leistungsbezogene Handlungen im Sport somit „gesteigert, aber auch empfindlich gestört werden“ (ebd.). Um den vielfältigen Ansprüchen des Faches gerecht zu werden, schlagen Balz und Kuhlmann (2015) ein „Mixed-up“ vor, welches, wie auch schon im Rahmenplan dargestellt, die Einbeziehung verschiedener Teilaspekte und -zensuren vorsieht, zum Beispiel Könnensleistungen, individuelle Leistungsfortschritte, Anstrengungsbereitschaft und soziales Lernverhalten. Auch hierin sehen die Autoren eine Besonderheit des Fachs Sport, da eine so vielfältige Einbeziehung von Teilkomponenten einer Note „den meisten anderen Unterrichtsfächern in der Schule nahezu fremd“ ist (Balz & Kuhlmann, 2015, S. 191). Eine gezielte pädagogische Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung im Sportunterricht ist daher von großer Bedeutung, um den Ansprüchen des Faches sowie auch denen einer angemessenen und fairen Bewertung gerecht zu werden.

III. MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT

3.1 DEFINITION VON MOTIVATION

Der Begriff Motivation ist aus dem alltäglichen und schulischen Sprachgebrauch nicht mehr wegzudenken: Lehrkräfte versuchen ihre Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit zu motivieren, ein Schüler erklärt er habe keine Motivation für den 3000 Meter Lauf und die Niederlage des Fußballteams wird auf mangelnde Motivation zurückgeführt. Motivation ist die Grundlage jeglichen menschlichen Handelns und eine zentrale Voraussetzung für Lernprozesse (Minde, 2007). Nach Rheinberg kann sie als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschrieben werden (zitiert in Minde, 2007, S. 9). Motivation wird somit als hypothetisches Konstrukt verstanden, welches die Zielgerichtetheit menschlichen Handelns erklären soll (ebd.). Nach Brandstätter et al. (2018) wird Motivation im Deutschen Wörterbuch als „Wille bzw. Antrieb zur Leistung“ definiert, was den Leistungsaspekt aufgreift (S.3). Dem zugrunde liegen verschiedene Motive. Als Motiv werden in einer Person liegende Verhaltensdeterminanten gesehen, auf deren Basis Personen eine

Situation aufsuchen oder meiden. Sie können als Beweggründe menschlichen Handelns gesehen werden (ebd.). Aus einem reinen Motiv ergibt sich jedoch noch keine Motivation: „Damit Motive in den Zustand der aktuellen Motivation wechseln, sind gewisse Situationsfaktoren, so genannte Anreize, notwendig. Erst wenn Motive und potentielle Anreize zusammenwirken, entwickelt sich eine Motivation, aus der heraus Verhalten resultiert“ (Minde, 2007, S.10). Dies wird in der folgenden Abbildung nach Rheinberg dargestellt.

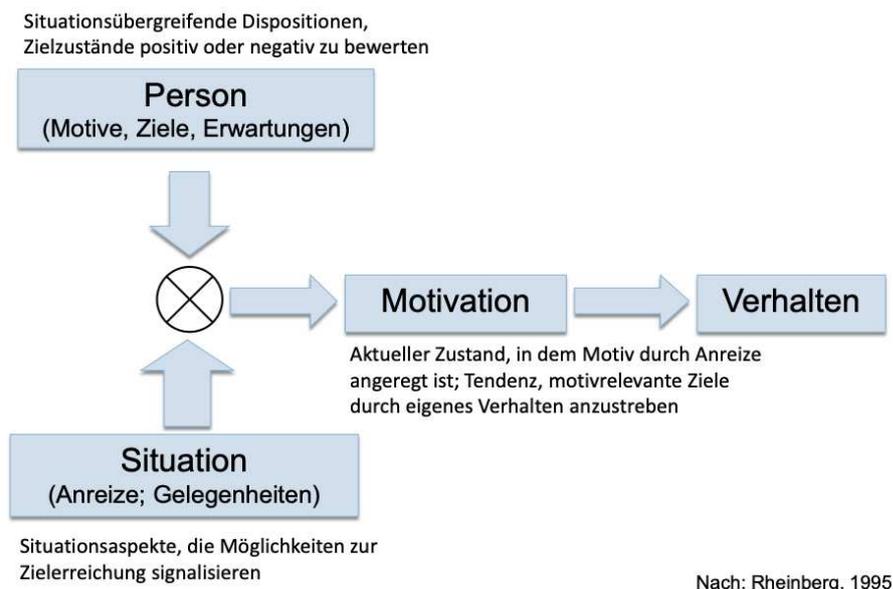


Abbildung 1.: Entstehung von Motivation.

Motivation entsteht also aus der Aktivierung überdauernder Motive durch die Wechselwirkung mit einer passenden Situation. Eine Person, die dem Sportunterricht neutral oder positiv gegenübersteht, könnte also durch Anreize, wie beispielsweise die Aussicht auf eine gute Note, in den Zustand der Motivation versetzt werden und sich dementsprechend verhalten. So zumindest die Theorie. Dass dieser Schluss in Bezug auf die Notengebung etwas kurz greift, wird in den folgenden Kapiteln beleuchtet.

3.2 FORMEN DER MOTIVATION

3.2.1 LEISTUNGS-, ANSCHLUSS- UND MACHTMOTIVATION

Brandstätter et al. (2018) unterscheiden drei grundlegende Felder der Motivation: die Leistungs-, Anschluss- sowie Machtmotivation. Das Anschlussmotiv beschreibt das menschliche Bestreben nach befriedigenden Beziehungen. Das Gefühl von sozialer Eingebundenheit ist ein wichtiges menschliches Basisbedürfnis, „dessen Befriedigung positive und dessen Frust-

ration negative Konsequenzen für das subjektive Wohlbefinden und das körperliche Wohlergehen hat“ (ebd., S. 53). Menschen sind demnach grundsätzlich motiviert Anreizen nachzugehen, die soziales Wohlbefinden hervorbringen. Machtmotiviertes Verhalten basiert auf dem Anreiz des Erlebens von Einfluss und Kontrolle, was wiederum in einem positiv bewerteten Gefühl der Stärke resultieren kann (ebd.). Das Leistungsmotiv ist das am intensivsten erforschte Feld der drei Motivationsformen und für den sportlichen Kontext besonders relevant. Leistungsmotiviertes Verhalten ist auf die Erreichung eines Gütestandards gerichtet, Personen sind also bestrebt „etwas besonders gut zu machen, sich zu übertreffen oder auch sich im Wettbewerb mit anderen zu beweisen“ (ebd., S. 32). Weiterhin ist Leistungsmotivation aus sportpsychologischer Sicht durch das Bestreben „Hindernisse zu überwinden, Ausdauer auch bei Misserfolg zu zeigen und sich selbst für das Leistungsergebnis verantwortlich zu fühlen“ gekennzeichnet (Alfermann & Stoll, 2017, S. 128). Der Anreiz darin eine leistungsorientierte Situation aufzusuchen liegt in der affektiven Vorwegnahme des Gefühls von Stolz über die eigene Kompetenzsteigerung, wenn eine Aufgabe erfolgreich gemeistert wurde (Ding, 2013).

3.2.2 ANNÄHERUNGS- UND VERMEIDUNGSMOTIVATION

Ob ein Situationsmerkmal als Anreiz wirksam wird, wird von jeder Person individuell bewertet. Nach dem Prinzip des Hedonismus suchen Menschen Situationen auf, die sie als freud- und lustvoll erwarten, während Situationen, von denen Schmerz und Missbefinden als Konsequenz erwartet werden, gemieden werden (Brandstätter et al., 2018). Die sogenannten Hoffnungsmotive sind „darauf ausgerichtet, einen motivspezifischen positiven Anreiz und den mit ihm verbundenen positiven Affekt zu erreichen“ (ebd., S. 101). Furchtmotive hingegen sind gegenteilig ausgerichtet: Negativ bewertete Anreize und die mit ihnen einhergehenden negativen Affekte sollen vermieden werden. Menschliches Handeln im Leistungskontext besteht demnach aus den Komponenten „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ (ebd.). Auch im Schulsportkontext handeln Schülerinnen und Schüler aus diesen Motiven heraus und suchen eine Leistungssituation aus dem Motiv Hoffnung auf Erfolg heraus auf oder vermeiden sie aus Furcht vor Misserfolg. Ähnlich verhält es sich bei „Hoffnung auf Anschluss“ und „Furcht vor Zurückweisung“ als Komponenten der Anschlussmotivation (ebd.).

3.2.3 INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE MOTIVATION

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff Motivation von dem lateinischen Wort „movere“, was so viel wie „sich oder etwas bewegen“ bedeutet (Brandstätter et al., 2018, S. 113). Woraus Menschen ihre Motivation entwickeln und die Kraft nehmen sich oder etwas zu bewegen wurde ausgiebig erforscht. Etabliert hat sich die Differenzierung zweier distinkter Motivationsformen:

die intrinsische sowie die extrinsische Motivation (ebd.). Intrinsische Motivation bezieht sich auf „ein in der Person liegendes Interesse, Neugier oder Werte, die diese dazu bewegt, etwas zu tun“, wozu beispielsweise konzentriertes Lernen oder auch tiefes Involviertsein und Aufgehen im Sporttreiben zählen (ebd.). Eine handballbegeisterte Schülerin wird der Sportart um ihrer selbst willen nachgehen, etwa, weil sie große Freude verspürt, sich im Team wohlfühlt oder ihr die Herausforderung der Sportart gefällt. Für die intrinsisch motivierte Schülerin „ist kein Steuerungsinstrument von außen nötig, um eine Tätigkeit freudvoll und ausdauernd auszuüben“ (ebd.). Anders verhält es sich mit extrinsischer Motivation. Hier handeln Schülerinnen und Schüler auf Grundlage einer zu erwartenden Konsequenz. Extrinsisch motivierte Lernende werden „durch äußere Faktoren, materielle Belohnung und Bestrafung, Überwachung oder soziale Bewertung (Tadel, Noten)“ zum Handlungsvollzug aktiviert (ebd.). Häufig ist extrinsisch motiviertes Verhalten direkt abhängig von äußeren Steuerungsinstanzen und kann schnell erlöschen, wenn diese Kontrollinstrumente wegfallen (ebd.). Auch wenn die Bezeichnungen intrinsisch, von innen heraus, und extrinsisch, von außen, zunächst als zwei völlig separate Gegenpole erscheinen, können beide Motivationsformen zeitgleich vorliegen. Reine intrinsische Form wird, auch auf den Schulkontext bezogen, selten der Fall sein. Im Gegenteil: „Menschen sind überwiegend durch Ziele motiviert, die sie erreichen wollen, also extrinsisch“ (Kohake, 2020, S. 111).

3.3 DIE SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE NACH DECI UND RYAN

In der Forschung konnten acht Motivationstheorien voneinander unterschieden werden, auf deren Grundlage die Motivation von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht erklärt werden kann (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon & Kirk, 2012). Eine Theorie, die im Sportkontext besonders viel Zuspruch findet, ist nach Van den Berghe et al. die *Selbstbestimmungstheorie*. Die 1975 von Deci und Ryan entwickelte Theorie stellt ein Basismodell zum Verständnis intrinsischer Motivation dar. Bei dieser Theorie ist nicht der Anreiz, sondern der Grad der Selbstbestimmung ausschlaggebend für die Entstehung intrinsischer Motivation (Ding, 2013). Während in der Motivationsforschung zwischen physiologischen Bedürfnissen/Trieben, Emotionen und psychologischen Bedürfnissen unterschieden wird, liegt in der Selbstbestimmungstheorie der Fokus vordergründig auf den psychologischen Bedürfnissen. Die Theorie der Basisbedürfnisse, eine Teiltheorie der Selbstbestimmungstheorie, sieht die Befriedigung dreier psychologischer Basisbedürfnisse als entscheidend für die Entwicklung von intrinsischer Motivation: das Erleben von Autonomie/Selbstbestimmung, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit. Deci und Ryan gehen davon aus, dass diese Bedürfnisse angeboren und somit universell für alle Menschen, unabhängig von Geschlecht oder kulturellem Hintergrund, gelten. Die Autoren stufen die Erfüllung der drei psychologischen Bedürfnisse für das psychische

Überleben als genauso wichtig ein wie die Befriedigung physischer Bedürfnisse (Brandstätter et al., 2018). Aus diesen Annahmen heraus schlussfolgern Deci und Ryan, dass die Befriedigung der Basisbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit „zu intrinsischer Motivation, Wohlbefinden und persönlichem Wachstum“ führt, „während die Bedürfnisfrustration zu Demotivation und Missbefinden führt“ (ebd.).

Bezogen auf den Sportunterricht schreiben Van den Berghe et al. (2012):

A teenager who feels that the physical education class is organized consistent with his or her values, who feels capable of effectively doing the exercises, and who experiences a sense of connection with peers and the teacher would score high on need satisfaction". (2012, S. 100).

Auch im Sportunterricht ist ein Fokus auf die Befriedigung der Basisbedürfnisse somit vorteilhaft. Neben der Bedeutsamkeit von intrinsischer Motivation werden in der Theorie auch vier Formen extrinsischer Motivation differenziert. Diese variieren in ihrem Grad der erlebten Selbstbestimmung. Zur *fremdbestimmten* extrinsischen Motivation gehört zum einen die externe Regulation. Hier wird das Verhalten durch Belohnung und Bestrafung, also durch Kontrolle von außen, reguliert. Hierzu zählt zum Beispiel das Androhen einer schlechten Note durch die Lehrperson. Auf dieser Ebene erleben Schülerinnen und Schüler nach der Theorie den geringsten Grad von Selbstbestimmung (Kohake, 2020). Weiterhin gehört die introjizierte Regulation zur fremdbestimmten Motivation. Hierbei „werden Zwang und Kontrolle in das eigene Denken und Fühlen hineingenommen – internalisiert“ (ebd.). Internalisierte Werte und Haltungen sind hier die motivationalen Faktoren. Schülerinnen und Schülern würden dementsprechend handeln, weil sie beispielsweise ihre Lehrerin oder ihre Eltern nicht enttäuschen wollen. Zu den *selbstbestimmten* extrinsischen Motivationsformen zählt die identifizierte Regulation. Zwar sind auch hier internalisierte Werte und Normen maßgebend für die Handlungsausführung, im Vergleich zur vorherigen Motivationsform jedoch „stimmt die Person mit den übernommenen Werten, Zielen und Standards überein und misst ihnen sogar hohe persönliche Wichtigkeit bei“ (ebd.). Ein identifiziert motivierter Schüler nimmt demnach zum Beispiel deshalb aktiv am Sportunterricht teil, weil er sich für sich selbst einen gesundheitlichen Nutzen daraus verspricht. Das Sporttreiben kann daher zwar auch als „Mittel zum Zweck“ angesehen werden, die Sporttreibenden erkennen jedoch das Ziel als für sich sinn- und wertvoll an (Barkoukis, Taylor, Chanal & Ntoumanis, 2014). Den höchsten Grad an extrinsisch motivierter Selbstbestimmung können Schülerinnen und Schüler nach Deci und Ryan bei der integrierten Motivation erleben, bei der Handeln „ins Selbst integriert“, also ein wichtiger Teil des Selbstkonzeptes“ ist (Brandstätter et al., 2018, S.116). Neben der intrinsischen und extrinsischen

Motivationsform kann auch der Zustand einer Amotivation vorliegen, welcher das Nichtvorhandensein von Motivation beschreibt. Es ist anzunehmen, dass amotivierte Schülerinnen und Schüler keinen oder nur minimalen Einsatz in den Sportunterricht investieren – entweder, weil sie sich nicht als fähig erleben den gestellten Bewegungsaufgaben nachzugehen, oder weil sie für sich keinen persönlichen Wert in der Aufgabe finden (Krijgsman et al., 2017).

3.4 BEDEUTUNG VON MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT

Freude an der Bewegung zu wecken sowie aufrecht zu erhalten ist eine zentrale Aufgabe des Sportunterrichts. Ein Verständnis von Motivation kann somit als essentiell angesehen werden. Sportliches Handeln erfolgt aus diversen Motiven und Anreizen heraus. Während einige Sporttreibende durch äußere Faktoren, wie das Ziel eines muskulösen äußeren Erscheinungsbildes oder die Aussicht auf eine gute Gesundheit angetrieben werden, gehen viele dem Sport um seiner selbst willen nach, etwa, weil er ihnen Freude bringt. In seiner Abschiedsvorlesung „Vom Sinn des Sports“ ging der renommierte Sportpädagoge Dietrich Kurz (2009) der Frage nach, warum Menschen Sport treiben, versuchte also die Motive und Anreize des Sports aufzuschlüsseln: „Aber weshalb tun wir es [das Sporttreiben] dann? Die geläufigste alltagssprachliche Antwort lautet: ‚weil es Spaß macht‘, und damit meinen wir: weil es uns, während wir es tun, so erfüllt, dass wir über den Sinn nicht nachdenken müssen“ (S. 3). Auch wenn Kurz anerkennt, dass Schülerinnen und Schüler mitunter durch äußere Umstände zum Sport motiviert werden können, bleibt er bei seiner Grundannahme: „Die sportliche Aktivität ist (ihrem Sinn nach) weder produktiv noch nützlich. Sie gehört in das Reich des Spiels, und das Spiel ist [...] ‚zweckfrei‘ oder – noch schöner – ‚autotelisch‘, d.h. es trägt sein Ziel in sich“ (ebd., S. 2). Dieses tief intrinsische Interesse, das den Sport ausmacht, kann besonders bei Kindern beobachtet werden, die einen starken natürlichen Bewegungsdrang haben: „Kinder bewegen sich, weil sie schlichtweg Freude daran empfinden“ (Wolf & Kleinert, 2018, S. 154). Dass dieses stark intrinsische Bewegungsverhalten jedoch nicht dauerhaft anhält, fällt Sportlehrkräften spätestens beim Eintritt ihrer Schülerinnen und Schüler in die Pubertät auf: „Diese Freude an Bewegung nimmt allerdings von der Kindheit zur Jugend ab, speziell ab dem 12. Lebensjahr“ (ebd.). Vergleicht man die Sportstunden einer 5. Klasse mit denen einer 9. oder 12., werden schnell die unterschiedlichen Dynamiken sowie Motive und Motivationsformen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Besonders, wenn der natürliche Bewegungsdrang nachlässt, kommt dem Sportunterricht die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche für den Sport zu begeistern und zu motivieren: „Der Schulsport kann als Chance gesehen werden, aufgrund des verpflichtenden Charakters viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen und diejenigen, die grundsätzlich dem Sport eher kritisch gegenüber stehen, zu sportlicher Aktivität zu motivieren“ (ebd.). An dieser Stelle sei auch auf den Auftrag des Sportunterrichts zur Motivation zum lebenslangen

Sporttreiben verwiesen. „Die Bedeutung des Schulsports für lebenslanges Sporttreiben“ wurde 2005 in einer gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz festgelegt. Hier wird zum einen die Aufgabe des Sportunterrichts betont, bei allen Kindern und Jugendlichen die Freude für Bewegung zu schaffen, also bereits vorhandene Motive mit passenden Anreizen zu aktivieren.

Weiterhin heißt es:

So wie die Schule insgesamt die Aufgabe hat, die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu fördern, so hat der Schulsport die Aufgabe, Kinder und Jugendliche anzuregen und zu befähigen, bis ins hohe Alter ihre körperliche und geistige Leistungsfähigkeit und ihre Gesundheit durch regelmäßiges Sporttreiben zu erhalten“.

(KMK et al., S. 1).

Sportunterricht müsse „inhaltlich, methodisch und vom Umfang her so aufgebaut sein, dass er grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler erreicht und motiviert und zugleich berücksichtigt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen für den Sport talentiert sind“ (ebd.). Eine Anforderung an den Sportunterricht sei es daher Interesse bei denjenigen zu wecken „die dem Sport distanziert gegenüber stehen“ (ebd.). Betrachtet man also Motivation im Sportunterricht, so sollte immer die Bedeutung des lebenslangen Sporttreibens sowie der Anspruch, leistungsstarke sowie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen dazu zu motivieren, die Grundlage sein.

IV. ZUSAMMENHANG ZWISCHEN LEISTUNGSBEWERTUNG UND MOTIVATION IM SPORTUNTERRICHT

In den vorherigen Kapiteln konnte die Bedeutung von Motivation sowie Leistungsbewertung im Sportunterricht aufgezeigt werden. Da eine der Hauptfunktionen von Noten sein soll, Lernende zu motivieren, ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen den beiden Themen besteht, welchem im folgenden Kapitel nachgegangen wird. Wie bereits ausgeführt, wird intrinsische Motivation auf pädagogischer Ebene und im Schulkontext aufgrund ihrer positiven Wirkung auf „emotionales Erleben, Selbstwertgefühl, Bewältigungsverhalten nach Misserfolgen und Ergebnisse von Lernprozessen“ als wünschenswert erachtet (Minde, 2007, S. 26). Leistungsbewertung in Form von Ziffernoten wirkt auf motivationaler Ebene jedoch hauptsächlich extrinsisch. Da Zensuren im Schulalltag, und auch darüber hinaus, eine entscheidende Rolle einnehmen, kommt es bei vielen Lernenden hauptsächlich zu einer extrinsischen Lern- und Leistungsmotivation. Dies kann zu einer Ausrichtung der Motivation auf die Note (extrinsisch) anstatt dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand (intrinsisch) führen (Menze, 2023). Im schlimmsten Fall können Noten „in großem Maße demotivierend wirken“, da sie „massiven

Einfluss auf Selbstkonzepte, Selbstbilder und darauf, ob und wie sich Kinder und Jugendliche in der Schule gerecht (oder auch ungerecht) behandelt fühlen“, haben können (ebd., S. 117). Fraglich bleibt, ob Noten nicht, wie von Breidenstein formuliert, vielmehr „als reines Mittel zum Zweck“ genutzt werden, „wobei der Zweck in der Aufrechterhaltung (eines Minimums) von Unterrichtsbereitschaft und der Vermittlung des Ernstcharakters von Unterricht liegt“ (zitiert in Menze, 2023, S. 119). In den folgenden Kapiteln werden Befunde bezüglich des Zusammenhangs von Noten und ihrer motivationalen Wirkung vorgestellt.

4.1 ATTRIBUTIONSZUSCHREIBUNGEN VON NOTEN

Noten wird, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, eine Informationsfunktion zugeschrieben. Die erhaltene Information soll Schülerinnen und Schüler, in der Theorie, lediglich über ihren Leistungsstand informieren. In der Praxis empfinden Lernende Zensuren jedoch nicht nur als sachliche Rückmeldung, sondern „verknüpfen mit ihnen vielmehr intensive affektive und emotionale Reaktionen“ (Minde, 2007, S. 41). Ob Schülerinnen und Schüler eine Note als Erfolg oder Misserfolg erleben, und wie eine Note sich auf Motivation und Selbstwert auswirkt, kann unter anderem stark davon abhängen, welche Ursachen Lernende ihrer eigenen Leistung zuschreiben. Diese Art der Ursachenzuschreibung nennt sich Attribution und ist Gegenstand der von Weiner entwickelten Attributionstheorie. Grundannahme der Theorie ist, dass Menschen es nicht als genügend empfinden „Ergebnisse in ihrer Umwelt lediglich zu registrieren“, sondern vielmehr danach bestrebt sind, diese auch erklären zu können, das heißt „die Ursachen für diese Ergebnisse ausfindig zu machen“ (Brandstätter et al., 2018, S. 42). Der Prozess dieser subjektiven Ursachenerklärung ist natürlich und von wichtiger Bedeutung für Schülerinnen und Schüler: Die komplexe Abfolge von Ereignissen lässt sich somit ordnen und es kann ein Gefühl der Kontrolle über eine Situation errungen werden, wenn sich Ereignisse und Ergebnisse erklären lassen. Kernaussage der attributionalen Theorie der Leistungsmotivation ist, dass die Determinanten „affektive Selbstbewertung“ sowie „Erwartung“, beide auf das Risikowahl-Modell nach Atkinson zurückzuführen, von der Art der Ursachenzuschreibung abhängig sind (Brandstätter et al., 2018, S. 43). Das Bedürfnis danach, sich selbst als Verursacherin oder Verursacher des eigenen Handlungsergebnisses zu sehen, und dieses auch erklären zu können, wird bei Menschen in der frühen Kindheit, schon ab dem dritten Lebensjahr, geprägt. Besonders der Erziehungsstil der Eltern hat einen entscheidenden Einfluss auf zukünftige Attributionstendenzen des Kindes. Dies ist auf die Attributionsmuster der Eltern, als Reaktion auf das Ergebnis kindlicher Leistungsbemühungen, zurückzuführen (Minde, 2007). Als Resultat angelegener Attributionsmuster kann im Schulkontext die Reaktion von Schülerinnen und Schülern auf die gleiche Note sehr unterschiedlich ausfallen. Während einige Lernende mit Aussagen

wie „Ich bin eben einfach unsportlich!“ entmutigt reagieren, bewerten andere ihr Leistungsergebnis als Zufall, was sich an Äußerungen wie „Dieses Mal hatte ich Pech, aber nächstes Mal wird es bestimmt besser“ erkennen lässt. Während unzählige Ursachenzuschreibungen für den Erfolg oder Misserfolg einer Leistung existieren, haben sich vier als besonders prominent herauskristallisiert: Fähigkeit, Anstrengung/Engagement, Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall in Form von Glück oder Pech (ebd.). Attributionen können in zwei Kategorien unterschieden werden: Bei der *internalen Attribution* werden Leistungsergebnisse auf in der Person liegende Faktoren, also Fähigkeit und Anstrengung, zurückgeführt. Bei *externalen Attributionen* hingegen werden die Ergebnisse Faktoren zugeschrieben, die außerhalb der Person liegen, in dem Fall der Schwierigkeit der Aufgabe und dem Zufall (ebd.). Internale und externale Ursachenzuschreibungen bestimmen die affektiven Folgen eines Leistungsergebnisses. Schreiben Schülerinnen und Schüler Erfolg, bzw. Misserfolg, internalen Faktoren zu, werden sie ein Gefühl der Freude und des Stolzes, bzw. des Ärgers und der Scham, erfahren. Da durch internale Attribution ein Gefühl der persönlichen Verantwortung hervorgerufen wird, werden Schülerinnen und Schüler zukünftig motiviert sein, weitere Erfolge anzustreben oder Misserfolge bewusst zu vermeiden (Schlag, 1995). Sehen Lernende ein Leistungsergebnis jedoch external begründet, werden sie sich weniger in der Lage und Verantwortung sehen, zukünftig etwas zu ändern, was zu einer weniger ausgeprägten Motivation führt (ebd.). Weiterhin wird differenziert, ob die Gründe stabil, und somit zeitlich überdauernd, oder variabel, also veränderbar innerhalb einer Zeitspanne sind (Minde, 2007). Die Stabilitätsdimensionen bestimmen die Erwartungshaltung auf zukünftige Leistungssituationen. Es wird angenommen, dass die Ursachenzuschreibung eines Leistungsergebnisses als stabil zu einer höheren Erfolgserwartung nach Erfolg führt, während sie nach Misserfolg sinkt. Werden variable Faktoren für ein Leistungsergebnis verantwortlich gemacht, sind bei einem Erfolg gleichbleibende bis leicht steigende Erfolgserwartungen zu erwarten, während sie bei einem Misserfolg gleichbleibend, bzw. leicht sinkend, sind. Die dritte, in diesem Kontext weniger relevante, Dimension der Theorie beleuchtet die Kontrollierbarkeit der Situation (ebd.).

Die Interpretation einer Note als Erfolg oder Misserfolg hängt von der individuellen Ursachenzuschreibung von Schülerinnen und Schülern ab. Basierend auf Heckhausens Selbstbewertungsmodell werden zwei motivationale Orientierungen unterschieden. Menschen können *erfolgszuversichtlich* oder *misserfolgsängstlich* ausgerichtet sein. Erfolgszuversichtliche Schülerinnen und Schüler führen gute Zensuren auf stabile internale Faktoren, also ihre Fähigkeit und Anstrengung, zurück. Eine niedrigere Leistung und dementsprechende Note begründen sie hingegen mit variablen Faktoren in Form von mangelnder Anstrengung oder Pech (Minde, 2007, Brandstätter et al., 2018). Motivationsbezogen ist dies für Lernende vorteilhaft: „Leistungssituationen bieten für sie im Erfolgsfall die Chance für positive Selbstbewertung, im Misserfallsfall können sie zuversichtlich bleiben, dass es beim nächsten Mal besser laufen wird“

(Brandstätter et al., 2018, S. 44). Anders verhält es sich mit den Attributionsgewohnheiten misserfolgsängstlicher Schülerinnen und Schüler: Während sie Misserfolg internal stabil, aufgrund mangelnder Fähigkeit attribuieren, erklären sie Erfolge external stabil, z.B. mit Glück oder einer leichten Aufgabenstellung. Diese Attribution hat negative Folgen für Selbstwert und Motivation: Wenn Erfolge nicht auf das eigene Tun zurückgeführt werden, werden sie nicht affektiv wirksam – das Gefühl von Stolz kommt nicht auf. Werden Misserfolge mit den eigenen mangelnden Fähigkeiten erklärt, welche sich als stabiler Faktor auch nicht ändern, werden negative selbstbewertende Reaktionen wirksam und die Erfolgserwartung sinkt (ebd.). Besonders für misserfolgsängstliche Schülerinnen und Schüler kann zum Beispiel die Vergabe einer Fünf im Sportunterricht einen problematischen Einfluss auf die Motivation haben: „Wenn die Zensur nur das Leistungsversagen ausdrückt, werden die Motivation und das Selbstwertgefühl des Schülers derart sinken, dass er in Zukunft dieses Fachgebiet meiden wird“, argumentiert Minde (2007, S.42). Dies rückt den Fokus auf ein grundsätzliches Problem der Ziffernote: Schülerinnen und Schüler können ohne zusätzliche Erklärung nicht nachvollziehen, wie es zur Vergabe dieser Note kam. Weiterhin kann durch eine reine Ziffernote nicht signalisiert werden, dass eine Schülerin zum Beispiel durchaus die Fähigkeiten besitzt, um eine gute oder sehr gute Zensur zu erlangen, nicht jedoch die notwendige Anstrengung investiert hat. Ohne zusätzliche Anmerkungen und Erklärungen durch die Lehrkraft sind Ziffernoten als Mittel der Rückmeldung sehr unpräzise, da sie keinen Aufschluss darüber geben, welche eventuellen Lücken zwischen den gesetzten Zielen und der tatsächlich erbrachten Leistung bestehen. Dies erschwert eine Lernhilfe, bzw. Lerndiagnose, für die Schülerinnen und Schüler und verfehlt die pädagogisch elementare Rückmeldefunktion (Winter, 2016, Menze, 2023). Minde (2007) postuliert: „Eine herkömmliche Ziffernote gewährleistet keine Verbesserungsmotivation, daher ist auf jeden Fall ein Lehrerkommentar unabdingbar“ (S. 42). Eine Einordnung der Note durch die Lehrperson hätte in jedem Fall Potential den Schülerinnen und Schülern eine adäquate Ursachenzuschreibung zu ermöglichen.

4.2 MOTIVATIONALE WIRKUNG VON BEZUGSNORMEN

Es ist ein bekanntes Phänomen, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst, und auch der Lehrperson, die Frage stellen, warum ein Schüler, der 1,65m groß ist dieselbe Höhe beim Hochsprung überspringen muss wie einer, der 1,85m groß ist, um eine Eins zu erreichen. Für viele Schülerinnen und Schüler ist eine Situation wie diese, in der in Bezugnahme auf eine kriteriumsorientierte Norm bewertet wird, aus motivationaler Sicht als kritisch einzuschätzen. Eine solche Leistungsbewertung kann in ihrer motivationalen Wirkung zwar als positiv bewertet werden, wenn die „Erreichbarkeit und Herausforderung im angemessenen Umfang gegeben sind“, ruft jedoch eher negative Auswirkungen bei Über- und Unterforderung hervor

(Schlag, 1995, S. 114). In dem oben genannten Beispiel könnte der eine Schüler überfordert, der andere unterfordert sein, sodass beide nicht für ihre Leistung motiviert werden.

Auch die kollektive Bezugsnorm zieht motivationale Wirkungen nach sich und kann einen positiven Einfluss auf die Leistungsmotivation haben, jedoch gilt dies nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen: Die Sozialnorm kann sich zwar auf die Motivation leistungsstarker Lernende positiv auswirken (ebd.). Bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern hingegen kann es jedoch zu einem Motivationsverlust kommen und bis zur Resignation führen, „da der direkte (und oft unreflektierte) Vergleich mit vermeintlich besseren Mitschüler*innen zu Stigmatisierungserfahrungen führen kann“ (Menze, 2023, S. 112). Eine soziale Normorientierung kann somit als pädagogisch problematisch erachtet werden (ebd.). Sowohl die Sach- als auch Sozialnorm beziehen keine individuelle Leistungsverbesserung ein, was motivationale Folgen haben kann: „Wer sich anstrengt und konsequent an sich arbeitet, letztlich aber doch im Vergleich zu einem einheitlichen Lernziel ‚schlecht‘ bewertet wird, kann an Lernmotivation einbüßen“ (ebd., S. 113).

Eine Bezugsnorm, die die Chance bietet alle Lernenden gleichermaßen zu motivieren, ist demnach die individuelle Bezugsnorm, welche aus pädagogisch-normativer Sicht zu priorisieren ist (ebd.). Nach Schlag (1995) ist für die Entwicklung von Leistungsmotivation die Bezugnahme auf das eigene Anspruchsniveau von größter Bedeutung. Besonders Lernende, die im sozialen Vergleich unterdurchschnittlich abschneiden, haben in Bezug auf ihre eigene Leistungssteigerung die Möglichkeit Erfolge zu verzeichnen und können somit den „Teufelskreis zwischen Mißerfolgserleben und Demotivierung“ durchbrechen (Schlag, 1995, S. 114). Auch Minde (2007) kommt zu dem Schluss, dass die Verwendung der individuellen Bezugsnorm für alle Schülerinnen und Schüler motivationsförderlich ist, unabhängig von Ausgangsniveau und Leistungsstärke. Dies liegt daran, dass Lernende die Wechselwirkung zwischen ihren Lernbemühungen und daraus resultierenden Erfolgen nachvollziehen können, was sich wiederum positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation auswirken kann (Minde, 2007). Im Grundschulbereich konnte empirisch gezeigt werden, dass die Verwendung der individuellen Bezugsnorm zu einer Motivationssteigerung führte, während die Implementierung der Sozialnorm zu einem starken Motivationsverlust, gefolgt von einer Stagnation führte (ebd.). Dennoch sollte an dieser Stelle auch auf die Limitierung der individuellen Bezugsnorm verwiesen werden, denn „Menschen streben nach sozialen Vergleichen, um sich ihrer Einschätzung hinsichtlich der eigenen Leistungen sicherer zu werden“ (ebd., S. 38). Da dies ein natürlicher Aspekt menschlichen Handelns ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich Schülerinnen und Schüler trotz aller Vorteile einer Individualnorm nach einiger Zeit Informationen über ihren Leistungsstand im Gesamtbild der Klasse wünschen (ebd.).

4.3 STUDIENBEFUNDE ZUR SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

Der Zusammenhang von Leistungsbewertung und Motivation wurde besonders in Hinblick auf die Selbstbestimmungstheorie erforscht. So untersuchten Barkoukis, et al. (2014) beispielsweise in einer Studie den Einfluss von vorherrschenden Motivationsformen von Schülerinnen und Schüler auf die erreichten Noten im Sportunterricht. Die Studie dauerte über drei Jahre an und fokussierte sich auf 350 griechische Lernende der Oberstufe. Die Ergebnisse überraschen nicht: Schülerinnen und Schüler, die eine durchschnittlich höhere intrinsische Motivation aufwiesen, erzielten bessere Noten als jene, deren intrinsische Motivation weniger ausgeprägt war (Barkoukis et al., 2014). Dazu schreiben die Autoren: „It is plausible that intrinsically motivated students try harder during the lesson, pay more attention and persist more in order to learn the skills and game tactics taught compared to less intrinsically motivated students“ (ebd., S.15). Das wiederum resultiert in einer besseren Leistungsbewertung. Auch eine erhöhte identifizierte Motivation ging mit besseren Noten einher: „It is possible that students high in identified regulation value the benefits from PE participation and put more attention and effort in the lessons“, was sich auch in den erreichten Noten widerspiegelt (ebd., S. 17). Ein Ergebnis der Studie war hingegen auch, dass erhöhte introjizierte-, externale- sowie Amotivation zu schlechteren Noten führten (ebd.). In dieser Studie wurde somit der Zusammenhang zwischen Noten und Motivation, jedoch von einer anderen Perspektive als in dieser Arbeit, betrachtet. Ein weiteres, für den Unterricht potentiell bedeutsames Phänomen ist der *Korrumpierungseffekt*. Handelt eine Schülerin oder ein Schüler aus intrinsischer Motivation heraus, führt also eine Handlung um ihrer selbst willen aus, kann dies als lernförderlich gesehen werden. Betrachtet man den Schulkontext, werden den Lernenden jedoch auch immer zwangsläufig externe Faktoren auferlegt, die zu extrinsischer Motivation führen. Während Sport häufig, zum Beispiel in Vereinen, freiwillig und mit Freude ausgeführt wird, wird im institutionalisierten Sportunterricht „eine extrinsische Bewertung auf ein eigentlich in sich sinnstiftendes Tun gerichtet“ (Menze, 2023, S. 119). Noten sind ein Beispiel dafür: Eine Schülerin, die regelmäßig im Turnverein trainiert, wird auch beim Turnen im Sportunterricht zunächst sehr wahrscheinlich intrinsisch motiviert sein und den Übungen gerne nachgehen. Wird die Schülerin nun für ihre Leistungen im Turnen, für die sie ohnehin schon intrinsisch motiviert war, mit guten Zensuren belohnt, führt dies nicht zwangsläufig zu einer noch höheren Motivation, wie angenommen werden könnte. Das Gegenteil kann der Fall sein - so die Theorie des *Korrumpierungseffekts*. Dieser besagt, dass bereits vorhandene intrinsische Motivation durch den Einsatz von Belohnung gehemmt werden kann. Als Grund für diesen Effekt wird angenommen, dass sich die kognitive Bewertung des Handelns ändert, „da sich der wahrgenommene Ort der Verursachung des eigenen Handelns von innen ('Ich tue es, weil ich es will') nach außen ('Ich tue es, weil andere es von mir erwarten') verlagert“ (Brandstätter et al., 2018, S. 114). Das Gefühl

selbstbestimmt zu handeln weicht dem Gefühl von Kontrolle. Nach der Selbstbestimmungstheorie führt diese erlebte Einschränkung der Autonomie zu einer Reduktion bis hin zum Ausbleiben der intrinsischen Motivation (ebd.). Während der Korrumpierungseffekt in einigen Versuchen nachgewiesen konnte, sollten die Ergebnisse dennoch sensibel und kontextbezogen gedeutet werden. In einem Versuch von Deci erhielten Probandinnen und Probanden in einer Testgruppe Geld für eine Puzzleaufgabe, für die sie zunächst intrinsisch motiviert waren. Es konnte nachgewiesen werden, dass das Bezahlen der Aktivität, als wahrgenommene äußere Kontrolle, zu einem Verlust der intrinsischen Motivation führte (Brandstätter et al., 2018). Jedoch konnte auch gezeigt werden, dass „materielle Belohnungen die intrinsische Motivation stärker hemmen als symbolische oder verbale“, was für den Schulkontext bedeutet, dass „externe Bekräftigung [in Form von Noten] nicht prinzipiell zu verdammen“ ist (Minde, 2007, S. 43). Alfermann und Stoll (2017) bekräftigen diese Annahme und betonen, dass Belohnungen, welche im Unterricht häufig vorkommen wie „positives Feedback, Informationen über Lernfortschritte bzw. Zielerreichung, sowie verbale Bekräftigung“ vom Korrumpierungseffekt ausgenommen sind (S.142). In Bezug auf die Ziffernote lässt sich hier dennoch kein eindeutiger Rückschluss ziehen. Eine reine Ziffernote ist zwar nicht materieller Natur, was als Bedingung für den Korrumpierungseffekt nachgewiesen wurde. Gleichzeitig gibt sie den Lernenden ohne zusätzliche Informationen jedoch auch kein ausführliches Feedback, sondern nur die von den Autoren aufgeführte Information über die Zielerreichung. Menze (2023) beschreibt Ziffernoten lediglich als „Stufen auf einer Ordinalskala, die neben der zahlen- und rangmäßigen Zuordnung in besser oder schlechter keine weiteren Rückschlüsse über die inhaltliche Leistung zulässt“ (S.116). Weiterhin ist eine Note nicht in jedem Fall positiv oder bekräftigend für Schülerinnen und Schüler wie in vorherigen Kapiteln aufgezeigt wurde.

4.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PRAKTISCHE GESTALTUNG VON LEISTUNGSBEWERTUNGEN

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Chancen und Herausforderungen der Leistungsbewertung sowie ihre motivationalen Wirkungen im Sportunterricht betrachtet wurden, sollen abschließend die in der Literatur vorgestellten Folgerungen für eine motivationsförderliche Benotungspraxis zusammengefasst werden. Als allgemeinen pädagogischen Grundsatz sollten Lehrkräfte den Anspruch haben, Leistungsbewertungen transparent und „möglichst genau, nachvollziehbar und verlässlich“ durchzuführen, um eine „objektive – im Sinne einer fairen und gerechten – Leistungsbeurteilung ermöglichen zu können“ (Menze, 2023, S. 117). Wie schon zuvor beschrieben, gibt eine reine Ziffernote lediglich Aufschluss über das Leistungsergebnis. Lehrkräfte können Schülerinnen und Schülern zusätzlich zur Zensur mündliches Feedback über den Lernprozess geben, sodass das Leistungsergebnis besser nachvollzogen werden

kann. Um Lernende weiterhin zu motivieren, sollten Sportlehrkräfte mittels positiven Feedbacks den Fokus auf individuelle Verbesserungen und Erfolge legen, anstatt die Aufmerksamkeit zu stark auf vorhandene Mängel oder Misserfolge zu richten (Alfermann & Stoll, 2017). Hierbei können Lehrende auch unterstützend beim Attributionsverhalten von Schülerinnen und Schülern wirken. Nicht nur eigene, innere, Ursachenzuschreibung für eine Leistung haben Einfluss auf die Motivation, sondern auch die Attributionen, die andere Personen vornehmen. Insofern ist ein Bewusstsein von Lehrpersonen über motivationsförderliche Einordnungen von Leistungsergebnissen sinnvoll. Generell empfiehlt es sich aus motivationaler Sicht Misserfolge, beispielsweise eine Fünf im Basketball, auf mangelnde Anstrengung als variablen Faktor zurückzuführen und die Kinder und Jugendlichen zu ermutigen, dass das Leistungsergebnis mit erhöhter Anstrengung positiver ausfallen wird (Minde, 2007). Ein gezieltes Reattributions-training kann Lehrende in ihrer Rückmeldung schulen. So konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte, die eine Schulung zum Formulieren motivationsförderlicher Rückmeldung besucht hatten, stärkere motivationale Erfolge in ihren Klassen erzielen konnten als jene, die kein Attributionstraining in Anspruch genommen hatten: „Am Ende des Schuljahres hatten sich nicht nur der Attributionsstil und das Interesse an den Lerninhalten, sondern auch die Noten der Schüler aus den Trainingsklassen im Vergleich zu denen der Kontrollklassen verbessert“ (Brandstätter et al., 2018, S. 47).

Ebenfalls hat sich in vorherigen Kapiteln die motivational vorteilhafte Wirkung der individuellen Bezugsnorm gezeigt, mit der allgemeinen Erkenntnis, intraindividuelle Vergleiche interindividuellen vorzuziehen. In der Praxis heißt das nicht, dass nur noch die Individualnorm herangezogen werden sollte. Wichtig ist stattdessen, dass Lehrkräfte nicht nur auf eine Bezugsnorm festgelegt sind, sondern je nach Sportart und Ziel die richtige wählen und ihren Schülerinnen und Schülern einen gesunden Umgang mit den jeweiligen Bezugssystemen vermitteln (Minde, 2007). Meier (2023) empfiehlt als Möglichkeit die Verbindung kriteriumsbezogener und individueller Bezugsnormen. Hier kann „eine Verrechnung von Teilbewertungen nach einem im Vorfeld gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeiteten Verhältnis“ angestrebt werden (S. 69). Des Weiteren sollte Sportunterricht, in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie, so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schülern das Erleben von Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit ermöglicht wird. Als autonomieförderlich erweist es sich, wenn die Lernenden „selbstständig ihre Ziele entwickeln können und diese Ziele mit ihrem Wertesystem und ihrem Selbstkonzept übereinstimmen“ (Alfermann & Stoll, 2017, S. 149). Das Erleben von Kompetenz wird beispielsweise durch den richtigen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, weder zu schwer, noch zu leicht, und daraus resultierend Erfolgserlebnisse ermöglicht (ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt, um das Gefühl von Selbstbestimmung, auch in Bewertungssituationen bei Lernenden herbeizuführen, ist die Ausrichtung auf einen demokratischen Sportunterricht. Leistungsbewertungen müssen keineswegs ausschließlich von Lehrpersonen

konzipiert und durchgeführt werden. Stattdessen können Schülerinnen und Schüler aktiv in eine partizipative Leistungsbewertung mit eingebunden werden (Frisch, 2019). Ein Beispiel hierfür wäre die Entwicklung, Präsentation und Bewertung einer Akrobatikchoreografie als Abschluss des Themenfelds „Bewegen an und mit Geräten“ (Rahmenplan Sport, 2021, S. 6). Die Lehrperson könnte den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben mitzubestimmen, wie viele und welche Elemente in der Choreografie vorhanden sein müssen und auf welchen Aspekten der Fokus in der Leistungsbewertung liegen soll. Gemeinsam, und auf demokratischen Prinzipien beruhend, könnten beispielsweise vier Kriterien, Kreativität, korrekte Ausführung, Teamwork und Passung der Choreografie zur Musik, im Klassenverband beschlossen werden, welche als Grundlage für die Leistungsbewertung dienen. Diese Möglichkeit wird auch im Rahmenplan aufgezeigt, wie bereits in Kapitel 2.4. beschrieben. Zusätzlich zu den im Klassenverband gültigen Bewertungskriterien könnten mit den einzelnen Lernenden „individuelle Lernziele erarbeitet werden, wobei Lernfortschritte und -hemnisse von den Schüler*innen eigenverantwortlich in Lerntagebüchern oder Portfolios festgehalten“ und später als Grundlage für Feedback- und Beurteilungsgespräche genutzt werden könnten (Frisch, 2019, S. 23). Auf das Alter und den Kompetenzstand der Lernenden abgestimmte Selbstbeurteilungsbögen, „in denen diese ihre Mitarbeit, ihre Lernfortschritte und ihr Arbeits- und Sozialverhalten anhand verschiedener Aspekte selbst einschätzen“, können in die Bewertung mit einbezogen werden, wenn auch die Lehrkraft die finale Notenentscheidung fällt (ebd.). Durch eine partizipative Leistungsbewertung können Schülerinnen und Schüler wichtige Kompetenzen wie Selbsteinschätzung und kritische (Selbst-)reflexion entwickeln. Weiterhin können sie durch die eigene Beteiligung am Lernprozess die erreichte Note besser nachvollziehen, was sich positiv auf Attributionen und somit die Motivation auswirken könnte. Außerdem wird die Bewertung für Gruppenarbeiten als transparenter und gerechter wahrgenommen, wenn die Bewertung nicht nur durch die Lehrerinnen und Lehrer als Außenstehende passiert, sondern „interne Dynamiken und ungleich verteilte Arbeitsanteile“ durch Lernende aufgezeigt werden können (ebd.). Das in diesem und anderen Kapiteln aufgeführte Portfolio stellt eine Alternative zu klassischen Testverfahren dar. Vorteile von Entwicklungs- und Prüfungsportfolios im Sportunterricht wären der Fokus auf die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schüler anstatt punktueller Messungen in ausschließlichen Prüfungssituationen (Schmoll, 2011). Außerdem bietet das Portfolio Lernenden eine Chance für nachhaltige Selbstreflexion sowie das Üben realistischer Zielsetzung. Während allgemein das Portfolio zu einer Zunahme von Motivation führen kann, bleibt es fraglich wie sich dies im Sportunterricht verhält (ebd.). Potentielle Herausforderungen des Einsatzes im Sportkontext sind der zeitliche Aufwand und somit auch Verlust von Bewegungszeit.

V. EMPIRISCHER TEIL

Im vorangegangenen theoretischen Teil der Arbeit wurden die Grundlagen und der Forschungsstand zum Einfluss von Leistungsbewertung auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht veranschaulicht. Während es zahlreiche Studien und Literatur zur Notengabe und Motivation als separate Themen gibt, existieren bisher nur wenige Publikationen, die sich mit dem Zusammenhang beider Thematiken beschäftigen. Dies gilt insbesondere für den Sportunterricht (Barkoukis et al., 2014). Wie zuvor beschrieben untersuchten Barkoukis et al. (2014) in ihrer Studie beispielsweise den Einfluss von verschiedenen Motivationsformen auf die erzielten Zensuren von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Zwar stellt das Werk den Zusammenhang beider Aspekte dar, jedoch von einer anderen Perspektive als in dieser Arbeit. Aufgrund dieser Forschungslücke ergab sich die Konzeption und Durchführung einer eigenen qualitativen Untersuchung. Zehn Schülerinnen und Schüler der Oberstufe wurden in einem halboffenen Leitfadenterview befragt, um die Forschungsfrage: *„Inwiefern beeinflusst Leistungsbewertung in Form von Ziffernoten die Motivation von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe im und für den Sportunterricht?“* vertieft zu beantworten.

5.1 KONZEPTION DER STUDIE

Für die Studie wurden Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe gesucht, da der Fokus auf die Klassenstufen 10 bis 12/13 gelegt wurde. Die Studie fand mit zehn Probandinnen und Probanden statt, welche sich freiwillig bereiterklärt hatten, an einem Interview teilzunehmen. Hier sei auf die kleine Stichprobengröße verwiesen, weshalb auch die Ergebnisse der Interviews nicht allgemein auf alle Schülerinnen und Schüler übertragen werden können. Die Befragungen fanden im Zeitraum vom 25.02.2024 bis 7.03.2024 statt. Insgesamt nahmen sechs weibliche und vier männliche Jugendliche teil. Von den zehn Schülerinnen und Schülern besuchten zum Zeitpunkt der Befragung sieben die 12., zwei die 10. und eine Person die 13. Klasse. Neun der Befragten gingen auf ein Rostocker Gymnasium, eine Person besuchte ein Gymnasium in Marienau (Niedersachsen). Insgesamt waren fünf verschiedene Schulen, und innerhalb dieser Auswahl insgesamt neun verschiedene Sportkurse und somit auch Sportlehrkräfte, vertreten. Lediglich zwei der Jugendlichen besuchten denselben Sportkurs. Die Studienteilnehmenden wurden im Voraus umfassend über das Thema der qualitativen Forschung informiert und unterschrieben vor Beginn des Interviews eine Einwilligung über die Erhebung, Weiterverarbeitung und Speicherung ihrer Daten. In dem unterschriebenen Dokument wurden sie auch über die Anonymisierung ihrer Daten aufgeklärt. Drei der Lernenden waren zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht volljährig, weshalb zusätzlich die Erziehungsberechtigten einwilligten. Bis auf ein Interview, welches per Videotelefonat über die Plattform Zoom erfolgte,

fanden alle anderen persönlich statt. Den Interviewten wurden zumeist verschiedene Optionen bezüglich des Ortes der Befragung gegeben: ein Seminarraum der Universität Rostock oder das private Umfeld. Die meisten Teilnehmenden entschieden sich für eine Befragung im privaten Umfeld und begründeten dies häufig mit persönlichem Wohlbefinden oder Zeitgründen. Zu Beginn der Befragung füllten die Probandinnen und Probanden die Einwilligungserklärung aus, in der einige persönliche Daten erhoben wurden. Hierzu zählte unter anderem das Geburtsdatum sowie auch Informationen darüber, welche Schule und Klasse sie besuchten. Die Jugendlichen, bzw. ihre Erziehungsberechtigten, wurden im Voraus über die Audioaufnahme des Interviews informiert und stimmten dieser zu. Somit wurde das Interview per Smartphone als Sprachmemo aufgenommen. Zu Beginn des Interviews wurden alle Teilnehmenden erneut über das Thema der Befragung aufgeklärt und ermutigt nachzufragen, wenn eine Frage unklar war. Weiterhin wurde ihnen die Möglichkeit aufgezeigt, eine Frage unbeantwortet zu lassen, wenn ihnen die Beantwortung unangenehm wäre. Die Interviews orientierten sich alle stark an dem dafür entwickelten Leitfaden, welcher mit der Mentorin der Arbeit abgesprochen wurde. Die Fragen des Leitfadens waren eng an der Forschungsfrage und den damit verbundenen theoretischen Grundlagen orientiert. Zunächst wurde den Befragten etwas Zeit gegeben sich „einzusprechen“ und mit der Situation vertraut zu werden, indem sie allgemein zu ihrem Verhältnis zum Sportunterricht befragt wurden. Darauf folgten spezifische Fragen zur Beantwortung der Forschungsfrage, bis die Jugendlichen dann am Ende des Interviews die Möglichkeit hatten, sich frei zu dem Thema zu äußern, falls ein für sie wichtiger Aspekt noch nicht behandelt wurde. Nach Beendigung der Interviews wurde die Aufnahme sofort beendet. Im Nachgang wurde diese dann, zum Teil mit Hilfe der App AIKO, transkribiert. Hier wurde sich an den Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker orientiert (2022). Es fand eine vollständige Transkription inklusive Sprechpause und „Versprechern“ statt. Einzig die Füllwörter „äh“ und „ähm“ wurden für einen besseren Lesefluss nicht transkribiert. Zur Anonymisierung der Teilnehmenden wurden diese in den Transkripten als B1, B2 etc. bezeichnet, wobei der Buchstabe B für die befragte Person steht. Somit war die Grundlage für die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse geschaffen.

5.2 METHODE

Alle Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Während viele verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse existieren und somit zur Auswahl standen, wurde sich für die Auswertung der Daten im Spezifischen für die *Inhaltlich Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* entschieden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Diese Methode hat sich bereits in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt (ebd.) und erschien für die vorliegende Studie am geeignetsten. Dies liegt zum einen an der geradlinigen, auf den Inhalt fokussierten,

Analyse der Daten. Außerdem erschien die Bildung der Kategoriensysteme, welche als Grundlage zur Auswertung der Interviews dienen, als besonders geeignet. Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kann nach Kuckartz und Rädiker (2022) in sieben Schritte eingeteilt werden, welche im Folgenden, in Bezug auf die vorliegende Studie, beschrieben werden.

Die erste Phase umfasst die initiiierende Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen. Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews wurde durch das sorgfältige Lesen der transkribierten Interviews sowie dem Markieren besonders relevant erscheinender Textpassagen eingeleitet. Zu jedem Interview wurde anschließend eine Fallzusammenfassung geschrieben, welche im Anhang beigefügt wurde. In der nächsten Phase wurden initiale Hauptkategorien gebildet, deren Ziel es war, die Daten inhaltlich zu strukturieren. Die Herausbildung der Hauptkategorien ergab sich zum einen aus dem vorher entwickelten Leitfaden und den theoretischen Grundlagen der Arbeit. Weiterhin entwickelten sich die Hauptkategorien auf Grundlage der Interviews und den Schwerpunkten, die in den Antworten der Befragten erkennbar wurden. In der dritten Phase wurden die Interviewdaten mit den Hauptkategorien kodiert. Dafür wurden alle Interviewtranskripte erneut sorgfältig gelesen und relevante Textstellen den zuvor entwickelten Hauptkategorien zugewiesen. Hier wurde sich an den Hinweisen von Kuckartz und Rädiker orientiert, kontextbezogene Textstellen zu wählen und, wenn erforderlich, eine Textstelle auch mehreren Kategorien zuzuweisen. Aufgrund der relativ geringen Anzahl an zu kodierenden Texten wurde sich gegen die Verwendung einer QDA-Software entschieden. Stattdessen wurden die Texte in Microsoft Word mittels farblicher Markierungen und Notizen codiert. Im nächsten Schritt wurden, auf Grundlage der Hauptkategorien, weitere Subkategorien gebildet. Dies erfolgte hauptsächlich auf induktivem Wege, indem die bereits mit den Hauptkategorien codierten Textstellen in weitere Unterkategorien eingeteilt wurden. Einige Subkategorien konnten bereits im Voraus deduktiv gebildet und dann induktiv bestätigt werden. In der fünften Phase wurden die Textstellen dann in einem zweiten Codierungsprozess mit den Subkategorien codiert. Hier wurden einige Kategorien erneut verändert und angepasst. Darauffolgend wurden in der sechsten Phase die Daten analysiert und für den letzten Schritt aufbereitet. Besonders die kategorienbasierte Analyse anhand der Hauptkategorien war hier maßgebend. In der siebten und letzten Phase wurden die Ergebnisse, wie nachfolgend zu lesen, dargestellt und diskutiert.

5.3 KATEGORIENSYSTEM

Um die Ergebnisse der qualitativen Studie systematisch analysieren zu können, erfolgte die Einteilung der Erkenntnisse in Kategorien. Aufgrund der bereits vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema, einer konkreten Forschungsfrage sowie dem Leitfaden der Befragungen,

konnten einige vorläufige Hauptkategorien schon auf deduktivem Wege gebildet werden. Beim Lesen der Transkriptionen wurde deutlich, dass es noch weitere Kategorien bzw. Subkategorien gibt, die bei der Analyse des Themas mit einbezogen werden sollten. Diese wurden somit induktiv mit Hilfe der Transkripte geschaffen.

Die erste Kategorie *Motivation für Teilnahme am Sportunterricht* wurde deduktiv als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage bestimmt. Weiterhin war die Kategorie an der Frage des Leitfadens orientiert, was Schülerinnen und Schüler allgemein dazu motiviert, am Sportunterricht teilzunehmen. Dies sollte zunächst einen generellen Eindruck darüber verschaffen, welche Motive und Anreize die Probandinnen und Probanden für ihre Teilnahme am Sportunterricht nannten und prüfen, ob Noten als Motivation aufgezehlt werden. Die Kategorie wurde ferner induktiv in die Subkategorien *intrinsisch* und *extrinsisch* unterteilt. Die nächste Hauptkategorie *Einfluss auf Verhalten im Unterricht* wurde sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet und hilft zu verstehen, welchen Einfluss das Wissen über die Leistungsbewertung auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht hat. In der Subkategorie *Einfluss auf Motivation zur aktiven Teilnahme*, welche induktiv entwickelt wurde, wurden alle Aussagen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Einflusses von Noten auf die aktive Teilnahme oder das Fernbleiben vom Sportunterricht zusammengefasst. Die deduktiv gebildete Subkategorie *Einfluss auf Übungsverhalten* untersuchte den Einfluss von Leistungsbewertung auf die Motivation der Lernenden im Sportunterricht zu üben. Die nächste Hauptkategorie *Motivation nach Notenvergabe* ergab sich aus der Forschungsfrage und den entsprechenden Fragen des Leitfadens. Auch in den Interviews nahmen die Probandinnen und Probanden immer wieder Bezug auf die (De-)motivation, die sie nach der Vergabe von Ziffernoten erfuhren. Hier wurde somit zusammengefasst, welche Wirkungen die Befragten unmittelbar mit dem Erhalt von Ziffernoten verbanden. Die beiden Unterkategorien *als gut empfundene Noten* sowie *als schlecht empfundene Noten* ergaben sich sowohl deduktiv aus dem Leitfaden als auch induktiv aus den Interviews. Die Kategorien wurden so formuliert, weil die Wahrnehmungen und Ansprüche daran, was eine gute oder schlechte Note ist, unter den Befragten sehr unterschiedlich waren. Die Unterkategorie *Attributionsverhalten* wurde deduktiv anhand der literarischen Auseinandersetzung mit dem Thema sowie auch dem Leitfaden gebildet. Äußerungen der Oberstufenschülerinnen und -schüler über die Ursachenzuschreibungen ihrer Leistungen in den Interviews bestätigten auch auf induktivem Wege die Etablierung der Kategorie. Die nächste Hauptkategorie stellt *der motivationale Einfluss der Lehrkraft* dar. Diese Kategorie ergab sich auf induktivem Wege, nachdem in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern auffiel, dass sie dem Verhalten der Lehrkraft einen großen motivationalen Einfluss beimaßen. Die erste Subkategorie stellt somit auch *das Verhalten der Lehrkraft* dar. Die *Art der Notenrückmeldung*, wurde sowohl deduktiv als auch induktiv geschaffen, nachdem im Laufe der Literaturrecherche sowie den Interviews deutlich gezeigt werden konnte, dass die Art und Weise,

wie die Note rückgemeldet wird, einen motivationalen Einfluss haben kann. Die Hauptkategorie *Motivationale Wirkung von Bezugsnormen* ergab sich klar auf deduktivem Wege, da die Bezugsnormen bereits eine hohe Gewichtung innerhalb dieser Arbeit hatten und auch im Leitfadeninterview explizit erfragt wurden. Da den verschiedenen Bezugsnormen variierende motivationale Wirkungen zugeschrieben werden, war es essentiell diese zur Beantwortung der Forschungsfrage mit einzubeziehen. Es fand eine fernere Unterteilung in die drei Subkategorien *kriterielle Bezugsnorm*, *kollektive Bezugsnorm* und *individuelle Bezugsnorm* statt. Die letzte Kategorie *Einfluss auf Selbstwirksamkeit* wurden bereits im Voraus auf deduktivem Wege gebildet. Die Subkategorie *Befriedigung der Basisbedürfnisse* wurde schon zuvor gebildet und in den Interviews auf induktivem Wege bestätigt. Die zweite Subkategorie *Korruptionseffekt* entstand in Bezugnahme auf die Literatur sowie den Leitfaden. Das nachfolgende Baumdiagramm stellt die Haupt- sowie Subkategorien als Grundlage der Datenauswertung graphisch dar.



Abbildung 2.: Darstellung der sechs Hauptkategorien (in grün) und den dazugehörigen Unterkategorien (grün umrandet).

5.4 EINHALTUNG VON GÜTEKRITERIEN

Während die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität bei quantitativen Studien nach wie vor Anwendung finden, erscheint ihre Übertragbarkeit auf qualitative Studien nur schwer möglich. Die jahrzehntelange Diskussion um Gütekriterien in der qualitativen Forschung zeigt den Versuch, aber auch die Schwierigkeit, allgemeine Standards für die Güte einer solchen Forschung nachzuweisen. Kuckartz und Rädiker (2022) folgen weder einer radikalen Ablehnung traditioneller Gütekriterien, noch übernehmen sie diese direkt. Stattdessen orientieren sie sich an einem Mittelweg, bei dem Gütekriterien re- oder auch neuformuliert werden. Die Autoren listen „Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Auditierbarkeit etc.“ als interne Gütekriterien einer Studie auf (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 237). Im Rahmen dieser qualitativen Forschung soll auf einige dieser Kriterien Bezug genommen werden. In Bezug auf die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit zeigen sich Limitationen der Studie. Da lediglich zehn Schülerinnen und Schüler befragt wurden, handelt es sich hierbei um eine sehr kleine Stichprobe. Außerdem wurde die Studie nur von einer Person durchgeführt, weshalb auch die Interviews nur von einer Person geführt, transkribiert, codiert und ausgewertet werden konnten. Dennoch zeigt sich das Bemühen um Glaubwürdigkeit durch das mehrmalige Einsehen der Transkripte und Überprüfen der Codierungen. Das Gütekriterium Verlässlichkeit wird als die „Stabilität und Konsistenz des Erhebungsprozesses im Zeitverlauf“ definiert (Misoch, 2019, S. 250). Besonders die transparente Darstellung von Forschungsprozess, Studiendesign sowie Datenerhebung und -auswertung sollen zu einer Überprüfbarkeit führen. In der vorliegenden Studie wurden Überlegungen zum Thema und zur Entwicklung der Studie sowie auch die Kategorien zur Datenauswertung transparent vorgelegt, was der Verlässlichkeit dienen soll. Weiterhin dienen die Bereitstellung der Fallzusammenfassungen, des Leitfadens als Interviewgrundlage sowie des Kodierleitfadens der Transparenz. Darüber hinaus liegen die Interviewtranskripte der Themenstellerin dieser Abschlussarbeit digital vor. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann als essentiell wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung angesehen werden, da Forschende, als Subjekte, Probandinnen und Probanden, ebenfalls Subjekte, befragen. Das Subjekt dient somit als „Erhebungsmessinstrument“ (Misoch, 2019, S. 256). Damit im Forschungsprozess keine Handlungen oder Entscheidungen nur dem Subjekt offengelegt sind, die Studie also subjektiv durchgeführt wird, ist auch hier ein großes Ausmaß an Transparenz notwendig. Das Gütekriterium der Regelgeleitetheit, welches besagt, „dass der Forschungsprozess systematisch, d. h. sukzessive und anhand eines vorgegebenen Regelsystems erfolgt“ (ebd., S. 257) bietet hier eine angemessene Grundlage. Die Konzeption der Befragung basierte auf den etablierten Bedingungen eines Leitfadeninterviews. Transkribiert wurde nach den beigefügten und festgelegten Transkriptionsregeln. Auch die Auswertung der Daten erfolgte regelgeleitet nach dem Prinzip

der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, deren sieben Schritte offengelegt und befolgt wurden.

5.5 ERGEBNISSE UND DISKUSSION

5.5.1 MOTIVATION FÜR TEILNAHME AM SPORTUNTERRICHT

Zunächst war es von Interesse zu erforschen, welche Faktoren die Befragten als Motivation für den Sportunterricht nannten, ohne ihnen einen direkten Bezug zu Noten vorzugeben. Somit sollte als Grundlage für die weitere Datenauswertung herausgefunden werden, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich zur sportlichen Aktivität in der Schule bewegt, und, ob in diesem Zusammenhang auch Noten genannt werden. Alle Probandinnen und Probanden äußerten sich zu der Thematik, viele davon immer wieder im Laufe des Interviews. Die motivationalen Gründe, die die befragten Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Sportunterricht nannten, waren vielfältig. Diese werden daher erneut in intrinsisch und extrinsisch unterteilt.

5.5.1.1 INTRINSISCH

Intrinsische Motivation, als angestrebte Form der Motivation, wurde von einem Teil der Jugendlichen als Beweggrund genannt. Sechs der Befragten (B1, B5, B7, B8, B9, B10) gaben an, allgemein Spaß am Sportunterricht zu haben, was von ihnen als motivierend wahrgenommen wird. Beispielsweise sagte Schüler B1 bezüglich seiner Motivation: „In der Regel mache ich [...] eigentlich schon gut mit. Weil mir die meisten [Sportarten] schon auch Spaß machen“ (Interview B1, S. 5). Schülerin B8 reflektierte über den Sportunterricht zum Thema Basketball: „Dadurch, dass es mir eigentlich auch allgemein sehr viel Spaß gemacht hat, hatte ich dann einfach sehr hohe Motivation, mich weiter anzustrengen“ (Interview B8, S.7). An den beiden gewählten Beispielen lässt sich erkennen, dass die Befragten Sport um seiner selbst willen, in dem Fall für das Erleben von Spaß, im Unterricht betreiben. Auch Schüler B4, welcher sich selbst als nicht motiviert für den Sportunterricht beschrieb, gab an allgemein für den Sport um seiner selbst willen motiviert zu sein: „Was mich eher motiviert, ist dann halt wirklich Sport zu machen, so richtig“ (Interview B4, S.5). Hier äußerte er jedoch auch direkt die Kritik, dass im Sportunterricht genau diese Motivation nicht hinreichend gefördert wird: „Dann ist halt bei mir das Problem, dass im Sportunterricht dann häufig halt (.) nicht wirklich Sport nach meinem Verständnis gemacht wird. Also wenn man im Sportunterricht ist, dann sitzt man viel rum, es wird viel erklärt“ (ebd.). Hier zeigt sich die vorhandene intrinsische Motivation des Schülers Sport zu betreiben, welche durch die Rahmenbedingungen im Sportunterricht gehemmt werden kann. Ein Aspekt, der von allen sechs intrinsisch motivierten Jugendlichen immer wieder

genannt wurde, war die Sportart. Die Motivation, die sie für den Sportunterricht hätten, hänge stark von der Sportart ab, wie beispielsweise Schüler B5 berichtete: „Also, wenn es Fußball ist [...], oder eine andere Ballsportart, dann habe ich da immer sehr viel Lust drauf und freue mich auch auf den Sportunterricht. Aber wenn das jetzt Bodenturnen ist [...], dann habe ich da wenig Lust drauf“ (Interview B5, S. 3). Interesse und Freude an der Sportart selbst können somit als ein Hauptmotivationsfaktor für den Sportunterricht angesehen werden. Ein genauso häufig genannter Grund für die Teilnahme am Sportunterricht zielte nicht auf den Sport selbst, sondern die Gemeinschaft und das soziale Umfeld ab. Sechs der Befragten (B1, B2, B3, B7, B8, B9) maßen einer gelungenen Integration in die Klasse und ihren Freundinnen und Freunden einen hohen motivationalen Wert bei. Dass gerade im Jugendalter die Peergroup eine hohe Bedeutung hat, wurde in vielen der Interviews deutlich, beispielsweise bei Schülerin B2: „Ja, ich bin schon motiviert, weil ich ja auch dann viele Freunde um mich herumhabe [...]. Müsste ich es einzeln machen, glaube ich, wäre ich nicht ganz so motiviert, aber mit Freunden gemeinsam bin ich auf jeden Fall motiviert“ (Interview B2, S. 5). Auch in anderen Interviews wurde das gemeinsame Sporttreiben mit Freunden als besonders motivierend hervorgehoben.

5.5.1.2 EXTRINSISCH

Auf die Frage des Leitfadens hin, was sie zum Sportunterricht motiviert, nannten zwei der Befragten direkt Noten.

Schülerin B9, die auch Spaß als Motivation genannt hatte, differenzierte:

Also natürlich gehe ich auch zum Sportunterricht, weil ich Spaß daran habe, aber in erster Linie gehe ich dahin, weil ich die Note am Ende bekommen muss, oder bekomme, und wenn die gut ist, dann ist es natürlich für mich selber wesentlich effizienter für mein Abitur, als wenn ich mir da weniger Mühe gebe. (Interview B9, S. 6)

Auch Schüler B7 antwortete auf die Frage, ob er sich motiviert fühlt am Sportunterricht teilzunehmen: „Ja, also ich muss es einbringen in mein Abitur, was heißt ich muss, ich darf es einbringen und ich glaube, das ist schon gerade in der Oberstufe ein relativ großer Motivationsantrieb“ (Interview B7, S.4). Bei diesen beiden Befragten ließ sich erkennen, dass sie durch Noten extrinsisch motiviert sind und die in der Literatur aufgezeigte Motivationsfunktion von Noten wirksam wird. Hier spielt auch besonders, wie von beiden erwähnt, das Abitur eine große Rolle. In der gymnasialen Oberstufe geht es nicht mehr lediglich um das Zeugnis und die Frage, ob Lernende in die nächste Klasse versetzt werden. Von den Abiturnoten können mitunter Zulassungen zu Studiengängen und somit zukunftsweisende Entscheidungen abhängen. Diese Selektions- und Qualifikationsfunktion der Abiturnoten scheint den beiden Befragten bewusst zu sein und sie zusätzlich anzuspornen gute Noten zu erhalten. Anders verhielt

es sich bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich dazu entschieden hatten, ihre Sportnoten nicht ins Abitur einzubringen.

5.5.2 EINFLUSS AUF VERHALTEN IM SPORTUNTERRICHT

5.5.2.1 EINFLUSS AUF MOTIVATION ZUR AKTIVEN TEILNAHME

Zunächst zeigte sich, dass alle zehn Befragten bei sich einen Zusammenhang zwischen dem Erhalt von Ziffernoten im Sportunterricht und ihrer Motivation feststellen konnten. Die Meinungen darüber, inwiefern die Vergabe von Sportnoten allgemein motiviert, variierten stark unter den Jugendlichen. Drei der Probandinnen und Probanden (B7, B8, B9) fanden, dass Sportnoten erheblich zur Motivation beitragen, überhaupt erst am Sportunterricht teilzunehmen. Gerade in der Oberstufe spielt auch der Umstand, dass Sportnoten nicht zwangsläufig in die Abiturnote mit reinzählen, eine große Rolle. Dies zeigte sich beispielsweise in der Klasse von Schüler B7: „Ich kenne auch Leute, die das jetzt nicht einbringen und die schlafen dann auch gerne donnerstags mal aus und sind halt einfach nicht motiviert“ (Interview B7, S. 4). Hier mutmaßt der Schüler also, dass ohne Sportnoten, bzw., wenn diese für das Abitur nicht relevant sind, die Motivation fehlen kann, den Sportunterricht zu besuchen. Auch Schülerin B8 vermutete Ähnliches: „Hätten wir keine Noten bekommen, dadurch, dass ich ja sowieso Sachen streichen kann und muss, wäre ich vielleicht gar nicht so oft hingegangen“ (Interview B8, S. 5). Neben der Motivation zur Teilnahme am Sportunterricht, nahmen viele Befragte einen Einfluss von Sportnoten auf die Leistungsmotivation wahr. So schilderte Schülerin B2 beispielsweise: „Also, die Note an sich zu bekommen, das motiviert mich schon, dann meine beste Leistung zu erbringen, damit ich auch eine gute Note bekomme, weil ich im Endeffekt ja auch gut stehen möchte“ (Interview B2, S. 6). Die Befragten B1, B5, B7, B8, B9 und B10 berichteten von ähnlichen Erfahrungen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Leistungsbewertung in Form von Ziffernoten die Leistungsmotivation im Sportunterricht steigern kann. Die Motivationsfunktion der Ziffernote kann somit innerhalb der Stichprobe bestätigt werden, jedoch gilt dies nicht für alle. Drei der Probandinnen und Probanden (B3, B4, B6) berichteten das Gegenteil der oben beschriebenen Befunde. Hierbei fällt direkt auf, dass genau diese drei Schülerinnen und Schüler angaben, häufig schlechte Noten zu erhalten und wenig Freude am Sportunterricht zu haben. Schülerin B6 schilderte: „Dadurch, dass man [...] von Anfang an mit dieser Einstellung reingeht, es wird sowieso nichts Gutes oder ich kriege sowieso keine gute Note, hat man nicht wirklich die Motivation sich dann anzustrengen oder es überhaupt zu versuchen“ (Interview B6, S. 5). Hier werden die Erwartungshaltung und die dementsprechende Demotivation der Schülerin deutlich. Sie hatte zuvor berichtet, außer für den Ausdau-

erlauf, nie gute Zensuren im Sportunterricht erhalten zu erhalten. Eine sehr ähnliche Einstellung hat sich bei Schüler B4 entwickelt, der angab, nie gute Noten zu erhalten: „Man denkt sich so [...] ich werde eh nicht besser. Dann ist es egal. Also ich würde sagen, Sportnoten motivieren mich auf keinen Fall. Wenn, dann machen sie das Gegenteil“ (Interview B4, S.5). Der Schüler sprach Noten eine Motivationsfunktion somit völlig ab, da seine bisherigen Erfahrungen lediglich das Gegenteil zeigen konnten. Schülerin B3 drückte ihr Empfinden besonders drastisch aus: „Du wirst benotet und deine Motivation sinkt halt von einer Zehn auf eine Null“ (Interview B3, S. 9). Die Schülerin erklärte die Aussage damit, dass sie bei Leistungskontrollen schnell das Gefühl bekam, sich falsch zu bewegen oder die Aufgaben nicht bewältigen zu können, weshalb sie als Konsequenz eine schlechte Note erwartete. Dies führte wiederum dazu, dass sie keine Motivation hatte, am Sportunterricht teilzunehmen. Als Zwischenfazit kann hier somit festgehalten werden, dass die Ziffernote Schülerinnen und Schüler extrinsisch motivieren kann. Es sind jedoch besonders die leistungsstarken Befragten, die gute Noten erhalten und sich dadurch angespornt fühlen, während leistungsschwächere Probandinnen und Probanden, die regelmäßig Noten im unteren Bereich erhalten, sich eher demotiviert fühlen.

5.5.2.2 EINFLUSS AUF ÜBUNGSVERHALTEN

Im Rahmen des Leitfadeninterviews wurden die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus spezifisch gefragt, ob das Wissen, dass sie für ihre Leistungen im Sportunterricht bewertet werden, ihre Motivation zu üben beeinflusste. Die Antworten auf diese Frage fielen sehr unterschiedlich aus. Sechs der Befragten (B1, B2, B7, B8, B9, B10) gaben an, dass sie das Wissen, dass sie im Sport bewertet werden, dazu motiviert zu üben. Schüler B1, beispielsweise, reflektierte, dass er vor einer Leistungskontrolle und -bewertung noch einmal besonders übt und fügte hinzu: „Sonst [ohne Leistungsbewertung] hätte ich einfach ein bisschen vor mich hingemacht und geguckt und dann vielleicht nochmal kurz mit irgendwem gequatscht“ (Interview B1, S. 8). Dies zeigt, dass die Leistungsbewertung einen Einfluss auf seine Verhaltensausrichtung hatte. Die Befragten B3 und B4 gaben an, sich manchmal im Sportunterricht zum Üben motiviert zu fühlen, wenn sie bewertet werden. Beide betonten jedoch, wenn, dann, im Sportunterricht, aber nicht in ihrer Freizeit zu üben. Schüler B5 gab an, nicht extra für Leistungskontrollen zu üben, da es auch nicht immer notwendig sei, um eine gute Note zu erreichen. Schülerin B6 berichtete, aufgehört zu haben mit dem Üben, sowohl im als auch außerhalb des Sportunterrichts. Ohne, dass die Schülerin direkt einen Grund angab, ging aus vorherigen Äußerungen ihre Erwartungshaltung hervor, keine Chance auf eine gute Note zu haben. Diese Einstellung könnte sich auch auf die Motivation zu üben ausgewirkt haben.

5.5.3 MOTIVATION NACH NOTENVERGABE

5.5.3.1 ALS GUT EMPFUNDENE NOTEN

Da angenommen werden kann, dass nicht alle Noten gleichermaßen (de-)motivieren, wurde der Einfluss von als gut und schlecht empfundenen Noten untersucht. Die Befunde zu den Noten, die Schülerinnen und Schüler als gut empfanden, waren weitgehend eindeutig. Die Befragten B3, B4 und B6, die sich durch Noten allgemein nicht motiviert fühlten, konnten auch bei guten und sehr guten Noten keinen Einfluss auf ihre Motivation im und für den Sportunterricht feststellen. Alle anderen Probandinnen und Probanden beschrieben, dass sie sich durch als gut empfundene Noten in dem Moment, aber auch zukünftig, leicht bis stark motiviert fühlten. So berichtete Schülerin B9: „Also im ersten Moment motiviert das natürlich total, wenn man eine gute Note bekommt, weil das einfach zeigt, dass man wahrgenommen wird, dass man gesehen wird, dass man auch was richtig macht“ (Interview B9, S. 5). Auch Schüler B7 erinnerte sich: „Also, wenn ich jetzt eine gute Note im Sportunterricht bekomme, dann motiviert mich das schon zu sagen: Okay, ich weiß jetzt, dass ich hier gerade direkt was für mein Abi mache“ (Interview B7, S. 5). Der Schüler sieht somit einen direkten Sinn in einer guten Note, da sie seinen Abiturschnitt positiv beeinflusst. Der Schüler fügte hinzu: „Wenn ich sehe, dass es funktioniert, gebe ich mir natürlich in der Zukunft auch Mühe, dass es weiter (...) also diesen Stand aufrecht zu erhalten“, was zeigt, dass er sich auch langfristig durch gute Noten motiviert fühlen kann (ebd.). Gute Noten motivierten somit die meisten, jedoch nicht alle, der Befragten im Sportunterricht. Die Motivationsfunktion wird somit für einen Großteil der Befragten erfüllt.

5.5.3.2 ALS SCHLECHT EMPFUNDENE NOTEN

Die Datenlage bezüglich Noten, die Schülerinnen und Schüler für sich als schlecht empfanden, ist eindeutig. Alle zehn Befragten gaben an, dass sie sich durch eine für sie schlechte Note für das Thema und zukünftige Leistungskontrollen demotiviert fühlen. Schülerin B9 berichtete beispielsweise, dass ihre Motivation nach einer schlechten Note „fast verloren“ sei und auch Schülerin B8 überlegte: „Die schlechte Note demotiviert mich auf jeden Fall viel mehr als, glaube ich, alles andere“ (Interview B8, S. 7). Schüler B5 erinnerte sich an seine letzte Leistungskontrolle im Turnen, bei der er mit 10 Punkten benotet wurde. Diese Note empfand er für sich als sehr unbefriedigend und unfair und erzählte: „Ich hatte ja von vornherein schon wenig Lust auf Bodenturnen, aber jetzt mit den 10 Punkten in der Tasche ist das noch ein bisschen schwieriger“ (Interview B5, S. 5). Es lässt sich somit feststellen, dass als schlecht empfundene Noten alle Befragten demotivieren, unabhängig von ihrer allgemeinen Einstellung zu Noten

und dem Sportunterricht. Eine Ausnahme bildet die Möglichkeit, eine schlechte Note auszubessern. Die Befragten B1, B2, B5 und B7 gaben an, dass eine schlechte Note sie motiviert sich besonders anzustrengen und eine bessere Leistung zu erbringen, sofern die Lehrperson ihnen die Möglichkeit aufzeigt, es erneut zu probieren. So berichtete Schülerin B2 „Wenn ich weiß, dass ich die Chance habe, es nochmal zu probieren, dann bin ich motiviert es danach noch mal besser hinzukriegen“ (Interview B2, S. 6). Auch Schüler B7 fühle sich in dem Fall motiviert „nochmal alles zu geben“ (Interview B7, S. 6). Besteht diese Möglichkeit jedoch nicht, fühlen sich auch diese vier Jugendlichen durch eine für sie schlechte Note demotiviert. Diese Ergebnisse lassen an der Motivationsfunktion von Noten zweifeln. Zwar motivieren gute Noten, wie zuvor gezeigt, die meisten der Befragten. Bei schlechten Noten verhält es sich jedoch genau andersherum. Es ist ein Fakt, dass nicht immer nur gute und sehr gute Noten im Sportunterricht vergeben werden. Die Motivationsfunktion von Ziffernoten gestaltet sich somit jedoch als sehr ambivalent. Besonders kritisch betrachtet werden müssen die Umstände jener Schülerinnen und Schüler, die vordergründig niedrige Notenpunkte, und nur selten gute oder sehr gute Noten, erzielen. Basierend auf den bisherigen Forschungsergebnissen ist anzunehmen, dass durch wiederholt niedrige Ziffernoten eine langfristige Demotivation eintritt und Noten ihre Teilfunktion des Anspornens somit verfehlen.

5.5.3.3 ATTRIBUTIONSVERHALTEN

Zwar wurden die Jugendlichen in den Interviews nicht direkt nach ihrem Attributionsverhalten gefragt, aber dennoch äußerten sich einige im Laufe der Befragung bezüglich der Ursachenzuschreibung ihrer Noten. So reflektierte Schüler B1 beispielsweise die Note seiner letzten Leistungsbewertung folgendermaßen: „Und ich hatte Glück, weil ich hatte das beste Ergebnis tatsächlich, was ich, also ich war besser als in den Übungen und danach habe ich mich gefreut, dass es besser war“ (Interview B1, S. 2). Der Schüler führte seine gute Note somit auf den external instabilen Faktor des Zufalls zurück. Dennoch können daraus keine eindeutigen Rückschlüsse auf sein Attributionsverhalten gezogen werden, da er in anderen Momenten auch seine Fähigkeiten im Sport betonte. Auch Schülerin B2 traf Aussagen über ihre Attribution von Schulnoten, wie zum Beispiel: „Ich komme da im Sportunterricht eigentlich auch relativ schnell darüber [eine schlechte Note] hinweg, weil ich mir dann denke ja, das zeigt ja jetzt nicht unbedingt, dass ich super schlecht bin insgesamt“ (Interview B2, S. 6). Stattdessen sagt sich die Schülerin, dass sie es beim nächsten Mal besser hinkriegen wird. Diese Einstellung und Ursachenzuschreibung können als motivationsförderlich gesehen werden. Während einige der Befragten eine für sie schlechte Note auf ihre Anstrengung zurückführten, attribuierte Schülerin B3 einen sportlichen Misserfolg und die dementsprechende Note häufig auf ihre eigene

Fähigkeit. Ein Zusammenhang mit dem Verhalten der Lehrkraft ließ sich hier jedoch nicht feststellen, da die Schülerin angab, immer sehr ausführliches und konstruktives Feedback im Zuge der Leistungsbewertung zu erhalten.

5.5.4 MOTIVATIONALER EINFLUSS DER LEHRKRAFT

5.5.4.1 VERHALTEN DER LEHRKRAFT

Während der Interviews fiel bei allen Jugendlichen auf, dass sie der Lehrkraft einen hohen motivationalen Einfluss beimaßen. Viele der Fragen bezüglich Leistungsbewertung beantworteten die Probandinnen und Probanden mit der Zusatzbemerkung, dass es immer auf die Lehrkraft ankäme. Sowohl Einfühlsamkeit als auch Fairness durch die Lehrperson wurden von den Befragten als wichtige Faktoren bei der Leistungsbewertung genannt. Teilweise fühlten sich Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkraft nicht genügend darauf vorbereitet, dass ihre Leistung bewertet wird. Schüler B5 erinnerte sich zum Beispiel: „Da hat mein Lehrer gesagt: Komm ran und mach mal hier eine Leistungskontrolle. Er ist da immer sehr spontan“ (Interview B5, S. 2). Die Schülerinnen B2 und B9 hingegen bemängelten das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft, wenn Leistungen in einer Sportart bewertet wurden, vor der sie Angst hatten. Schülerin B2 berichtete von einer Leistungskontrolle im Schwimmen: „Ich hatte dann schon doll Angst davor und konnte auch nicht wirklich dann halt irgendwie eine gute Leistung erbringen“ (Interview B2, S. 4). Auf die Angst der Schülerin und eine dadurch nur schwer erfassbare Leistung nahm die Lehrkraft jedoch in der Bewertung keine Rücksicht: „Darauf wurde halt gar nicht geachtet und da sind die Lehrer auch nicht drauf eingegangen“ (ebd.). Dies empfand die Jugendliche als unfair und demotivierend. Als unfair empfand die Schülerin es auch, wenn die Bewertung als subjektiv wahrgenommen wurde: „Teilweise gibt es auch Lehrer, die danach gehen, wie sehr sie dich mögen, oder wir haben auch einen Lehrer, der geht danach, ob du ein Junge oder Mädchen bist, wie gut er dich bewertet“ (ebd., S.3). Ob diese Faktoren die Leistungsbewertung der Lehrkraft tatsächlich beeinflussten, kann jedoch nicht beurteilt werden. Auch Schüler B1 vermutete jedoch, dass die Bewertungen der Lehrkraft, gerade in Sportarten wie Turnen, sehr subjektiv ausfallen können: „Da glaube ich tatsächlich schon, dass es echt teilweise unfair ist, weil ich ja generell relativ gut bin, und weiß, dass die Lehrer mich auch einfach so mochten, auf persönlicher Ebene“ (Interview B1, S. 4). Der 12.-Klässler ging davon aus, dass er für seine Leistung besser bewertet wurde als seine Mitschülerinnen und Mitschüler, die die gleiche oder sogar bessere Leistungen erbracht hatten. Schülerin B6 erinnerte sich an ihre Sportlehrerin, die sie in der Orientierungsstufe unterrichtet hatte: „Sie hat einen sehr psychisch fertig gemacht, wenn man nicht gut war in Sport. Und das war halt sehr entmutigend“

(Interview B6, S.3). Auf mangelhafte Leistungen und Noten reagierte die Lehrerin sehr unsensibel, was dazu führte, dass die Schülerin Angst vor dem Fach entwickelte. Es lässt sich daraus erkennen, dass der Umgang von Lehrpersonen mit Leistungsbewertung einen motivationalen Einfluss auf Lernende haben kann. Auch, anhand welcher Bezugsnorm bewertet wird, oder wie Noten rückgemeldet werden, hängt, wie die Schüler beschrieben, stark von der Lehrkraft ab. Letzteres wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

5.5.4.2 ART DER NOTENRÜCKMELDUNG

Die Rückmeldung über die Leistungsbewertung variierte unter den verschiedenen Befragten und ihren insgesamt neun unterschiedlichen Sportlehrkräften. Sechs der Probandinnen und Probanden (B1, B5, B6, B7, B8, B9) berichteten für gewöhnlich kein, oder nur sehr wenig, Feedback bezüglich ihrer Leistungsbewertung zu erhalten. Schüler B1 fasste die Rückmeldung bezüglich seiner Note folgendermaßen zusammen: „Das war tatsächlich nur: ‘Das ist eine 2 Plus‘. Danach kam glaube ich wirklich gar nichts mehr“ (Interview B1, S. 3). Er gab an, dass er sich mehr Feedback wünschen würde, wie auch Schülerin B9: „Ich wünschte, ich hätte Verbesserungsvorschläge bekommen, habe ich aber auf jeden Fall nicht. (..) Bei uns ist das so, dass man einfach in der Reihe sitzt und dann sagt die Lehrkraft das einfach einmal durch, wer welche Note hat“ (Interview B9, S. 3). Diese Art der Rückmeldung scheint aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen können die Jugendlichen sich vorgeführt fühlen, was viele im Rahmen des Interviews als Sorge geäußert hatten. Außerdem kann durch diese Form der Rückmeldung nur schwer ein Dialog entstehen. Die Schülerin sagte, dass die Lehrerin den Lernenden zwar angeboten hatte, später Fragen bezüglich der Note zu stellen, fand aber dennoch, dass selten ein Dialog entstand. An den beiden Beispielen wird deutlich, dass beiden Befragten lediglich die Note mitgeteilt wurde, aber keine weitere Erklärung, die sie bei einer motivationsförderlichen Ursachenzuschreibung unterstützen könnte. Es fällt somit auf, dass über die Hälfte der Lehrkräfte über die Note hinaus kaum oder gar kein Feedback gab und die Note somit für sich sprechen ließ. Während die Gründe vielfältig sein können, weshalb die Lehrkräfte kein weiteres Feedback gaben, zeigen die Wünsche der Jugendlichen sowie auch die Erkenntnisse aus der Literatur, dass ausführlichere Erklärungen über die Note und ihre Entstehung erstrebenswert sind. Neben den sechs Befragten, die kaum oder gar kein Feedback erhielten, gab es zwei (B4, B10), die erklärten meistens ein wenig Feedback zu erhalten. Schüler B4 erläuterte: „Ja, es wird immer gesagt so, das und das könntest du besser machen, aber auch relativ knapp. Jetzt nicht irgendwie, dass man sich da hinsetzt und gemeinsam das analysiert“ (Interview B4, S. 3). Auf Nachfrage bestätigte der Schüler, dass er von seinem Sportlehrer nie gelobt wird, sondern lediglich ein kurzer Kommentar darüber erfolgt, was er zukünftig verbessern kann. Auch diese Rückmeldung gibt keine Hinweise über eine Attribution

der Note und wird dadurch, aber insbesondere auch durch den zu starken Fokus auf Leistungsmängel, demotivierend sein. Die Schülerinnen B2 und B3 hingegen gaben an von ihren Lehrkräften sehr umfangreiches und konstruktives Feedback im Rahmen der Leistungsbewertung zu erhalten. Schülerin B2 berichtete, dass ihr Sportlehrer oft die Jugendlichen zunächst fragt, wie sie sich selbst einschätzen, bevor er die erbrachte Leistung aus seiner Sicht zusammenfasst und die Note gibt. Die Schülerin fühlte sich, auch dadurch, dass das Gespräch abseits ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler stattfand, während der Leistungsbewertung wohl und auch fair behandelt. Auch Schülerin B3 beschrieb, dass sich ihre Lehrerin sehr viel Zeit für die Leistungsbewertung nahm und die Note ausführlich rückmeldete. Sie erzählte, dass ihr die Lehrerin vor allem vor Augen führte, was ihr gut gelungen war, aber auch Verbesserungsvorschläge gab. Diese Art der Rückmeldung kann als motivationsförderlich gesehen werden.

5.5.5 MOTIVATIONALE WIRKUNG VON BEZUGSNORMEN

Wie schon in Kapitel 2.5 beschrieben, muss eine erbrachte Leistung zunächst mit einer bestimmten Norm in Bezug gesetzt werden, um sie anschließend bewerten zu können. Die verschiedenen Bezugsnormen, auf deren Grundlage die Noten vergeben werden, hatten auf die Befragten unterschiedliche motivationale Einflüsse, welche im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

5.5.5.1 KRITERIELL

Bezüglich der kriteriellen Bezugsnorm bestand Einigkeit unter allen befragten Schülerinnen und Schülern in einem Punkt: der Fairness. Während einige der Jugendlichen den Aspekt stärker betonten als andere, fiel in den Interviews auf, dass alle Kritik an der Sachnorm in Bezug auf ihre Fairness übten. Besonders die Nichtbeachtung der verschiedenen körperlichen Voraussetzungen aller Lernenden bei der kriteriumsorientierten Bezugsnorm wurde von den Probandinnen und Probanden als unfair empfunden. So äußerte sich zum Beispiel der Schüler B5: „Einen Standard-Maßstab festzusetzen, wie hoch eine Person zu springen hat, zum Beispiel, ist unfair, weil einige Personen athletischer gebaut sind als andere“ (Interview B5, S.3). Auch die Tatsache, dass einige Mitschülerinnen und Mitschüler, beispielsweise durch Training im Verein, einen Vorteil in einer Sportart und der Leistungsbewertung haben, wurde als unfair empfunden, wie beispielsweise von Schülerin B2 beschrieben: „Da habe ich mich schon ungerecht behandelt gefühlt, weil die anderen zum Beispiel, die hatten das in ihrer Kindheit alle schon, waren super im Tauchen und konnten das alles. Und ich musste es halt dann erst neu lernen“ (Interview B2, S.4).

Für die Schülerinnen und Schüler, denen es schwerfällt, die Normen für eine gute Zensur zu erreichen, kann die kriterielle Bezugsnorm stark demotivierend wirken, wie aus den Interviews ersichtlich wurde. Schülerin B3 beschrieb beispielsweise eindrücklich: „Also ich muss mir doch nur die Tabelle angucken und weiß schon, alles klar. Ich habe keine Art von Chance und dementsprechend starte ich in das Thema noch unmotivierter“ (Interview B3, S.10). Auch Schülerin B6 berichtete: „Wenn es auf einer Wertetabelle basiert, lohnt es sich für mich persönlich nicht sich anzustrengen“ (Interview B6, S.7). Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass die Notenskala der kriteriellen Bezugsnorm einen demotivierenden Einfluss auf Schülerinnen und Schüler haben kann, wenn sie die Kriterien für sich selbst, aus Erfahrung oder Einschätzung, als nicht erreichbar ansehen. Es fällt somit auf, dass besonders jene Schülerinnen und Schüler sich durch die Sachnorm demotiviert fühlten, die nach eigener Aussage und im Vergleich zur restlichen Stichprobe eher leistungsschwächer sind. Hier stellt sich die Frage, ob nicht insbesondere diese Jugendlichen motiviert werden sollten. Die kriterielle Bezugsnorm scheint dafür jedoch nicht für alle als geeignet.

5.5.5.2 KOLLEKTIV

Die kollektive, bzw. soziale, Bezugsnorm fand im Unterricht der befragten Schülerinnen und Schüler kaum Anwendung. Lediglich Schüler B7 berichtete von einem Beispiel, in dem seine Lehrerin die Leistungen der einzelnen Lernenden in Bezug setzte, wodurch diejenigen mit den besten Leistungen 15 Punkte erhielten. Er erklärte aber auch, dass sich die Lehrerin sowohl daran als auch weiterhin an einer Wertetabelle orientierte. Auch, wenn bei den anderen Probandinnen und Probanden die Note nicht anhand der sozialen Bezugsnorm festgemacht wurde, haben sie den direkten Vergleich mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sehr bewusst wahrgenommen. Auffällig ist dabei, dass alle vier männlichen Probanden den sozialen Vergleich mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden als motivierend empfanden, wie beispielsweise Schüler B5 beschrieb: „In dem Fall hat es mich dann auch sehr gepusht. Also zu sehen, dass halt andere das auch gut können und man selber, dass [...] sich dann immer optimieren wollte, um das dann am besten zu machen“ (Interview B5, S. 5). Bei den weiblichen Probandinnen zeigte sich hingegen die Tendenz, dass vier von ihnen den sozialen Vergleich als demotivierend empfanden, wie beispielsweise auch Schülerin B6: „Ich würde schon sagen, es hat mir die Motivation genommen, weil es auch einfach unangenehm ist, dieses Vergleichen, und man sieht es so direkt“ (Interview B6, S.6). Auch Schülerin B8 empfand den Vergleich mit ihren Mitschülerinnen als demotivierend und erklärte: „Ich [hatte] aber auch schon andere Lehrerinnen, die das [...] verglichen haben oder dann auch selber gesagt haben: Ja, vergleich dich mal mit anderen Schülerinnen, wo du dich da siehst oder so, das war irgendwie auch nicht so (...) nett“ (Interview B8, S. 4). Schülerin B3 reflektiert über die

soziale Bezugsnorm: „Die Sportnoten sind ja für dich, sollen [...] von dir was aussagen und nicht irgendwelche anderen Personen, die zufällig mit dir in einen Jahrgang gehen“ (Interview B3, S. 12). Mit dieser Aussage fasste die Schülerin den Hauptkritikpunkt der sozialen Bezugsnorm zusammen, nämlich, dass es sich um eine zufällig zusammengestellte Referenzgruppe handelt, anhand derer die Leistung gemessen wird. Es hat sich somit gezeigt, dass besonders Schülerinnen dem sozialen Vergleich kritisch gegenüberstehen und diesen als belastend und somit auch demotivierend finden, während sich die Schüler teilweise zu Höchstleistungen motiviert fühlen, wenn sie sich mit ihren Mitschülern messen. Letzteres bestätigt die auf Seite 24 beschriebene Annahme des natürlichen menschlichen Bestrebens sich zu vergleichen.

5.5.5.3 INDIVIDUELL

In Hinblick auf die individuelle Bezugsnorm herrschte bei fast allen befragten Schülerinnen und Schülern Einigkeit. Schüler B4 konnte sich nicht umfassend zu dem Thema äußern, weil bei ihm, wie er beschrieb, bisher nie der Leistungsfortschritt in irgendeiner Weise beachtet wurde. Schüler B7 konnte sich lediglich an eine Situation erinnern, in der seine Bemühungen im Fußball mit einbezogen wurde, jedoch nur in einer Mitarbeitsnote. Bei allen anderen acht Jugendlichen wurde in unterschiedlichem Ausmaß der individuelle Leistungsfortschritt in der Leistungsbewertung berücksichtigt. Darüber hinaus beschrieben all acht Jugendlichen, dass ihre Motivation durch die Bewertung ihrer Leistungsentwicklung gesteigert wurde. Schülerin B2 berichtete, dass gerade in Teamsportarten der individuelle Leistungsfortschritt bewertet wurde, was sie als sehr angenehm empfand: „Das hat mich auch definitiv mehr motiviert, mich dann anzustrengen und dann im Sportunterricht dann noch eine bessere Leistung zu zeigen und dann bei diesem Endspiel ordentlich teilzunehmen und wirklich mitzumachen“ (Interview B2, S. 8). Andere Jugendliche empfanden dies sehr ähnlich. Sie fühlten sich motiviert, wenn Lehrpersonen nicht nur ihre Leistung als Produkt, sondern auch den Prozess betrachteten und wenn sie das Gefühl hatten, eine realistische Chance auf eigene Fortschritte und somit auch eine gute Note zu haben. Schülerin B6, die beispielsweise in Hinblick auf die kriterielle Bezugsnorm angab, dass es sich nicht lohnen würde sich anzustrengen, reflektierte, dass es sich für sie hingegen lohnen würde sich anzustrengen, wenn ihr Fortschritt bewertet wird. Schülerin B9, bei der der Leistungsfortschritt in einer Sportart systematisch in einem Lerntagebuch erfasst wurde, gab ebenfalls an sich viel motivierter zu fühlen und das Gefühl zu haben, dass sie gesehen und ihre Anstrengung wertgeschätzt wird. Ähnlich verhielt es sich bei Schülerin B3, die es schön fand, dass sie selbst, abseits von den Leistungen anderer, im Fokus stand. Sie fand es besonders motivationsförderlich, dass ihre Lehrerinnen ihr insbesondere den Fortschritt und somit, was ihr gut gelungen ist, vor Augen führten, anstatt sich auf vorhandene Mängel zu konzentrieren. Auch dies geht mit den Befunden aus der Literatur einher, dass die

individuelle Bezugsnorm, unabhängig vom Ausgangsniveau der Schülerinnen und Schüler, motivationsförderlich sein kann. Wie auf Seite 23 beschrieben, war es den befragten Lernenden möglich, die Wechselwirkung zwischen ihren Bemühungen und ihrer Note nachvollziehen zu können und somit in dem Fall den „Teufelskreis zwischen Misserfolgserleben und Demotivierung“ zu durchbrechen. Trotz aller positiven Aspekte äußerte Schüler B1 auch Zweifel an der individuellen Bezugsnorm. Auch, wenn er die individuelle Bezugsnorm als motivierend empfindet, befürchtete er zu große Subjektivität in der Einschätzung. Er äußerte die Sorge, dass „manche Schüler da vielleicht dann doch die bessere Note kriegen, andere Schüler, bei denen man es vielleicht nicht so ansieht, dass sie sich angestrengt haben“ aber nicht (Interview B1, S. 11). Hier spricht er die bereits beschriebene Problematik an, die Bemühungen und den Leistungsfortschritt eines einzelnen realistisch und fair zu beurteilen. Auch, wenn sich dieses Risiko nicht gänzlich umgehen lässt, gibt es doch Möglichkeiten, wie beispielsweise das von Schülerin B9 geführte Lerntagebuch oder Portfolios, in denen die Lernenden selbst ihren Fortschritt festhalten und der Lehrkraft somit zusätzlich zu ihrer eigenen Einschätzung eine Stütze zur Bewertung sind.

5.5.6 EINFLUSS AUF SELBSTWIRKSAMKEIT

5.5.6.1 BEFRIEDIGUNG DER BASISBEDÜRFNISSE

In Bezug auf die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Leistungsbewertung konnten einige Informationen gewonnen werden. Die Befriedigung der Basisbedürfnisse, also des Erlebens von Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit, spielten auch bei der Leistungsbewertung für die Befragten eine Rolle. Das Erleben von Autonomie/Selbstbestimmung ist für die meisten Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Leistungskontrollen und -bewertung nur bedingt möglich. Im Interview wurden die Probandinnen und Probanden gefragt, ob sie den Prozess der Leistungsbewertung manchmal partizipativ mitgestalten konnten, also Mitbestimmungsrecht hatten. Vier Jugendliche (B1, B4, B8, B10) gaben an, bisher noch nie Mitspracherecht bei der Leistungsbewertung gehabt zu haben. Die Befragten B3, B6 und B7 berichteten, dass sie ein Mal mit einbezogen wurden, beispielsweise bei der Bestimmung der Bewertungskriterien einer Choreografie oder der Entwicklung eines Parcours. Schüler B5 berichtete, dass einige Sportlehrkräfte immer mal wieder offen gewesen seien, als die Bewertungskriterien festgelegt wurden, konnte aber keine konkreten Beispiele nennen. Schülerin B2 erzählte, dass die Lehrkraft immer viel Wert darauf legen würde, dass die Lernenden sich zunächst selbst einschätzen und auch, dass sich die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mittels eines Fragebogens ein Mal selbst bewertet hatten. Schülerin B9 gab zunächst an, nie bei der Leistungsbewertung mitgewirkt zu haben, berichtete aber

anschließend von dem schon zuvor beschriebenen Lerntagebuch, in welchem die Lernenden ihre Fortschritte festhielten, was die Lehrperson wiederum in ihre Bewertung mit einbezog. Es zeigte sich somit, dass einige wenige Versuche der Lehrkräfte unternommen wurden, um die Leistungsbewertung partizipativ zu gestalten. Die Hauptentscheidungsgewalt bezüglich der Entwicklung und Durchführung von Leistungsbewertungen oblag jedoch weiterhin der Lehrkraft.

Das Erleben von Kompetenz wurde den Schülerinnen und Schülern dann ermöglicht, wenn ihnen eine Leistungskontrolle besonders gut gelang und sie mit einer dementsprechenden Note bewertet wurden. Besonders die Befragten B1, B7 und B10 berichteten von positiven Gefühlen, wenn sie Erfolgserlebnisse hatten und sich durch eine dementsprechende Note als kompetent erlebten. Schüler B1 erklärte: „Und für Sachen, wo ich gut war, habe ich, glaube ich, auch einfach mehr Motivation das zu machen“, was die Annahme bestätigt, dass das Erleben von Kompetenz zu Motivation führt (Interview B1, S.6). Die anderen Probandinnen und Probanden äußerten sich zu dem Aspekt nicht eindeutig.

Wozu sich hingegen mehr der Befragten konkret äußerten, war der soziale Aspekt von Leistungsbewertung. Hier fiel auf, dass es besonders den Schülerinnen, aber auch einigen Schülern, wichtig war im Rahmen der Leistungsbewertung nicht vorgeführt zu werden. So berichtete Schülerin B2 beispielsweise über ihre Leistungsrückmeldung: „Dadurch habe ich mich auch sehr wohl gefühlt, weil wir einfach nur zu zweit waren, ich sozusagen nicht vorgeführt werden konnte“ (Interview B2, S.2). Schülerin B6 erinnerte sich an eine gegenteilige Erfahrung und erklärte: „Freuen tut man sich dann nicht, wenn man eine schlechte Note kriegt, weil es auch einfach unangenehm ist, dass es immer vor allen passiert“ (Interview B6, S.2). An den beiden Beispielen lässt sich erkennen, wie sensibel die Leistungsbewertung, gerade auch in Bezug auf die soziale Eingebundenheit der Lernenden, behandelt werden sollte. Besonders das Gefühl vor den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden vorgeführt zu werden, eventuell sogar den sozialen Status innerhalb der Klasse zu verlieren, zeichnete sich bei vielen Schülerinnen und Schülern als Sorge ab. Aus diesen Ergebnissen kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Rückmeldung über die erreichte Note stets mit der betroffenen Person selbst, nicht aber vor anderen Mitschülerinnen und Mitschülern stattfinden sollte. Die Lernenden können anschließend selbst entscheiden, ob sie die Note danach ihren Klassenkameradinnen und -kameraden mitteilen wollen. Auf dem Wege kann eine Blamage der Lernenden und somit auch Angst vor zukünftigen Leistungsbewertungen vermieden werden.

5.5.6.2 KORRUMPIERUNGSEFFEKT

Die Ergebnisse bezüglich des Korruptionseffekts waren sehr uneinheitlich. Drei Jugendliche (B3, B5, B8) berichteten, dass es sie zusätzlich motivieren würde, wenn sie für eine Sportart, die sie gerne in ihrer Freizeit betreiben, im Unterricht zusätzlich benotet würden. So berichtete Schüler B5 beispielsweise: „Und wenn ich dann mit einer Sache, die ich ohnehin schon gut kann, noch punkten kann - dann ist das sehr motivierend und auch sehr erfreulich für mich“ (Interview B5, S.5). Auch Schülerin B8 erinnerte sich daran als eine Sportart, für die sie ohnehin intrinsisch motiviert war, im Sportunterricht bewertet wurde und berichtete: „Ich bin da mit eigentlich sehr großer Motivation rangegangen, weil ich dachte: Ich kann jetzt was machen, was mir wirklich Spaß macht und bekomme gute Noten“ (Interview B8, S.6). Diese Lernenden konnten also das Gegenteil des Korruptionseffekts verzeichnen. Die Befragten B2, B4, B7 und B6 hingegen beschrieben alle, dass es ihre Motivation für ihre Lieblingssportart negativ beeinflusst, wenn sie dafür bewertet werden. Schülerin B6 reflektierte: „Ich glaube, wenn es bewertet werden würde, eher weniger, weil wenn ich schwimme, dann schwimme ich einfach, weil es mir Spaß macht [...] Ich glaube nicht, dass es in irgendeiner Form meine Motivation steigern würde, es würde mich eher entmutigen“ (Interview B6, S. 5). Analysiert man diese Aussage in Hinblick auf den Korruptionseffekt, so kann angenommen werden, dass sich für die Schülerin die kognitive Bewertung ihres Handelns geändert hat. Während sie das Schwimmen sonst in ihrer Freizeit für sich selbst, aus Freude an der Sportart, betreibt, es also von innen heraus tut, verschiebt sich der Ort der Verursachung der Handlung nach außen, wenn sie es tut, um eine Note zu erhalten. Andere Probandinnen und Probanden befürchteten für eine Sportart, die ihnen eigentlich gefällt, eine schlechte Note zu erhalten. So überlegte Schülerin B2, dass sich ihre Motivation verringern würde: „Wenn ich eine schlechte Note kriegen würde, dann vielleicht doch in Frage stellen würde, ja, wie gut bin ich jetzt wirklich?“ (Interview B2, S.7). B4 beschrieb ein ähnliches Szenario und äußerte die Befürchtung, dass ihm die Sportart dadurch „vermiest“ werden würde. Die Schülerinnen B9 und B10 konnten sich sowohl einen positiven als auch negativen Einfluss auf ihre Motivation vorstellen, während der Schüler B1 bei sich keinen Zusammenhang feststellen konnte. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Aussagen der Jugendlichen kann bezüglich des Korruptionseffekts und seiner Anwendbarkeit auf Sportnoten, keine eindeutige Aussage getroffen werden. Es scheint, zumindest in dieser Stichprobe, von vielen verschiedenen Faktoren abhängig zu sein, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler durch Noten für eine Sportart (de)motiviert fühlen, für die sie ohnehin intrinsisch motiviert waren. Ein allgemeingültiger Effekt scheint hier nicht erkennbar.

VI. SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Abschlussarbeit wurden die Chancen, sowie Herausforderungen von Leistungsbewertung im Sportunterricht dargestellt. Insbesondere wurde der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern Leistungsbewertung in Form von Ziffernoten die Motivation von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe im und für den Sportunterricht beeinflusst. Während die Frage auf verschiedenen Ebenen beantwortet werden konnte, haben sich einige Ergebnisse als besonders bedeutsam erwiesen. Zunächst kann festgehalten werden, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Leistungsbewertung und der Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht gibt. Die in der Literatur etablierte Motivationsfunktion von Schulnoten kann, unter den richtigen Umständen, tatsächlich wirksam werden. Wie in der Studie aufgezeigt, können Ziffernoten die Leistungs- und Lernmotivation von Jugendlichen im Sportunterricht steigern und aufrechterhalten. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass einige Lernende sich durch die Vergabe von Noten überhaupt erst für die Teilnahme am Sportunterricht motiviert fühlten. Es hat sich jedoch gleichermaßen herausgestellt, dass die durch Leistungsbewertung angestrebte Motivation nicht immer eintritt, sondern, im Gegenteil, völlig ausbleiben oder in Demotivation münden kann. Hier kristallisierte sich heraus, dass sich besonders jene Kinder und Jugendlichen, die sich unter dem Leistungsdurchschnitt ihrer Klassenstufe befinden und dementsprechende Noten erzielen, durch Noten demotiviert fühlen. Mehr noch: Einigen Schülerinnen und Schülern wird durch Noten nicht nur die Motivation, sondern auch die Freude am Sportunterricht genommen. Häufige als schlecht empfundene Noten, gepaart mit ungünstigen Attributionsmustern, können zu Demotivation und Angst im Sportunterricht führen. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Bezugsnormen, anhand derer Leistungen bewertet werden, einen gravierenden Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern haben können. So hat sich herausgestellt, dass besonders die kriterielle Bezugsnorm demotivierend wirken kann, wenn das Kriterium von den Lernenden als unerreichbar, oder auch viel zu leicht, eingeschätzt wird. Aus der Literatur sowie den Befragungen wurde jedoch deutlich, dass genau diese Norm von vielen Sportlehrkräften als Grundlage der Leistungsbewertung genutzt wird. Aus diesen Erkenntnissen können viele Schlussfolgerungen gezogen werden, um die Benotungspraxis im Sportunterricht motivationsförderlicher zu gestalten. Zum einen empfiehlt sich die Anwendung der individuellen Bezugsnorm, bei der nicht nur den leistungsstarken, sondern allen Lernenden Erfolgserlebnisse ermöglicht werden können. Durch einen Fokus auf den individuellen Leistungsfortschritt wird es allen ermöglicht, für ihre Anstrengung und Verbesserung mit einer guten Note belohnt zu werden. Es konnte gezeigt werden, dass diese Bezugsnorm mit der höchsten Motivation assoziiert werden kann. Hierbei hat es sich weiterhin als pädagogisch sinnvoll und motivationsförderlich erwiesen, wenn eine ausführliche und differenzierte Rückmeldung der Leistung über die Ziffernote hinaus stattfindet.

Wie sich in den Interviews herausstellte, schien diese Bedeutung der Notenrückmeldung nicht allen Lehrenden bewusst zu sein. Die Probandinnen und Probanden berichteten teilweise von unzulänglichen und unsensiblen Leistungsrückmeldungen seitens der Lehrkraft. Eine vertiefte Auseinandersetzung von Lehrkräften, oder auch Lehramtsstudierenden, mit dem Thema Leistungsbewertung sowie Leistungsrückmeldung scheint daher ein wichtiger Ansatz zu sein, um ein lern- und motivationsförderlicheres Klima im Sportunterricht zu schaffen. Ebenso erscheint es wichtig, dass auch Kinder und Jugendliche in ihrem Umgang mit Leistungsbewertung, beispielsweise antrainierten Attributionsmustern, Unterstützung erhalten und Leistungsergebnisse korrekt und motivationsförderlich einordnen können. Darüber hinaus hat es sich als motivationsförderlich erwiesen, wenn Lernende in die Konzeption und Durchführung von Leistungsbewertung aktiv mit einbezogen werden. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Kriterien einer Leistungsbewertung festlegen, ihren Leistungsstand in Portfolios festhalten und sich selbst, oder auch gegenseitig, bewerten. Durch das aktive Mitgestalten von Leistungsbewertung wird das Bedürfnis nach Autonomie, als eine Grundlage intrinsischer Motivation, mehr fokussiert. Nicht zuletzt sollte in Hinblick auf Leistungsbewertung Folgendes Priorität haben: der Auftrag des Sportunterrichts zum lebenslangen Sporttreiben zu motivieren. Es sollte daher nicht nur von Interesse sein, Schülerinnen und Schüler kurzfristig durch Noten zu motivieren oder sie als Mittel zu nutzen, um Lernende an den Sportunterricht zu binden. Vielmehr sollte im Fokus stehen, Kindern und Jugendlichen auch langfristig die Freude für den Sport, innerhalb und außerhalb der Schule, zu vermitteln und sie zum Sporttreiben zu motivieren. Noten müssen dem nicht im Wege stehen. Ein differenzierter und sensibler Umgang mit Leistungsbewertung im Fach Sport ist dafür jedoch essentiell wichtig. Genau hier liegen auch Chancen für zukünftige Forschung. So könnte beispielsweise untersucht werden, inwieweit Leistungsbewertung die Motivation zum Sporttreiben nicht nur während, sondern auch nach der Schulzeit beeinflusst. Probandinnen und Probanden, die schon vor vielen Jahren oder Jahrzehnten ihren Schulabschluss absolviert haben, könnten befragt werden, inwieweit die Notenvergabe im Sportunterricht ihre Motivation zum lebenslangen Sporttreiben geprägt hat. Idealerweise könnte die eben vorgestellte, aber auch die in dieser Arbeit behandelte Forschungsfrage, mit einer größeren Stichprobe untersucht werden, sodass repräsentative Ergebnisse generiert werden könnten. Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse für Forschende, Lernende sowie Lehrende bedeutungsvoll wären.

VII. LITERATURVERZEICHNIS

- Alfermann, D. & Stoll, O. (2017). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (5., überarbeitete Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Barkoukis, V., Taylor, I. M., Chanal, J. & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, S. 1-31. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/259768985_The_relation_between_student_motivation_and_student_grades_in_physical_education_A_3-year_investigation
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ding, K. (2013). *Wie motiviere ich im Unterricht? Ein praxisorientiertes Handbuch zum Motivationsprinzip*. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Frisch, J. (2019). Leistungsbewertung partizipativ gestalten. *Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 3, 23-25. Doi: 10.25656/01:17740.
- Gehrmann, S. & Kastrup, V. (2023). Benotungspraxis im Sportunterricht an Grundschulen und in der Sekundarstufe II – Eine qualitative Untersuchung zu Benotungskriterien und deren Gewichtung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 365-383.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00401-w>
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Kleinert, J. & Wolf, J. (2018). Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht: Unterschiede in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Schulform und sportbezogener Freizeitaktivität. In Kleinert, J. & Wolf (Hrsg.), *Schulsport 2020. Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung* (S. 153-170). Baden-Baden: Academia.
-

- Kohake, K. & Richartz, A. (2020). „Am meisten macht es immer Spaß, wenn man was Neues schafft“ – Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben im Kindersport. *Forum Kind Jugend Sport*, 1, 110–121. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00015-4>
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., Van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G. et. al. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Die Bedeutung des Schulsports für lebenslanges Sporttreiben*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_12_12-Schulsport-lebenslanges-Sporttreiben.pdf
- Kurz, D. (2009). *Vom Sinn des Sports*. Verfügbar unter: https://www.dslv-rp.de/pdf/Prof+D.+Kurz+Vom_Sinn_des_Sports.pdf
- Meier, S. (2023). *Leistung und Diversität im Schulsport. Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Menze, L. (2023). *Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbewertung. Eine qualitative Studie aus der Perspektive von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Minde, A. (2007). *Schulnoten. Einfluss von Leistungsbeurteilungen auf die Schülermotivation*. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung (Hrsg.). (2023). *Die gymnasiale Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern*. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Broschuere-zur-Oberstufen-und-Abiturpruefung.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2014). *Leistungsbewertung im Sportunterricht. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserv>
-

er/downloads/Verwaltungsvorschrift-zur-Leistungsbewertung-im-Sportunterricht_Lesfassung-mit-Berichtigung.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2019). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern*. Verfügbar unter <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Schule/Schulorganisation/Schulrecht/>.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2021). *Rahmenplan Sport für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe*. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Sport/RP_Sport_Sek_2.pdf.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2009). *Leistungsmessung und -bewertung* (3. Aufl.). Berlin: Cornelson.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur-Landesinstitut für Schule (2024). *Pädagogische Perspektiven*. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/fachportal-sport/unterrichtsentwicklung/prinzipien-erziehenden-sportunterrichts/paedagogische-perspektiven.html>

Schlag, B. (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: UTB.

Schmoll, L. (2011). Das Portfolio im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 60, 38-42.

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G. & Kirk, D. (2012). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 19, 97-121.

Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>

Winter, F. (2016). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen* (7. Unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Interview B1 mit der Autorin am 25.02.2024.

Interview B2 mit der Autorin am 25.02.2024.

Interview B3 mit der Autorin am 28.02.2024.

Interview B4 mit der Autorin am 28.02.2024.

Interview B5 mit der Autorin am 29.02.2024.

Interview B6 mit der Autorin am 29.02.2024.

Interview B7 mit der Autorin am 01.03.2024.

Interview B8 mit der Autorin am 01.03.2024.

Interview B9 mit der Autorin am 03.03.2024.

Interview B10 mit der Autorin am 07.03.2024.

Anmerkung: Alle Interviewtranskripte liegen der Themenstellerin der Abschlussarbeit in digitaler Form vor.

VIII. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb.1: Goschke, T. (2013). *Motive und Motivmessung*. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke_lehre/ws_2013/vl_motivation/VL05-Motive.pdf?lang=de.

Abb. 2: eigene Darstellung.

IX. ANHANG

9.1 LEITFADEN ALS GRUNDLAGE ALLER INTERVIEWS

Als Thema meiner Staatsexamensarbeit untersuche ich den Einfluss von Leistungsbewertung auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Durch meine Fragen in diesem Interview möchte ich gerne mehr über dich und dein Erleben von Leistungskontrollen, Noten und Motivation im Sportunterricht erfahren. Frag gerne nach, falls dir eine Frage nicht klar genug ist. Falls dir eine Frage sehr unangenehm ist, musst du sie nicht beantworten und wir gehen weiter zur nächsten.

1. Allgemein/Einsprechen

1. Wie ist dein Verhältnis zum Sportunterricht?
2. Welche Gefühle/Erinnerungen verbindest du damit?
3. Freust du dich allgemein am Sportunterricht teilzunehmen?

2. Leistungsbewertung im Sportunterricht

1. Erinnerst du dich an deine letzte (oder einer der letzten) Leistungsbewertung im Sportunterricht?
2. Wie hast du dich davor, währenddessen und danach gefühlt?
3. Wurde deine Note anhand einer Wertetabelle, dem Vergleich mit anderen oder deinem Leistungsfortschritt festgemacht?
4. Hat die Lehrperson dir einfach nur die Note mitgeteilt oder auch weiteres Feedback, z.B. in Form von Lob oder Verbesserungsvorschlägen, gegeben?
5. Hast du das Gefühl, dass die Noten, die du im Sportunterricht erhältst, fair sind?
6. Hattest du auch schon schlechte Erfahrungen mit dem Thema Noten im Sportunterricht? Wenn ja, wie hast du dich gefühlt und warum?

3. Motivation im Sportunterricht

1. Fühlst du dich allgemein motiviert am Sportunterricht aktiv teilzunehmen?
2. Was führt dazu, dass du dich im Sportunterricht (un-)motiviert fühlst?

4. Einfluss von Leistungsbewertung auf die Motivation im Sportunterricht

1. Konntest du bei dir einen Zusammenhang zwischen Leistungsbewertung im Sportunterricht und deiner Motivation feststellen? Wenn ja, welchen?
2. Welchen Einfluss hatte das Wissen, dass du am Ende bewertet wirst, auf deine Motivation zu üben?

3. Wenn du an eine Sportart denkst, die du mit viel Freude ausübst, z. B. auch in deiner Freizeit: Inwiefern steigert oder verringert es deine Motivation für die Sportart, wenn du im Unterricht zusätzlich dafür bewertet wirst?
4. Oft steht man im Sportunterricht mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern im direkten Vergleich. Welchen Einfluss hat das auf deine Motivation? (Spornst es dich an, dich besonders anzustrengen oder nimmt es dir die Motivation?)
5. Wie verhält sich deine Motivation, nachdem du eine gute Note im Sportunterricht bekommen hast? Motiviert es dich für zukünftige Leistungskontrollen? Wie verhält es sich nach einer „schlechten“ Note?
6. Wurden bei vorherigen Leistungsbewertungen deine Bemühungen und deine Verbesserungen mit einbezogen? Wenn ja, welchen Einfluss auf deine Motivation konntest du feststellen?
7. Die Aufgaben und Bewertungskriterien von Leistungsbewertungen müssen nicht immer von Lehrkräften allein bestimmt werden. Hattest du im Unterricht manchmal Mitbestimmungsrecht bei der Entwicklung und Bewertung von Leistungssituationen? Wenn ja, wie hast du dich dabei gefühlt?

Gibt es noch etwas, das du gerne sagen würdest, wir aber bisher nicht angesprochen haben?

9.2 FALLZUSAMMENFASSUNGEN

Probandin/ Proband	Kurzzusammenfassung des Interviews
B1	<ul style="list-style-type: none">- hat viel Freude am Sportunterricht und fühlt sich allgemein motiviert teilzunehmen- bezeichnet sich selbst als sportlich und gibt an, dass er für gewöhnlich sehr gute und gute Noten im Sportunterricht bekommt- gibt vor allem soziales Umfeld als motivationalen Faktor im Sportunterricht an- fühlt sich umso motivierter, je mehr Spaß ihm eine Sportart macht und je kompetenter er sich in dieser fühlt- hat nach Leistungsbewertungen bisher wenig weiteres Feedback erhalten und wünscht sich mehr Rückmeldung bezüglich seiner Leistung- als gut empfundene Noten lösen freudvolle Gefühle aus und führen zu Motivation für zukünftige Leistungskontrollen- als schlecht empfundene Noten führen nicht zu Motivation für die Zukunft, bzw. demotivieren den Schüler- Wissen über Leistungsbewertung führt zu verstärktem Üben im Sportunterricht- soziale Bezugsnorm wird als motivierend empfunden- kann sich vorstellen, dass individuelle Bezugsnorm motivierend wirken kann, äußert aber Bedenken über Subjektivität bei Feststellung darüber, wie sehr sich jemand anstrengt
B2	<ul style="list-style-type: none">- beschreibt, dass sie in der Grundschule noch viel Freude am Sportunterricht hatte, während in der Oberstufe der Spaß abnahm und mehr Stress dazukam- freut sich nicht auf den Sportunterricht, es sei denn, ihr gefällt die aktuell behandelte Sportart- fühlt sich hauptsächlich durch soziales Umfeld im Sportunterricht motiviert

	<ul style="list-style-type: none">- hatte auch schlechte Erfahrungen mit Leistungskontrollen und -bewertungen, besonders beim Schwimmen, wo Lehrpersonen wenig Rücksicht auf ihre Angst im Wasser nahmen – fühlte sich sehr schlecht, nachdem sie ihre Note dafür erhalten hatte- fühlt sich sehr wohl durch die Art und Weise wie aktueller Sportlehrer Leistungsbewertungen durchführt: fühlt sich nicht vorgeführt, Lehrer entwertet „entspannt“, muss sich selbst einschätzen, neben Note werden auch Verbesserungsvorschläge geäußert, Leistungsfortschritt wird mit einbezogen- als gut empfundene Noten motivieren dazu sich weiterhin zu bemühen- als schlecht empfundene Noten werden mit Stress und Gefühlen der Traurigkeit assoziiert- würde sich wünschen nach einer schlechten Zensur nochmal die Chance zu bekommen, Leistung zu zeigen, wenn das nicht der Fall ist, fühlt sie sich unmotiviert- fühlt sich durch soziale Bezugsnorm stark unter Druck gesetzt, berichtet aber gleichzeitig, dass es sie anspornt- bezeichnet individuelle Bezugsnorm als angenehm und motivierend, fühlt sich motiviert sich anzustrengen, wenn Entwicklung bewertet wird
B3	<ul style="list-style-type: none">- hatte viel Freude am Sportunterricht in der Grundschule, aber gibt an, dass Motivation umso mehr abnahm, je älter sie wurde- erklärt, dass sie momentan <u>gar</u> keine Lust auf den Sportunterricht hat und diesen regelrecht ablehnt- Lehrerinnen nehmen sich viel Zeit für ausführliche Notenrückmeldung, was als fair empfunden wird- fühlt sich nur dann motiviert, wenn sie sich in einer Sportart als kompetent erlebt und ansonsten sehr demotiviert

	<ul style="list-style-type: none"> - fühlt sich nach einer als gut empfundenen Note nicht bis leicht motiviert und nach einer als schlecht empfundenen Note extrem demotiviert - empfindet die Tatsache, dass Leistungen bewertet werden als allgemein demotivierend am Sportunterricht teilzunehmen - sagt, dass Sportlehrkräfte für gewöhnlich keine schlechten Noten vergeben und meistens die Möglichkeit bieten eine Note durch eine weitere Leistung zu verbessern - empfindet die Standards von kriteriellen Bezugsnormen als zu streng und hat dadurch das Gefühl keine Chance zu haben, eine gute Note zu erzielen - empfindet die soziale Bezugsnorm als sehr stressig - empfindet individuelle Bezugsnorm als motivierend und hilfreich - attribuiert schlechte Noten stark auf eigene Fähigkeit
<p>B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt Sportunterricht als „total unwichtig“ - hat gerade in der Grundschule viele negative Erfahrungen mit dem Fach gemacht - betreibt in seiner Freizeit Sport - beschreibt seinen Sportlehrer als konservativ und „alte Schule“ - nennt Leistungsbewertung „notwendiges Übel“ - bekommt für gewöhnlich nach eigener Aussage schlechte Noten - sagt, dass er für Leistungen oft Verbesserungsvorschläge, aber kaum Lob erhält und wünscht sich mehr Rückmeldung zu den Noten - empfindet soziale Bezugsnorm als motivierend und gleichzeitig belastend - kann sich nicht daran erinnern, dass der individuelle Leistungsfortschritt jemals bewertet wurde - betont, dass Sportnote für ihn auf keinen Fall motivierend wirkt, unabhängig davon, welche Note es ist

	<ul style="list-style-type: none"> - sieht zu viel Fokus im Sportunterricht auf der Vorbereitung auf und Durchführung von Leistungsbewertung und wünscht sich stattdessen mehr Zeit, um körperlich aktiv zu sein und freudvoll Sport zu treiben - plädiert daher für die Abschaffung der Sportnote - glaubt, er wäre motivierter für den Sportunterricht, wenn es keine Noten gäbe
<p>B5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - verbindet sehr positive Gefühle und Erinnerungen mit dem Sportunterricht, ist sein bestes Fach, freut sich immer drauf - Motivation ist generell hoch, variiert aber je nach Sportart - gute Noten lösen Freude aus, betont auch die Bedeutung guter Noten für das Abitur - empfindet als schlecht befundene Noten als demotivierend, verringert Freude und Anstrengung für Disziplin - soziale Bezugsnorm wird als motivierend empfunden - ist der Meinung, dass Leistungsbewertung im Sportunterricht notwendig ist, um ein Mindestmaß an Motivation für die Teilnahme aufrecht zu erhalten - wünscht sich aber eine auf individuelle Voraussetzungen angepasste Leistungsbewertung anstelle von starren kriteriellen Bezugsnormen
<p>B6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt Verhältnis zum Sportunterricht zunächst als neutral, äußert sich jedoch sehr kritisch und beschreibt die Motivation zur Teilnahme als gering - hatte in der Grundschule sehr schlechte Erfahrungen im Sportunterricht gemacht und viel Angst vor der Teilnahme - sagt, sie hat nie gute Noten bekommen - geht mit der Einstellung „Es wird sowieso nichts Gutes oder ich kriege sowieso keine gute Note“ an Leistungskontrollen heran (Interview B6, S.5) - empfindet es als unangenehm, dass Leistungsbewertung vor allen anderen stattfindet und beobachtet werden kann

	<ul style="list-style-type: none">- findet es unangenehm, wenn Leistung zwangsläufig mit Urteil einhergeht- empfindet soziale Bezugsnorm als entmutigend und demotivierend- fühlt sich durch individuelle Bezugsnorm am stärksten motiviert, findet es lohnt sich dann am meisten sich anzustrengen und wünscht sich mehr Fokus auf individuellen Fortschritt- empfindet es als demotivierend, wenn lediglich das Produkt, nicht jedoch der Prozess der Leistungsentwicklung bewertet wird
B7	<ul style="list-style-type: none">- hat sehr viel Freude am Sportunterricht- nennt Freude an der Bewegung, soziales Umfeld/Gemeinschaft und Noten als motivationale Faktoren- findet, dass Notengebung zur Teilnahme am Sportunterricht motiviert, gerade, wenn die Zensuren in das Abitur reinzählen- vermutet, dass einige Lernende ohne Leistungsbewertung nicht zum Sportunterricht erscheinen würden- fühlt sich durch gute Noten auch für zukünftige Leistungskontrollen motiviert- fühlt sich durch als schlecht empfundene Noten demotiviert, sofern ihm nicht die Möglichkeit aufgezeigt wird es erneut zu probieren- fühlt sich durch Leistungsbewertung motiviert im Sportunterricht zu üben- empfindet kriterielle Bezugsnorm als teilweise unfair, besonders in der Pubertät, wo sich Lernende unterschiedlich schnell entwickeln- empfindet soziale Bezugsnorm als tendenziell motivierend- individueller Leistungsfortschritt wurde nur selten mit einbezogen- sieht es als schwierig für die Lehrkraft an realistisch bewerten zu können wie sehr sich jemand bemüht hat

	<ul style="list-style-type: none">- Schülerinnen und Schüler wurden teilweise in Durchführung von Leistungskontrollen mit einbezogen, jedoch nicht in Konzeption und Bewertung
B8	<ul style="list-style-type: none">- treibt in der Freizeit gerne Sport, beschreibt Verhältnis zum Sportunterricht als neutral- fühlt sich nicht besonders motiviert für den Sportunterricht, aber sagt, dass es geholfen hat in der Oberstufe Wahloptionen zu haben, welche Sportart man belegen möchte- fühlt sich durch das soziale Umfeld, die Sportart und Fairness motiviert- sagt, dass sie sich durch Noten motivierter fühlt am Sportunterricht teilzunehmen, zu üben und sich anzustrengen (im Vergleich dazu, wenn es keine Noten gäbe)- erklärt, dass eine gute Note sie ein wenig motiviert, jedoch nicht die Motivation für die Sportart selbst steigert, während eine für sie schlechte als demotivierend empfunden wird- findet gute Noten sehr wichtig und empfindet dadurch einen hohen Leistungsdruck- sagt, dass sie meistens kaum oder nur wenig Erläuterungen zu Noten bekommt und sie nicht immer nachvollziehen kann- wünscht sich die Option eine als schlecht empfundene Note ausbessern zu können- beschreibt, dass es sie motiviert gegen Mitschüler*innen im Sport anzutreten, sagt aber gleichzeitig, dass sie sich durch soziale Vergleiche im Sportunterricht demotiviert fühlt- fühlt sich durch die Anwendung der individuellen Bezugsnorm motiviert
B9	<ul style="list-style-type: none">- empfindet Sportunterricht zum einen als sinnvoll und „was total Schönes, wo man Spaß hat, wo man sich bewegt“ (S.1)

	<ul style="list-style-type: none"> - gewinnt Energie durch den Sportunterricht, hat das Gefühl loslassen zu können und fühlt sich motiviert aktiv teilzunehmen - fühlt sich aber gleichzeitig teilweise durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte unter Druck gesetzt - sagt, dass bei ihr im Sportunterricht keine schlechten Noten vergeben werden (für gewöhnlich nicht unter 10 Punkten) - wünscht sich mehr Rückmeldung zur Note und erklärt, dass für gewöhnlich kein Dialog während/nach Leistungsbewertung entsteht - Noten werden stattdessen vor allen bekannt gegeben: „Bei uns ist das so, dass man einfach in der Reihe sitzt und dann sagt die Lehrkraft das einfach einmal durch, wer welche Note hat“ (S.3) - glaubt, dass Lehrkraft nicht realistisch alle Leistungen in kurzer Zeit einschätzen kann, sondern nur einen groben Eindruck erhält - nennt soziales Umfeld, Sportart und gute Noten als motivationale Faktoren im Sportunterricht - nennt Noten später als Hauptmotivationsfaktor für Teilnahme am Sportunterricht - fühlt sich besonders durch Gefühle der Angst bei bestimmten Sportarten demotiviert - fühlt sich nach einer als gut empfundenen Note sehr motiviert, sowohl für den Moment als auch für zukünftige Leistungssituationen - fühlt sich durch als schlecht empfundene Noten stark demotiviert - empfindet soziale Bezugsnorm als sehr demotivierend - fühlt sich durch individuelle Bezugsnorm sehr motiviert
<p>B10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - besucht den Sportunterricht generell gerne - bezeichnet sich selbst als unsportlich, aber sagt, dass sie für den Sportunterricht motiviert ist

	<ul style="list-style-type: none"> - fühlt sich durch Erfolgserlebnisse und das Erleben von Spaß im Sportunterricht motiviert - Spaß an der Bewegung steht im Vordergrund - fühlt sich durch einen sehr starken Fokus auf Leistung demotiviert - wünscht sich, dass Lehrkräfte einfühlsamer mit Ängsten in Leistungssituationen im Sportunterricht umgehen - findet gute Zensuren sehr wichtig und fühlt sich durch diese motiviert - fühlt sich demotiviert, wenn sie im sozialen Vergleich unterdurchschnittlich abschneidet - empfindet individuelle Bezugsnorm als sehr motivierend
--	--

9.3 KODIERLEITFADEN

Kategorie	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiel
Hauptkategorie 1: Motivation für Teilnahme am Sportunterricht			
Subkategorie 1.1: intrinsisch	Diese Kategorie umfasst <ul style="list-style-type: none"> • alle genannten Motive, Anreize und Handlungen, die intrinsischer Motivation im Sportunterricht zugeordnet werden können 	Es werden nur relevante Antworten auf die Fragen 3.1 und 3.2 des Leitfadens kodiert. Hier werden alle Aussagen kodiert, die Informationen über intrinsisch motiviertes Handeln im Sportunterricht enthalten.	„Also, wenn es Fußball ist, zum Beispiel, oder eine andere Ballsportart, dann habe ich da immer sehr viel Lust drauf und freue mich auch auf den Sportunterricht“ (Interview B5, S.3)
Unterkategorie 1.2: extrinsisch	Diese Kategorie umfasst <ul style="list-style-type: none"> • alle genannten Motive, Anreize und Handlungen, die extrinsischer Motivation im Sportunterricht zugeordnet werden können 	Es werden nur relevante Antworten auf die Fragen 3.1 und 3.2 des Leitfadens kodiert. Hier werden alle Aussagen kodiert, die Informationen über extrinsisch motiviertes Handeln im	„Des Weiteren motivieren <u>natürlich</u> gute Noten“ (Interview B9, S.4)

		Sportunterricht enthalten.	
Hauptkategorie 2: Einfluss auf Verhalten im Sportunterricht			
<p>Unterkategorie 2.1: Einfluss auf Motivation zur aktiven Teilnahme</p>	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> alle Äußerungen bezüglich der Motivation von Noten zur aktiven Teilnahme oder dem Fernbleiben des Sportunterrichts 	<p>Kodiert werden nur Äußerungen, die die Motivation zur Teilnahme als direkte Folge von Noten betreffen.</p>	<p>„Hätten wir keine Noten bekommen, dadurch, dass ich ja sowieso Sachen streichen kann und muss, wäre ich vielleicht gar nicht so oft hingegangen“ (Interview B8, S.5)</p>
<p>Unterkategorie 2.2: Einfluss auf Übungsverhalten</p>	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> alle Äußerungen, die die Motivation im Sportunterricht aufgrund von Leistungsbeurteilung zu üben betreffen 	<p>Kodiert werden nur Äußerungen, die sich auf das Übungsverhalten innerhalb und außerhalb des Sportunterrichts als Folge von Leistungsbeurteilung beziehen.</p>	<p>„<u>Gar</u> nicht. Also ich habe nie für den Sportunterricht irgendwie geübt“ (Interview B4, S.6)</p>
Hauptkategorie 3: Motivation nach Notenvergabe			
<p>Unterkategorie 3.1: Als gut empfundene Noten</p>	<p>Die Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> Alle Äußerungen bezüglich der motivationalen Wirkung einer Note, die die Befragten als gut empfinden (vor allem Einsen und Zweien) 	<p>Kodiert werden nur Aussagen, die die Motivation nach dem Erhalt einer Note, die die Lernenden für sich als gut beschreiben.</p>	<p>„Also im ersten Moment motiviert das natürlich total, wenn man eine gute Note bekommt, weil das einfach zeigt, dass man wahrgenommen wird, dass man gesehen wird, dass man auch was richtig macht“ (Interview B9, S.5)</p>
<p>Unterkategorie 3.2: Als schlecht empfundene Noten</p>	<p>Die Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> Alle Äußerungen bezüglich der motivationalen Wirkung einer Note, die die Befragten als gut empfinden (vor 	<p>Kodiert werden nur Aussagen, die die Motivation nach dem Erhalt einer Note, die die Lernenden für sich als schlecht beschreiben.</p>	<p>„Die schlechte Note demotiviert mich auf jeden Fall <u>viel</u> mehr als, glaube ich, alles andere“ (Interview B8, S.7)</p>

	allem alles ab Note Drei)		
Unterkategorie 3.3: Attributionsverhalten	<p>Die Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • alle Äußerungen, die eine Ursachenzuschreibung der Note auf interne/externale sowie stabile/instabile Faktoren darstellen 	Nicht kodiert werden generelle Ursachenzuschreibungen von Leistungen im Sportunterricht, sondern nur Attributionen, die unmittelbar nach Erhalt der Note erfolgen.	„Und ich hatte <u>Glück</u> , weil ich hatte das beste Ergebnis tatsächlich“ (Interview B1, S.2)
Hauptkategorie 4: Motivationaler Einfluss der Lehrkraft			
Unterkategorie 4.1: Verhalten der Lehrkraft	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Aussagen über Verhaltensweisen, Interaktionen und Aussagen der Lehrkraft während und nach der Leistungsbewertung 	Kodiert werden alle Äußerungen der Befragten über Interaktionen mit der Lehrkraft im Rahmen der Leistungsbewertung und möglicher emotionaler oder motivationaler Wirkungen.	„Sie hat einen sehr psychisch fertig gemacht, wenn man nicht gut war in Sport. Und das war halt sehr entmutigend“ (Interview B6, S.3)
Unterkategorie 4.2: Art der Notenrückmeldung	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • alle Aussagen über die Art und Weise, wie die Lehrperson eine Note rückmeldet 	Kodiert werden alle Äußerungen bezüglich jeglicher Form von Kommunikation der Lehrperson nach der Notenvergabe	„Das war tatsächlich nur: „Das ist eine 2 Plus“. Danach kam glaube ich wirklich gar nichts mehr“ (Interview B1, S.3)
Hauptkategorie 5: Motivationaler Einfluss von Bezugsnormen			
Subkategorie 5.1: kriteriell	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Aussagen über den Einfluss der kriteriellen Bezugsnorm vor, während und nach der Leistungsbewertung 	Nicht kodiert werden Aussagen, die keinen direkte Bezug auf die emotionale und motivationale Wirkung nehmen.	„Also ich muss mir doch nur die Tabelle angucken und weiß schon, alles klar. Ich habe <u>keine Art</u> von Chance und dementsprechend starte ich in das Thema <u>noch</u> unmotivierter“ (Interview B3, S.10)
Subkategorie 5.2: kollektiv	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Aussagen über den Ein- 	Nicht kodiert werden Aussagen, die keinen direkte Bezug auf die emotionale	„Ich würde schon sagen, es hat mir die Motivation genommen, weil es auch einfach unangenehm ist, dieses

	fluss der kollektiven Bezugsnorm vor, während und nach der Leistungsbewertung	nale und motivationale Wirkung nehmen.	Vergleichen, und man sieht es so direkt“ (Interview B6, S.6)
Subkategorie 5.3: individuell	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Aussagen über den Einfluss der individuellen Bezugsnorm vor, während und nach der Leistungsbewertung 	Nicht kodiert werden Aussagen, die keinen direkte Bezug auf die emotionale und motivationale Wirkung nehmen.	„Das hat mich auch definitiv mehr motiviert, mich dann anzustrengen und dann im Sportunterricht dann noch eine bessere Leistung zu zeigen und dann bei diesem Endspiel ordentlich teilzunehmen und wirklich mitzumachen“ (Interview B2, S.8)
Hauptkategorie 6: Einfluss auf Selbstwirksamkeit			
Subkategorie 6.1: Befriedigung der Basisbedürfnisse	<p>Diese Kategorie umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Aussagen bezüglich des Einflusses von Leistungsbewertung auf die Befriedigung der Basisbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit 	Kodiert werden nur Aussagen, die spezifisch die drei Basisbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit ansprechen.	„Und für Sachen, wo ich gut war, habe ich glaube ich auch einfach mehr Motivation das zu machen“ (Interview B1, S.6)
Subkategorie 6.2: Korrumpierungseffekt	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Kategorie umfasst • Alle Aussagen, die die Wirkung des Korrumpierungseffekts durch Noten bestätigen oder negieren 	Nicht kodiert werden Äußerungen, die sich auf die Freude im Sportunterricht, statt der Motivation beziehen, wenn eine Sportart behandelt wird, für die die Lernenden intrinsisch motiviert sind	„Und wenn ich dann mit einer Sache, die ich ohnehin schon gut kann, noch punkten kann - Dann ist das sehr motivierend und auch sehr erfreulich für mich“ (Interview B5, S.5)

Anmerkung: Eigene Darstellung.

X. SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken vom Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht. Mir ist bekannt, dass gemäß § 14 der Rechtsverordnung die Prüfung wegen einer Pflichtwidrigkeit (Täuschung u. ä.) für nicht bestanden erklärt werden kann.

Von der Arbeit darf eine elektronische Kopie gefertigt und gespeichert werden, um die Überprüfung mittels einer Plagiatssoftware zu ermöglichen.

Rostock, 09.04.2024

Ort, Datum

N.Jaster

Unterschrift

2. Ich bin damit einverstanden* / nicht damit einverstanden*, dass meine wissenschaftliche Abschlussarbeit in eine öffentliche Bibliothek eingestellt und ausgeliehen werden kann.

(*Zutreffendes auswählen)

Rostock, 09.04.2024

Ort, Datum

N.Jaster

Unterschrift