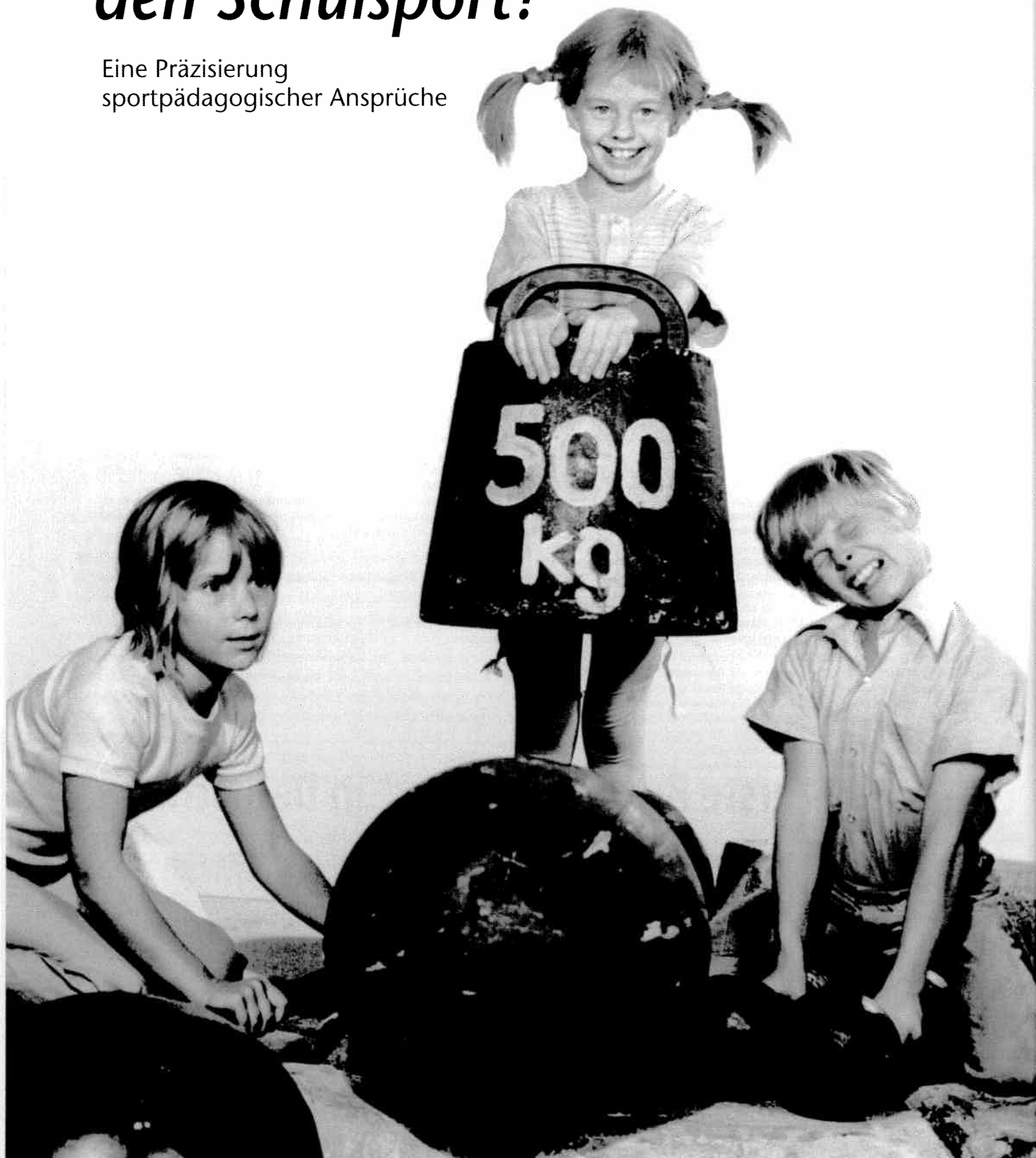


Welche Standards für den Schulsport?

Eine Präzisierung
sportpädagogischer Ansprüche



An Standards kommt man nicht mehr vorbei. Mit der Einführung genormter und evaluierbarer Ergebnisvorgaben haben sich – von der industriellen Fertigung über die verschiedenen Dienstleistungsbereiche bis hin zum Bildungssystem – Standards als ein wesentlicher Qualitätsmaßstab etabliert. Bildungsstandards bestimmen auch die Lehrplan-, Unterrichts- und Schulentwicklung, und der Schulsport nimmt sich da nicht aus (vgl. Aschebrock & Stibbe 2004; Kurz 2007). Viele Bundesländer haben bereits Standards für das Fach Sport entwickelt oder arbeiten jetzt daran, mittelfristig sind u. U. nationale Bildungsstandards für den Sportunterricht zu erwarten. Daher geht es inzwischen weniger um die Formierung berechtigter Zweifel und Abwehrstrategien (vgl. u. a. Grupe, Kofink & Krüger 2004; Schierz & Thiele 2005), sondern vielmehr um die Positionierung einer sportpädagogisch verantwortbaren Umsetzung (vgl. Funke-Wieneke 2007; Thiele 2007): Die zentrale Frage auch meines Beitrags lautet demnach, nicht ob, sondern *welche* Standards für den Schulsport verfolgt werden sollen (vgl. Balz 2007).

Bislang sind auf diese Frage unterschiedliche Antworten gegeben worden; aus den Publikationen einiger Sportpädagogen und den Initiativen mehrerer Bundesländer sprechen recht heterogene Vorstellungen darüber, wie Standards für den Schulsport aussehen sollten (vgl. Hildebrandt-Stramann & Laging 2005). Wo die Vorstellungen praktisch werden und bestimmte Standards konkret formuliert sind, setze ich im Folgenden an. Mit der veranschaulichenden und auch vergleichenden Darstellung sollen sportpädagogische Ansprüche in der Diskussion um Standards präzisiert werden: im Sinne von anspruchsvollen *Bildungsstandards* für eine ganzheitliche Förderung und von differenzierenden *Regelstandards* für alle Schülerinnen und Schüler. Zudem gehe ich davon aus, dass die in Standards formulierten Erwartungen nicht nur vom regulären Sportunterricht eingelöst, sondern durch sämtliche Aktivitäten und Angebotsformen im *Schulsport* gedeckt werden können.

Testbatterien, Rückenschwimmen, Hürdenlaufen?

Im Nachklang der großen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen hat sich die – politische und fachliche – Aufmerksamkeit für das deutsche Schulsystem (wieder) verstärkt auf die Kernaufgabe erfolgreichen Lernens gerichtet. Nun sollen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern individueller unterstützt, verbindlicher festgelegt und konsequenter evaluiert werden. Dabei spielt die Einführung von Bildungsstandards (zunächst in den Hauptfächern) eine zentrale Rolle: als Instrument der Outputsteuerung sowie der Qualitätssicherung und der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung (vgl. Tillmann 2007). Hier wird aber auch schon sichtbar, dass Standards für den Schulsport (wie z. B. motorische Mindeststandards im Schwimmen) kaum geeignet sind, als Mehrzweckinstrument die unterschiedlichen Funktionen einer individuellen Förderung, einer schulischen Qualitätsarbeit und eines systematischen Bildungsmonitoring gleichermaßen zu erfüllen (vgl. Kurz 2008 a).

Wie auch immer: Mit Bildungsstandards werden spezifische Erwartungen an schulische Leistungen von Unterricht (und ggf. auch Erziehung) formuliert. Standardisierte Bildungsansprüche sollen sich am nachweisbaren Können von Schülerinnen und Schülern prüfen lassen. Insofern beschreiben die Standards (fachbezogene) Schülerkompetenzen und richten sich mit dazu entwickelten Aufgabenstellungen vornehmlich auf adäquate Lösungen (*performance*) – und weniger auf verbindliche Inhalte (*content*) oder auf notwendige Bedingungen (*opportunity to learn*). Für solche Performance-Standards scheint das Fach Sport mit seinen oft schnell erfassbaren Bewegungsleistungen einerseits besonders prädestiniert, andererseits aufgrund der schwierigeren Überprüfbarkeit (da nicht in Großgruppen mit Papier und Stift am Tisch sitzend getestet werden kann) auch etwas gehandicapt. In der Spannweite bislang vorgeschlagener oder bereits eingeführter Standards lässt sich jedenfalls erkennen, dass derzeit drei Typen von – mehr oder minder beschränkten – *Bewegungsstandards* dominieren; sie beziehen sich auf:

1. *Motorische Fähigkeiten*: Hier geht es darum, motorische Grundeigenschaften wie Ausdauer, Koordination oder Kraft mit geeigneten Testverfahren zu überprüfen. Erwartete Leistungen (z. B. eine bestimmte Laufstrecke im Cooper-Test) können dabei als Standards dienen und durch Batterien verschiedener motorischer Tests gemessen und eingestuft werden. In dieser Richtung sind Vorgaben aus der «Fitnesslandkarte Niedersachsen» und Vorschläge der dvs-ad-hoc-Kommission «Motorische Tests für Kinder und Jugendliche» anzusiedeln, auch wenn sie vielleicht gar nicht primär auf die Etablierung von Standards zielen.
2. *Basisqualifikationen*: Hier geht es darum, elementare sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf ein festgelegtes Mindestkönnen zu überprüfen. Erwartete Leistungen (z. B. eine Schwimmstrecke von 25 m in Bauch- und in Rückenlage) sollen dabei als Standards fungieren und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe an bewegungskultureller Bildung abgeben. In diese Richtung gehen vor allem die von Kurz & Fritz (u. a. 2006) dargelegten «Motorischen Basisqualifikationen» (MOBAQ), die für ausgewählte Inhaltsbereiche wie etwa Schwimmen anhand gezielter Testaufgaben – mit recht enttäuschenden Ergebnissen – untersucht werden.
3. *Bewegungskompetenzen*: Hier geht es darum, entwicklungsgemäße Bewegungshandlungen von Kindern mit Hilfe einfacher oder komplexerer Aufgaben zu überprüfen. Erwartete Leistungen (z. B. eine Reihe niedriger Hürden überlaufen und dabei abwechselnd rechts und links abspringen) gelten dabei als Indikatoren für ein hinreichendes Bewegungsvermögen und sollen in der schulischen Praxis zur Förderung der Bewegungsentwicklung kultiviert und diagnostiziert werden. In diese Richtung weisen insbesondere Funke-Wieneke & Kretschmer (2005) mit ihren bewegungspädagogischen Vorüberlegungen und den folgenden (systematisch an Bewegungsfunktionen und Bewegungsumwelten festgemachten) Standardbeispielen.

Trotz unterschiedlicher Ausgangspunkte und Ausrichtungen verbindet diese drei Typen von Standards, dass sie die erwarteten und zu überprüfenden Leistungen auf das Bewegungskönnen von Kindern und Jugendlichen beschränken. Nahezu alle Kompetenzen drücken sich im motorischen Vollzug aus; erfasst werden die jeweiligen Ausprägungen einer motorischen Leistungsfähigkeit, einer sportlichen Mindestqualifikation und einer entwicklungsgemäßen Bewegungskompetenz. Andere Dimensionen – etwa der kognitiven Leistungen, der sozialen Handlungsweisen, der emotionalen und motivationalen Aspekte – bleiben entweder ausgespart (1), implizit (2) oder unbestimmt (3). Die sich in konkreten Bewegungshandlungen erweisenden Kompetenzen fokussieren auf Fähigkeiten und Fertigkeiten; den damit verbundenen Kenntnissen und Einstellungen wird weitgehend keine Rechnung getragen (vgl. Ziener 2006, 20).

Demzufolge verengen sich kompetenzorientierte Standards für den Schulsport – wie übrigens auch in den meisten, um Standards aktualisierten Lehrplänen – primär auf Bewegungsleistungen. Vor dem Hintergrund lässt sich fragen: Sind diese Leistungen überhaupt vorrangig schulisch induziert?¹ Muss die Schule mit ihrem Bildungsanspruch nicht mehr erreichen? Hat unser Fach nicht auch pädagogisch mehr zu bieten? Sind solche Bewegungsstandards schon alles?

Von Bewegungsstandards zu Bildungsstandards!

Bildungsstandards bezeichnen ein Paradox. Denn als ergebnisoffener Prozess kann Bildung nicht an vereinheitlichten Produkterwartungen gemessen werden. Schulische Ausbildung vermag bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten – sog. Kompetenzen – zu vermitteln, sofern Ausbildung als das verstanden wird, was Menschen in der Welt lernen, um etwas zu können; dies kann man bei Bedarf standardisieren und evaluieren. Wenn aber Bildung darüber hinaus das meint, was Menschen in der Welt mit sich machen, um jemand zu werden, dann geht es vielmehr um ein schwer definierbares – möglichst breites und tiefes – Spektrum von Möglichkeiten menschlichen

Verstehens, Handelns und Lebens; solche Bildung lässt sich allerdings kaum mit Standards und Evaluationen erfassen (vgl. Hentig 2003).

Nichtsdestotrotz sollte bei der Entwicklung von Standards die reine Ausbildung von Bewegungskönnen überschritten und das Paradoxe einer Bildungsmaßgabe zumindest ansatzweise versucht werden. Dies ist notwendig, weil sich der pädagogische Auftrag des Schulsports nicht schon im Nachweis von Bewegungskompetenzen erschöpft und weil erzieherische Ansprüche des Schulsports auch schulpraktisch wie bildungspolitisch zu sichern sind. Die Institution Schule muss mit der Sacherschließung für eine ganzheitliche Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen sorgen; dabei darf sie nicht vor Standards halt machen, sonst würde sie ihren allgemeinen Bildungsauftrag sowie den fachbezogenen Doppelauftrag verraten (vgl. u. a. MSWF NRW 2001, 11 ff. und 39 ff.).

Auf dem Weg zu pädagogisch anspruchsvolleren Standards sollten jedoch einige Hinweisschilder beachtet werden, damit angemessene Bildungsstandards für den Schulsport entwickelt und konkretisiert werden können. Ein erster Hinweis lautet, dass Grundprinzipien eines Unterrichtsfachs, die in der Fachdiskussion und im Curriculum ihren Niederschlag gefunden haben (z. B. inhaltliche Öffnung, Reflexion und Mehrperspektivität), bei der Formulierung von Standards nicht aufgegeben oder deutlich unterschritten werden dürfen. Ein zweiter Hinweis geht dahin, dass mit der Einführung schulsportlicher Standards nicht Quantität (umfangreiche Testaufgaben zur Überprüfung der Bewegungskompetenzen), sondern Qualität (ausgewählte Aufgaben zur Überprüfung der Handlungsfähigkeit) im Vordergrund stehen sollte. Ein dritter Hinweis beinhaltet, dass solche Standards ausdrücklich auch die – über das motorische Können hinausweisende und schulisch erzeugten – psychosozialen Kompetenzen einbeziehen müssen, ohne sie bloß additiv beizugeben (vgl. Zeuner & Hummel 2006). Das heißt: Wir sollten mit Blick auf Standards für den Schulsport versuchen, unser fachliches Anspruchsniveau zu halten, verstärkt exemplarische Bildungsstandards statt

nur reduzierte Bewegungsstandards etablieren und dabei weiterreichende persönliche Kompetenzen zu integrieren.

Bislang gibt es jedoch kaum überzeugende Beispiele, die jenen Anforderungen an Bildungsstandards für Schulsport gerecht werden. Neben einzelnen Aufgabenbeispielen aus neuen – mit Standards und Kompetenzen operierenden – Generation Kernlehrplänen scheint mir insbesondere die behutsame und qualitätsbewusste Werkstattarbeit in Nordrhein-Westfalen als wegweisend (vgl. LS 2006). Denn wird ein erziehender Sportunterricht postuliert, in dem sich der Doppelauftrag von Sacherschließung und Entwicklungsförderung an Handlungspädagogischen Perspektiven in bestimmten Inhalten verwirklichen soll. Dem entsprechend werden «Qualitätsstandards» den sechs pädagogischen Perspektiven zugeordnet und mit Aufgabenbeispielen inhaltlich konkretisiert. Für jedes Aufgabenbeispiel sind zudem «Indikatoren» benannt, die das erwartete Schülerverhalten näher umreißen. Das Beispiel [1] dem Bereich der Bewegungskünste kann den Ansatz zu veranschaulichen helfen und zur weiteren Generierung analoger Aufgabenbeispiele in anderen Inhalten anregen (LS 2006, 13).

Das Aufgabenbeispiel [1] geht eindeutig über den Nachweis von Bewegungskompetenzen (Basistechnik hinaus, verlangt Sachkenntnisse und Sicherheitsbewusstsein sowie soziale Handlungsformen (im Beispiel unter pädagogischen Perspektive «Etwas tun und verantworten»). Vergleichbar ließe sich etwa in der Auseinandersetzung (!) mit einem Fitnessstest unter Perspektive Gesundheitsförderung in der Erarbeitung von Überzahlspielen, Turnieren usw. beim «Kooperativen Wettkämpfen» und sich verständig entfalten. Auch manche Vorschläge von Krick (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft) z. B. für eine Gruppenpräsentation im Turnen auf der Grundlage von kooperativem Lernen und Selbstbewertung folgen selbiger Linie: Mit dem schulisch erworbenen Bewegungskönnen soll zugleich Kenntnisse, Verständnis und Urteilsvermögen nachgewiesen, soziale Kompetenzen belegt und sportliche Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt

werden. Insofern ist zu wünschen, dass dieser pädagogische Anspruch bei zukünftigen Festschreibungen von Performance-Standards für den Schulsport nachdrücklicher und sichtbarer transportiert wird.

Von Mindeststandards zu Regelstandards!

Die meisten Beiträge zur Frage, welche Standards in unserem Fach besondere Geltung beanspruchen sollen, enthalten ein implizites oder gar ausdrückliches Plädoyer für Mindeststandards. Es wird angenommen, dass die mit ihnen festgelegten verbindlichen Mindestanforderungen bzw. minimalen Qualifikationserwartungen von allen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden (können). Wo das nicht der Fall sei, erhalte man notwendige Hinweise, wer welcher speziellen Unterstützung bedürfe. Insofern würden die Mindeststandards vornehmlich als brauchbares Instrument einer fachlichen Diagnose und individuellen

Förderung dienen. Am Beispiel der oben genannten Basisqualifikation, eine Strecke von 25 m in Bauch- und in Rückenlage schwimmen zu können, hieße das, die mit der Testaufgabe identifizierten Nichtschwimmer müssten als Sofortmaßnahme einen Schwimmförderkurs erhalten.

Gegen den Strom solcher Mindeststandards lässt sich allerdings einwenden, dass erstens durch die schulöffentliche Identifikation von «Nichtkönnern» für diese Schülerinnen und Schüler eine schwer einzuschätzende Gefahr der Stigmatisierung besteht: «Ihr schafft noch nicht einmal *das!*» (vgl. Thiele 2007). Zweitens liegt durch die bewusste Orientierung am Leistungsminimum für die meisten (anderen) Schülerinnen und Schüler ein offenkundiges Problem darin, dass jene Testaufgaben mit Minimalanforderungen für sie weder sehr herausfordernd noch besonders aussagekräftig sind. Zwar muss man daraus nicht gleich schließen, die Einführung von Standards könne nur unter Zugabe

von Niveaustufen (bis zum Maximalstandard) für jede erdenkliche Leistungsebene gelingen. Aber vielleicht spricht vor diesem Hintergrund doch einiges dafür, sich besser an Regelstandards zu halten, die eben jenes mittlere Niveau definieren, das unter durchschnittlichen Bedingungen von einer Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll.

Auf diese Weise ließen sich drei Gruppen diagnostizieren: eine mit besonderem Förderbedarf (unterhalb des Regelstandards), eine mit Verbesserungsoption (im Bereich des Regelstandards) und eine mit ausgewiesenem Leistungsvermögen (oberhalb des Regelstandards). Auch unterstützende Maßnahmen wären für diese Schülergruppen gezielter und differenzierter einzusetzen. Vermutlich ist es deswegen kein Zufall, dass die oben erwähnten «Qualitätsstandards» aus Nordrhein-Westfalen (vgl. LS 2006) ebenfalls Regelanforderungen setzen.

Auf der Suche nach überzeugenden Beispielen für Regelstandards im Schul-

1 Aufgabenbeispiel

Erarbeitet in Gruppen nach Anleitung mehrere der auf Arbeitsblättern vorgegebenen akrobatischen Figuren! Welche Risiken gibt es, welche Sicherheitsvorkehrungen müsst ihr treffen, welche Hilfestellung muss gegeben werden?

Indikatoren:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- zeigen, dass sie die Basistechniken für den Bau akrobatischer Figuren beherrschen.
- verfügen über Kenntnisse des richtigen Hebens und Haltens sowie der Gelenkbelastungen.
- kennen den Bewegungsablauf einer Figur und die damit verbundenen potenziellen Gefahren.
- sichern den Sturzbereich mit Turnmatten richtig ab.
- stellen die Hilfe- bzw. Sicherstellung auf.
- wissen um die Bedeutung des richtigen Helfens für die Üben und deren Lernprozess.

2 Aufgabenbeispiel

Lauft zehn Minuten oder länger und bleibt dabei möglichst nicht stehen! Wie lange glaubt ihr, ausdauernd laufen zu können, und wovon hängt das ab? Wo wollt ihr laufen und wie soll es laufen (in Gruppen, mit Zeitnahme)?

Indikatoren:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sind in der Lage, ihr Lebensalter in Minuten ohne Unterbrechung zu laufen.
- wählen dafür ein gleichmäßiges, mittleres, individuell passendes Tempo.
- können ihre Ausdauerfähigkeit (vor dem Lauf) realistisch einschätzen.
- wissen, dass die Ausdauerleistung von einigen individuellen Voraussetzungen (Training, Anstrengung, Ernährung ...) und äußeren Bedingungen (Temperatur, Laufstrecke ...) abhängt.
- bereiten sich angemessen (durch Kleidung, Einlaufen ...) auf den Ausdauerlauf vor.
- beteiligen sich an Absprachen und Tätigkeiten zur Organisation dieses Laufes.
- beurteilen ihre Laufleistung bzgl. der Selbsteinschätzung und Gegebenheiten zutreffend.

Hinweise:

Die Testaufgabe wird durch Zeitnahme, durch Beobachtung (Tempogestaltung, Vorbereitung und Beteiligung) sowie durch Fragen (zum Wissen, zur Selbsteinschätzung und Beurteilung) überprüft; eine Tabelle mit Schülernamen und den aufgeführten Indikatoren kann die Erhebung erleichtern.

Der Regelstandard gilt als erfüllt, wenn erstens die motorische Ausdauerleistung und das Wissen über leistungsbedingende Faktoren nachgewiesen, zweitens von den weiteren (fünf) Indikatoren drei oder mehr belegt werden können.

sport wird man allerdings nicht so leicht fündig. Das Desiderat verschärft sich hier insofern, als es sich zugleich um – wie oben dargelegt – Bildungsstandards handeln sollte. Außer einigen weiteren, jedoch nicht immer passgenauen Aufgabenbeispielen nordrhein-westfälischer Werkstattarbeit lassen sich der einschlägigen Fachliteratur kaum hilfreiche Anregungen entnehmen. In dieser misslichen Lage behelfe ich mich und verwende ein selbsterdachtes Aufgabenbeispiel (2), Seite 17). Es bezieht sich auf den Inhaltsbereich «Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik» und soll am Ausdauerlaufen handlungsleitende Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erkennen lassen, die vor allem unter der pädagogischen Perspektive «Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen» wünschenswert sind; gedacht ist an Kinder in der vierten oder fünften Jahrgangsstufe, die im selben Schuljahr sportunterrichtliche Lernprozesse zum Thema durchlaufen haben und ggf. auch außerunterrichtliche Angebote wahrnehmen konnten.

Der beschriebene Standard zum Ausdauerlaufen (2) ist hinsichtlich der Bewegungsanforderung, das eigene Lebensalter in Minuten laufen zu können, weder neu noch originell. Allerdings verdeutlicht die Festlegung auf das Lebensalter als Regelstandard jene Erwartung, die von den meisten Kindern zu erfüllen sein müsste, die auch (deutlich) übertroffen oder aber sichtbar unterschritten werden kann, wenn einige zu schnell loslaufen und dann stehen bleiben oder gar bei mäßigem Tempo nur wenige Minuten am Stück laufen können. Neben einem sich daraus ergebenden Förderbedarf ist jedoch genauso einzukalkulieren, dass manche Schülerinnen und Schüler den weiter reichenden leistungsthematischen Bildungsansprüchen an Selbsteinschätzung und Handlungswissen, Vorbereitung, Auswertung und Partizipation nicht gerecht werden. Aus derartigen Erfahrungen und Ergebnissen ließen sich wiederum für die Gestaltung des Sportunterrichts jene Akzente gewinnen, die in zukünftigen Unterrichtsvorhaben (nicht nur zum Ausdauerlaufen) stärker zu berücksichtigen wären (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe 2004).

Vermutlich bedarf es nicht allzu großer Anstrengungen, vergleichbare

Bildungs- und Regelstandards für den Kontext anderer Inhaltsbereiche und pädagogischer Perspektiven zu entwickeln. Jedenfalls würde ich mir und den Sportlehrer/innen durchaus zutrauen, auf der Basis landesspezifischer und schuleigener Lehrpläne solche Standards zu formulieren: zum Turnen an Geräten, für ein Tanzstück und das Überzahlspiel, für Judowürfe, Inlinenparcours u. a. m. Auch Fitnesstests sowie Schwimmleistungen und Hürdenlaufen könnte man in Standards überführen, die zur Überprüfung eines mittleren Bewegungskönnens in Verbindung mit entsprechenden psychosozialen Kompetenzen dienen. Wenn wir so vorgehen, würden sich m. E. auch jene – mit der Einführung von Standards – geäußerten Bedenken gegen ein «teaching to the test» und das Problem der Benotung zerstreuen. Denn wer mit pädagogisch anspruchsvollen Standards arbeitet, kann seinen Sportunterricht auch widerspruchsfreier daraufhin anlegen und seine Überprüfung in die Notengebung begründet einbeziehen.

Trotzdem bleiben noch viele Fragen offen, die aus der Implementierung jeglicher Standards erwachsen und nicht zuletzt ihre Platzierung (am Anfang oder Ende von Jahrgangsstufen), ihre prägnantere Progression (bis zum Standard für Ausdauerlaufen im 12. Jahrgang) sowie ihre schulische Akzeptanz (durch Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern) betreffen; auch die unterrichtliche Umsetzung (Transparenz, Themenvielfalt, Prüfungskultur ...) und eine adäquate Evaluation (Ergebnisse, Konsequenzen etc.) sind fragwürdig. Insofern besteht gewiss ein hoher Bedarf an Begleitung durch schulpraktische Erprobung, wissenschaftliche Reflexion und Projekte empirischer Schulsportforschung (vgl. u. a. Thiele 2007; sportunterricht 2007; Balz i. Vorb.).

Anmerkung

¹ «Kinder und Jugendliche erwerben, was sich auf diese Weise fassen lässt, im Prozess einer Bewegungs- und Sportsozialisation, die in der Familie beginnt, in Vereinen, Kursen und dem selbstorganisierten Bewegungsleben fortgesetzt wird und in der Schule bestenfalls ergänzt, erweitert, vertieft und korrigiert wird. Dabei gilt tendenziell: Je besser die sportlichen Leistungen der Schüler, desto weniger sind sie das Ergebnis der schulischen Arbeit» (Kurz 2007, 76).

Literatur

- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen in Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. E. Balz (Hrsg.): Schulsport verstehen und gestalten (S. 39–54). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht – Flucht nach vorn! In: sportunterricht 56 (1), 21–22.
- Balz, E. (i. Vorb.). Standards im Sportunterricht – einlösbare Ansprüche? (Projektskizze).
- Funke-Wieneke, J. (2007). Kann und soll Sport- und Bewegungsunterricht mit Standards verbunden werden? (Unveröff. Manuskript).
- Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? In: Grundschule 1, S. 38–45.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird es nie so leicht werden. In: Sportwissenschaft 34 (4), S. 484–495.
- Hentig, H. von (2003). Die vermessene Bildung. In: Neue Sammlung (43), S. 211–233.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Laging, R. (2000). Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In: R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.): Bildung und Bewegung im Schulsport (S. 112–127). Butzbach-Griedel: Afra.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch Sportunterricht? In: sportunterricht 55 (2), 36–39.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.): Bewegung – Bildung – Gesundheit (S. 70–81). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2008 a). Bildungsstandards für das Fach Sport. In: P. Labudde (Hrsg.): Bildungsstandards am Gymnasium. (S. 293–303). Bern: h.e.p.
- Kurz, D. (2008 b). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen (Beitrag DGfE-Jahrestagung i. Vorb.).
- Kurz, D. & Fritz, Th. (2006). Die Schwimmfähigkeit der 11-jährigen. In: Betrifft Sport (6), S. 5–15 [Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (2006). Vorschläge zur Entwicklung von Qualitätsstandards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen (Werkstattberichte, Band 3). Soest.
- MSWF NRW [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2001). Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Sport: Frechen: Ritterbach.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. In: Spectrum der Sportwissenschaften 16 (2), S. 47–62.
- Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – eine Orientierungsversuch. In: Spectrum der Sportwissenschaften (19) 1, S. 65–78.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? In: sportunterricht 56 (3), S. 78–82.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2004). Schulsport den Klassen 5–10. Schorndorf: Hofmann.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. In: sportunterricht 55 (2), S. 40–44.
- Ziener, G. (2006). Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Zs. sportunterricht 56 (2007) 11: «Schulsport zwischen Anspruch und Wirklichkeit».

Eckart Balz ist Professor für Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.