

Dietrich Kurz

Schulsport im Zeichen Neuer Steuerung Erfahrungen aus Deutschland

(Vortrag beim 7. Q-Event „Lehrpläne als zentrales Element der
Qualitätssicherung“, Magglingen, 1. September 2009)

(Anrede)

Ich habe mich sehr über die Einladung gefreut, bei dieser Tagung das einleitende Referat zu halten. Denn seit 1997 fühle ich mich der Entwicklung von Lehrplänen in der Schweiz auf besondere Weise, ja geradezu persönlich verbunden. In diesem Jahr, 1997, hat mir Walter Bucher den gerade erschienenen ersten Band, den Band „Grundlagen“, des neuen „Lehrmittels Sporterziehung“ zugesandt mit der Widmung „Schweizerische Grundlagen mit Wurzeln aus Deutschland“. Mit den Wurzeln aus Deutschland meinte er wohl vor allem meinen Vorschlag, sechs Sinnrichtungen des Sports zu unterscheiden und die didaktische Aufbereitung des Sports in der Schule unter diesen Sinnrichtungen, also mehrperspektivisch, vorzunehmen. 1997 hatte ich mich zum zweiten Mal auf die Herausforderung eingelassen, in Nordrhein-Westfalen an der Entwicklung von Lehrplänen mitzuarbeiten, und wir hatten gerade entschieden, Mehrperspektivität als ein Prinzip für die Gestaltung des Sportunterrichts zugrunde zu legen – da konnten wir in Ihrem Lehrmittel sehen, wie das geht, und wir haben einiges daraus gelernt. Die ersten Bände unseres Lehrplans sind erst zwei Jahre später, 1999, erschienen. Und wenn dieser Lehrplan noch vor kurzem in der groß angelegten Schulsport-Studie an prominenter Stelle als „Prototyp einer neuen Lehrplan-Generation“ gefeiert wurde (Deutscher Sportbund 2006, 21), habe ich auch in Deutschland gelegentlich darauf hingewiesen, dass dieses Attribut eigentlich Ihr Lehrmittel verdient hat.

1. Der Bildungsauftrag des Schulsports

Für meine weiteren Überlegungen muss es genügen, in aller Kürze anzudeuten, worin ich das damals Neue und bis heute Innovative sehe, das mit Ihrem Lehrmittel seit 1997 und unseren Lehrplänen ab 1999 in den Schulsport kommen sollte. Ich fasse es zunächst unter drei Gesichtspunkten: Inhaltskanon, Thematisierung, Bildungsauftrag.

Inhaltskanon: Gegenüber früheren Lehrplänen setzt sich die Ausweitung des Inhaltskanons fort. Dabei ist das pädagogisch Entscheidende und Umstrittene nicht, dass immer mehr Sportarten für den Unterricht zur Auswahl stehen, sondern dass auch das weitere bewegungskulturelle Umfeld des Sports zum Inhalt des Unterrichts werden kann und soll. In Lehrplänen der neuen Generation bekommt z. B. der Inhaltsbereich, der früher wie die Sportart „Leichtathletik“ hieß, nun den Zusatz „Laufen, Springen, Werfen“, und das soll nicht nur ein neues Etikett sein. Die Benennung soll vielmehr zum Ausdruck bringen, dass Laufen als eine der Bewegungstätigkeiten, die dem Menschen möglich ist, in einer Vielfalt Unterrichtsinhalt werden soll,

die über das hinausgeht, was in Training und Wettkampf zur Leichtathletik gehört. Analoges gilt auch für das ganze Fach, das in den Lehrplänen der neuen Generation daher korrekterweise „Bewegung, Spiel und Sport“ genannt wird.

Thematisierung. Dieser erweiterte Inhaltskanon soll im Schulsport, insbesondere im Sportunterricht, ausdrücklich nicht nur sportlich ausgelegt, in sportlichem Sinn zum Thema werden, sondern unter verschiedenen Perspektiven (Sinnrichtungen). Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht erfahren und reflektieren, dass ein Inhalt wie z. B. das Laufen in unterschiedlicher Weise Sinn machen, mit Sinn belegt werden kann: nicht nur als sportliche Herausforderung in der Leichtathletik, als instrumentelle Technik in vielen anderen Sportarten, sondern auch als gesundheitlich bedeutsame Praxis, als Material ästhetischer Bewegungsgestaltung oder als Quelle eindrucklicher Körpererfahrungen.

Bildungsauftrag. In Deutschland müsste ich an dieser Stelle erläutern, was mit dem sog. „Doppelauftrag“ des Schulsports gemeint sein kann. Bei Ihnen kann ich es mir etwas leichter machen, mich auf das Konzept „Handlungsfähigkeit“ beziehen, die pragmatische Schwester des Bildungsbegriffs, und dann so fortfahren: Es soll im Schulsport nicht mehr nur darum gehen, die jungen Menschen in die Kultur des Sports einzuführen und ihre Handlungsfähigkeit in ihr zu fördern. Der Unterricht, in dem das geschieht, soll zugleich so angelegt sein, dass er die Entwicklung der Schüler umfassend („ganzheitlich“) fördert und zwar mit Wirkungen, die nicht nur für ihr Handeln im Sport, sondern auch darüber hinaus für ihr Leben bedeutsam sein können. Das geschieht insbesondere dadurch, dass sie lernen, verantwortlich mit der Ambivalenz des Sports umzugehen, d.h., mit der Tatsache, dass Sport unter jeder Perspektive (oder Sinnrichtung) nicht automatisch Gutes bewirkt. Sport kann auch ungesund oder rücksichtslos sein.

In welcher Weise und unter welchen Bedingungen Bewegung, Spiel und Sport zu einem guten Leben beitragen können, nicht nur für einen selbst, sondern auch für die anderen – das will gelernt sein. Und dabei meine ich mit „gutem Leben“ nicht nur: gesundes Leben, sondern auch: glückliches, erfülltes, ausgeglichenes, aber auch verantwortliches Leben. Dieses Lernen zu fördern, das ist der Kern des Bildungsauftrags für unser Fach.

So weit zu den neuen Akzenten in unseren Lehrplänen seit 1997. Für die meisten Lehrkräfte in den Schulen waren sie zwar nicht grundsätzlich neu; aber sie konsequent im Unterricht umzusetzen, das empfanden viele doch als Herausforderung, manche auch als Zumutung. Die wenigen Studien, in denen versucht wurde, die Wirklichkeit des Schulsports in Deutschland an diesem neuen Anspruch zu messen, zeigen, dass noch viel zu tun ist. Wenn ein neuer Lehrplan offiziell *in Kraft* tritt, dann wirkt diese Kraft erst über längere Zeit, und sie muss, damit sie das überhaupt tut, durch flankierende Maßnahmen unterstützt werden: Qualifizierung der Lehrkräfte, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien aller Art und vieles mehr. Lehrpläne sind nur ein

Instrument unter anderen, mit denen sich die Qualität des Unterrichts entwickeln und sichern lässt.

Damit bin ich nun mitten im Thema der heutigen Tagung: „Lehrpläne als zentrales Element der Qualitätssicherung---“, In Deutschland dürfte man einer Fachtagung diesen Titel derzeit nicht geben, zumindest nicht ohne ein Fragezeichen. Denn Lehrpläne gelten seit einigen Jahren bei uns als ein typisches Instrument der Input-Steuerung, und die ist derzeit out. Es sei denn, wir formulieren sie so, dass sie zu einem Instrument der output-Steuerung werden. Kernlehrpläne heißen sie dann. Und die sind in.

Ich werde das so nicht stehen lassen. Hermann Lübke, Philosoph an der Universität Zürich, hat an schönen Beispielen gezeigt, dass es bisweilen weise sein kann, sich nicht allzu sehr zu beeilen, mit dem mitzuhalten, was allgemein als Fortschritt gilt. Wenn der Fortschritt sich im Kreise bewegt, sind die Langsamsten auf einmal vorn. Seit dem PISA-Schock, der vor allem unsere Bildungspolitik hart getroffen hat, haben wir es in Deutschland in Bildungsfragen furchtbar eilig, wieder nach vorn zu kommen, aber wir wissen gar nicht so recht, was vorn ist und woran wir erkennen sollen, ob die Richtung stimmt. Sie könnten gut beraten sein, sich in der Schweiz etwas mehr Zeit lassen. Wir schließen dann von hinten zu ihnen auf.

Sie ahnen, worauf das hinausläuft: Ich will Ihnen über einige Erfahrungen berichten, die ich in Nordrhein-Westfalen seit der Veröffentlichung des letzten großen Lehrplanwerks als wissenschaftlicher Berater einer landesweiten Qualitätsoffensive zum Schulsport und als Mitglied diverser Qualitätszirkel, Steuergruppen und neuerdings auch nochmals einer Lehrplankommission gemacht habe und will Sie ermutigen, sich Zeit zu lassen und mit uns aus unseren Fehlern zu lernen.

Mein wichtigster Bezugspunkt wird die Idee sein, das gesamte Bildungssystem, insbesondere die Schulen mit allen ihren Fächern, könnten auf effektivere Weise gesteuert werden, nämlich vom output, von den Ergebnissen aus. Das zentrale Instrument dieser Steuerung sollen die Bildungsstandards sein. Diese Idee wird von unserer Kultusministerkonferenz und dem zuständigen Bundesministerium erkennbar seit 2003 energisch verfolgt. In diesem Jahr wurde die sog. Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme 2003) veröffentlicht, in der das Programm bereits in den wesentlichen Zügen beschrieben ist, das bis heute unsere Bildungspolitik bestimmt. Seitdem fließen beachtliche Mittel für Forschung und Entwicklung in dieses Programm. Ich nenne dieses Programm im Folgenden mit Johannes Bellmann *Neue Steuerung*. Er hat das zugrunde liegende Konzept scharfsinnig analysiert und ihre Risiken und Nebenwirkungen offen gelegt (u.a. Bellmann 2006). Einige, die auch unser Fach betreffen, werde ich aufgreifen.

Mein weiterer Vortrag gliedert sich in vier Abschnitte:

2. erläutere ich den Kerngedanken der „Neuen Steuerung“ und erinnere daran, dass wir schon immer Probleme hatten, die bildungsrelevanten Ergebnisse, den output, des Sportunterrichts zu messen.
3. unterscheide ich verschiedene Funktionen, die Bildungsstandards zugeschrieben werden, und warne vor der Annahme, ein Instrument taue für alles.
4. gebe ich Ihnen meine Einschätzung dazu, wie das Programm der Neuen Steuerung bisher in Deutschland für das Fach Sport umgesetzt wurde,
5. gehe ich auf einige besondere Probleme ein, die sich beim Schreiben von Lehrplänen für das Fach Sport nun stellen und frage, wie wirksam Kernlehrpläne für die Qualitätsentwicklung des Schulsports sein werden.

2. Die vermessene Bildung

Dieser Abschnitt trägt in meinem Skript die Überschrift: Die vermessene Bildung (von Hentig 2003). Das Argument ist Ihnen vertraut; daher kann ich es bei Andeutungen belassen: Zwischen dem, was Fachdidaktik und Lehrpläne als Bildungsauftrag eines Faches formulieren, und dem, was sich an Schülern als Wirkung des Unterrichts feststellen lässt, besteht eine breite Kluft (Grupe u.a. 2004). Die Ursachen dieser Kluft können auf beiden Seiten liegen: Einerseits kann der Bildungsauftrag uneinholbar formuliert sein, andererseits können geeignete Prüfverfahren fehlen. Mit dem Ende der 1960er Jahre hat es schon einmal einen energischen Versuch gegeben, die Lücke zu schließen. Das war das Programm der Operationalisierung von Lernzielen und des lernzielorientierten Unterrichts (Robinsohn 1967). In Deutschland war das der erste bundesweit vernommene Aufruf zur output-Orientierung, zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts von seinen Ergebnissen aus. Das ist jetzt über 40 Jahre her; an die Euphorie, die es damals ausgelöst hat, kann ich mich noch ganz gut erinnern, aber auch an die Ernüchterung, die bald eintrat und an der ich auch selbst mit meinen ersten sportpädagogischen Veröffentlichungen mitgewirkt habe (z. B. Kurz 1971).

Denn wir haben bald erkannt, was dieses Programm mit unserem Fach anrichten kann: Wir müssen uns zunächst darauf einlassen, allen Unterricht auf seine Ergebnisse hin zu planen und von seinen Ergebnissen aus zu bewerten und dem erfüllten Augenblick oder dem gelungenen Prozess einen pädagogischen Wert nur dann zuzugestehen, wenn sie zugleich mit einem nachweisbaren Ergebnis enden.¹ Aber selbst wenn wir das tun, müssen wir erkennen, dass sich längst nicht alles als Lernziel operationalisieren lässt, was als Ergebnis des Unterrichts zu wünschen ist. Für unser Fach ist bald bemerkt worden, dass dieses erste Programm der

¹ Vor einer derartigen Verengung des Schulsports, die nur das gelten lässt, was sich als Ergebnis geplanten Lernens einstellt, hat mein Lehrer Ommo Grupe immer gewarnt, so z.B. in einem seinerzeit einflussreichen Gutachten für den Deutschen Bildungsrat (Grupe, Bergner & Kurz 1974). In den 1970er Jahren war es unter Sportpädagogen ein Topos, dass Sportunterricht nicht, zumindest nicht nur „produktorientiert“ sein dürfe.

output-Orientierung eine ohnehin vorhandene Tendenz verstärkt, die unter normierten Bedingungen erbrachte sportliche Einzelleistung als gewünschtes Ergebnis in den Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen zu rücken und die erreichte Höhe dieser Leistung als entscheidendes Kriterium zur Beurteilung des Unterrichtserfolgs anzusetzen. Die ersten Normenbücher für das Abitur im Sport, die in den 1970er Jahren aus diesem Geist entstanden sind, bieten lehrreiches Anschauungsmaterial: Kreative Lösungen, kooperative Leistungen, das Verhalten im sozialen Miteinander und vieles anderes, womit sich unser Fach für den Bildungskanon der Schule empfehlen lässt, lassen sich nicht so normieren wie die Leistung im 100-m-Lauf und drohen daher, aus dem Blick zu geraten (Kurz & Grupe 1977).

Diesem Problem, das in 40 Jahren nicht gelöst werden konnte, begegnen wir nun erneut, und zwar in einer grundsätzlich verschärften Version. Denn das Programm der Operationalisierung von Lernzielen empfahl sich für die Verbesserung des Unterrichts in einem Rahmen, den wir heute „schulinterne Qualitätsarbeit“ nennen würden, und nur für diesen Rahmen entfaltete es eine begrenzte Wirkung. Bildungsstandards sollen jedoch nach den maßgeblichen bildungspolitischen Erklärungen Instrumente einer effektiveren, weil zentralen Steuerung des schulischen Bildungswesens sein (Klieme u.a. 2003). Diese Steuerung ist so gedacht: Zu den Bildungsstandards werden Tests entwickelt; mit ihnen werden Schülerleistungen gemessen; die Testergebnisse werden auf verschiedenen Ebenen rückgemeldet, auf denen sie als Ausgangsdaten für die Qualitätsentwicklung wirksam werden können (Köller 2007; Merckens 2007). Zum Instrument einer output-Steuerung werden Bildungsstandards also nicht schon dadurch, dass man sie formuliert und die Texte den Akteuren im Bildungssystem zugänglich macht. Instrumente der output-Steuerung werden Bildungsstandards dadurch, dass sie in Testaufgaben umgesetzt und diese Tests auch durchgeführt werden. Damit sie dafür taugen, müssen die Testaufgaben im Rahmen einer externen Evaluation einsetzbar sein. Damit gelten für die Entwicklung dieser Tests strengere Gütekriterien und in der Folge steigt die Gefahr, dass der Kreis der Unterrichtsergebnisse, die sich unter diesen Kriterien als messbar erweisen, nochmals enger wird.²

Diese Tendenz verstärkt sich weiterhin dadurch, dass die bildungspolitischen Bemühungen, in deren Rahmen Bildungsstandards zu sehen sind, offensichtlich auch durch die Absicht geprägt sind, im internationalen Vergleich der Schülerleistungen künftig besser abzuschneiden. Das bedeutet wiederum, dass grundsätzlich solche Lernergebnisse den Vorzug erhalten, die sich in international einsetzbaren Tests erfassen lassen. Kulturell geprägte Bildungsinhalte müssen damit in den Testbatterien von PISA, TIMSS und IGLU systematisch gemieden werden. Fuchs (2003) hat aus einer Analyse der PISA-Aufgaben die Befürchtung abgeleitet, dass wir uns auf dem Weg zu einem Weltcurriculum befinden. Von Hentig hat es MCDonaldisierung der Schule genannt.

² „strengere Gütekriterien“: Es erscheint als ausgemacht, dass für die Tests, die im Rahmen der output-Steuerung eingesetzt werden, Kriterien und Standards der quantitativen empirischen Forschung zu gelten haben. Auch dazu nochmals Bellmann (2006).

3. Wozu Bildungsstandards?

Damit komme ich zu meinem dritten Punkt und frage, welche Funktionen Bildungsstandards erfüllen sollen. In programmatischen Texten der KMK und der Bundesregierung (Klieme u.a., 2003, KMK, 2005) sowie maßgeblicher an der Entwicklung beteiligter Wissenschaftler (Klieme, 2007; Klieme & Leutner, 2006; Köller, 2007) wird von Bildungsstandards Unterschiedliches erwartet. Für meinen Gedankengang reicht es aus, drei Hauptfunktionen nach dem Kriterium zu unterscheiden, auf welcher Ebene die Testergebnisse rückgemeldet werden und die Qualitätsentwicklung ansetzen soll.

Bildungsmonitoring. In dieser Funktion wird das Bildungssystem gewissermaßen aus der Vogelperspektive betrachtet. Köller (2007, 66) beschreibt diese Funktion so: „Die Überprüfung der Bildungserträge aufseiten der Schülerinnen und Schüler (soll) Steuerungswissen auf der Systemebene generieren“. Beim Wort „Systemebene“ ist in diesem Satz vor allem an Bildungspolitik und Schulverwaltung zu denken, die aus den Ergebnissen der Tests ihre Schlüsse ziehen und qualitätsverbessernde Maßnahmen auf den Weg bringen sollen. Dabei geht es nicht nur um den internationalen Vergleich, in dem Deutschland besser abschneiden soll. Die Tests können auch (wie am Beispiel PISA B erkennbar) Ungleichheiten zwischen Bundesländern, Regionen, aber auch Schulformen und sozialen Gruppen aufdecken und damit einer Politik Daten liefern, die Chancengleichheit verbessern möchte.³

Förderung der Schulqualität. Auf dieser Ebene sollen Bildungsstandards direkt der Arbeit der einzelnen Schule zugute kommen. Das ist üblicherweise so gedacht, dass Schulen in regelmäßigen Abständen von einer unabhängigen Stelle Testergebnisse ihrer Schüler erhalten. Auf dieser Grundlage können sie „sich der Ergebnisse ihrer Arbeit vergewissern und darauf professionell reagieren“ (Klieme u.a., 2003, S. 43). Zur Erfüllung dieser Funktion reicht es nicht mehr wie zum Bildungsmonitoring aus, in mehrjährigen Abständen Studien an repräsentativen Stichproben durchzuführen. In dieser Funktion müssen vielmehr alle Schulen mit allen ihren Schülern zumindest in einer ausgewählten Jahrgangsstufe Jahr für Jahr getestet werden. Unter dieser Funktion ist es allerdings nicht zwingend, die Tests auf dem Hintergrund nationaler Bildungsstandards zu entwickeln. Den Referenzrahmen, d.h., den normativen Erwartungshorizont, dürfen auch die Lehrpläne der Länder bilden. Die Lernstandserhebungen, die inzwischen in allen Bundesländern für einige wichtige Fächer durchgeführt werden, sind ein Beispiel für diese Funktion.

Eine weitere Funktion nennen Klieme & Leutner (2006) *Kompetenzdiagnostik*. Mit ihr befinden wir uns auf der Ebene individueller Lernprozesse, es geht also um die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler. In dieser Funktion sollen die Tests, die zu den Bildungsstandards entwickelt

³ So ausdrücklich auch in der sog. Klieme-Expertise (BMBF, 2007, bes. 43f.)

werden, Daten liefern, auf deren Grundlage Fördermaßnahmen gezielt und effektiv ansetzen können. Für diese Tests müsste gelten: Sie erfassen in einer Schule alle Schüler eines ausgewählten Jahrgangs, und die Ergebnisse liegen an einem Punkt der Schullaufbahn vor, an dem individuelle Förderung noch Erfolgsaussichten hat. In dieser Funktion sind allerdings nicht zentrale oder gar nationale Tests erforderlich, die in allen Schulen nach denselben Standards durchgeführt werden. Grundsätzlich könnte jede Schule Tests auswählen, ggf. anpassen, und einsetzen, die für ihr Profil passen.

Mit der Unterscheidung der drei Funktionen will ich deutlich machen: Je nach Funktion, die sie erfüllen sollen, unterscheiden sich die Anforderungen an die Tests und damit wohl auch die Tests selbst. Damit drängt sich jedoch die Frage auf: Was spricht eigentlich für den Plan, Bildungsstandards zu entwickeln, die sich für die Qualitätsentwicklung auf allen diesen Ebenen, unter allen diesen Funktionen eignen? Diese Zweifel wachsen weiter, wenn von Bildungsstandards überdies noch erwartet wird, dass sie die Vergleichbarkeit von Abschlüssen sichern, also einen Referenzrahmen auch für die Leistungsbeurteilung bilden sollen.⁴ Denn dann reichen Regel- oder Mindeststandards nicht mehr, dann müssen es gestufte Standards sein, was unter den anderen Funktionen nicht zwingend ist. Und weiter: Während es für die anderen Funktionen u. U. noch vertretbar ist, Tests zu entwickeln, die sich auf bestimmte Leistungsbereiche eines Faches konzentrieren (in unserem Fach z. B. das Bewegungskönnen), ist für die Angleichung der Notengebung solche Einseitigkeit höchst problematisch.

Ich schliesse daraus: Das gigantische Unternehmen, Bildungsstandards zu entwickeln, die dem Bildungsanspruch eines Schulfachs gerecht werden und alle zugeschriebenen Funktionen erfüllen können, sollten wir jenen Fächern überlassen, die von unserer Bildungspolitik in den internationalen Wettbewerb geschickt und ausreichend mit Mitteln für Forschung und Entwicklung bedient werden. Wir Sportpädagogen sollten gelassen, aber aufmerksam beobachten, wie das in diesen Fächern gelingt und was wir für unser Fach daraus lernen können. Zunächst jedoch sollten wir fragen, für welche Funktionen die Formulierung von Bildungsstandards auch für unser Fach eine Erfolg versprechende Aufgabe ist, die wir auch mit den verfügbaren Mitteln auf absehbare Zeit leistbare und wo es lohnt, an die aktuelle Diskussion und die einschlägige Forschung Anschluss zu suchen.

⁴ Die KMK hat ihre Kommission Sport beauftragt, „Rahmenvorgaben für die Formulierung fachspezifischer Bildungsstandards für die jeweiligen Schulabschlüsse inklusive Empfehlungen für die Leistungsbewertung im Sportunterricht“ zu erarbeiten (KMK, 2004). Dieses Programm wird aktuell aber nicht mehr verfolgt. In der Klieme-Expertise (Klieme u.a., 2003, S. 39) findet sich noch die Warnung: „Standards sollten ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin ... sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden.“

4. Neue Steuerung (output-Wende) im Schulfach Sport ?

Damit komme ich zu meinem vierten Punkt und frage, was das Programm, Unterrichtsqualität vom output aus zu steuern, bisher für unser Fach gebracht hat.⁵ Zunächst ist festzustellen, dass die Empfehlung zu Bescheidenheit und Gelassenheit, mit der ich eben geschlossen habe, zumindest in Deutschland durch die Entwicklung in unserem Fach überholt scheint. Es ist zwar inzwischen klar, dass es auf absehbare Zeit keine nationalen Bildungsstandards für das Fach Sport geben wird. Das großzügig ausgestattete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin ist mit der Entwicklung von nationalen Standards für die Kernfächer auf Jahre hinaus ausgelastet, also die PISA- und TIMSS-Fächer, in denen Deutschland im internationalen Wettbewerb besser werden möchte. Aber in den Ländern, die für die kleinen Fächer nach wie vor die uneingeschränkte Kulturhoheit besitzen, ist schon einiges geschehen, und das soll, wie ich derzeit in Nordrhein-Westfalen erfahre, zügig weitergehen.

In mindestens acht Bundesländern haben seit der Veröffentlichung der Klieme-Expertise im Jahr 2003 die zuständigen Ministerien, meistens im Zuge von Lehrplanrevisionen, Texte erlassen, die offensichtlich unter dem Einfluss der output-Wende stehen⁶. Nicht überall hat man sich getraut, sie wie in Baden-Württemberg und Niedersachsen „Bildungsstandards“ zu nennen; z. T. heißen sie bescheidener „Standards“ (wie in Berlin) oder „bewegungsfeldspezifische Anforderungsprofile“ (wie in Hamburg). Aber überall ist erkennbar, dass man sich bemüht hat, Ergebnisse des Unterrichts zu formulieren, die an den Schülern beobachtbar sind und damit einer Anforderung entsprechen, die die Klieme-Expertise an Bildungsstandards stellt: Sie sollen „in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u.a., 2003, S. 13).

Betrachten wir jedoch etwas genauer, wie die Ergebniserwartungen formuliert sind, dann erleben wir einige Überraschungen. Zunächst ist festzustellen, dass sie sich weit überwiegend auf Bewegungen oder sportliche Handlungen beziehen, zu deren Ausführung die Schüler in der Lage sein sollen. Dabei sind meistens die Handlungen genannt, an deren Ausführung das Können ablesbar ist. Ein Beispiel: „führen Start- und Wendetechniken aus“.⁷ Seltener werden Formulierungen gewählt, die ausdrücken, dass Ziel des Unterrichts nicht das Verhalten selbst, sondern ein an ihm erkennbares Können ist (can-do-Standards). Ein Beispiel: „verfügen über die Grundtechnik in einer weiteren Schwimmarbeit“ (ebd.). An beiden Versionen ist jedoch festzustellen, dass präzise fachsprachliche Beschreibungen für das

⁵ Etwas ausführlicher habe ich die Diskussion um Bildungsstandards zwischen Fachdidaktik und Fachpolitik behandelt in Kurz 2007.

⁶ Bis zum Ende des Jahres 2007 waren das (in chronologischer Reihenfolge) Hamburg, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Hessen. Inzwischen ist auch Nordrhein-Westfalen mit einem neuen Grundschullehrplan dabei.

⁷ Berliner Rahmenlehrplan, Jg. 7-10 (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sport.pdf).

erwartete Können bzw. das Verhalten, an dem es ablesbar ist, vermieden werden. Charakteristische Formulierungen sind z. B: „springen sowohl weit als auch hoch“ (ebd.). Motorische Fertigkeiten werden nicht präzise genannt (also am Beispiel keine Technik), auch quantitative Maße fehlen fast ganz. Als einzige Ausnahme findet sich in mehreren Ländertexten die Erwartung, dass die Schüler eine bestimmte Zahl von Minuten (z.B. 10) ohne Pause laufen oder „sich im Wasser fortbewegen“ können.

Wer aus diesen Texten also im Sinne der Idee der Neuen Steuerung eine Auskunft darüber erhalten möchte, welche „Lernergebnisse“ Schülerinnen und Schüler an einer bestimmten Stelle ihres Bildungsgangs aufweisen sollen, wird in doppelter Hinsicht enttäuscht: Die hier formulierten Ergebniserwartungen lassen erstens kaum einen Bezug zum Bildungsauftrag des Faches erkennen. Sie sind zweitens zwar so formuliert, dass sie prinzipiell in Testaufgaben umgesetzt werden können; aber es finden sich keine Hinweise, wie und zu welchem Zweck das geschehen könnte oder gar sollte.

Noch erstaunlicher ist, was sich aus diesen Texten über die erwartete Lernprogression ablesen lässt, also darüber, wie die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn, in der Sport ja immerhin eines der stundenreichsten Schulfächer ist, vorankommen sollen. Einige Handlungsbereiche kommen hinzu, im Inhaltsbereich „Laufen, Springen, Werfen“ z. B: das Laufen über kleine Hindernisse, aber die weitere Entwicklung oder Vertiefung eines bereits vorhandenen Könnens traut man sich offensichtlich nicht zu erwarten. Das setzt sich in den höheren Jahrgangsstufen fort, oft werden Formulierungen aus früheren Jahrgängen wörtlich wiederholt. Ähnlich zaghaft klingen die Versuche, gestufte Standards zu beschreiben (Möhlmeier, 2007).

Nun erlaubt dieser Befund, der sich nach meiner bisherigen Übersicht für unser Fach an allen entsprechenden Texten nach der output-Wende bestätigen lässt, verschiedene Deutungen und Bewertungen. In der Linie meiner bisherigen Ausführungen könnte man erleichtert feststellen: Mit diesen Texten wird vordergründig eine Pflicht erfüllt. Jetzt hat auch unser Fach Bildungsstandards, wir sind dabei. Aber tatsächlich ist das Etikettenschwindel, denn für die Qualitätsentwicklung unseres Faches nach dem Muster der Neuen Steuerung taugen diese Standards nicht. Regelmäßige, an ihnen orientierte Tests, die dazu notwendig wären, sind nach dem gescheiterten Experiment mit der „Fitnesslandkarte“ in Niedersachsen m. W auch in keinem Bundesland vorgesehen.⁸ Insofern scheint also Entwarnung geboten: In diesen Texten ist gar kein Instrument der output-Steuerung angelegt. Sie sind vielmehr das, was Lehrpläne immer waren: typische Instrumente einer input-Steuerung, die auf der Hoffnung beruhen, dass Lehrer sie lesen und umsetzen. Der einzige Unterschied

⁸ <http://www.fitnesslandkarte-niedersachsen.de/>. Zugriff am 7.1.2008. Das Niedersächsische Kultusministerium empfiehlt allen Schulen einen regelmäßigen standardisierten „Bewegungs-Check-up“. Die Ergebnisse können über die genannte Internet-Seite abgerufen und auf Norm- und Vergleichswerte bezogen werden. Fachlehrkräfte haben den Nutzen für die Qualitätsentwicklung des Schulsports in Frage gestellt und den unverhältnismäßigen organisatorischen Aufwand kritisiert. Die Beteiligung der Schulen ist daher gering.

besteht darin, dass die Texte, in denen sie stehen, auch keine Lehrpläne mehr sind, sondern Ergebnispläne, genauer: Ergebniserwartungspläne. Sie sagen den Lehrkräften, was aus ihrem Unterricht herauskommen soll, aber nicht, wie sie darauf hinwirken können. Da die Ergebniserwartungen zudem hinreichend unscharf formuliert sind, haben die Texte beste Chancen, kaum gelesen und noch weniger beachtet zu werden. Lehrkräfte, die Orientierung und Unterstützung für ihren Unterricht erwarten, werden woanders suchen müssen.

5. Kompetenzwende im Schulfach Sport?

Ist das alles? Findet die output-Wende im Fach Sport also nur in Papieren statt, die Wirkung für den Unterricht nicht haben werden? Ich bin nicht sicher, ob wirklich alles beim Alten bleibt, und möchte Sie daher in meinem letzten Abschnitt zu einem kleinen Einblick in die aktuelle Lehrplanarbeit in Nordrhein-Westfalen einladen. Seit 2007 arbeiten für alle Fächer kleine Kommissionen, überwiegend Lehrer, nebenamtlich, eingebunden in einen straffen Zeit- und Arbeitsplan, an neuen Lehrplänen für alle Schulstufen – auch für das Fach Sport. Warum diese Eile? Auch in Nordrhein-Westfalen wurde das Gymnasium um ein Jahr gekürzt, damit die Abiturienten schneller den Arbeitsmarkt erreichen. Also sollen die Lehrpläne gestrafft werden. Die ersten „G-8-Schüler“ erreichen bereits im Sommer 2010 die Oberstufe – sie sind noch nach den alten Lehrplänen unterrichtet worden. (Wie das ging, dürfen sie nicht fragen.) Ausdrücklich wurde den Kommissionen vorgegeben, das Rad nicht neu zu erfinden, also nicht lange über den Bildungsauftrag der Fächer nachzudenken, diesen vielmehr aus den bisherigen Lehrplänen zu übernehmen. Die kleinen, straff geführten Kommissionen sollten vielmehr unverzüglich daran gehen, eine strukturierte Aufstellung der *Kompetenzen* zu erarbeiten, die der Unterricht ausbilden soll. Denn die Beschreibung der Kompetenzerwartungen sei nun der harte Kern des Lehrplans, auf den es vor allem ankomme.

Die neuen Lehrpläne für die Grundschule sind schon fertig und bereits 2008 erlassen. Die für die gymnasiale Oberstufe liegen in Entwurfsfassungen vor, die aus politischen Gründen wohl erst nach 2013 wieder aus der Schublade geholt werden. Die Lehrpläne für die Schulformen der Sekundarstufe I sollen im nächsten Jahr fertig werden – also dann, wenn der erste G-8-Jahrgang im Gymnasium diese Stufe bereits durchlaufen hat. Dort sind jedoch, zumindest im Fach Sport, die Probleme so groß, dass ich zweifle, ob der Zeitplan zu halten sein wird.

Seit November 2007 bin ich für das Fach Sport als Berater dabei, offiziell auch als Mitglied der Kommission für die gymnasiale Oberstufe. Das ist die dritte Generation von Lehrplänen, an der ich in Nordrhein-Westfalen beteiligt war. Noch nie waren der Zeitdruck so groß, die Ressourcen so knapp. Ich habe mich angesichts dieser Rahmenbedingungen ernsthaft gefragt, ob ich mir das noch einmal antun soll. Anfangs trieb mich nur die Hoffnung, ich könne vielleicht dazu beitragen, dass es nicht so schlimm kommt, wie viele

befürchten; inzwischen ahne ich interessante Herausforderungen, möglicherweise sogar Chancen für unser Fach, bezweifle allerdings, ob wir sie mit unseren bescheidenen Mitteln unter dem Druck der Zeit werden nutzen können. (Zu allem Überfluss muss sich die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen 2010 auch noch zur Wahl stellen und möchte daher für alle Fälle vorher ihre schulpolitischen Pflöcke einschlagen.)

Ich will zum Schluss meines Vortrags nur auf einen Punkt eingehen, der mir allerdings, didaktisch betrachtet, der interessanteste zu sein scheint. Er betrifft das Konzept „Kompetenz“ und die mit ihm verbundene Vorstellung von den Aufgaben, die die Schule im Unterricht stellen und zu deren Bewältigung sie die Schüler befähigen soll. Die neuen (Kern-)Lehrpläne sollen ausdrücklich „kompetenzorientiert“ formuliert werden. Die Vorgaben, die alle Kommissionen für ihre Arbeit erhalten haben, legen im Anschluss an Weinert (2001) und Klieme et al. (BMBF, 2007) einen weitgefassten Kompetenzbegriff zugrunde. Kompetenzen werden danach verstanden als „Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen“ (BMBF, 2007, S. 73; vgl. Weinert, 2001, S. 27f). Für das Fach Sport ist an diesem Konzept einerseits problematisch, dass körperliche und motorische Fähigkeiten nicht ausdrücklich bedacht sind. Andererseits ist bedeutsam und anschlussfähig, dass

- Kompetenzen als Dispositionen beschrieben werden, „*fachbezogen* konkrete Anforderungssituationen ... zu bewältigen“.⁹ Kompetenzen sind damit – im Unterschied zu Schlüsselqualifikationen – ausdrücklich kontextbezogen zu formulieren.
- diese Dispositionen insofern komplex sind, dass sie nicht nur aus (u. U. trägem) Wissen oder (u. U. blindem) Können bestehen, sondern ausdrücklich auf der „Verknüpfung von Wissen und Können“ (BMBF, 2007, S. 78f) beruhen. Damit verbindet sich die Forderung nach einer handlungsorientierten und aktivierenden Unterrichtsgestaltung (Köller 2007, S. 16) und einer entsprechenden „Aufgabenkultur“ (Klieme, 2007, S. 78).

Kompetenzen werden daher idealerweise in einem Lernprozess erworben, der sich als handelnde Auseinandersetzung mit Problemsituationen verstehen lässt. Für das Fach Sport stecken in diesem Konzept eine Herausforderung und eine Ermutigung. Die Ermutigung besteht darin, dass Wissen als etwas vorgestellt wird, das nicht nur in der Beschäftigung mit Texten erworben wird, sondern auch im Handeln. Eine Herausforderung ist es, auch im Fach Sport und nicht erst in der gymnasialen Oberstufe die so erworbenen Kompetenzen auch an Texten zu überprüfen, die Schüler mündlich oder schriftlich hervorbringen.

⁹ Zitiert aus dem Materialordner für alle Lehrplankommissionen, Text zu „Standards und Kompetenzen“, S.3 (kursive Hervorhebung D.K.). Der Text kommentiert im Anschluss an die zitierte Stelle: „Im weitesten Sinn ist damit fachbezogene Handlungsfähigkeit gemeint.“

Eine erste Aufgabe sehen wir nun darin, in der Linie des Bildungsauftrags, wie ich ihn zu Beginn meines Vortrags skizziert habe, Kompetenzen zu formulieren, die sich als Bausteine jener Handlungsfähigkeit ansehen lassen, die wir im Sportunterricht fördern möchten. Dafür gibt es erste ermutigende Beispiele. Ich erläutere das am Beispiel der Thematisierung der Ausdauer (ausführlicher Kurz 2008, vgl auch Balz 2008).

Allein durch die Trainingswirkungen im Sportunterricht ist eine kontinuierliche Verbesserung der Ausdauer schon in der Sekundarstufe I nicht mehr zu erreichen. Unterrichtsvorhaben zur systematischen Verbesserung der Ausdauer gehören dennoch bis in die Oberstufe in den Sportunterricht und dabei kann es durchaus auch sinnvoll und aufschlussreich sein, ihre Effekte mit geeigneten Tests zu messen. Aber diese Messergebnisse taugen nicht als Indikator für die Qualität des Sportunterrichts im Sinne der Neuen Steuerung, sondern als Impulse zur Weiterentwicklung einer Kompetenz. Diese Weiterentwicklung der Kompetenz kann im Rahmen des Schulunterrichts systematisch und mit klarer Progression vor allem unter dem Aspekt des Wissens gefördert und gesichert werden. Dabei geht es zunächst um technologisches Wissen, um Know How, mit zunehmendem Alter aber auch um Know Why, d. h., um Wissen, mit dem die Schüler die technologischen Empfehlungen begründen und den Sinn ihres Tuns reflektieren können. Sie sollten also nicht nur lernen, wie sie Ausdauer wirksam verbessern können und welche Effekte sie in welcher Zeit mit welchem Aufwand erwarten können und welche Alternativen es zum Laufen gibt, sondern auch, warum das Training nicht bei allen gleich wirkt, warum z. B. die meisten Jungen ausdauernder sind als die meisten Mädchen, welche Bedeutung Ausdauer für die Gesundheit, aber auch für die Leistung in den Sportarten hat, die sie mögen, und unter welchen Bedingungen sich durch Ausdauerbelastungen das Gewicht regulieren lässt.

In höheren Jahrgangsstufen kann und sollte dieses Wissen zunehmend explizit an wissenschaftliches Wissen anschließen. Wenn das dann in der Gymnasialen Oberstufe die Qualität von Wissenschaftspropädeutik gewinnt, kommt mit den mündlichen und schriftlichen Prüfungen in der Qualifikationsphase zum Abitur nicht plötzlich etwas Neues in den Sportunterricht, sondern dann ist das die konsequente Fortsetzung unter dem Anspruch, dem sich auf dieser Schulstufe alle Schulfächer zu stellen haben. Nur mit einem solchen Sportunterricht können wir das weltweit fast einzigartige Privileg sichern, dass in deutschen Schulen Sport bis zum Abitur Pflichtfach ist.

Die zweite große Aufgabe für eine Lehrplanarbeit unter dem Anspruch der Neuen Steuerung besteht darin, diese Kompetenzen in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Dabei war uns klar, dass es uns mit den bescheidenen Bordmitteln nicht würde gelingen können, dies auf der Grundlage eines theoretisch und empirisch fundierten Kompetenzmodells zu tun. Einen Prozess, für den das gut ausgestattete IQB für die ausgewählten Kernfächer mindestens drei Jahre ansetzt, würde unsere kleine nebenamtlich

arbeitende Kommission für das Fach Sport nicht in wenigen Monaten zu einem vertretbaren Ergebnis bringen können.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das den Vorgaben im Sinne der KMK gerecht wird, ist aufwändig und langwierig (Klieme & Leutner 2006). Bislang liegt ein wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell mit einer daraus begründeten Systematik von Kompetenzbereichen für kein Schulfach vor. In allen Schulfächern wird auf absehbare Zeit mit vorläufigen Entwürfen zu arbeiten sein; dabei werden derzeit unterschiedlichste Ansätze verfolgt.¹⁰ In einschlägigen Texten wird jedoch dringend empfohlen, bei der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen „auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktik aufzubauen“ (BMBF, 2007, S. 75) bzw. „von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer aus[zu]gehen“ (BMBF, 2007, S. 23).

Unsere Grundschulkommission hat, wie alle bisherigen Kommissionen in anderen Bundesländern, die Ergebniserwartungen nach Sportarten bzw. Inhaltsbereichen geordnet. Das führt fast zwangsläufig dazu, dass der Bildungsauftrag des Faches verschwindet und die Sachstruktur der Sportart den Ton angibt. Auf der anderen Seite verbietet es sich auch, Kompetenzen für unser Fach nach übergreifenden, kontextfreien Kategorien wie Selbst-, Sach-, Sozial- oder Methodenkompetenz in Bereiche zu gliedern und diesen Bereichen dann fachbezogene Kompetenzen mehr oder weniger plausibel oder willkürlich zuzuordnen (Oelkers 2007, S. 29). Für das Fach Sport erscheint vielmehr der Versuch sinnvoll, Kompetenzbereiche in der Linie der pädagogischen Perspektiven oder Sinnrichtungen des Sports abzugrenzen. Dafür sprechen mindestens folgende Gründe:

1. Das Prinzip des mehrperspektivischen Unterrichtens und die damit verbundenen pädagogischen Perspektiven sind in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion anerkannt, spiegeln also „den Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktik“ wieder.
2. Die unter den Pädagogischen Perspektiven zu erwerbenden Kompetenzen sind fachspezifisch. Sie konkretisieren allgemeine Bildungserwartungen in den für das Fach Sport typischen Handlungszusammenhängen.
3. Den Fachlehrkräften ist die Systematik der Pädagogischen Perspektiven bekannt; sie prägt, unterstützt durch verschiedene Handreichungen, zunehmend eine pädagogisch akzentuierte Unterrichtswirklichkeit. Es wäre unverständlich und verwirrend, jetzt in den neuen Kernlehrplänen die Kompetenzerwartungen in einer neuen, fachunspezifischen Systematik aufzuführen.
4. Indem Kompetenzerwartungen nach pädagogischen Perspektiven gegliedert werden, wird eine zu starke Fokussierung auf Inhalte vermieden. Die Verknüpfung mit den Inhaltsbereichen des

¹⁰ Einen guten Überblick gewinnt man aus Labudde, 2007, S. 211-314.

Schulsports, die den nordrhein-westfälischen Lehrkräften aus den Rahmenvorgaben bekannt sind, bleibt erhalten, da diese in den Unterrichtsvorhaben unter den Perspektiven zum Thema werden. Im Vordergrund steht aber die Förderung komplexer Kompetenzen unter jeweils akzentuierten Perspektiven an exemplarischen Inhalten – durchaus, wie wir meinen, im Sinne der eben genannten Kompetenzdefinition.

Die Lehrplanarbeit in Nordrhein-Westfalen geht zügig weiter. Der Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe in dieser Ordnung liegt, wie gesagt, vor, gilt aber – für mich unverständlich – als vertraulich. Ich zitiere dennoch ein Beispiel aus dem Kompetenzbereich mit der Überschrift „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ (Kompetenzen für die Oberstufe):

Die Schülerinnen und Schüler

- erklären sportliche Leistungen und ihre Veränderung auf dem Hintergrund von Anlage (Talent), Übung (Training) und Lebensweise.
- erläutern an Beispielen, wie im Sport Handlungen als Leistungen bewertet werden (Gütekriterien, Bezugsnormen, Wertungsvorschriften) und erproben unterschiedliche, auch selbst entworfene Bewertungssysteme.
- analysieren und problematisieren die Beziehung zwischen sportlicher Leistung und sozialer Anerkennung und beurteilen Sport vor diesem Hintergrund.

Bemerkenswert, für die Praktiker in der Kommission auch beunruhigend ist an diesem Zugang: Wie es das Kompetenz-Konzept nahelegt, wird hier der Bildungsauftrag für das Fach Sport in der Gymnasialen Oberstufe - wie für jedes andere Fach auch - vornehmlich als Ausbildung kognitiver Strukturen ausgelegt. Damit wird es für uns leichter, das Fach als gleichberechtigtes Prüfungsfach in der Gymnasialen Oberstufe zu legitimieren. Im Unterschied zu anderen Fächern versuchen wir allerdings konsequent auszunutzen, dass unser Fach ein praktisches Fach ist. Das kann auch für die Vermittlung von Wissen Vorteile haben, weil Wissen, das im Handlungsbezug erfahren wird, besser behalten und verstanden wird. Wenn es uns gelingt, dies in einer entsprechenden Aufgabenkultur zu nutzen, könnten auch die anderen Fächer vom Schulfach Sport lernen.

Wenn Sie mich nun zum Schluss fragen, was denn das noch mit Neuer Steuerung zu tun hat, dann muss ich zugeben: Für eine externe output-Steuerung eignen sich diese Lehrpläne nicht besser und nicht schlechter als die alten. Lediglich dort, wo - wie im Abitur - Prüfungsaufgaben unter dem Anspruch der Vergleichbarkeit zu formulieren sind, bieten diese Lehrpläne eine bessere Grundlage. Ansonsten sind sie wie die alten Lehrpläne als Steuerungsinstrumente weiterhin dem Input zuzurechnen und entfalten ihre begrenzte Wirkung eher in der internen Qualitätssicherung einer selbständigen Schule. Ob sie in dieser Hinsicht den Aufwand lohnen, der in ihre Entwicklung gesteckt wird, werden wir in einigen Jahren abschätzen können.

Literatur

Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? *sportpädagogik*, 32 (3), 14-18.

Bellmann, J. (2006). *Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“*. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 487-504.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Berlin und Bonn.

Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen usw.: Meyer&Meyer.

Fuchs, H.-W. (2003). *Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule*. Zeitschrift für Pädagogik, 49, 161-179.

Grupe, O., Bergner, K. & Kurz, D. (1974). *Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II*. In *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II (Gutachten und Studien der Bildungskommission 40, S.109-140)*. Stuttgart: Klett.

Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). *Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport*. Sportwissenschaft, 34, 484-495.

Hentig, H. von (2003). *Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA*. Neue Sammlung, 43, 211-233.

Klieme, E., u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Klieme, E. (2007). *Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität*. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.75-86). Bern: h.e.p.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 876-903.

KMK (2004). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.9.2004. Zugriff am 07.02.2008 unter http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven_des_Schulsports_2004.pdf.

Kurz, D. (1971). *Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. Überlegungen zum Sport an einer Gesamtschule*. Sportwissenschaft, 1, 197-213.

Kurz, D. (2007). *Bildungsstandards für das Fach Sport*. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.293-303). Bern: h.e.p.

Kurz, D. (2008). *Der Auftrag des Schulsports*. *sportunterricht*, 57, 211-218. Eine aktuelle und ergänzte Fassung in H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.). (2009). *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 36-51). Hamburg: Czwalina.

Kurz, D. & Grupe, O. (1977). *Abiturprüfung im Fach Sport - ein Wettkampf mit uneinheitlichen Bedingungen*. In A. Flitner & D. Lenzen (Hrsg.), *Abiturnormen gefährden die Schule* (S. 123-137). München: Piper.

Köller, O. (2007). *Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II*. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S.13-28). Paderborn: Schöningh.

Labudde, P. (2007) (Hrsg.). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p.

Landesinstitut für Schule (LSW) (Hrsg.) (2006). Qualitätsoffensive im Schulsport. Werkstattberichte - Heft 3. Zugriff am 23-6-2009 unter:
http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf

Merkens, H. (2007). Rückmeldungen von Schülerleistungen als Instrument der Schulentwicklung und Unterrichtsverbesserung. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 83-101). Paderborn: Schöningh.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1999). *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne. Sport.* (1. Aufl.). Frechen: Ritterbach.

Möhlmeier, S. (2007). *Nationale Mindeststandards für das Fach Sport? Die Standards ausgewählter Bundesländer im Vergleich.* Masterarbeit Bielefeld: Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft.

Oelkers, J. (2007). Bildungsstandards am Gymnasium – ein neues Problem? In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S.27-36). Bern: h.e.p.

Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum.* Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Roeder, P. M. (2003). *TIMMS und PISA. Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen?* Zeitschrift für Pädagogik, 49, 180-197.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgang 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Sport.* Zugriff am 07.02.2008 unter
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sport.pdf

Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. In: A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina .

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder In *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (S. 3-21) München, Neuwied: Luchterhand. Zugriff am 07.02.2008 unter
<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>

Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? *Sportunterricht*, 56, 78-82.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-31). Weinheim, Basel: Beltz.

<http://www.fitnesslandkarte-niedersachsen.de/>. Zugriff am 07.02.2008.