

Zur Kompetenzorientierung von Sport-Lehrplänen – Status quo der gymnasialen Sekundarstufe I in Deutsch- land

Ingo Wagner

Gliederung

- 1 Einleitung und Fragestellung**
- 2 Gründe für die Genese neuer Lehrpläne**
- 3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen**
- 4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**
 - 4.1 Strukturelle und zeitliche Aspekte
 - 4.2 Inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung
 - 4.3 Kompetenzen, Standards und Kerncurricula
- 5 Einordnung der Ergebnisse**

Literatur

1 Einleitung und Fragestellung

Im ersten Teil dieses Buches stehen primär theoretisch-hermeneutische Gedanken zur Kompetenzorientierung im Mittelpunkt. Aber was aus den wissenschaftlichen Überlegungen findet sich in den aktuellen Lehrplänen wieder, was wurde weniger beachtet? Und: Wie werden die Begriffe „Kompetenzen“, „Standards“ und „Kerncurricula“ von den Lehrplanverfassern ausgelegt?

Zur Beantwortung dieser Fragen erfolgt zunächst eine komprimierte Darstellung der relevanten bildungspolitisch-gesellschaftlichen Entwicklung und deren Einfluss auf die neue Lehrplangeneration. Nach den Angaben zur Datengrundlage und dem methodischen Vorgehen folgen entlang wesentlicher Analyse Kriterien Darstellung und Diskussion der empirischen Ergebnisse, die abschließend eingeordnet werden.

Die Untersuchung bezieht sich auf Lehrpläne des Faches Sport einer Schulform, des Gymnasiums. Da für die Sekundarstufe II durch Vereinbarungen auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) und durch die verbindlichen Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) eine stärkere Homogenität der Lehrpläne erwartet werden kann, erfolgt hier eine Beschränkung auf die besonders forschungsdefizitäre Sekundarstufe I.

Bei allen föderalen Diversitäten ist das Gymnasium in allen Bundesländern anzutreffen und gleichzeitig kann ihm durch sein gesellschaftliches Ansehen (insbesondere bei Eltern) eine Leitfunktion für bildungspolitische Veränderungen attestiert werden. Gerade hier müssten sich neuartige Lehrpläne finden und mit Bedacht konstruiert worden sein.¹

2 Gründe für die Genese neuer Lehrpläne

Lehrpläne sollen verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. HERICKS & KUNZE, 2004, S. 735). An die Einführung neuer Lehrpläne wird i. d. R. die Hoffnung einer Innovationsfunktion geknüpft, also z.B. neue Ideen wie Kompetenzorientierung und Standards in den schulischen Alltag zu bringen. Lehrpläne geben den Lehrkräften auch Orientierung für ihr Handeln und legitimieren die schulischen Lehr-Lern-Prozesse, da sie bildungspolitische Entscheidungen beinhalten. Somit spiegeln sich in Lehrplänen aktuelle, politisch gewollte Ausrichtungen wider. Das Bedürfnis, neue Lehrpläne zu konstruieren, kann aus Überlegungen zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und des sozio- und (bewegungs)kulturellen Kontextes erwachsen. Im Folgenden wird aber davon ausgegangen, dass eine Wende zu standardorientierten Lehrplänen weniger aus Veränderungen dieser Bereiche resultiert, sondern aus den weiteren Einflüssen auf die Erstellung neuer Lehrpläne: die Rolle der Schule und die Bedeutung des Faches in der Gesellschaft (vgl. PROHL & KRICK, 2006, S. 19). Sowohl die Funktionen als auch der Antrieb zur Konstruktion neuer Lehrpläne sind somit stark beeinflusst von bildungspolitischen Veränderungen. Diese können für die letzten 15 Jahre in Deutschland wie folgt skizziert werden.

Die Steuerung (Monitoring) unseres Bildungssystems Schule wechselte zu Beginn des 21. Jahrhunderts von einer Input- zur Outputsteuerung, also zu einer Anforderungsstrategie mittels outputorientierter Standards. Diese Entwicklung hat zur Konsequenz, dass den Einzelschulen mehr Freiheiten, aber auch größere Verantwortungen zugestanden werden, diese Standards zu erfüllen. Ihr Erfolg wird hauptsächlich über die Outputebene der Schülerleistungen kontrolliert. Zusätzlich werden mittlerweile für die Prozessebene Instrumente der Selbstevaluation angeboten, aber auch durch die Qualitätsanalyse („Schul-TÜV“) Kontrolle ausgeübt.

¹ Empirische Lehrplananalysen für andere Schwerpunkte finden sich zum Fach Sport für Grundschulen bei NEUMANN (2010; vgl. auch NEUMANN & STANG 2010), Metaanalysen verschiedener Schulformen z. B. bei STIBBE und ASCHEBROCK (2007; vgl. auch ASCHEBROCK & STIBBE, 2008).

Dieser Paradigmenwechsel findet seinen Niederschlag auch in neuen Lehrplänen für das Fach Sport. Grob umrissen sollen in diesen statt des Inputs („Stoff“) nun Erwartungen in kompetenzorientierten Formulierungen (Standards) beschrieben werden, die Schüler in Abhängigkeit von Schulform und Jahrgangsstufe erfüllen. Die wichtigsten werden in einem Kerncurriculum zusammengefasst, das nur einen obligatorischen Part enthält und den einzelnen Schulen darüber hinaus mehr individuelle Freiheiten erlaubt.

3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Datengrundlage bilden die am 01.08.2010 gültigen Lehrpläne für das Fach Sport der 16 deutschen Bundesländer für die Sekundarstufe I des Gymnasiums. Es handelt sich somit um eine Vollerhebung. Der Begriff ‚Lehrplan‘ meint hier die amtlichen Lehrpläne der Bundesländer (die auch Bezeichnungen wie Curriculum, Rahmenlehrplan, Rahmenrichtlinien oder Bildungsplan tragen). In manchen Bundesländern existieren neue Lehrplanentwürfe, die aber noch nicht in endgültiger Form verabschiedet und daher nicht berücksichtigt werden.² Alle Lehrpläne sind über die Internetseiten der jeweiligen Kultusministerien zugänglich, so dass hier aus Gründen der Übersichtlichkeit auf Quellenangaben verzichtet wird.³

Teilweise liegen für die untersuchte Stichprobe verschiedene, parallel gültige Lehrpläne in einem Bundesland vor, z.B. durch die Umstellung auf ein achtjähriges Gymnasium (G8). In diesen Fällen wird der (i.d.R. jüngere) Lehrplan für G8 betrachtet, Schnittmenge für alle Lehrpläne sind die Jahrgangsstufen 7 bis 9.⁴

Als methodischer Zugang wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) gewählt und mittels der Computersoftware MAXqda11 umgesetzt. Unter Rückgriff auf PROHL und KRICK (2006) sowie ASCHEBROCK und STIBBE (2007; 2008) wurde dafür vorab ein deduktives Kategoriensystem anhand der zentralen Fragestellungen formuliert. Die Kodierung erfolgte im nächsten Schritt nicht nur auf Grundlage der vorhandenen und nicht vorhandenen Textstellen oder Begriffe, sondern durch die interpretative Kompetenz des Analytikers (vgl. PROHL & KRICK, 2006, S. 24). Ebenso wurden Katego-

² Um möglichst aktuelle Lehrpläne in die Untersuchung mit aufzunehmen, sind noch nicht gültige Lehrpläne mit aufgenommen, wenn für sie das formale Anhörungsverfahren zum Stichtag 01.08.2010 abgeschlossen ist und sie in der Endversion bereits veröffentlicht sind. Dies ist für Hessen der Fall.

³ Eine praktische Übersicht der entsprechenden Internetseiten findet sich unter dem Stichwort ‚Lehrpläne‘ auf www.bildungsserver.de.

⁴ Eine besonders große Vielfalt an Lehrplänen bietet Hamburg aufgrund der Planungen für Stadtteilschulen bzw. eine sechsjährige Grundschule. In dieser Analyse wurde zum besseren Vergleich der aktuell gültige Lehrplan gewählt, der sich auf die Jahrgangsstufen 6, 8, 9 und 10 bezieht.

rien zur Ausdifferenzierung induktiv erweitert und die abschließende Aufbereitung mit der Computersoftware Excel vorgenommen.

4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Darstellung der Analyseergebnisse erfolgt in drei Schritten: Den strukturellen und zeitlichen Aspekten (4.1) folgen Daten zur inhaltlichen und konzeptionellen Ausrichtung (4.2), die sich insbesondere an der Lehrplananalyse von PROHL und KRICK (2006) aus der „SPRINT-Studie“ orientieren. Abschließend werden die Kompetenzen, Standards und Kerncurricula (4.3) genauer betrachtet und für diesen Schwerpunkt der Untersuchung Vergleiche mit den Empfehlungen der KLIEME-Kommission (vgl. KLIEME et al., 2003) vorgenommen. Die einzelnen Analysekriterien werden dabei im Fortgang erläutert.

4.1 Strukturelle und zeitliche Aspekte

Alle Lehrpläne nutzen als *strukturellen Aufbau* fünf Ordnungsebenen, die in Abbildung 1 dargestellt sind.

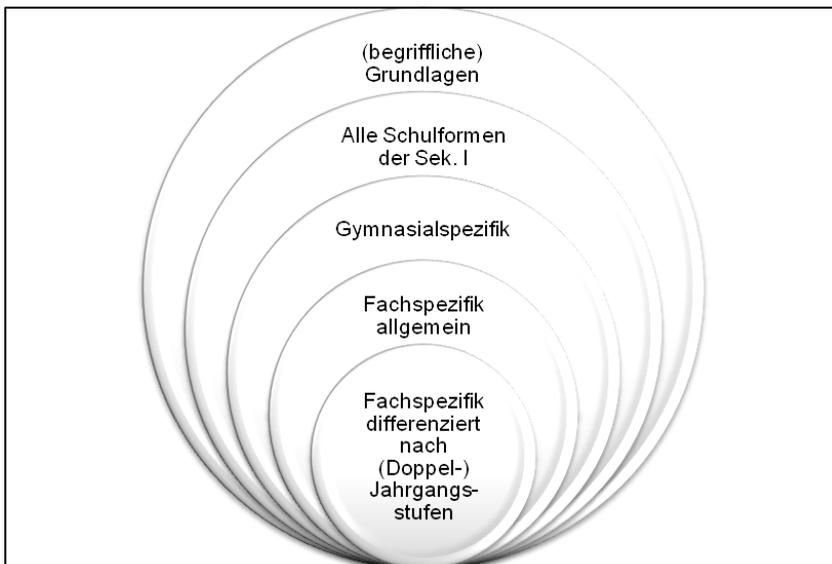


Abb. 1: Ordnungsebenen der Lehrpläne⁵

⁵ Die Ebene der (begrifflichen) Grundlagen beinhaltet z. B. die Klärung des Kompetenzbegriffs. Darüber hinaus werden hierzu auch Hinweise zur Verwendung des Lehrplans oder zu schuleigenen Lehrplänen, Leistungsbewertungen und fä-

Die Ebenen bauen aufeinander auf, jedoch beinhaltet nicht jeder Lehrplan alle Ebenen. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass in über einem Drittel der Lehrpläne die Ebene der Gymnasialspezifika nicht vorkommt (z.B. gymnasialspezifische Wissenschaftspropädeutik), das Fach Sport also in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I einheitliche Vorgaben hat, obwohl es in den entsprechenden Bundesländern überwiegend nicht nur eine Schulform gibt (vgl. BB, BE, MV, NI, RP, SH)⁶.

Im Folgenden werden nur die fachspezifischen Ebenen der Lehrpläne analysiert.

Der *Umfang* dieser Teile beträgt insgesamt 906 Seiten, d.h. im Durchschnitt etwa 57 Seiten pro Lehrplan, bei einem Spektrum, das von 6 (BW) bis zu 223 (ST) Seiten reicht. Dabei ist natürlich zu beachten, dass sich die Formate unterscheiden und weitere Rückschlüsse nur bedingt möglich sind.

Die *Altersstruktur* der Lehrpläne ist Abbildung 2 zu entnehmen.

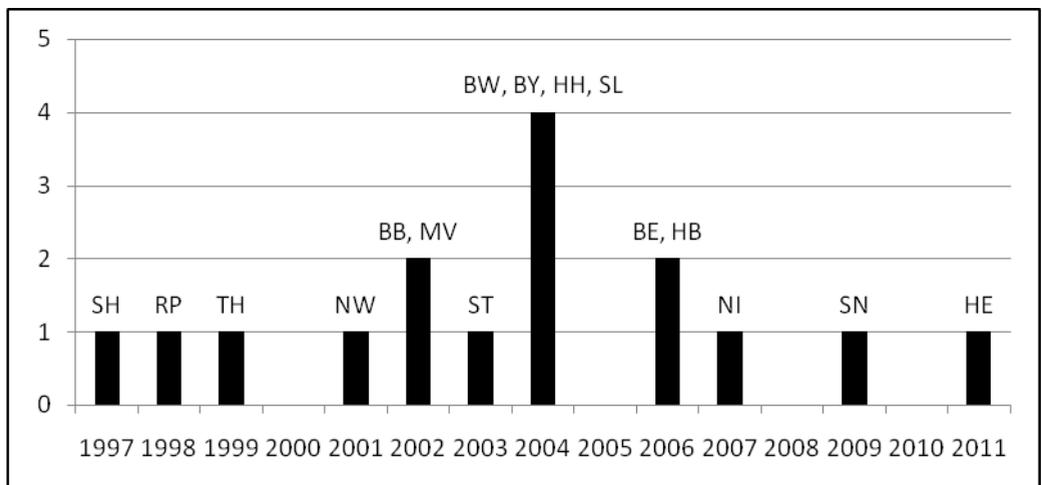


Abb. 2: Anzahl der untersuchten Lehrpläne nach Jahr des Inkrafttretens ⁷

cherübergreifendem Lernen gezählt, die sich teilweise auch im fachspezifischen Teil oder am Ende eines Lehrplans finden. Eine besondere Struktur weist der Lehrplan aus Bayern (BY) auf. Dort werden für jede einzelne Jahrgangsstufe jeweils nacheinander die Erwartungen für die Fächer beschrieben, mit expliziten Verweisen auf Unterrichtseinheiten untereinander, um fächerübergreifendes Arbeiten zu forcieren.

⁶ Verwendete Abkürzungen: BB (Brandenburg); BE (Berlin); BW (Baden-Württemberg); BY (Bayern); HB (Bremen); HE (Hessen); HH (Hamburg); MV (Mecklenburg-Vorpommern); NI (Niedersachsen); NW (Nordrhein-Westfalen); RP (Rheinland-Pfalz); SH (Schleswig-Holstein); SN (Sachsen); ST (Sachsen-Anhalt); SL (Saarland); TH (Thüringen).

⁷ Für NW, SL und TH liegen neuere Fassungen vor. Da es sich um Entwürfe handelt, für die zum Stichtag noch keine endgültige Version veröffentlicht ist, werden sie in dieser Analyse nicht berücksichtigt.

Maßgeblich für die Einteilung ist das Jahr, in dem der Lehrplan in Kraft getreten ist. Der älteste Lehrplan (SH) ist im August 2010 bereits 13 Jahre alt, der jüngste (HE) wird 2011 verpflichtend.

4.2 Inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung

In Anlehnung an die umfangreiche Lehrplananalyse von PROHL und KRICK (2006; Teil der „SPRINT-Studie“) wird in diesem Beitrag die Unterscheidung von „sportartorientierten“ und „bewegungsorientierten“ Lehrplänen übernommen (vgl. ebd., S. 25). Sportartorientierte Lehrpläne (Sp) sind demnach durch ihre Ausrichtung am Sportartenkonzept (normierte Sportarten) gekennzeichnet (Bsp.: Turnen), während sich bewegungsfeldorientierte Lehrpläne (Bf) an Bewegungsfeldern orientieren (Bsp.: Bewegen an und mit Geräten). Die im August 2003 gültigen Lehrpläne der Sekundarstufe I ließen sich in 10 Sp- und 6 Bf-Lehrpläne unterteilen (vgl. PROHL & KRICK, 2006, S. 25). Bei PROHL und KRICK (2006) finden sich aber keine Angaben zur Schulform und Kategorisierung. Beispielsweise besteht der Inhaltsbereich im Lehrplan von NW aus einer Kombination von Sportarten und Bewegungsfeldern (vgl. NW, S. 41). In der vorliegenden Analyse wird eine Gewichtung (z.B. aufgrund der im Lehrplan aufgelisteten konkreten Unterrichtseinheiten) vorgenommen, wohl wissend, dass oft Mischformen in den Lehrplänen vorkommen.

Tab.1: Verteilung eher sportarten- (Sp) oder bewegungsfeldorientierter (Bf) Lehrpläne

	Sp > Bf	Bf > Sp
Anzahl	8	8
Bundesland	BB, BW, BY, MV, RP, SN, ST, TH	BE, HB, HH, HE, NI, NW, SL, SH

Die noch 2003 von PROHL und KRICK für eine andere Stichprobenszusammensetzung (!) festgestellte Dominanz der Sp-Lehrpläne zeigt sich in dieser Analyse nicht. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, ist die Verteilung für den Bereich der gymnasialen Sekundarstufe I ausgeglichen. Ein Vergleich der inhaltlichen Orientierung mit dem Alter der Lehrpläne zeigt: die Bf-Lehrpläne sind im Mittel 6,4 Jahre alt, die Sp-Lehrpläne 7,4 Jahre.⁸ In den letzten fünf Jahren ist nur ein neuer Sp-Lehrplan in Kraft getreten (SN)⁹, hingegen

⁸ Stand: 01.08.2010, ohne rechnerische Berücksichtigung des hessischen Lehrplans.

⁹ Hier findet sich explizit die Möglichkeit, nach Abstimmung in der Fachkonferenz der Einzelschule auch eine Orientierung an bewegungsfeldorientierten Inhalten als leitend zu erachten.

wurden vier als Bf-Lehrpläne konzipiert (BE, HB, HE, NI). Die u.a. von PROHL und KRICK festgestellte Tendenz zur Bewegungsfeldorientierung (2006, S. 48f.) setzt sich also auch in jüngeren Lehrplänen für die gymnasiale Sekundarstufe I fort.

Hinsichtlich der *konzeptionellen Ausrichtung* kommen PROHL und KRICK in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass sich das Konzept des „erziehenden Sportunterrichts“ durchgesetzt habe. Sie orientieren sich dabei an einer Definition von sieben Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts nach BALZ und NEUMANN (1999, S. 165). NEUMANN selbst betont aber in seiner 2004 erschienenen Monographie zum erziehenden Sportunterricht, „dass es keineswegs *den* [Herv. i. O.] erziehenden Sportunterricht gibt“ (NEUMANN, 2004, S. 189). Folglich ist auch eine klare Definition über Prinzipien schwierig. Zur Illustration kontrastiert er unterschiedliche Positionen zu erziehendem Sportunterricht, „beispielsweise eine thematische und methodische Öffnung des Sportunterrichts (PROHL) oder ein selbsterzieherisch angelegter Bewegungsdialog (FUNKE-WIENEKE)“ (ebd., S. 189) oder die fünf Prinzipien des Lehrplans NW, deren Anzahl und Auswahl aber „beliebig zu sein“ (ebd., S. 15) scheint. Aus diesem Grund folge ich NEUMANN, nach dem Perspektivität das entscheidende Merkmal des erziehenden Sportunterrichts ist (vgl. NEUMANN, 2004, S. 129-187). Perspektivität in unterschiedlichen Ausprägungen findet sich zumindest implizit in allen 16 Lehrplänen.

Während in der Hälfte der untersuchten Lehrpläne Pädagogische Perspektiven formuliert sind (vgl. KURZ, 2000), wird in einem Drittel Perspektivität als „Sinnorientierung“ ausgelegt, ein Gedanke, der in früheren Versionen des KURZschen Konzepts der Handlungsfähigkeit eine Rolle spielte (vgl. KURZ, 1990). In den übrigen Lehrplänen findet sich eine Aufschlüsselung nach Kompetenzen, die Elemente der Pädagogischen Perspektiven in neuer Zusammensetzung enthalten. Beispielsweise entwickeln die Schüler Selbstkompetenz, indem sie „ihre eigenen Leistungen und ihren individuellen Lernfortschritt besser einschätzen und bewerten können, (...) im Leistungsvergleich mit anderen Akzeptanz und Toleranz praktizieren“ (TH, S. 8). Dies entspricht im Kern der Beschreibung der Pädagogischen Perspektive „das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ (NW, S. 37). Da die Perspektiven in diesen Lehrplänen der Systematisierung nach Kompetenzen untergeordnet werden, gibt es neben allgemeinen Hinweisen¹⁰ kaum explizite Verweise oder gar Erklärungen zur Mehrperspektivität oder zum Umgang mit ihr. Dies birgt die Gefahren, dass der Einsatz neuer Begrifflichkeiten bewährte verdrängt oder zumindest überlagert oder Mehrperspektivität zur Leerformel mit wenig inhaltlicher Konkretisierung wird.

¹⁰ Beispielsweise sollen Schüler in die Lage versetzt werden, „aus der Vielfalt sportlicher Angebote individuell angemessene Formen auszuwählen“ (TH, S. 7).

Was lässt sich daraus hinsichtlich der Verbreitung des Konzeptes eines ‚erziehenden Sportunterrichts‘ folgern? Zumindest bleiben für die untersuchte Stichprobe Zweifel, dass sich diese Idee als leitend in allen Lehrplänen durchgesetzt bzw. gehalten hat.

Dazu passen die Befunde, dass das zugrunde gelegte Konzept des ‚erziehenden Sportunterrichts‘ in der Hälfte der Lehrpläne nicht explizit benannt wird.¹¹ Stattdessen finden sich vielfach ältere fachdidaktische Leitideen, wie das Ziel der Handlungsfähigkeit (das sich offenbar gut mit Begrifflichkeiten der Kompetenzsprache verbinden lässt), teilweise die Leitmaxime der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung oder schlicht die Aufforderung an die Lehrkräfte, „unterschiedliche didaktische Konzepte (...) integrativ“ zu betrachten (ST, S. 13).

4.3 Kompetenzen, Standards und Kerncurricula

Standards für den Bereich der schulischen Bildung konkretisieren Lernziele in der Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, „über welche Kompetenzen ein Schüler (...) verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (KLIEME et al., 2003, S. 21). Standards gehören somit zum Diskurs der eingangs erwähnten Orientierung an den Schülerleistungen (output). Der Begriff ‚Standard‘ bezieht sich dabei auf die Formgebung der Ansprüche an den output. Diese Ansprüche werden in einem weiten Verständnis als Kompetenzen bezeichnet; dies sind nach WEINERT (2001, S. 27f.)

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven 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 nutzen zu können“ (KLIEME et al., 2003, S. 72).

Grundlage für einen Lehrplan, der auf Kompetenzen aufgebaut ist und diese als Standards formuliert, sollte ein entsprechendes domänenspezifisches *Kompetenzmodell* sein (vgl. den Beitrag von GOGOLL in diesem Band). In einem Kompetenzmodell sind die Anforderungen systematisch geordnet und die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen dargestellt. Bei ihrer Konstruktion sollten fachdidaktische Erkenntnisse berücksichtigt und Kompetenzen fachspezifisch für die Domäne ‚Sport‘ nach Teildimensionen aufgeschlüsselt werden.

¹¹ Fast übereinstimmend mit Tab.1 lassen sich die Lehrpläne differenzieren, Bf-Lehrpläne korrelieren also mit der expliziten Nennung des Konzeptes ‚Erziehender Sportunterricht‘. Dies ist wenig überraschend, weil die ‚Bewegungsfeldorientierung‘ als wesentlicher Teil des erziehenden Sportunterrichts angesehen werden kann.

In mehreren weiteren Schritten bei der Erstellung können diese Teildimensionen nach und nach aufgefächert werden, so dass für übergeordnete Dimensionen Kompetenzen als „kriteriumsorientierte Kompetenzbeschreibung“ (KLIEME et al., 2003, S. 135) angegeben werden und für diese Kompetenzen wiederum Indikatoren. Jede Kompetenz in einer Teildimension kann darüber hinaus auf verschiedenen Niveaustufen ausdifferenziert werden. Ein Ausschnitt dieser Systematisierung ist beispielhaft in Abbildung 3 illustriert.

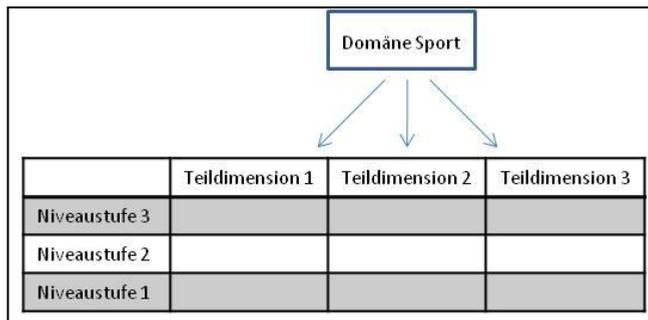


Abb. 3: Ausschnitt einer beispielhaften Systematisierungsstruktur eines Kompetenzmodells

Sind in den Niveaustufen des Kompetenzmodells Anforderungen allgemein für eine Jahrgangsstufe aufgeführt, spricht man von einem Komponentenmodell, dem gegenüber beschreibt das Stufenmodell zusätzlich Abstufungen (Niveaustufengrade) der Kompetenzen von Schülern einer Jahrgangsstufe (vgl. MAAG-MERKI, 2005, S. 12).

Welche Kompetenzmodelle finden sich in den untersuchten Lehrplänen?

Bei einem ersten Typ (4 Lehrpläne: HH, HE, NW und ST) dient der Begriff „Kompetenz“ als Schlagwort für abstrakt formulierte Bildungsziele.¹² Beispielsweise muss der Schulsport in NW „Erfahrungen und Kompetenzen in allen zehn Inhaltsbereichen erschließen und vermitteln“ (NW, S. 47), in ST „Erziehung zu Kompetenz“ (ST, S. 10) unterstützt werden. Im weiteren Verlauf der Lehrpläne wird darauf aber jeweils nicht eingegangen. Dieser Typ bietet Lehrkräften damit kaum eine Orientierung.

Ein zweiter Typ geht von einem Kompetenzmodell aus, das für jedes Fach allgemein in die Teildimensionen „Sach- (manchmal auch Fach-), Methoden-, Selbst- (manchmal auch personale) und Sozialkompetenz differenziert werden kann (vgl. die 10 Lehrpläne von BB, BW, BY, HB, MV, RP, SL, SN, SH, TH). Für diese Gruppe bilden unter Beru-

¹² Ältere Lehrpläne wie in NW sind wohl nicht explizit kompetenzorientiert konstruiert worden. Dennoch finden sich dort entsprechende Schlagworte, die im Kontext aber als abstrakte Worthülsen bedeutungsleer bleiben.

fung auf die PISA-Studie zwei weitere Begriffe oft das Fundament: Zum einen wird der Begriff der Handlungskompetenz zentral positioniert und die genannten anderen Kompetenzen als Teilaspekte dargestellt, zum anderen wird (als Übersetzung von ‚literacy‘) der Begriff Grundbildung in abstrakter Weise den Kompetenzbegriffen zur Seite gestellt (vgl. z.B. MV, S. 4f.).

Die KLIEME-Kommission hatte 2003 in ihrer Expertise betont: „Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz“ (KLIEME et al., 2003, S. 22). Sie ist der Auffassung, „dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als (...) eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen“ (KLIEME et al., 2003, S. 75), sondern spricht sich für ein domänen- bzw. fachspezifisches Kompetenzmodell aus. Die Mehrheit der Lehrpläne orientiert sich nicht an dieser Empfehlung.

Als dritten Typ finden sich zwei Lehrpläne (BE und NI), bei denen die Lehrplankonstrukteure versucht haben, je ein eigenes Kompetenzmodell zu schaffen: Die Schüler in BE sollen zwar ebenfalls Handlungskompetenz erwerben, dazu sind aber explizit drei Kompetenzbereiche angegeben: „Selbständig handeln“, „Sozial handeln“ und „Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen“. Jede dieser drei Teildimensionen wird weiter ausdifferenziert in übergeordnete Kompetenzen. In diesem Sinne wird z.B. selbständiges Handeln im Sport u.a. durch die folgenden Kompetenzen konkretisiert: „Verantwortung für die eigene Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden übernehmen“; „Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen“; „Bewegungsabläufe beobachten und Fehlerkorrekturen durchführen“; „Unterrichtssequenzen mitgestalten und bei der Spiel-, Übungs- und Wettkampfvorbereitung“; „Regeln entwickeln, anpassen und anwenden“ (vgl. BE, S. 11). Die sich anschließenden konkreten Unterrichtseinheiten verzichten auf eine Systematisierung nach Sach-, Methodenkompetenz etc., jedoch werden auch die in fachspezifischen Teildimensionen systematisierten übergeordneten Kompetenzen nicht mehr aufgegriffen.

Im Lehrplan NI wird auf mehreren Seiten vergleichsweise ausführlich dargelegt, was Kompetenzen sind, wie sie erworben werden und in welchem Zusammenhang ‚Kompetenzen‘ und ‚Bildungsstandards‘ stehen. Das zugrunde gelegte Kompetenzmodell basiert auf einer Unterteilung in inhalts- (Wissen) und prozessbezogene (Verfahren) Teildimensionen:

*„Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche umfassen die Strukturierung des Fa-
ches Sport in folgende Erfahrungs- und Lernfelder, in denen die prozessbezoge-
nen Kompetenzen entwickelt werden: Spielen; Schwimmen, Tauchen, Wasser-*

springen; Turnen und Bewegungskünste (...) Die Aufstellung beschränkt sich auf einen Kern von sieben Bereichen des Sich-Bewegens“ (NI, S. 14).

Die von den Schülern zu erwerbenden prozessbezogenen Kompetenzen gliedern sich in vier Bereiche: „Erkenntnisse gewinnen“, „Lernen lernen“, „Bewegungen evaluieren“ und „Beziehungen entwickeln“. Letztgenannter „lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Anforderungen kooperativer Bewegungsbeziehungen erkennen und erfüllen,
- Anforderungen konkurrierender Bewegungsbeziehungen erkennen und erfüllen,
- in Bewegungssituationen auftretende Konflikte lösen,
- den Sinn von Regeln erkennen und sich mit anderen auf Regeln einigen,
- sich durch Bewegung darstellen und ausdrücken“ (NI, S. 13).

Diesen Angaben folgen im Lehrplan konkrete Unterrichtseinheiten. Dort finden sich teilweise Verweise auf die vorab dargestellten Bereiche prozessbezogener Kompetenzen, teilweise erscheinen sie jedoch davon losgelöst aneinandergereiht. Die vergleichsweise differenzierte allgemeine Einteilung der Kompetenzen ist somit nicht konsequent als Systematisierungsstruktur eines Kompetenzmodells (vgl. Abb. 3) durchgehalten.

Bemerkenswert an diesem Lehrplan ist weiterhin, dass Inhalte als inhaltsbezogene Kompetenzbereiche deklariert werden. Dies zeigt, dass noch nicht geklärt ist, womit die abstrakte Begrifflichkeit ‚Teildimension‘ gefüllt werden soll. Mit Inhalten? Oder könnte der Doppelauftrag des Faches (dem dann weitere Ausdifferenzierungen folgen würden) nicht genauso erhalten wie Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts? Oder sollten die Pädagogischen Perspektiven (die in den beiden Lehrplänen mit Kompetenzen eher unverbunden auch genannt werden) als Teildimensionen erster Ordnung die Grundlage der Systematisierung bilden? Von wissenschaftlicher Seite lässt sich dazu für Lehrplankonstrukteure keine Unterstützung finden, weil bisher ein konsensfähiges Kompetenzmodell fehlt (vgl. GOGOLL, 2009).

Wie werden Kompetenzen und Standards in den Lehrplänen beschrieben?

Da es kein konsistentes Kompetenzmodell gibt, verwundert es nicht, dass Kompetenzerwartungen nur schwer in verschiedene Niveaustufen ausdifferenziert werden können.¹³ Konsequenterweise folgen gewissermaßen ‚(Einheits-)Erwartungen‘ (vermutlich im Sinne von Regelstandards), die in allen Lehrplänen zu einem bestimmten Zeitpunkt erfüllt sein sollen. Explizit anderslautende Hinweise auf Mindest- oder Maximalstandards gibt es in den untersuchten Lehrplänen nicht.

¹³ Im Lehrplan von MV finden sich zwei Anforderungsniveaus für die meisten Sportarten und in BW existiert eine Handreichung, die drei Anforderungsniveaus für Unterrichtseinheiten enthält, aber nicht Bestandteil des Lehrplans ist.

Unterschiedlich ist jedoch, wann bestimmte Erwartungen zu erfüllen sind: Bei einem ersten Typ werden die Kompetenzen als Standards für jede Doppeljahrgangsstufe ausdifferenziert, also für das Ende der Jahrgangsstufe 6, 8 und 10 (vgl. BW, HB, HH, NI). Ist der Lehrplan wie in BY nach Jahrgangsstufen statt Fächern konzipiert, enthält er Standards für jede Jahrgangsstufe.

Verbreitet ist auch der Typ, bei dem Standards für den Abschluss der Sekundarstufe I angegeben werden (vgl. BB, BE, MV). Jene Kompetenzen sind in Abhängigkeit vom Inhalt (bzw. Thema) dann im Verlauf der Sekundarstufe I zu vermitteln. Unklar bleibt bei dieser Variante, wie eine verbindliche Lernprogression sichergestellt und welche Aspekte (z.B. wissenschaftspropädeutisch) vertieft werden sollen. Das gleiche Thema wird in Klasse 5 sicherlich mit weniger Tiefe behandelt werden können als in Klasse 10.

Wendet man nach diesen eher formalen Aspekten den Blick auf die sprachlichen Formulierungen der Standards in Lehrplänen, stellt man bei näherer Analyse fest: Viele standardorientierte Lehrpläne entpuppen sich als rein stofforientierte Lehrpläne, in denen mehr oder weniger obligatorische Inhalte statt Kompetenzen aufgelistet werden.¹⁴ So ist beispielsweise die Formulierung „die Schüler absolvieren einen schülerorientierten Mehrkampf“ (vgl. BE, S. 16) ein Inputhinweis, nicht die Ausweisung einer Kompetenz. Solche Beschreibungen finden sich – in unterschiedlicher Häufung – in allen (!) untersuchten (vermeintlich) standardorientierten Lehrplänen.

Nach KLIEME et al. werden Kompetenzen „als Verbindung von Inhalten einerseits und Operatoren oder ‚Tätigkeiten‘ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden“ (2003, S. 135). Eine genauere Konkretisierung der Operatoren lässt sich daraus ableiten, dass die Ausprägung einer als Disposition zu verstehenden Kompetenz von den Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bzw. Mischungen daraus bestimmt wird (vgl. ebd., S. 73 und 76). Entsprechend konjugierte Verbformen sollten sich also in den Kompetenzformulierungen in Verknüpfung mit Inhalten wiederfinden. Dem folgend finden sich z.B. im Lehrplan von NI Formulierungen wie: Die Schülerinnen und Schüler vergleichen/gestalten/wenden an/schätzen ein/präsentieren. Verknüpft mit Unterrichtsinhalten lautet dies in ST: „Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Übungen zur Entwicklung der Kraft- und Ausdauerfähigkeiten anwenden/vorgegebene Übungen und Übungsprogramme zur Verbesserung der Beweglichkeit und zur Entspannung umsetzen/(...) das Erlernte zu eigenen

¹⁴ In den Lehrplänen von HE, NW, RP, SL und ST werden Standards nicht genutzt. Teilweise finden sich aber in eher stofforientierten Lehrplänen Unterrichtseinheiten, die durch Kompetenzformulierungen beschrieben werden, was eine klare Trennung erschwert (vgl. auch SH, SN, TH). Dass ein entsprechendes Problembewusstsein existiert, zeigt beispielsweise die Bezeichnung des Kapitels im Lehrplan von BW: „Kompetenzen und Inhalte“. Einer genauen Differenzierung der Begrifflichkeiten wird damit aus dem Weg gegangen.

Übungsprogrammen zusammenstellen" (ST, S. 22). Es werden Formulierungen mit „können“ gebraucht statt Beschreibungen zu verwenden wie „Die Schüler/innen wenden ... an“, „setzen ... um“ oder „stellen ... zusammen“. Eine Ursache mag im uneinheitlichen Verständnis und Umgang mit Operatoren liegen. Richtig genutzte Operatoren bieten den Vorteil, dass damit der Anforderungsbereich einer Kompetenz näher bestimmt werden kann: Beispielsweise zielen Verben wie „nennen“ oder „kennen“ auf eine Reproduktionsleistung, während beim „Vergleichen“ oder „Gegenüberstellen“ eine Transferleistung benötigt wird. Kompetenzformulierungen, die von Schülern erwarten, etwas zu „bewerten“ oder zu „beurteilen“, verweisen auf die dritte und anspruchsvollste Stufe (vgl. ausführlicher WAGNER & SCHULZ, 2010).

Hingegen können Lehrkräfte aus der Vorgabe, die Schüler können „verschiedene Bewegungsverbindungen an klassischen Turngeräten und am Boden ausführen und präsentieren“ (HB, S. 15), zwar schließen, dass Verbindungen von Bewegungen (nicht nur isoliert) beherrscht werden sollen, unbestimmt bleibt aber, welche Bewegungen verbindlich sind. Dabei haben unterschiedliche Bewegungen doch sehr verschiedene Schwierigkeitsstufen.¹⁵

Als weiteres Analysekriterium ergibt sich aus der KLIEME-Expertise zu Bildungsstandards die Frage nach *Indikatoren*. In keinem untersuchten Lehrplan gibt es Indikatoren, die beispielsweise angeben, wann eine Bewegung als ‚gekonnt‘ zu bewerten ist. Auch fehlen konkrete Hilfen für die *Evaluation* in der Unterrichtspraxis, also Möglichkeiten der Überprüfung. Die oben verwendete Definition des Kompetenzbegriffs beinhaltet zwar auch Erwartungsbereiche wie Dispositionen, die schwer oder nur indirekt über Verhalten oder Kommunikation überprüfbar sind¹⁶, aber auch für andere Bereiche liegen keine Indikatoren oder zumindest Aufgabenbeispiele zur Veranschaulichung vor.

Vielleicht liegt dieser Mangel an den damit verbundenen Schwierigkeiten oder aber an der bewussten Entscheidung der Autoren, den Lehrplan möglichst kurz zu halten, um der Erwartung gerecht zu werden, ein *Kerncurriculum* vorzulegen. Kerncurricula enthalten eigentlich Standards, die einen unverzichtbaren Kern an Kompetenzen umfassen, werden aber hauptsächlich mit einer Verschlangung assoziiert. Die seitenmäßig umfangreichsten Lehrpläne der Stichprobe (HE, NW, RP, ST) sind tatsächlich nicht standard-, sondern stofforientiert. Dass es aber auch möglich ist, stofforientierte Lehrpläne als Kerncurricula zu konzipieren, zeigen andere Lehrpläne, bei denen Unterrichtsinhalte (input) in einen obligatorischen und einen fakultativen Bereich aufgeteilt

¹⁵ Hinweise, wie dass das zu erbringende Niveau durch „schulinterne Festlegungen (...) zu differenzieren“ sei (HH, S. 20), muten den Lehrkräften vor Ort zu viel zu und führen den zugrunde liegenden Gedanken eines Bildungsmonitorings durch verbindliche outputs ad absurdum.

¹⁶ Vgl. ausführlicher die Unterscheidung in (enge) Handlungs- und (erweiterte) Haltungsziele bei den HEIDELBERGER SPORTPÄDAGOGEN in diesem Buch, die nur letztgenannte als kompetenzorientiert bezeichnen.

werden – die obligatorischen Anteile werden einfach als verpflichtender ‚Kern‘ deklariert.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich Obligatorik und Freiraum in jedem Lehrplan finden, in der Regel verbunden mit dem Auftrag, die Freiräume in einem schulinternen Curriculum je nach lokalen Möglichkeiten fest zu legen. Auch dieses Beispiel verdeutlicht, dass zentrale Begriffe in den Lehrplänen sehr unterschiedlich verwendet werden.

5 Einordnung der Ergebnisse

Obwohl das Schulfach Sport in (inter)nationalen Vergleichsstudien bedeutungslos ist, wird für die untersuchte Gruppe der gymnasialen Sekundarstufe I bei fast allen neueren Lehrplänen versucht, diese wie bei den Kernfächern auf Grundlage von Kompetenzen und Standards zu formulieren. Eine Wende hin zu kompetenz- und standardorientierten Lehrplänen lässt sich mittels dieser Stichprobe durchaus empirisch feststellen, die gelungene jedoch (noch) nicht proklamieren.¹⁷

Zentrales Problem ist das Fehlen eines (konsensfähigen) Kompetenzmodells, mit der Konsequenz, dass 10 Lehrpläne auf dem von der KLIEME-Kommission abgelehnten Verständnis von Kompetenzen basieren. In 2 Lehrplänen werden Versuche unternommen, eigene Kompetenzmodelle zu entwickeln, diese aber nicht konsequent durchgehalten. Natürlich ist zu bedenken, dass an Lehrpläne nicht wissenschaftliche Ansprüche formuliert werden können – vielmehr ergibt sich für die Fachdidaktik der Auftrag zu klären, wodurch die Teildimensionen eines Kompetenzmodells für das Fach gebildet werden sollen. Denkbar sind als Führungsgrößen z.B. bestimmte Kompetenzen, Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts, der Doppelauftrag oder Pädagogische Perspektiven.¹⁸ Die Wahl solcher Ordnungsgrößen hängt stark vom zugrunde gelegten fachdidaktischen Konzept ab, auch hier existiert kein Konsens. Das verbreitete Konzept des erziehenden Sportunterrichts basiert zentral auf Perspektivität, gerade die Pädagogischen Perspektiven erfahren aber im Zuge der Umstellung in einigen Lehrplänen einen Bedeutungsverlust. Denn die Perspektivität wird zwar in den Lehr-

¹⁷ Während PROHL und KRICK bemerken, das „Bildungsstandards (...) in den Sportlehrplänen bis 2003 nicht zu finden“ sind (2006, S. 51), werden laut STIBBE und INGELMANN „seit etwa 2003 Lehrpläne im deutschsprachigen Raum als ‚Kernlehrpläne‘ konzipiert, die sich auf die Erstellung von Standards (...) (und) kompetenzorientierten Leistungsanforderungen (...) beschränken“ (2009, S. 9). Es ist aber anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Stichprobe generell für andere Schulformen bzw. Jahrgangsstufen noch zu überprüfen sind.

¹⁸ Im hier nicht berücksichtigten Hamburger Lehrplan für die Jahrgangsstufe 7 des sechsstufigen Gymnasiums aus dem Jahr 2010 (s. Fußnote in Kapitel 3) finden sich neben Mindeststandards auch Kompetenzbereiche, die sich an vier der Pädagogischen Perspektiven orientieren.

plänen mit aufgeführt, jedoch unverbunden mit den für die Systematisierung wichtigeren Kompetenz(bereich)en, eher als Renaissance einer Handlungsfähigkeit oder Handlungskompetenz. Auch KURZ mutmaßt in eine ähnliche Richtung: „Der Begriff ‚Handlungsfähigkeit‘ (...) könnte (...) als Leitidee einer empirisch anschlussfähigen (evidenzbasierten) Sportdidaktik besser geeignet sein als der ‚Doppelauftrag‘“ (KURZ, 2009, S. 44f.), ein weiteres Kernelement des erziehenden Sportunterrichts. Aus der Analyse ist dazu festzuhalten, dass in allen Lehrplänen zwar Grundgedanken eines erziehenden Sportunterrichts zu finden sind, dies aber nicht immer explizit das leitende fachdidaktische Konzept ist. Somit gibt es keine konsensfähige wissenschaftliche Position in der Fachdidaktik (vgl. z.B. STIBBE, 2010), dennoch basieren die Lehrpläne auch ohne dieses Fundament zunehmend auf Kompetenzen und bilden rechtlich verpflichtende Maßgaben für Sportlehrkräfte.

Ein weiteres Problem ist, dass dort wo (auch ohne Kompetenzmodell) Standards auf Basis von Kompetenzbeschreibungen formuliert sind, Hinweise und Vorgaben zur Überprüfung fehlen.¹⁹ Dabei hat der aufwändige Wechsel von stoff- zu standardorientierten Lehrplänen eine wichtige Begründung darin, dass die tatsächlich erworbenen Schülerkompetenzen (output) in den Vordergrund gelangen. Damit der Orientierungswechsel „vom Lehren zum Lernen“ tatsächlich den Lernenden in den Mittelpunkt rückt, muss zumindest ein erheblicher Teil des zu erbringenden outputs in Formulierungen umgesetzt werden, die messbar bzw. prüfbar sind.²⁰ Das Fehlen von Evaluationshinweisen und Indikatoren geht einher mit dem Problem der unzureichenden Niveauekretisierung bisher veröffentlichter Standards.²¹

Warum wird trotz der problembehafteten Grundlagen eine neue Lehrplanorientierung forciert? Wie in Kapitel 2 dargelegt, spiegeln sich in Lehrplänen aktuell politisch gewollte Ausrichtungen. Die Veränderungen zu Standards, Kompetenzen und Kerncurricula sind nicht durch neue (fachdidaktische) Erkenntnisse zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und des sozio- und (bewegungs)kulturellen Kontextes entstanden, sondern aufgrund einer neuen Steuerung des Bildungssystems. Diesem Motiv und seinen

¹⁹ Dass die meisten Kompetenzformulierungen sehr vage bleiben, hat auch einen Vorteil, nämlich dass sich gut auch pädagogisch abstrakte Erwartungen einreihen lassen. Die Gefahr eines „pädagogischen Reduktionismus“ (TILLMANN, 2007, S. 36) durch Verkürzung der Bildungserwartungen auf sportmotorische Komponenten hat sich so bisher abwenden lassen. Zusätzlich finden sich durchaus exponiert in der Kategorie ‚Sozialkompetenz‘ konkretere Lernerwartungen des Erziehungsauftrags, wie ‚gemeinsames Arbeiten‘ oder ‚Kooperieren‘. Für zukünftige Entwicklungen ist dieses Problem aber nicht gebannt.

²⁰ Alles ist sicher nicht messbar und nur Messbares vermitteln zu wollen ist nicht wünschenswert. Im Übrigen könnte auch darüber nachgedacht werden, warum Aussagen über die Arbeit der Lehrkraft nur indirekt via output der Schüler gemessen werden sollen. Als Teil ihrer Steuerungsfunktion könnten Lehrpläne um Prozessstandards (die guten Unterricht beschreiben bzw. in Teilen messbar machen) ergänzt werden (s. Beitrag FESSLER et al. in diesem Band).

²¹ Als erster Ansatz zur Verbesserung wurde die transparente, vereinheitlichte Verwendung von Operatoren skizziert (vgl. WAGNER & SCHULZ, 2010). Eventuell lassen sich dadurch sowohl Lernprogressionen besser sicherstellen als auch schulförmenspezifische Ausdifferenzierungen anbahnen.

zugehörigen Intentionen werden die untersuchten Lehrpläne aber bisher nicht gerecht.²²

Als weiterer Beweggrund zur Einführung neuer Lehrpläne kann die Hoffnung angesehen werden, neue (pädagogisch begründete) Ideen in den schulischen Alltag zu bringen (Innovationsfunktion). Sprache beeinflusst Handeln, somit kann durch neue Begriffe das Umdenken gefördert und ein anderes Unterrichtsverständnis in die Schulen getragen werden; in diesem Fall das Ansetzen am Lernenden und an seinen Leistungen (output) statt am Lernstoff (input). Gefährlich ist es dann allerdings, wenn Begriffe im Alltagsgebrauch von ihrer ursprünglichen Bedeutung entfremdet, sie unscharf werden und dadurch ihr Innovationspotenzial verlieren. Als ein Ergebnis dieser Analyse kann dazu festgehalten werden, dass die Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Standards‘ in den Lehrplänen nicht so angekommen sind, wie ursprünglich von KLIEME et al. (2003) intendiert. Lehrpläne, die kaum umgeschriebene Lernziele als Kompetenzen deklarieren, tragen zu solch einer Begriffsabnutzung bei und werden schnell als „Etikettenschwindel“ (KURZ, 2008, S. 31) enttarnt. Sie ziehen zu Recht den Unmut der Lehrkräfte auf sich, da sie einer zentralen Funktion nicht nachkommen, der Orientierungsgebung für Lehrkräfte.

Bei allen aufgedeckten Problemen soll nicht verschwiegen werden, dass auch jetzt schon vielversprechende Tendenzen existieren. Beispielsweise könnte das in diesem Buch ausführlich vorgestellte Konzept für Luxemburgs Sekundarstufe wertvolle Orientierung bieten (auch hinsichtlich der Implementierung neuer Begriffe bzw. Diskurse durch Lehrpläne).

Ob eine Ausrichtung an Kompetenzen und Standards für das Fach Sport sinnvoll ist, wurde hier nicht erörtert.²³ Sollte diese Entwicklung zukünftig angestrebt werden, dann kann abschließend als Desiderat formuliert werden, aus den (sich teilweise noch in der Entwicklung befindenden) Bildungsstandards für Kernfächer neue, klärende Impulse zu gewinnen. Sie müssten fachspezifisch aufgenommen werden und in ein konsensfähiges Kompetenzmodell münden, welches Grundlage für eine Revision der aktuellen Lehrpläne bilden könnte.

²² Ein weiterer Faktor könnte sein, dass die gymnasialen Lehrpläne hauptsächlich aufgrund der Umstellung auf G8 überarbeitet werden mussten, also nur nachrangig hinsichtlich einer Kompetenzorientierung.

²³ Gefahren sind u.a. ein verkürztes Bildungsverständnis oder ein Rückschritt zur Curriculumtheorie (vgl. z.B. TILLMANN, 2007).

Literatur

- ASCHEBROCK, H. & STIBBE, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne – Steuerungsinstrumente für die Schulsportentwicklung. *sportpädagogik*, 32 (3), 4-13.
- BALZ, E. & NEUMANN, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In W. GÜNZEL & R. LAGING (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 162-192). Baltmannsweiler: Schneider.
- GOGOLL, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 49-62). Aachen: Shaker.
- HERICKS, U. & KUNZE, I. (2004). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. HELSPER & J. BÖHME (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 721-752). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENROTH, H.-E. & VOLLMER, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- KURZ, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3., nicht geänderte Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- KURZ, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. FRANKE (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- KURZ, D. (2009). Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag. Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 37-47). Aachen: Shaker.
- MAAG MERKI, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. In *Friedrich Jahresheft XXIII „Standards“* (S. 12-13). Seelze: Friedrich.
- MAYRING, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.
- NEUMANN, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- NEUMANN, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz – Eine ländervergleichende Untersuchung zu Kompetenzerwartungen im Grundschulsport. *sportunterricht*, 59 (2), 35-41.

- NEUMANN, P. & STANG, K. (2010). Quo vadis Grundschulsport? Ergebnisse einer Grundschullehrplananalyse. *sportpädagogik*, 34 (1), 48-50.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DEUTSCHER SPORTBUND (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- STIBBE, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung – Ein Bestimmungsversuch. *sportunterricht*, 59 (2), 42-46.
- STIBBE, G. & ASCHEBROCK, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- STIBBE, G. & INGELMANN, C. (2009). *Akzeptanz und Rezeption des neuen Lehrplankonzepts Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg. Eine empirische Studie*. Karlsruhe: Eigendruck der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- TILLMANN, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. In N. FESSLER & G. STIBBE (Hrsg.), *Standardisierung, Profilierung, Professionalisierung – Herausforderungen für den Schulsport* (S. 21-40). Baltmannsweiler: Schneider.
- WAGNER, I. & SCHULZ, N. (2010). Klausuren und Fachprüfungen: Welche Ansprüche enthalten ihre Aufgabenstellungen? In D. KURZ & N. SCHULZ (Hrsg.), *Sport im Abitur – Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (S. 251-264). Aachen: Meyer & Meyer.
- 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.