

Zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht

Eckart Balz / Bergische Universität Wuppertal / Sportpädagogik

Das Verständnis und die Gestaltung des Sportunterrichts befinden sich in ständigem Wandel: Mögliche Veränderungen werden durch gesellschaftliche Umbrüche, durch bewegungskulturelle Neuerungen, instabile Schülervoraussetzungen, modifizierte schulische Rahmenbedingungen und politische wie pädagogische Akzentuierungen beeinflusst. In den letzten Jahren haben vor allem messbare Misserfolge bei Schulleistungsvergleichen, neoliberale Ökonomisierungstendenzen und bildungspolitische Entscheidungen dazu geführt, die Schule und ihre Unterrichtsfächer vom Ergebnis her „neu zu denken“ (vgl. Klieme u.a., 2003; Hentig, 2003; Tillmann, 2007). Das schlägt sich in einer grassierenden Standardisierung und *Kompetenzorientierung* nieder, die auch den Sportunterricht betrifft (vgl. u.a. Kurz & Gogoll, 2010; Stibbe, 2010). Mit diesem Beitrag wird für unser Fach eine erste Zwischenbilanz gezogen und angesichts absehbarer Konsequenzen versucht, den Problemen eines fehlenden Kompetenzmodells, einer defizitären Schulsportforschung zum Thema sowie einer mangelnden Praxisorientierung konstruktiv zu begegnen (vgl. auch Neumann, 2010; Seidler, Balz, Frohn & Neumann, 2012).

Neue Steuerung im Bildungssystem: Konsequenzen für den Schulsport

Nach einigen Abwehrbewegungen ist die sog. Output-Steuerung auf den Schulsport durchgeschlagen. Das spiegelt sich in fachdidaktischen Auseinandersetzungen und curricularen Vorgaben, z.T. in der Lehrerbildung und ansatzweise auch schon in der Schulsportpraxis wider (vgl. u.a. Gehrman, Hericks & Lüders, 2010). Dabei rückt die Frage von (nationalen) Bildungsstandards für das Fach Sport zusehends in den Hintergrund und die Bestimmung von (angemessenen) *Kompetenzen* deutlich in den Mittelpunkt. Nichtsdestotrotz scheint Kompetenzorientierung noch längst keine Selbstverständlichkeit zu sein, sondern als eine ergebnisbezogene Ausrichtung von Unterricht und Bildung zu gelten, die weiter hinterfragt und konkretisiert werden muss. Zunächst: Was meint „Kompetenz“ und wofür steht „Kompetenzorientierung“?

o Kompetenz als Funktion: Mit dem vergleichsweise schlechten Abschneiden bei PISA, TIMSS etc. hat sich in Deutschland die Auseinandersetzung mit Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität vehement verstärkt. Neben Betreuungsrelationen und Ganztags geht es vor allem um Maßnahmen zur Verbesserung des Lernerfolgs, also des Outputs. Diesen will man in Standards und Kompetenzen festschreiben und sowohl einer (empirischen) Überprüfung als auch einer (individuellen) Förderung von Lernleistungen unterziehen. In dem Zusammenhang markieren Kompetenzen angestrebte Lernergebnisse; ihre Funktion besteht darin, schulische Qualitätsentwicklung explizit vom gewünschten Ertrag aus zu steuern (vgl. Oelkers & Reusser, 2008).

o Kompetenz als Begriff: Bildungsstandards benennen Ziele für das Erreichen von Bildungsansprüchen und drücken sich in bestimmten Kompetenzen aus, die wiederum „in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u.a., 2003, S. 13). Kompetenzen sind als erlernbare Dispositionen zur Bewältigung von Anforderungssituationen, als grundlegende Fähig-

keiten zur Problemlösung zu verstehen; sie manifestieren sich im Wissen sowie im Können und Wollen von Schüler/innen und lassen sich an entsprechenden Handlungen erweisen (vgl. Weinert, 2001, S. 27). Kompetenzen gilt es fach- bzw. domänen-spezifisch zu formulieren und an einem fachdidaktischen Erwartungshorizont zu orientieren: Vor diesem Hintergrund wären (nur) motorische oder (primär) kognitive Kompetenzen zu wenig für einen Schulsport, in dem sich mehr als „blindes Können“ oder „träges Wissen“ bilden soll (vgl. Kurz & Gogoll, 2010, S. 239).¹

o Kompetenz als Norm: Das Füllen und Ausformulieren einer Kompetenz geschieht immer auch in Abhängigkeit von ganz bestimmten pädagogischen und fachlichen Vorstellungen. Kompetenzen sind oder enthalten normative Aussagen (vgl. u.a. Heid, 2007) und werden explizit als Sollens-Sätze oder als Könnens-Beschreibungen von Schülerhandlungen mit impliziter Anspruchssetzung formuliert. Dass der normative Gehalt die Kompetenz letztlich ausmacht, wird auch an der (nicht nur curricular verbreiteten) Rede von *Kompetenzerwartungen* sichtbar. Eine sportartübergreifende Kompetenzerwartung für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I würde z.B. lauten „Die Schüler/innen können mit ausdauersportlichen Belastungen angemessen umgehen und diese erfolgreich bewältigen“; ob sie es dann auch wirklich können, wäre an konkreten Aufgabenstellungen und Indikatoren zu überprüfen (vgl. Balz, 2008; s.u. Beispiel B).

o Kompetenzorientierung: Folgt man dem dargelegten Verständnis von Kompetenz als Funktion, Begriff und Norm, so ergeben sich weitreichende Implikationen auch für das Fach Sport. Denn sportbezogene Kompetenzerwartungen müssten adäquat genutzt, gefasst und gefüllt werden. Für die Lehrplanentwicklung, die fachdidaktische Unterrichtsforschung und Modellbildung sowie für die praktische Gestaltung von Sportunterricht sind damit große Herausforderungen verbunden: Wie sollen Kernlehrpläne Sport aussehen, welches Kompetenzmodell kann zugrunde gelegt werden, was muss man über die Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts wissen und wie kann die Unterrichtspraxis mithilfe einer entsprechenden Aufgabenkultur etc. angeregt werden (vgl. auch Aschebrock & Stibbe, 2008; Kurz & Gogoll, 2010)? So besehen ist Kompetenzorientierung nicht umsonst zu haben, sondern bedarf einer konsequenten Fortschreibung und systematischen Auseinandersetzung. Hierzu will ich im Folgenden durch den Vorschlag eines perspektivischen Kompetenzmodells, durch die Vorstellung erster Untersuchungsergebnisse und durch die Formulierung exemplarischer Kompetenzerwartungen etwas beitragen (vgl. ausführlicher Seidler, Balz, Frohn & Neumann, 2012).

Pädagogische Perspektiven als Kompetenzbereiche: Modellierungsversuche

Derzeit gibt es kein konsensfähiges oder gar verbindliches Kompetenzmodell (für das Fach Sport). Außerdem ist nicht zu erwarten, dass ein solches, theoretisch entwickeltes und empirisch geprüftes, Modell in absehbarer Zeit vorgelegt werden könnte. Stattdessen haben wir mit dem *Problem der Diversität*, mit einer unübersichtlichen Vielfalt kompetenzorientierter Modellierungen zu kämpfen: Hier werden verschiedene Kompetenzvorstellungen für ein formalistisches oder ein ästhetisches Modell fachdidaktisch entworfen und gleich wieder verworfen (vgl. Gogoll, 2009 kritisch zu Zeuner & Hummel, 2006 und Franke, 2008); dort kommen unterschiedliche Lehrplanvorstellungen einer – an Inhalten oder an den Bereichen von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz – ansetzenden Kompetenzorientierung curricular zum Tragen (vgl. Neumann, 2010). Angesichts dieser Diversität heterogener Modellvorstellungen und divergierender Positionen (vgl. Stibbe, 2010) lässt sich erst einmal nur das Feh-

len einer verlässlichen Systematik mit tragfähigen Kompetenzbereichen konstatieren (vgl. auch Kurz & Gogoll, 2010, S. 239ff.).

Man kann das als ein Problem erkennen und trotzdem in der Modellbildung vorankommen, wenn der einschlägige Rat beherzigt wird, bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen „auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktik aufzubauen“ (Klieme u.a. 2003, S. 62) und dabei „von einem Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer“ (S. 17) auszugehen. Für den Sportunterricht darf nun, wie auch im „Memorandum zum Schulsport“ (DOSB, 2009) dokumentiert, *ein* leitender fachdidaktischer Ansatzpunkt und zentraler Bildungsauftrag darin gesehen werden, die Schülerinnen und Schüler mehrperspektivisch in der Sacherschließung und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Kurz, 2004; Balz, 2009; Neumann & Balz, 2011). Dies könnte kompetenzbezogen bedeuten, entweder über die Perspektiven hinweg eine Reflexions- und Partizipationskompetenz bzgl. der „bewegungs-, spiel und sportbezogenen Praxen“ (Gogoll, 2011, S. 19) auszuprägen oder innerhalb der Perspektiven bestimmte Kompetenzen entlang eines perspektivisch akzentuierten Könnens, Wissens und Wollens zu entfalten (s.u. Kompetenzerwartungen A-C). Dem zweiten Weg folgend schlage ich vor, pädagogische Perspektiven als Kompetenzbereiche zu fassen und dafür Kompetenzerwartungen auszuweisen (s. Abb. 1).²

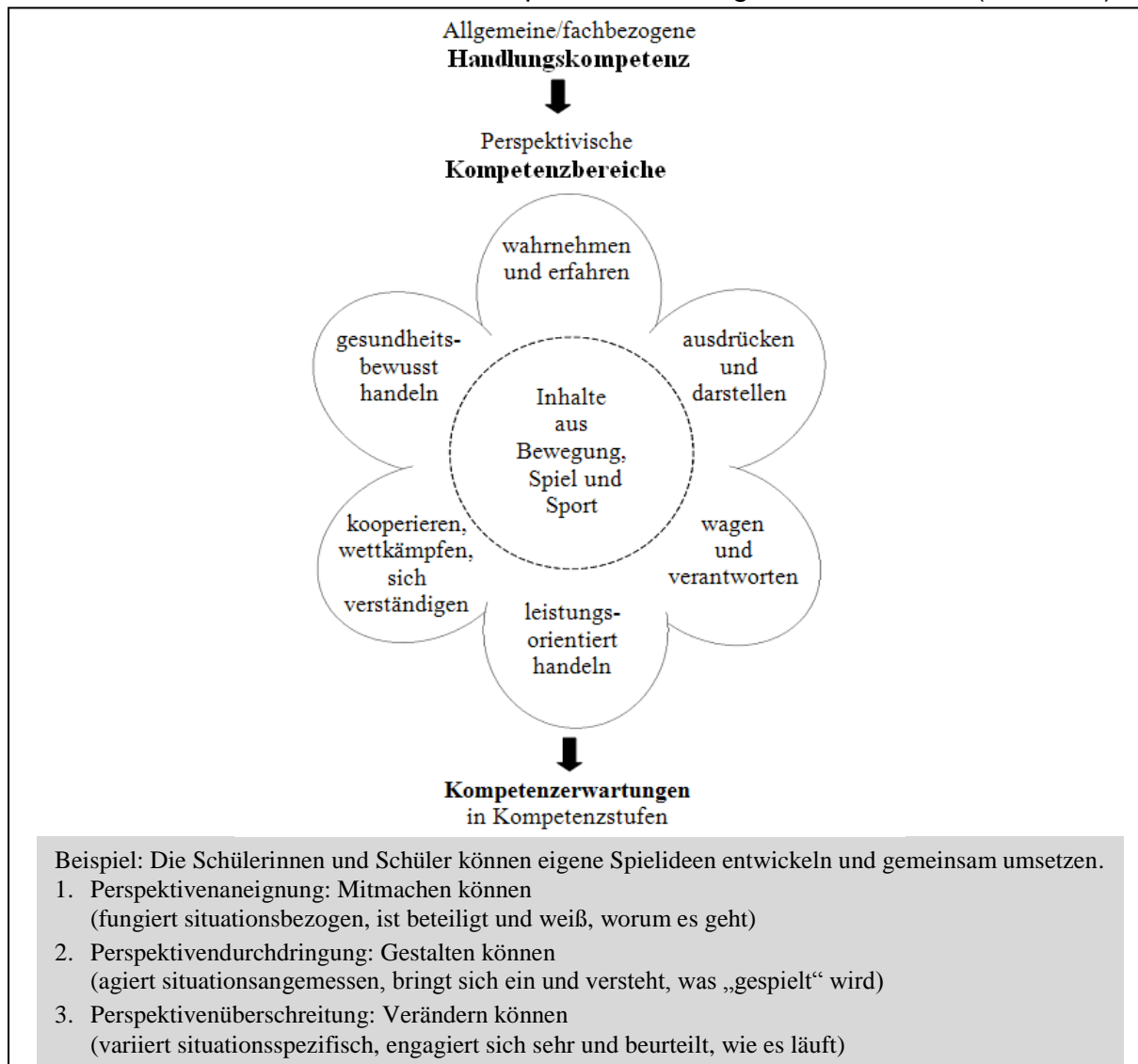


Abb. 1: Perspektivisches Kompetenzmodell für das Fach Sport

Dieser in Abb. 1 angedeutete Modellierungsversuch ist bislang ebenso vorläufig wie unvollständig bedacht. Hier müsste man die Tragfähigkeit des Modells zumindest für exemplarische Perspektiven noch durchspielen und mit Vorschlägen aus anderen Kompetenzmodellen abgleichen. Allerdings hat das perspektivische Kompetenzmodell den Vorzug, dass sich an verbreitete pädagogische Orientierungen anschließen lässt (wie sie auch in zahlreichen mehrperspektivisch konzipierten Lehrplänen und Ausbildungen zu finden sind) und dass bereits viel versprechende Bestrebungen in diese Modellierungsrichtung vorliegen: Das betrifft erstens Werkstattarbeiten zu perspektivischen „Qualitätsstandards“ (LS, 2006) incl. passender Aufgabenbeispiele und Indikatoren, zweitens Lehrplanvorgaben mit perspektivischen Kompetenzbereichen für das Berufskolleg (MSWF NRW, 2001) und drittens Lehrplanentwicklung für den ebenfalls an perspektivischen Kompetenzbereichen ausgerichteten Sportunterricht der Sekundarstufe in Luxemburg (vgl. Stibbe & Ingelmann, 2009). Im Kern geht es durchweg darum, a) fachbezogene Kompetenzen nicht auf kognitive oder motorische Leistungen zu reduzieren, sondern als Verbund von Können, Wissen und Wollen perspektivisch zu entwickeln, b) diese Kompetenzen in thematisch akzentuierten Unterrichtsvorhaben mit entsprechenden Lernaufgaben geduldig aufzubauen und bestimmte Kompetenzerwartungen exemplarisch zu prüfen. Vielleicht könnte es sich lohnen an diesen Punkten weiterzudenken (vgl. Balz, 2008; 2011; Kurz, 2009).

Kompetenzerwartungen im Schulsport: Empirische Forschungsbemühungen

Die Frage nach kompetenzorientiertem Sportunterricht stellt sich allerdings nicht nur theoretisch (bzw. modellhaft), sondern auch empirisch. Also: Was wissen wir über Kompetenzorientierung im Fach Sport? Hier muss es angesichts der Aktualität des Themas nicht verwundern, dass die Befundlage bislang als unzureichend zu werten ist, dass Schulsportforschung mit Studien zur Realisierung kompetenzorientierten Sportunterrichts noch ganz am Anfang steht. Insofern haben wir auch mit dem *Problem eines Desiderats*, nämlich der weitgehend unaufgeklärten Unterrichtswirklichkeit, zu tun und sollten daher mit unbelegten Einschätzungen und Forderungen vorsichtig hantieren. Derzeit gibt es nach meiner Kenntnis lediglich drei empirische Studien, die primär als Lehrerforschung konzipiert sind (d.h. ihre Vorstellungen und Erfahrungen abrufen, jedoch nicht bzw. kaum die Unterrichtsprozesse beobachten, die Unterrichtswirkungen auf Schülerseite oder die komplexe Schulentwicklung untersuchen):

- o Miethling & Volkamer (2010) berichten von einer explorativen Interviewstudie zu „Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern“ (N=24) und fragen nach deren Erwartungen bzw. Einschätzungen bezüglich „möglicher Bildungsstandards“ (S. 136). Dabei treten ambivalente Denk- und Argumentationsmuster hervor: etwa der Wunsch nach mehr Verbindlichkeit (von Inhalten und Lernleistungen) einerseits, andererseits die Furcht vor gewissen Einschränkungen (der unterrichtlichen Vielfalt und pädagogischen Arbeit) und die Skepsis bezüglich diskriminierender Anforderungen (z.B. im Rahmen flächendeckender motorischer Tests).

- o Stibbe & Ingelmann (2009) evaluieren „Akzeptanz und Rezeption“ des kooperativ entwickelten Lehrplankonzepts in Luxemburg (s.o.) und befragen die betreffenden Sportlehrkräfte mittels qualitativer Leitfadenterviews (N=14) und standardisierter Fragebögen (N=87) hinsichtlich ihrer Einschätzung und Handhabung des Lehrplans. Insgesamt zeigt sich, dass dieses neue Konzept weithin bekannt ist und pädagogisch akzeptiert wird, dass man die perspektivischen Kompetenzerwartungen und die vorhandenen Gestaltungsspielräume trotz z.T. schwieriger Arbeitsbedingungen positiv beurteilt, dass aber Bedarf an Implementations- und Fördermaßnahmen besteht.

o In einer länderübergreifenden Studie zur "Kompetenzorientierung im Grundschulsport" werden zunächst Lehrkräfte (N=46) interviewt, inwieweit sie bestimmte curriculare Kompetenzerwartungen kennen, verstehen und akzeptieren sowie bei ihrer Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts berücksichtigen; nicht wenige Lehrkräfte scheinen von solcher Kompetenzorientierung – im Guten wie im Schlechten – unberührt zu bleiben; deutliche Bruchstellen der Umsetzung zeigen sich aber u.a. in einer mangelnden Unterstützung bei Fragen der Unterrichtsplanung und -auswertung, der Aufgabenkultur und Notengebung (vgl. die Interviewpassagen im Kasten); anschließend ist beabsichtigt, aussichtsreiche Gelingensbedingungen einer Kompetenzorientierung auf der Unterrichts- und Schulentwicklungsebene zu identifizieren (vgl. Seidler, Balz, Frohn & Neumann, 2012).³

„Also mit den Kompetenzerwartungen im Moment sind die Leute völlig überfordert, finde ich. Allein mit der Formulierung, was erwarte ich jetzt ganz genau. Gut das hilft dazu, dass man sich vielleicht etwas konkreter Gedanken macht über das, was man tut, von daher finde ich es schon ganz gut [...] und die Kompetenzerwartungen, die können schon dazu da sein, dass man sich ganz genau klar macht: das sollte heute dabei rauskommen“ (Sportlehrerin E.).

„[Er] hat ja so die Implementation der Richtlinien uns nahe gebracht und dann hat er so noch mal den Unterschied zwischen alten und neuen Richtlinien deutlich gemacht und ein Schwerpunkt war eben die Zensurengebung. Und da waren dann die größten Diskussionspunkte, da gab's auch die meisten Unterschiede untereinander, aber auch von Schule zu Schule [...] und da spürte man auch so eine Unsicherheit. Jeder bastelt sich was zurecht, auch durchaus in einer Schule [...] und hofft, dass es dann passt. Und da glaube ich, müsste man deutlichere Hilfestellung leisten“ (Sportlehrer G.).

„Material gibt es immer für die Inhalte. So bringst du diesen Inhalt rüber, so bringst du den anderen Inhalt rüber, aber das Pädagogische, wie krieg ich das darein, das finde ich eigentlich nirgendwo, das muss ich mir selber überlegen und das ist ganz schön schade. Bei den letzten Richtlinien war ja auch gefordert, dass man praktisch von der pädagogischen Perspektive ausgehend den Unterricht plant“ (Sportlehrerin E.).

„Die Umsetzung, die muss ich ja selber machen und da hat das [gemeint ist eine vorgegebene Kompetenzerwartung zum Laufen, E.B.] natürlich keinerlei Bewandnis oder ist natürlich keine Hilfestellung. Vielleicht nur insofern, weil es mir..., weil der Spielraum eben so groß ist, dass ich für mich selber festlege, was für ein Lauftempo oder was für eine Zeit die laufen müssen“ (Grundschullehrerin R.).

Kompetenzorientiert Sport unterrichten: Praktische Anregungen

Auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten Sportunterricht sind Sportlehrkräfte – ungeachtet noch ausstehender Modellierungen und Untersuchungen – vielerorts schon jetzt gefordert, ihre Unterrichtspraxis an Kompetenzen auszurichten. Dabei könnten sie auch von brauchbaren Handreichungen (vgl. MSW NRW, 2008b), Lehr-Lern-Materialien und Unterrichtsbeispielen profitieren. Grundsätzlich verbindet sich jedoch mit der neuen Output-Steuerung eine Konzentration auf die Produktebene und eine Offenheit bzw. Vernachlässigung auf der Prozessebene. Demzufolge stellt sich das wiederkehrende *Problem der Transformation* konzeptioneller, curriculärer u.ä. Vorgaben für einen kompetenzorientierten Sportunterricht in verschärfter Form (vgl. Stibbe, 2009). Will man dem begegnen, so müssten weitere Handreichungen für die verschiedenen Schulformen, empfehlenswerte Materialien und stimmige Praxisbeispiele nachgeliefert werden: Insbesondere bedarf es m.E. fruchtbarer Anstöße zur Schüleraktivierung, passfähiger Lernunterstützung, Aufgabenstellungen, Problemlösestrategien, Prüfmöglichkeiten und Beurteilungsformen (vgl. Krick, 2008; Kastrup, 2011). Für die Kompetenzerwartung „Schülerinnen und Schüler springen ins Wasser,

kennen Sprungregeln und wenden sie an“ zeigen Aschebrock, Edler-Köller & Maaß (2010) exemplarisch konkrete Vermittlungsformen, Lernaufgaben und Arbeitskarten. Auch das sichert noch keine gelingende Kompetenzorientierung im Sportunterricht mit adäquater Planungs-, Aufgaben- und Auswertungskultur, macht sie aber etwas wahrscheinlicher.

Darüber hinaus habe ich auf Lehrerfortbildungen gute Erfahrungen damit gesammelt, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer für bestimmte Kompetenzerwartungen eigene Unterrichtsvorhaben entwickeln oder umgekehrt für bestimmte Unterrichtsvorhaben eigene Kompetenzerwartungen formulieren und sich auf diese Weise – im Nachdenken, Aufschreiben, Kommunizieren und Modifizieren – über ihre Vorstellungen des Sportunterrichts und der angestrebten Lernergebnisse klarer werden. So kann man beispielsweise von der curricularen Kompetenzerwartung „Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Spielideen und setzen sie um“ (MSW NRW, 2008a, S. 121; s. Abb. 1) ausgehen und dafür ein Unterrichtsvorhaben mit geeigneten Spielbedingungen, Erfindungsaufgaben, Bewertungs- und Dokumentationsmöglichkeiten planen. Oder man kann für ein vorgesehene Unterrichtsvorhaben zum Thema „Gesundheitsgerecht Ausdauersport betreiben“ eine Kompetenzerwartung benennen und eine stimmige Aufgabe zur Überprüfung mit Indikatoren stellen (vgl. Beispiel B im Kasten).

In diesem Sinne wird qualitätsbewusste Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage einer mehrperspektivischen Konzeption nachvollziehbar (vgl. Neumann & Balz, 2011) und Kompetenzorientierung an thematischen Unterrichtsvorhaben und zugeordneten Kompetenzerwartungen sichtbar sowie mithilfe passender Aufgabenstellungen und Indikatoren greifbar (vgl. Beispiele A-C im Kasten). Über treffende Formulierungen und zielführende Indikatoren muss man sich gewiss von Fall zu Fall noch verständigen. Auch Anschlussfragen einer förderlichen Lernumgebung und einer wünschenswerten Lernprogression sind nicht annähernd beantwortet. Darüber hinaus wird nach Mustern für die Überprüfung von Kompetenzerwartungen und nach Vorgaben für die Benotung von Performanzen (sprich: kompetenzorientierten Schülerhandlungen) gesucht. Weiterreichende Anregungen und mehr vorzeigbare Beispiele für kompetenzorientierten Sportunterricht sind daher vonnöten (vgl. www.schulsportsymposion.de).

Beispiel A: Kompetenzerwartung

(4. Jg., Perspektive „Kooperieren, wettkämpfen, sich verständigen“, IB „Spiele“)

Die Schülerinnen und Schüler können gemeinsam ein (Ball-)Spiel mit zwei Mannschaften zufriedenstellend bestreiten.

Aufgabe: Spielt mit zwei Mannschaften (5:5) auf zwei Standkörbe und versucht im Team möglichst viele Körbe zu werfen! (Mannschaftsbildung per Zufall)

Indikatoren: Prellen und Werfen, Passen und Fangen werden in Grobform ausgeführt, einfache Regeln eingehalten (z.B. nicht ohne Prellen mit dem Ball laufen) und Absprachen innerhalb sowie zwischen den Mannschaften getätigt (Abspielen, Regelauslegung etc.).

Beispiel B: Kompetenzerwartung

(6. Jg., Perspektive „Gesundheitsbewusst handeln“, IB-übergreifend)

Die Schülerinnen und Schüler können mit ausdauersportlichen Belastungen angemessen umgehen und diese erfolgreich bewältigen.

Aufgabe: Lauft Euer Lebensalter in Minuten (möglichst ohne stehen zu bleiben), legt dafür eine Laufstrecke und das Lauftempo fest! (Viereckslauf in 3 Gruppen)

Indikatoren: mind. zehn Minuten werden ohne Unterbrechung gelaufen; im gewählten Viereck wird ein mittleres Lauftempo bei ruhiger Atmung gleichmäßig gehalten; die erbrachte Leistung wird individuell gedeutet und als gesundheitsrelevant eingestuft.

Beispiel C: Kompetenzerwartung

(10. Jg., Perspektive „Ausdrücken und darstellen“, IB „Gymnastik/Tanz“)

Die Schülerinnen und Schüler können eine gymnastische Bewegungsfolge in geeigneter Belastungshöhe und Darstellungsform präsentieren.

Aufgabe: Präsentiert eine zweiminütige Bewegungsfolge im Bereich Stepaerobic! (ggf. drei Schüler/innen zusammen bzw. gleichzeitig)

Indikatoren: Grundschrift u.a. Bewegungsmuster z.B. Kicks werden gezeigt und kombiniert; Bewegungen passen zum Rhythmus, zur Belastung (beats) der selbst ausgesuchten Musik und zum Gerät (Tritthöhe); die präsentierte Bewegungsfolge wird anschließend erläutert und reflektiert.

Fußnoten

1 Maag Merki (2009) beschreibt Kompetenzen treffend als „Performanzpotenziale“ (S. 494); sie unterscheidet überfachliche und fachspezifische Kompetenzen, verweist auf theoretische und empirische Defizite kompetenzbezogener Bildungsforschung und kritisiert das drohende Unterlaufen von Bildungsansprüchen durch Kompetenzorientierung.

2 An anderer Stelle spricht sich Kurz (2008) deutlich dafür aus „Kompetenzbereiche in der Linie der pädagogischen Perspektiven abzugrenzen“ (S. 34), weil mehrperspektivisches Unterrichten fachlich anerkannt sei, weil die anzustrebenden Kompetenzen fachspezifisch wären, weil die perspektivischen Kompetenzbereiche vielen Sportlehrkräften vertraut seien und weil dann auch perspektivische Kompetenzerwartungen nicht inhaltlich oder sportartbezogen eng geführt würden.

3 Das an der Bergischen Universität Wuppertal angesiedelte Forschungsprojekt wird durch die Unfallkasse NRW gefördert, insbesondere von Dr. Gerrit Schnabel begleitet und in Kooperation mit der Pädagogischen Heidelberg durchgeführt.

Literatur

Aschebrock, H.; Edler-Köller, M. & Maaß, P. (2010). Lernaufgaben im Fach Sport – Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 59 (3), 13-16.

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. In: sportpädagogik 32 (3), 4-13.

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

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte *update* oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: sportpädagogik 33 (1), 25-32.

Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.): Mehrperspektivischer Sportunterricht (Band II, S. 21-33). Schorndorf: Hofmann.

DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund] (Hrsg.) (2009). Memorandum zum Schulsport (beschlossen von DOSB, DSLV und dvs). Frankfurt a.M.: Eigenverlag.

Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In: E. Franke (Hrsg.): Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte (S. 195-215). Baltmannsweiler: Schneider.

Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.) (2010). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zur einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In: E. Balz (Hrsg.): Sollen und Sein in der Sportpädagogik (S. 49-62). Aachen: Shaker.

Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich `Bewegung, Spiel und Sport`. In: ... (i. Dr.).

Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: D. Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (S. 29-48). Paderborn: Schönigh.

Hentig, H. v. (2003). Die vermessene Bildung. In: Neue Sammlung 43, 211-233.

- Kastrup, V. (2011). Gesundheitserziehung auf Inlineskates. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.): Mehrperspektivischer Sportunterricht (Band II, S. 121-134). Schorndorf: Hofmann.
- Klieme, E. u.a. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- Krick, F. (2008). Bildungsstandards am Beispiel Bewegen an Geräten. In: sportpädagogik 32 (3), 24-29.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.): Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 57-70). 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 (S. 37-47). Aachen: Shaker.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In: N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.): Handbuch Schulsport (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- LS [Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur] (2006). Vorschläge zur Entwicklung von Qualitätsstandards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen (Werkstattberichte, Band 3). Soest: Eigenverlag.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In: S. Andresen u.a. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft (S. 492-506). Weinheim/Basel: Beltz.
- Miethling, W.-D. & Volkamer, M. (2010). Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie. In: sportunterricht 59 (5), 136-140.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2008a). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2008b). Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Frechen: Ritterbach.
- MSWF NRW [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg. Sport/Gesundheitsförderung. Düsseldorf: Eigenverlag.
- Neumann, P. (2010). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz. Eine ländervergleichende Untersuchung zu Kompetenzerwartungen im Grundschulsport. In: sportunterricht 59 (2), 35-41.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2011). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele (Band 2). Schorndorf: Hofmann.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen (Bildungsforschung, Band 27). Berlin: Eigenverlag.
- Seidler, A., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012). Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele. Aachen: Shaker (i. Vorb.).
- Stibbe, G. (2009). Lehrpläne Sport – Normatives vs. Empirisches. In: E. Balz (Hrsg.): Sollen und Sein in der Sportpädagogik (S. 176-186). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung - Ein Bestimmungsver-such. In: sportunterricht 59 (2), 42-46.
- Stibbe, G. & Ingelmann, C. (2009). Akzeptanz und Rezeption des neuen Lehrplankonzepts Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg. Eine empirische Studie. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? In: sportunterricht 56 (3), 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.
- www.schulsportsymposion.de (10. Schulsportsymposion „Kompetenzorientiert Sport unterrichten“ am 18.7.2011, Bergische Universität Wuppertal).
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. In: sportunterricht 55 (2), 40-44.