

Jörg Thiele

Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch

STANDARDS IN PHYSICAL EDUCATION – A GUIDELINE

Zusammenfassung

Die deutsche Diskussion um die Konsequenzen aus großen Leistungsstudien (z.B. PISA) betrifft aktuell nur die so genannten Kernfächer. Der Sportunterricht scheint davon unberührt. Die Konsequenzen, die sich im Wesentlichen an der Einführung von objektivierbaren Qualitäts- und Leistungsstandards orientieren, lassen es jedoch wahrscheinlich erscheinen, dass auch der Sportunterricht sich zukünftig eindeutig positionieren muss. Der folgende Artikel versucht, die seit zwei bis drei Jahren stattfindenden Ansätze einer Diskussion zu Standards im Fach Sport zu skizzieren. Es geht dabei zum einen um den Zusammenhang von Bildungspolitik, Schulentwicklung und Schulsportentwicklung, zum anderen um die innerhalb des Schulsports existierenden Standpunkte aus Bildungsadministration und Sportwissenschaft. Den Abschluss bildet eine Einschätzung der „riskanten Chancen“, die in der für das Fach Sport neuen Thematik bestehen.

Abstract

In German discussions the conclusions which are drawn from major achievement studies (e.g. PISA) have only been concerned with the so-called core subjects so far, while physical education has been unaffected. However, the global consequences of these studies, which are mainly geared to the introduction of objective quality- and achievement standards, suggest that in the near future physical education will also have to adopt a clear position. The following article is an attempt to outline the discussion concerning standards in physical education, which has been going on for the last two or three years. On the one hand, the correlation between education policy, school development and school sport development will be a crucial issue. On the other hand, the existing points of view of the educational administration and of sports science will be pointed out. As a conclusion, there will be an assessment of the “risky chances” of the introduction of standards in physical education.

1 Metaphorisches

Die Schule ist krank und mit und in ihr offenbar auch eine Großzahl ihrer Akteure. Insbesondere betroffen scheinen die Lehrenden und die Lernenden. Die Hauptkrankheit heißt „Qualitätsmangel“ und sie äußert sich vor allem am Symptom mangelnder „Leistungsergebnisse“. So weit die Schnellstdiagnose, die zumindest das deutsche Bildungssystem pünktlich zur Jahrtausendwende ereilt hat. Fast noch schneller als die Diagnostik – und für deutsche Bildungskrankheitsverläufe völlig

untypisch – war in diesem Fall auch das Therapeutikum nicht nur auf dem Markt, sondern sofort auch im Handel. Angesichts des besorgniserregenden Zustands des Patienten wurde das Medikament auch direkt und einstimmig ohne klinische Prüfung von den zuständigen behandelnden Ärzten verabreicht und genießt seither unter dem Namen „Bildungsstandards“ in manchen Kreisen den Ruf eines Wundermittels. Über den aktuellen Zustand des medikamentös versorgten Patienten ist wenig bekannt, auch wenn regelmäßig ärztliche Bulletins Auskunft über das aktuelle Befinden geben sollen. Je nach zu Rate gezogener Quelle sieht man den Patienten auf dem Weg der Besserung, freut sich, dass man den Zustand stabilisieren konnte oder befürchtet ein weiteres Fortschreiten der Erkrankung aufgrund einer viel zu zögerlichen Therapie.

So in etwa könnte man den Prozess in einer der Medizin entlehnten Metaphorik beschreiben, der seit dem „PISA-Schock“, offensichtlich einem anderen Sprachspiel entliehen, etwa seit dem neuen Jahrtausend vornehmlich die deutsche Bildungszone zunächst paralyziert und dann in hektische Betriebsamkeit versetzt hat. Genau jenes Schwanken zwischen lähmendem Entsetzen und eiligem Aktionismus könnte dazu verführen, sich gelassen zurückzulehnen mit dem bewährten Hinweis, die Kirche einfach in dem Dorf zu lassen, durch das in immer schnelleren Abständen die verschiedensten Säue getrieben werden. Diesem durchaus nachvollziehbaren Ansinnen soll aber hier nicht gefolgt werden, denn es spricht nicht wenig für die Einschätzung, dass – um nochmals eine Metapher zu bemühen – die Herden landwirtschaftlicher Nutztiere im Auftrag ihrer Züchter in der Zwischenzeit dabei sind, das Dorf völlig neu und sicher nicht zwangsläufig zu seinem architektonischen Vorteil umzugestalten.

Der hier ganz bewusst ironisch und distanziert skizzierte Prozess betrifft das Bildungssystem insgesamt und hat in erstaunlich kurzer Zeit bereits zu massiven Veränderungen seiner Grundkoordinaten einerseits und des gesamten Bildungsverständnisses andererseits geführt. Deshalb sollte er unbedingt ernst genommen werden. Zudem wird seit einigen Jahren auch deutlicher erkennbar, dass der Bereich des Schulsports aus diesem Prozess nicht ausgegliedert, sondern als Teil des Ganzen eben auch betroffen ist. Nach einer Phase der Interesselosigkeit hat das Fach „Sport“ auch begonnen, sich intensiver des skizzierten Problems und seiner sportfachspezifischen Ausprägungen zu widmen. Die meisten der im allgemeinen schulpolitischen und -pädagogischen Diskurs mittlerweile geläufigen Kernbegriffe finden sich in entsprechenden sportspezifischen Abwandlungen auch innerhalb der entsprechenden Diskurse des Faches Sport wieder. Damit scheint sich unter anderem die These zu bestätigen, dass Schulentwicklung und Schulsportentwicklung enger zusammenwachsen und die traditionell eher bevorzugte Rolle des „Sonderfalls“ Schulsport – zumindest in den strukturellen Fragen – schwer zu verteidigen sein wird, so das denn überhaupt gewollt werden sollte.

Vor diesem Hintergrund der Aktualität und Bedeutsamkeit des Themas soll im Folgenden versucht werden, so etwas wie eine Positionsbestimmung vorzunehmen, die auf der Basis der grundlegenden Rahmungen des bildungspolitischen Diskurses die Stellung des Schulsports in seinen unterschiedlichen Facetten verortet und die durchaus nicht einheitliche Position der sportinternen Diskussionen skizziert. Ange-

sichts der Geschwindigkeit der Veränderungen und der Reformbemühungen wird ein solcher Versuch vom Verfasser als hilfreich angesehen, die Orientierung in der nicht immer übersichtlichen, weil auf mehreren Ebenen parallel verlaufenden, Auseinandersetzung zu behalten, und natürlich kann er nicht frei von eigenen Positionen sein. Im Unterschied zu einer Feststellung vor einigen Jahren (vgl. Schierz & Thiele, 2004, S. 53) kann man aktuell sicher nicht mehr behaupten, dass es keine Diskussion zu diesen auch an das sportpädagogische Selbstverständnis gehenden Problemen gäbe. Das ist ohne Zweifel als Fortschritt zu werten. Ebenso wichtig scheint es aber, die Debatte auf dem aktuellen Stand zu halten und Entwicklungen deutlich zu markieren, damit die Diskussion konstruktiv weiterentwickelt werden kann. Wenn das Fach Sport das nicht selbst unternimmt, dann werden es in absehbarer Zeit sicher andere an seiner statt tun. In diesem Sinne versteht sich der vorliegende Artikel als Diskussionsbeitrag, dem hoffentlich weitere folgen.

2 Zum Zusammenhang von Bildungspolitik und Schulentwicklung

Die seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz verstärkt auch ins öffentliche Bewusstsein getretene Diskussion über eine notwendige Standardisierung der Leistungsergebnisse von Schule, lässt sich insgesamt in die übergeordnete Thematik der Qualitätsentwicklung einordnen. In der Sprache der Trendforschung könnte man hier wohl von einem „Megatrend“ sprechen, der den Kurs auch der erziehungswissenschaftlichen Forschungen für die nächsten Jahre eindeutig weiter bestimmen wird. Es wäre völlig aussichtslos, wollte man an dieser Stelle auch nur einen einigermaßen systematischen, geschweige denn vollständigen Überblick über dieses Feld geben¹. Dies ist für das vorliegende Vorhaben aber auch nicht nötig. Stattdessen soll knapp auf einige Rahmenbedingungen der Diskussion eingegangen werden, die die besondere Bedeutung der Thematik noch einmal herausstellen sollen.

Mittlerweile bekannt (vgl. z.B. Bellmann, 2006; Böttcher, 2002; Radtke, 2003, 2006), wenngleich nach meiner Einschätzung auch noch zu wenig in seinen Konsequenzen bedacht, ist die Feststellung, dass die Gesamtdiskussion um das Thema vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung und Globalisierung nahezu aller gesellschaftlichen Teilsysteme zu sehen ist. Der Anstoß zu der aktuellen Variante der Qualitäts- und in logischer (!) Konsequenz Standardisierungsdebatte im Bildungswesen entstammt systemexternen Ansprüchen und Erfordernissen. Weder die Schulpädagogik noch die Sportpädagogik haben sich diese Debatte in dieser Form ausgesucht.

Auch wenn man den Blick auf das internationale Parkett ausweitet, was ja mit Verweis auf die „Vorreiterrolle“ des anglo-amerikanischen Diskursraums sehr gerne und

¹ Dazu kann man mittlerweile aber auch auf eine bereits stattliche Anzahl von Überblickswerken oder -artikeln zurückgreifen, die in ihrer Summe vor allem die Vielschichtigkeit und die Komplexität der Gesamtthematik veranschaulichen. Klar wird dabei, dass es sich durchaus nicht um ein „neues“ Thema handelt. Neu ist allerdings die Art des Zugriffs und die Zuspitzung auf den Leitbegriff der „Qualität“.

geradezu suggestiv getan wird, ändert sich an dieser Feststellung nichts. Zwar beschäftigen sich etwa englische oder amerikanische Erziehungswissenschaftler mit Standardisierungsfragen schon deutlich länger als es die deutschsprachige Erziehungswissenschaft tut, doch hat dies seinen Hauptgrund in den dort auch schon deutlich früher stattfindenden Diskussionen um neue, sprich ökonomische Steuerungsformen der Gesellschaft (vgl. z.B. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2002). Es soll an dieser Stelle kein Hehl daraus gemacht werden, dass ich einer solchen „Kolonialisierung“ des Bildungswesens durchaus skeptisch gegenüberstehe und – dies nicht aus einer ideologischen, sondern eher aus einer systemtheoretischen Perspektive heraus, die den Blick auf die Folgen der Gleichrichtung strukturell und funktional unterschiedlicher Teilsysteme richtet.

Auch darum soll es aber hier nicht gehen. Wichtiger als die eigene Positionierung scheint mir nach wie vor die Feststellung, dass über diese fundamentalen Veränderungen der Grundkoordinaten auf der „Arbeitsebene“ im Prinzip gar nicht debattiert wird. Mit dem Totschlagargument der Fruchtlosigkeit jahrzehntelanger Grundsatzdebatten um das richtige Bildungsverständnis wird das Programm durch Knopfdruck gewechselt und es geht – als hätte es nie ein Deduktionsproblem gegeben (vgl. Blankertz, 1977) – nur noch um die methodisch korrekte Vermessung des Leistungsausgangs von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Dagegen wäre genau so lange nichts einzuwenden, wie die argumentative Nachvollziehbarkeit der Festlegung und Vermessung von – seltsamer Weise immer noch so genannten – „Bildungsstandards“ auch gewährleistet wäre. Genau dies findet aber mit dem Verweis auf den enormen Aufwand für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und der methodisch sauberen Beschreibung und Erfassung von Kompetenzen und Standards nicht statt. Es gilt einmal mehr die normative Überzeugungskraft des Faktischen, Nachfragen und Diskussionen sind offenbar unerwünscht.

Interessant ist in diesem Kontext zudem ein zweiter Aspekt, der auch die Veränderung der internen Logiken bestätigt. Im Rahmen der von den Kritikern des Standardisierungsparadigmas geführten Diskussion fällt immer wieder ein Argument, das die Kurzsichtigkeit der auf bloße Messung ausgerichteten Verfechter von Bildungsstandards dokumentieren soll. Es zielt auf das schon in der Einführung vorgestellte landwirtschaftliche Nutztier und besagt, dass die Sau allein vom Wiegen nicht fetter werde, will sagen: Das bloße Messen verbessert weder Leistung noch Qualität. Die Logik der ökonomischen Vernunft behauptet aber genau dies. „Im Zeitalter Neuer Steuerung dagegen sind Kontrollen selbst schon ein Moment der Steuerung und nicht bloß ihre Voraussetzung. Die angesprochene Inflation von Testleistungen wirft ein erhellendes Licht auf diese performativen Effekte Neuer Steuerung...Bezogen auf die deutsche Situation brachte der Chef von McKinsey Deutschland, Jürgen Kluge, den performativen Effekt von Qualitätskontrollen pointiert zum Ausdruck: ‚Pisa hat bewiesen: Sobald sie etwas messen, wird es besser‘“ (Bellmann, 2006, S. 499)².

² Diese Äußerung Kluges scheint mir in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Sie zeigt in seiner Komprimiertheit sehr deutlich, auf welchen Grundprinzipien die Philosophie der

Vor diesem Hintergrund einer grundsätzlich veränderten Logik und Rationalität wird vielleicht auch verständlicher, warum der Verweis auf ein gelassenes Abwarten angesichts der durch das Dorf getriebenen „Säue“ in diesem Fall eher kontraproduktiv sein dürfte. Das Dorf – sprich die Bildungslandschaft – ist dabei, sich massiv zu verändern, angesichts offensichtlich völlig neuer Verhaltensweisen unserer Nutztiere³. Vielleicht wird das Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Grundverständnissen an keinem Punkt deutlicher als hier, doch bleibt nach wie vor die erstaunte Feststellung, dass „grundsätzliche“ Diskussionen außerhalb der im engeren Sinne „scientific community“ sorgsam ausgespart bleiben⁴. Auf der bildungspolitischen und damit entscheidungsrelevanten Bühne werden indes nur sorgsam ausgewählte, den eigenen Kurs bestätigende wissenschaftliche Stimmen zu Rate gezogen. Um es noch einmal zu verdeutlichen: Mit einem solchen Kurs ist natürlich nicht der „Untergang des Abendlandes“ untrennbar verknüpft, andere Länder zeigen, dass auch hochgradig der ökonomischen Vernunft verpflichtete Bildungssysteme durchaus sinnvoll betrieben werden können. Problematisch ist allein das Verfahren der Implementierung und hier mutet es schon befremdlich an, wenn grundsätzliche Diskussionen sorgsam ausgeblendet und die Ökonomie allein nach den Vorteilen der Ökonomie für andere Teilsysteme befragt wird. Anders gesagt bleibt mit Blick auf die Bildungslandschaft die berechtigte Sorge, was wohl passiert, wenn man den Bock zum Gärtner macht⁵.

„Neuen Steuerung“ beruht: Messung provoziert Vergleich, Vergleich provoziert Wettbewerb, Wettbewerb provoziert Verbesserung. Nach dieser Logik müsste dann auch allein die Zeitmessung bei einem Läufer offenbar zur Verbesserung seiner Leistung führen, ein geregelter Trainingsprozess, welcher Art auch immer, scheint dabei nicht mehr notwendig. Viel plausibler scheint indes die Vorstellung, dass Messung Veränderung provozieren kann und zwar auf das Gesamtsystem bezogen in sehr unterschiedliche Richtungen, also auch in Richtung Verschlechterung. Lichtenberg war in seinen Aphorismen, wie mir scheint, schon weiter als die Speerspitze internationaler Unternehmensberatungen, wenn er meinte: „Ich kann nicht sagen, dass es besser wird, wenn es anders wird, aber soviel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.“

³ Die sprichwörtlichen „Säue“ ziehen nicht mehr länger friedlich durchs Dorf und nutzen die vorgegebenen Pfade und Wege, sondern sie schaffen sich neue Wege, besiedeln die Vorgärten und scheuen auch nicht vor dem Betreten der Behausungen zurück, entwickeln kurz gesagt ein Eigenleben.

⁴ Besorgniserregend scheint mir, dass mit diesem „Paradigmenwechsel“ (der die Spezifität der Organisation Schule aus dem Blick verliert) eine Position in den Vordergrund rückt, die selbst in dem Bereich, dem sie entstammt, der Ökonomie, nicht mehr den Stand der aktuellen Einsichten widerspiegelt. Hier scheint mir der Versuch vordergründig, aus der Globalisierung der Ökonomie nun auch noch eine Totalisierung hinsichtlich organisationaler Strukturen und Prozesse sensu Ökonomie zu machen. Soziologen warnen vor diesem Szenario mit guten Gründen (Scott, 2006, S. 219). So richtig also eine Neuorientierung und -justierung im Bildungssystem auch zu sein scheint, so falsch scheint mir ihre aktuelle Realisierung, die nur neue Borniertheiten an die Stelle der alten setzen wird.

⁵ Man könnte hier durchaus berechtigt einwenden, dass Systeme ihre eigenen Mittel und Wege haben, um Fremdansprüche gemäß den eigenen Systemlogiken „anzupassen“ (vgl.

Diese grundsätzlichen Vorbemerkungen scheinen mir notwendig, bevor man sich an die Betrachtung der Abläufe begibt, die gewissermaßen auf den hierarchisch untergeordneten Ebenen von Schulentwicklung und Schulsportentwicklung ablaufen. Die Frage nach der Verbesserung von Qualität im Bildungswesen ist alles andere als neu, neu ist nur die Variante, dies vornehmlich mit Instrumenten des Qualitätsmanagements, ökonomisch inspirierter Steuerungsinstrumente und Output-Orientierungen, z.B. in Form von so genannten „Bildungsstandards“, zu tun⁶. Schulentwicklung hat in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der Dominanz der theoretisch und methodisch angemessenen, output-orientierten Erfassung von Leistungsergebnissen eine thematische Engführung erfahren, die auch zu einer starken Ressourcembündelung auf der Forschungsebene geführt hat⁷.

Im Fokus dieser Engführung steht in den letzten Jahren die Entwicklung von so genannten Bildungsstandards⁸ in den schulischen Kernfächern, sprich Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch. Den Rahmen für diese Überlegungen gibt die Expertise einer Gruppe um den Erziehungswissenschaftler Klieme ab (vgl. Klieme et al., 2003), die im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) innerhalb von fünf Monaten erstellt wurde. Wie begrenzt indes der wissenschaftliche Einfluss

Willke, 1998). Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird. Nur: Solche Anpassungsleistungen haben ihre eigenen Kosten und dies scheint auch auf das Bildungssystem zuzutreffen. Unter dieser Perspektive dürfte der Versuch einer intensiveren Beteiligung der Akteure des Bildungssystems, um sie in das Boot zu holen, die mittel- und langfristige kostengünstigere Strategie sein. Das passt indes wiederum nicht zur Kurzfristigkeit aktueller ökonomischer Vernunftprinzipien.

⁶ Neu sind im Übrigen auch nicht Ansätze, Qualitätsentwicklung durch den Einsatz von zentralen Leistungskontrollen besser zu steuern. Diese Instrumente existieren auch in deutschen Bundesländern in erstaunlicher Breite und unterschiedlichen Ausprägungen. Darauf hat z.B. Klemm (1998) sehr differenziert aufmerksam gemacht. Er hat allerdings auch schon die Zweischneidigkeit derartiger Instrumente zu bedenken gegeben. Für einen sinnvollen Einsatz ist Voraussetzung, „dass der Implementierung derartiger Evaluationsinstrumente die Entwicklung einer Strategie vorangeht, die aufzeigt, wie die Ergebnisse der Evaluation für die Entwicklung jeder einzelnen Schule nutzbar gemacht werden sollen – für eine Entwicklung, die sich nicht an einem rüden Marktmodell, sondern an der Verpflichtung des Sozialstaats, allen seinen Mitgliedern gleiche und qualitativ wertvolle Bildung zu geben, orientiert“ (ebd., S. 294). Klemm betont die Notwendigkeit normativer Vorentscheidungen explizit und verweist auch auf seine zugrunde gelegten Normen. Genau diese Transparenz vermisst man in der aktuellen offiziellen Debatte weitgehend.

⁷ Als Beispiele können etwa die Einrichtung eines eigenen Forschungs- und Entwicklungsinstituts an der Humboldt-Universität in Berlin oder die Einrichtung entsprechender Forschungsschwerpunkte bei der DFG angeführt werden (vgl. Klieme & Leutner, 2006).

⁸ „So genannt“ deshalb, weil diese „Bildungsstandards“ mit einem klassischen Verständnis von Bildung nur noch wenig gemein haben. Seltsam mutet die Begriffswahl auch deshalb an, weil die Konstrukteure dieses Konzepts (vgl. Klieme et al., 2003) wenig Zweifel daran lassen, dass sie dem traditionellen Bildungsbegriff für ihre Zwecke nur wenig abgewinnen können. Andererseits können sie sich offenbar auch nicht zum Verzicht auf die positive Bedeutungsaura des Bildungskonzepts entschließen.

auf politische Entscheidungen selbst bei Auftragsarbeiten ist, zeigt sich daran, dass einige der zentralen Forderungen aus der Expertise bei der Umsetzung in Vorschriften und Erlasse vollständig ignoriert wurden (z.B. die Frage nach der Art der Standards oder das zentrale Problem der Funktion von Standards für Benotung von Schülerinnen und Schülern)⁹. Die KMK hat jedenfalls klare und eindeutige Signale für die Konstruktion entsprechender Standards gesetzt, die bundesweit auch umzusetzen sind. An dieser Stelle kommt nun das Fach Sport ins Spiel. Wenn für einige zentrale Fächer in der Schule gewissermaßen neue Spielregeln aufgestellt werden, dann ergeben sich zwangsläufig auch Fragen nach den Konsequenzen solcher Veränderungen. Solche Fragen sind vielschichtiger Natur, da sie sich auf eine durchaus komplex strukturierte Organisation beziehen. Neben Fragen z.B. etwa der operativen Durchführung solcher neuer Anforderungen in einigen Fächern und den Auswirkungen auf die beteiligten Akteure stellen sich auch Fragen für die Fächer, die von den neuen Regeln nicht betroffen sind.

Insbesondere mit Blick auf die Entwicklungen innerhalb des letzten Jahrzehnts, die angesichts von Prozessen der Autonomisierung und Profilierung viele neue Spielräume für Schulentwicklung auch auf der Ebene der Fächer und Lernbereiche zumindest eröffnet haben, stellt sich mit der Einführung der gänzlich neuen Spielregeln für einige ausgewählte Fächer auch die Forderung an alle Fächer, sich selbst neu zu positionieren. Das gilt ebenso für das Fach Sport.

3 Zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Schulsportentwicklung

Der Schulsport hat sich die Auseinandersetzung mit dem Thema Standardisierung nicht selbst ausgesucht. Angesichts der skizzierten Rahmungen erscheint es allerdings wenig hilfreich, einfach die Augen zu verschließen. Prinzipiell könnte der Schulsport im Moment auch gar nichts tun, da es eine der eben genannten KMK-Entscheidung vergleichbare, offizielle Aufforderung für die anderen Fächer zur Entwicklung von Bildungsstandards nicht gibt. Der Schulsport ist aber aus unterschiedlichen Gründen gut beraten, die aktuellen Entwicklungen nicht untätig zu verfolgen, sondern aktiv an der Gestaltung der eigenen Rolle im Konzert der Schulentwicklung mitzuwirken. Ein Argument für eine solche Aktivität ist zudem darin zu sehen, dass andere Fächer sich ebenfalls Gedanken über ihre zukünftige Positionierung machen und entsprechend Stellung beziehen.¹⁰ Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen nun auch sehr nachhaltig, dass sich diese Aktivitäten im Bereich des

⁹ Vgl. dazu auch den aktuellen Beitrag von Tillmann (2007), der auf diese Veränderungen der ursprünglichen Vorschläge durch die politischen Instanzen näher eingeht.

¹⁰ In diesem Kontext ist z.B. auf die jüngste Initiative des Bildungsforschers Böttcher hinzuweisen, der für die bislang nicht in den Standardisierungsprozess einbezogenen Fächer versucht, eine gemeinsame Plattform der Diskussion zu schaffen. Geplant ist zu diesem Zweck die Durchführung einer Tagung, die sich genau dieser Frage nach der Notwendigkeit der Einführung von Bildungsstandards für alle Fächer widmen wird. Vgl. dazu auch bereits Döbelstein, Peek und Schmalor, 2004.

Schulsports mittlerweile entfalten, sie zeigen aber auch, dass es durchaus unterschiedliche Auffassungen in der Ausgestaltung der Rolle des Schulsports gibt (vgl. z.B. Grupe, Kofink & Krüger, 2004; Hildebrand-Stramann, 2007; Krick, 2006; Kurz, 2005, 2007; Schierz & Thiele, 2004; Zeuner & Hummel, 2006). Nachfolgend sollen nicht alle Facetten der Diskussion ausgebreitet, sondern im Sinne der Orientierung wieder die aus meiner Sicht zentralen Rahmungen skizziert werden.

Zu unterscheiden sind zunächst einmal die unterschiedlichen Ebenen der Diskussionsführung, die indes nicht immer leicht genau auseinanderzuhalten sind. Der Struktur des Themas geschuldet gibt es einen schulsportpolitischen und einen sportwissenschaftlichen Diskurs, die aufgrund personaler Verflechtungen zwar durchaus voneinander Notiz nehmen und einander wohl auch beeinflussen, systematisch aber natürlich unterschiedlichen Prinzipien folgen.

Betrachtet man zunächst die schulsportpolitische Ebene, so ist nach wie vor festzuhalten, dass es keinen verbindlichen Auftrag zur Konstruktion von nationalen Bildungsstandards für das Fach Sport gibt. Gleichwohl gibt es eine Reihe von Hinweisen darauf, dass dem Thema Bildungsstandards im Fach Sport durchaus Aufmerksamkeit geschenkt wird. So wird z.B. in dem Beschlusspapier der KMK vom 16.9.2004 „Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung“ mehrfach auf die Bedeutung von Bildungsstandards für das Fach Sport im Rahmen der Qualitätsentwicklung hingewiesen und es werden entsprechende Initiativen der Kommission „Sport“ in Aussicht gestellt. In der Zwischenzeit hat eine Arbeitsgruppe, zusammengesetzt aus Vertretern einiger Bundesländer, auch die Arbeit aufgenommen, um die notwendigen Voraussetzungen zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards für das Fach Sport auszuloten. Parallel zu diesen übergreifenden und die nationale Ebene betreffenden Aktivitäten finden sich aber zudem zahlreiche länderspezifische Umsetzungsversuche zur Etablierung fachlicher Standards für den Sportunterricht. Sichtet man die Unternehmungen der einzelnen Bundesländer, so finden sich ausgesprochen heterogene und insgesamt nicht kompatible Konzepte für Fachstandards, die

- teilweise auf Mindeststandards, teilweise auf Regelstandards ausgerichtet sind,
- teilweise auf Sportarten, teilweise auf Bewegungsfelder oder motorische Basiskompetenzen ausgerichtet sind,
- teilweise allein die motorische Dimension, teilweise auch darüber hinausgehende pädagogische Ziele einbeziehen,
- auf unterschiedliche Jahrgangsstufen bezogen sind.

Insgesamt stellt sich die Landschaft auf Länderebene unübersichtlich dar. Der größte Teil der Bundesländer setzt sich allerdings mehr oder weniger intensiv mit Fragen der Standardisierung auseinander, so dass parallel zu den Aktivitäten auf der Bundesebene bereits unterschiedliche Varianten der Standardisierung auf der Länderebene existieren, ohne dass im Einzelnen immer genau nachvollziehbar wäre, welche konkrete Funktion diese Standards jeweils ausfüllen (z.B. Relation zu den existierenden Lehrplänen, Bedeutung für die Leistungsbewertung). Unklar bleibt zudem in der Regel das Konstruktionsprinzip der vorliegenden Standards, d.h. der Prozess ihrer Entstehung bleibt zumeist im Dunkeln. Deutlich erkennbar wird dar-

über hinaus ein weiteres zentrales Problem von sportfachlichen Standards. Es gibt – mit Ausnahme der Arbeiten an Qualitätsstandards in Nordrhein-Westfalen (vgl. Landesinstitut/Qualitätsagentur Soest, 2006) – keine erkennbaren Konzepte von Standardisierung, die sich der Frage annehmen, wie als zentral für das Fach eingestufte, aber über die motorische Dimension hinausweisende Kompetenzbereiche in die Modellierung von Standards einbezogen werden könnten.

Bei aller Vorläufigkeit und Diversität zeigt diese knappe Bestandsaufnahme aber vor allem, dass das Thema der Standardisierung des Faches auf der schulsportpolitischen Ebene zumindest angekommen ist und Bestrebungen eines wie auch immer gearteten konstruktiven Umgangs mit dem Thema bereits in Gang gekommen sind. Auf der sportwissenschaftlichen Ebene stellt sich die Situation im Prinzip vergleichbar dar. Konstatierbar ist eine zunehmende Publikationstätigkeit innerhalb der letzten zwei Jahre. Sowohl im Rahmen von größeren Tagungen (dvs-Sportpädagogik, DGfE-Sportpädagogik) als auch in den gängigen Publikationsorganen (Sportwissenschaft, Sportunterricht, Spectrum der Sportwissenschaften)¹¹ finden sich Auseinandersetzungen mit dem Thema der Standardisierung, die sich allerdings – anders als auf der schulsportpolitischen Ebene – schwerpunktmäßig nicht mit der Auflistung konkreter Standards für bestimmte Jahrgangsstufen befassen, sondern auf einer grundsätzlichen Ebene eher die Frage nach der Legitimität von Bildungsstandards im Sport stellen (vgl. z.B. Grupe, Kofink & Krüger, 2004; Hildebrand-Stramann, 2007; Krick, 2006; Kurz, 2005; Volkamer, 2005, 2006) oder vor dem Hintergrund der allgemeineren Qualitätsentwicklung im Schulsport auch den Aspekt der Standardisierung als eine Facette einbeziehen (vgl. z.B. Schierz & Thiele, 2004; Zeuner & Hummel, 2006).¹²

Diese eher auf einer Grundsatzebene angelegten Positionierungen lassen sich – mit Ausnahme der offensiveren Position von Zeuner und Hummel – vielleicht dahingehend auf einen Nenner bringen, dass vor dem Hintergrund einer prinzipiell eher skeptisch ausgerichteten Grundeinstellung die Frage nach Standards für das Fach Sport als kaum vermeidbar angesehen wird. Als Konsequenz werden dann unterschiedliche Varianten eines konstruktiven oder proaktiven Umgangs mit dem Unvermeidbaren vorgeschlagen, die in ihrem Kern darauf hinauslaufen, eine Reduzierung des Faches auf seine pure motorische Komponente unter allen Umständen zu vermeiden. Die sportpädagogische Entwicklung der letzten drei Jahrzehnte, so die einhellige Auffassung, wäre ad absurdum geführt, wenn am Ende einer Standardisierungsdebatte für das Schulfach Sport die schlichte Überprüfung motorischer Standards auf der Folie von wie auch immer gewonnenen Tabellen und Richtwerten stünde.

¹¹ Für die Zeitschrift „Sportpädagogik“ ist ebenfalls ein Schwerpunktheft zum Thema der Standards geplant, bislang aber noch nicht erschienen.

¹² Daneben existieren auch vereinzelt sportpädagogisch inspirierte Überlegungen zur Konstruktion von konkreten Bewegungskompetenzen oder -standards, z.B. für den Primarbereich (vgl. Funke-Wieneke & Kretschmer, 2005). Solche Überlegungen stellen aber innerhalb des sportwissenschaftlichen Bereichs bislang eher die Ausnahme dar.

Außerhalb dieser schulsportbezogenen Standardisierungsfrage gibt es in jüngster Zeit einen weiteren Diskussionsstrang, der die Frage nach motorischen Mindeststandards für Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der aktuellen Thesen eines dramatisch zunehmenden Bewegungsmangels behandelt. Hier soll eine vorwiegend aus Motorikforschern und Trainingswissenschaftlern zusammengesetzte Arbeitsgruppe der dvs die Möglichkeit der Entwicklung von allgemein verbindlichen motorischen Mindeststandards eruieren und nach Möglichkeit solche Standards auch konzipieren. Bislang laufen diese beiden Richtungen wohl auch aufgrund ihrer unterschiedlichen Leitideen relativ beziehungslos nebeneinander her.

Jedenfalls zeigt sich auch auf der sportwissenschaftlichen Ebene eine vor allem in den letzten beiden Jahren zunehmende Auseinandersetzung mit dem Thema möglicher Standardisierungen im Fach Sport. Die Unterschiedlichkeit der angelegten Perspektiven – Politik und Wissenschaft – einerseits sowie die Heterogenität der Positionen innerhalb dieser Perspektiven führen aktuell zu einer recht unübersichtlichen Gemengelage, die in ihren Grundkoordinaten hier vorgestellt werden sollte. Absehbar ist, dass diese Diskussion auf den unterschiedlichen Ebenen fortgeführt werden wird und dass in den nächsten Jahren eine weitere Schärfung der Positionen erfolgen wird. Leitend werden dabei sicher die Entwicklungen auf der (schulsport-)politischen Ebene sein, da hier die relevanten Entscheidungen und Umsetzungsstrategien beschlossen werden. Die Sportwissenschaft, insbesondere die Sportpädagogik, sollte diesen Prozess konstruktiv aber auch kritisch begleiten und – wo möglich – auch beratend zur Seite stehen. In diesem Prozess sind schon heute einige ausgesprochen virulente und konfliktträchtige Themen identifizierbar, die ausreichend Potenziale für Dissens beinhalten. Diese Aspekte sollen abschließend zum Teil zusammenfassend, zum Teil aber auch prospektiv noch einmal einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

4 „Riskante Chancen“: Standards im Fach Sport

Aktuell ungeklärt ist die Frage nach der Art der Dimensionierung von Standards bzw. die Frage nach den schulsportspezifischen Domänen. Einmal ganz abgesehen von der Ausgangslage, dass die allgemeinen schulpädagogischen Diskussionen sich ausschließlich um den Bereich der Kognitionen und entsprechender Kompetenzmodelle drehen (vgl. Klieme & Leutner, 2006) und damit von dieser Seite kaum Hilfestellung erwartet werden kann, existieren innerhalb der sportwissenschaftlichen Diskussion grundsätzlich zwei Fragerichtungen.

Die erste betrifft sehr allgemein den Stellenwert der motorischen Dimension für die Entwicklung von verbindlichen Standards im Sportunterricht. Dabei steht nach meiner Einschätzung nicht zur Diskussion, ob überhaupt die motorische Dimension einbezogen werden soll, sondern in welchem Maße und auf welche Art dies geschehen soll¹³. Je nach Antwortrichtung sind sehr unterschiedliche Standards für

¹³ Im Prinzip werden hier auch wieder Fragen aufgeworfen, die in der Vergangenheit bereits mehrfach zu Grundsatzdebatten geführt haben. Was ist der Kern des Faches Sport? Wird das Fach pädagogisch instrumentalisiert und das Phänomen Sport so verwässert? Ist einer

das Fach Sport denkbar, und wie dargestellt in Ansätzen auch schon existent. Klar ist, dass die Philosophie der Standards eine Reduktion auf krude motorische Kompetenzen aufgrund ihrer vermeintlich idealen Messbarkeit sehr verführerisch erscheinen lässt. Aber auch unter der Maßgabe einer grundsätzlichen Befürwortung¹⁴ der Integration motorischer Standards scheint dies zu kurz gegriffen, denn betrachtet man etwa die den bekannten Leistungsvergleichsstudien unterlegten Vorstellungen von Kompetenzmessung, dann wird man schnell auf die Idee der Kontextbezogenheit stoßen (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 883f.), in der PISA-Studie umschrieben durch das „Literacy“-Konzept. Motorische Standards, die nicht von vornherein das Niveau aktueller „Standards der Standardisierung“ unterbieten sollen, müssten also so etwas wie ein Konzept von motorischer „Literacy“ entwickeln, ein ebenso interessantes wie anspruchsvolles Unterfangen, für das meines Wissens bislang keine Vorschläge vorliegen.

Damit wird zugleich der Blick für ein weiteres Feld der Diskussion eröffnet. Wer sich über die Frage der Entwicklung nationaler Standards für das Fach Sport Gedanken macht, der wird auch die Frage beantworten müssen, welche Qualität diese Standards selbst besitzen sollen. Betrachtet man den aktuell betriebenen Aufwand um die Entwicklung von Bildungsstandards für die genannten „Kernfächer“ und die aktuell existierenden Schwierigkeiten, die trotz der bereits investierten Ressourcen nach wie vor bestehen (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 884), dann wird man sich ernsthaft Gedanken über die real existierenden Möglichkeiten zur Entwicklung qualitativ angemessener Standards für das Fach Sport machen müssen. Ein schlichter Transfer der Vorarbeiten im Feld kognitiver Kompetenzen dürfte jedenfalls kaum möglich sein. Wenn angesichts der ebenfalls begrenzten Ressourcen der Sportwissenschaft eine eigenständige Entwicklung ebenfalls schwierig werden dürfte, dann stellt sich die Frage nach der möglichen Qualität sportbezogener Standards. Wenig wünschenswert ist die Vision von zweit- oder drittklassigen Standards, die getreu dem olympischen Motto „Dabei sein ist alles“ Standardisierung nur noch zum Selbstzweck betreibt.

Denkbar sind angesichts dieser Situation unterschiedliche Szenarien: die Entwicklung von Standards an den vorgegebenen Kriterien. Dazu sind erhebliche Ressourcen notwendig, die vermutlich nicht zur Verfügung stehen werden. Alternativ könnten die Nicht-Kernfächer den Weg zur Entwicklung eigener, den spezifischen Bedürfnissen angemessenen Standards beschreiten. Das Abweichen von der „Normalform“ von Standards benötigt natürlich eingehende Begründungen, die aber angesichts der aktuellen Legitimation des Faches durchaus leistbar erscheinen. Die bereits früher skizzierte Idee einer „Trojanisierung des trojanischen Pferdes Bil-

„Sportartenorientierung“ oder einem „erziehenden Sportunterricht“ der Vorzug zu geben? Standards beantworten diese Fragen – auch wenn man das vielleicht gerne so wüsste – nicht, sie liegen quasi jenseits des Fragehorizonts.

¹⁴ Mir ist im Übrigen keine Position bekannt, die eine Einbeziehung der motorischen Dimension grundsätzlich in Zweifel ziehen wollte. Strittig ist allein deren Stellenwert und ihre konkrete Ausgestaltung.

dungsstandards“ könnte für diesen Weg stehen. Denkbar wäre schließlich auch ein Zusammenschluss der bisher nicht von der offiziellen Standardisierung betroffenen Fächer zum Zwecke der Entwicklung eines gemeinsamen Vorgehens. Ob dies vor dem Hintergrund der Vielgestaltigkeit aktueller Fachdidaktiken realistisch erscheint, mag jeder für sich entscheiden.

Eine zweite wichtige Frage dürfte neben der übergeordneten und hier nicht mehr differenziert thematisierten Frage nach den grundsätzlichen Funktionen von Standards (vgl. Kurz, 2007) die damit in Teilen zusammenhängende Frage nach der Art der zu entwickelnden Standards sein (vgl. zur Übersicht Maag-Merki, 2005, S. 12f.). Fokussiert man die Perspektive von vornherein auf die auch im Rahmen der KMK-Expertise aufgespannte Dimensionierung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards, dann lässt sich für die sportinterne Diskussion ein Schwanken zwischen Regel- und Mindeststandards diagnostizieren. Lehrreich scheint hier das Schicksal der KMK-Expertise zu sein, die eindeutig für die Formulierung von Mindeststandards plädierte, was aber in der politischen Umsetzung dann schlicht ignoriert wurde. Auch für den Bereich des Sports spricht einiges für die Formulierung von Mindeststandards (vgl. Kurz, 2007), insbesondere wenn Standards nicht primär als Instrument des Leistungsvergleichs, sondern eher als diagnostisches Instrument im Hinblick auf individuelle Fördernotwendigkeiten genutzt werden sollen. Mindeststandards hätten – bei allen auch diesem Instrument innewohnenden Risiken, wie z.B. dem der Stigmatisierung – auch einen potenziellen Vorteil, der bislang viel zu wenig beachtet durchaus offensiv in die Bildungsdebatte eingeschleust werden könnte: Wenn es ein verfassungsrechtlich verbrieftes Recht auf Bildung gibt und dieses in Form von Mindeststandards festgeschrieben ist, dann erwüchse daraus auch die gesellschaftliche Verpflichtung, Kindern und Jugendlichen die Chancen zu gewähren, die Minimalstandards auch im Bereich Motorik und Bewegung erreichen zu können¹⁵. Mindeststandards könnten damit auch zu einem pädagogischen Instrument politischer Verpflichtung gemacht werden, was andererseits aber auch ein Grund dafür sein könnte, dass Mindeststandards auf der politischen Bühne eher zurückhaltend aufgenommen werden. Möglicherweise möchte man es – ein Wort Gunther Ottos aufnehmend – so genau dann doch nicht wissen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Debatte um Standards für das Fach Sport eine von außen induzierte ist. Unabhängig vom Für und Wider ist eine Positionierung für das Fach Sport erforderlich und es scheint strategisch klug, sich darauf gut vorzubereiten. Bekanntlich formt die Methode ihren Gegenstand in erheblichem Maße mit, so dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Standardisierung im Fach Sport quasi per definitionem eine Dimensionierung des Faches nahelegt, die beständig kritisch-konstruktiv zu hinterfragen ist, um nicht schon durch die eingenommene Perspektive Dimensionen des Faches aus dem Auge zu verlieren, die dem Fach Sport auch curricular verankert zugesprochen werden. Eine solche

¹⁵ Es sei ausdrücklich betont, dass dieser interessante Gedanke auf eine Diskussion mit M. Schierz zurückgeht, der ihn in Anlehnung an das bei Piaget diskutierte Recht des Kindes auf Bildung formuliert hat.

kritisch-konstruktive Perspektive scheint möglich, muss sich aber beständig der Fallstricke und Fußangeln bewusst sein, die das neue Terrain bereithält. Darüber hinaus muss auch klar sein, dass Entscheidungen primär auf schulpolitischer und schulsportpolitischer Ebene gefällt werden und Wissenschaft dabei – wenn es gut läuft – allenfalls noch die Funktion einer beratenden Instanz für sich in Anspruch nehmen kann (vgl. Bellmann, 2006, S. 501). Dies mag angesichts der Komplexität der Problemlagen wenig ermutigend erscheinen, aber zum einen sind Alternativen nicht in Sicht und zum anderen stellt diese Situation nichts anderes als den Normalfall in komplexen Gesellschaften dar. Ganz im Sinne Camus sollten wir uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.

Literatur

- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 487-504.
- Blankertz, H. (1977). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch pädagogisch sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Bröckling, S., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.). (2002). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dobbelstein, P., Peek, R. & Schmalor, H. (2004). An Ergebnissen orientieren. Ein Paradigma für alle Fächer und Lernbereiche? *Forum Schule*, 1, 18-26.
- Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? *Grundschule*, 1, 38-45.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34 (4), 484-495.
- Hildebrand-Stramann, R. (2007). Sinn und Unsinn von Bildungsstandards in der Grundschule. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 168-177). Schorndorf: Hofmann.
- Klemm, K. (1998). Steuerung und Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen? In H. G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & K. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 10 (S. 271-294). Weinheim: Juventa.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquards, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Zugriff am 8.3.2007 unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 36-39.
- Kultusministerkonferenz. (Hrsg.). (2004). Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung. *Beschlusspapier der KMK vom 16.9.2004*.

- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2004* (S. 65-70). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 70-81). Schorn-dorf: Hofmann.
- Landesinstitut/Qualitätsagentur Soest. (Hrsg.). (2006). Qualitätsstandards für den Sportunter-richt in Nordrhein-Westfalen. *Werkstattberichte Bd. 3*. Soest.
- Maag-Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. *Friedrich Jahresheft*, 23, 12-13.
- Radtke, F.-O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Per-formanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft*, 14 (27), 109-136.
- Radtke, F.-O. (2006). Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (1), 52-59.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 16 (2), 47-62.
- Scott, W. R. (2006). Reflexionen über ein halbes Jahrhundert Organisationssoziologie. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neoinstitutionalismus* (S. 201-222). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? oder: kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. *Sportunterricht*, 56 (3), 78-82.
- Volkamer, M. (2005). Diskussionsbeitrag zum Artikel „Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport“. *Sportwissenschaft*, 35 (2), 204-209.
- Volkamer, M. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. *Sportunterricht*, 55 (59), 147-148.
- Willke, H. (1998). *Systemtheorie III: Steuerungstheorien*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.