

Florian Krick

Bildungsstandards im Sportunterricht

- Risiken und Chancen -

Seit Vorliegen international vergleichender Schulleistungstudien (PISA, TIMMS) steht das Thema „Bildungsstandards“ im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule (vgl. z.B. Klieme 2004, 625). Im Folgenden soll erörtert werden, aus welchen Gründen auch die Sportpädagogik sich dieses Themas annehmen sollte (1), welche Formen von Bildungsstandards aktuell vorliegen bzw. diskutiert werden (2) und welche Risiken aber auch Chancen für den Sportunterricht damit verbunden sind (3). Ein kurzes Fazit formuliert mögliche Perspektiven für die weitere Entwicklung des „Erziehenden Sportunterrichts“ (4).

1. Gründe für die Einführung von Bildungsstandards des Sportunterrichts

Im Rahmen der **DSB-SPRINT-Studie** wurde eine vergleichende Ist-Analyse der im Jahr 2003 gültigen programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland auf Lehrplanebene durchgeführt (Krick & Prohl 2005).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich der auf der Zielebene formulierte *Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts* in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt hat. Dementsprechend haben sich auch die Unterrichtsinhalte verändert. Mit der neuen bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration wurde das Inhaltsspektrum erweitert und an die bestehende Sport-, Spiel- und Bewegungskultur angepasst. Über die Orientierung am Doppelauftrag einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport findet eine pädagogische Profilierung des Schulsports statt.

Die Orientierung der Lehrplanarbeit an der aktuellen sportpädagogischen Diskussion und die damit verbundene Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach ist sicherlich ein positiv zu bewertender Befund dieser Untersuchung. Allerdings birgt diese Entwicklung in der konkreten Umsetzung die Gefahr, dass der gemeinsam anerkannte Kern des Unterrichtsfaches „Sport“ im Zuge einer solchen Öffnung zunehmend diffus zu werden droht (vgl. auch A-

schebrock 2001, 144). Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die neueren *bewegungsfeldorientierten* Lehrpläne deutlich weniger konkrete Inhalte benennen als die älteren *sportartenorientierten*. Die Majorität der neuen Lehrpläne betont den pädagogischen Freiraum der Lehrenden und der Schulen, dessen Rahmen häufig nur zum Teil durch explizite Vorgaben hinsichtlich verpflichtender Unterrichtsinhalte abgesteckt ist. Da die Tendenz zur Öffnung des Inhaltsspektrums in der Lehrplanarbeit eher zu- als abnimmt, ist mit einer Verschärfung dieser Problematik zu rechnen. Bereits 2003 lagen einzelne Lehrpläne vor, deren Inhaltsbereiche sich in keiner Weise mehr an Sportarten oder Bewegungsaktivitäten orientieren, sondern ausschließlich an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen.

Angesichts dieser empirisch nachweisbaren Entwicklung der Lehrplanarbeit sollte darüber nachgedacht werden, ob und auf welche Weise ein Rahmen geschaffen werden kann – z.B. in Form von Bildungsstandards –, der einen *Identitätskern* im Zuge der Öffnung des Faches sichert.

Hinzu kommt, dass auch der Sportunterricht – möchte er sich nicht der Gefahr aussetzen ins Abseits gedrängt zu werden – der **bildungspolitischen Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung** nachkommen muss. Eine Nicht-Berücksichtigung des Schulsports bei der Standard-Diskussion könnte sich fatal auswirken. In Zeiten leerer Kassen wird Bildung neu gedacht und die ökonomische Vernunft gibt vor, wie die Ressourcen verteilt werden. So zeigen Erfahrungen aus anderen Ländern, v.a. den USA, dass der Schwerpunkt schulischer Arbeit auf diejenige Fächer fokussiert wird, für die Bildungsstandards formuliert wurden und die auf Grundlage dieser Standards evaluiert werden (Brügelmann 2004, 428; Klieme 2004, 632).

Allerdings werden auch **Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards** im Allgemeinen und für den Sportunterricht im Besonderen geäußert (vgl. z.B. Schierz & Thiele 2003; Grupe u. a. 2004). Im Schwerpunkt bezieht sich die Kritik auf die Tatsache, dass nicht alle relevanten Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts durch Bildungsstandards erfassbar seien. Es wird mithin eine Reduzierung von Bildung auf (sport-)motorische Fähig- und Fertigkeiten sowie sportspezifische Kenntnisse befürchtet. Die Output-Steuerung verkenne, dass der Wert von Erfahrungen von der Qualität des Erfahrungsprozesses abhängt. Bei einem Verständnis von Sportunterricht, das sich auf Standardisierung und Messung motorischer Fähig- und Fertigkeiten beschränkt, verkomme Bildung zu außergesteuerem Training. Der Begriff „Bildungsstandard“ diene dabei allenfalls als euphemistisches Etikett für ein technologisches Unterrichtsverständnis, das mit *Bildung* im ideengeschichtlich verbürgten Sinne nichts mehr gemein habe. Eine

solche Reduzierung von *Bildung* auf (sport-)motorische Standards sei allenfalls geeignet, die „Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung zu vergrößern“ (Kempfert & Rolf 2002, 12).

Die Forderung nach nationalen Bildungsstandards weist Parallelen zum curriculumtheoretischen Engagement der Sportpädagogik in den 1960iger und 1970iger Jahre auf, das sich jedoch als kurzschlüssig erwies, da „sich Bildung nicht auf das reduzieren lässt, was in Verhaltensterms beschreibbar und in Tests messbar ist“ (Schierz & Thiele 2003, 231). Gerade um solch eine *Renaissance* taxonomischer, testorientierter Programme zu verhindern, ist die Sportpädagogik als Fachwissenschaft des Schulsports gehalten, die Diskussion um Bildungsstandards aufzugreifen und auf bildungstheoretischer sowie bewegungspädagogischer Grundlage weiterzuführen.

Richtungweisend könnte an dieser Stelle ein Blick über die Grenzen des Faches Sport hin zu der allgemeinen Erziehungswissenschaft sein, die ebenfalls Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards äußert.

2. Bildungsstandards in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Wie bereits von Schierz & Thiele (2003) aufgezeigt, wird als zentraler Kritikpunkt an Bildungsstandards der *teaching to the test* Effekt angeführt. Erweitert man den Blick noch über die nationalen Grenzen hinaus, zeigen Erfahrungen anderer Ländern, dass diese Kritik durchaus berechtigt ist, zumal dann, wenn bedeutsame Entscheidungen von den Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden (*high-stakes testing*): In einigen US-Bundesstaaten wurden Gehaltszuschüsse an die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei outputorientierten Tests gekoppelt. Zunächst stiegen die Schülerleistungen bei diesen, gleichzeitig fielen sie hingegen bei unabhängigen Prüfungen. Die Leistungsverbesserung bei den standardisierten Tests hielt zudem nur so lange an, wie die Aufgaben sich nicht änderten. Die Einführung neuer Tests führte dazu, dass die Leistungen wieder auf das Ursprungsniveau zurück fielen (Amrein & Berliner 2002; Linn, R.L. 2000).

Im Zuge outputorientierter Evaluation orientiert sich der Unterricht weniger an allgemeinen Bildungszielen und auch nicht an den fachspezifischen Bildungsstandards, sondern primär an den konkreten Aufgaben bzw. Tests, mit denen die Einhaltung der Standards überprüft wird (Brüggemann 2004, 426ff; Klieme 2004, 632). Da Tests, die zunehmend die Funktion eines ‚*hidden curriculum*‘ einzunehmen scheinen, nur einen Ausschnitt der Bildungsstandards abbilden, diese wiederum nur einen Teil des Aufgabenbereichs des Faches bzw. der

Schule widerspiegeln, scheint eine Verkürzung des umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrages die Folge. Verlierer bei diesem Prozess sind Schulen, die ein weites Verständnis von Bildung haben und neben der Erarbeitung fachlicher Kompetenzen viel Zeit für die Aneignung sozialer und methodischer Kompetenzen aufwenden. Ironischerweise haben genau solche Schulen bei PISA gut abgeschnitten... (von der Groeben 2005, 79).

Den negativen Folgen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sein können, soll in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion entgegengewirkt werden (vgl. z.B. Herzog 2005, 253). In der konkreten Umsetzung wird dieser Anspruch jedoch weitgehend verfehlt.

Exemplarisch zeigt sich dies in der einflussreichen „**Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**“ (Klieme u.a. 2003). Dort wird die zentrale Funktion von Bildungsstandards zum einen darin gesehen, überregionale bzw. nationale und internationale Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zu schaffen. Zum anderen sollen Bildungsstandards ein wesentliches Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität darstellen, in dem Schulen detaillierte Rückmeldungen über die Leistungen ihres Klientels erhalten.

Bildungsstandards greifen in diesem Konzept allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt mindestens erworben haben sollen. „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (Klieme u.a. 2003, S. 4). In Anlehnung an die Definition von Weinert (2001, 27f) werden Kompetenzen in der Expertise fach- bzw. dimensionsbezogen verstanden (Klieme et al. 2003, 72). Bildungsstandards werden somit auf einen bestimmten Lernbereich bezogen. Neben diesen fachlichen Zielen sollen fächerübergreifende Bildungsziele (z.B. Schlüsselqualifikationen) in die Standards der einzelnen Fächer eingebettet werden, ohne indes zu eigenen Standards zu geraten. Die Expertise plädiert dafür, diese outputorientierten Standards als *Mindeststandards* zu formulieren.

Die **KMK** hat auf Grundlage der „Klieme-Expertise“ nationale Bildungsstandards für die so genannten Kernfächer beschlossen, die zu Beginn des Schuljahres 2004/05 (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache) bzw. 2005/06 (Bildungsstandards in o.g. Fächern für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss sowie Standards für die naturwissenschaftlichen Fächer) verbindlich eingeführt wurden (KMK 2005, 6). Allerdings sind diese Standards mit vielen Merkmalen

guter Bildungsstandards, wie sie im Gutachten von Klieme u.a. formuliert werden, nicht vereinbar (ausführlicher hierzu vgl. GEW 2003, 15ff).

Sowohl die in der „Klieme-Expertise“ vorgeschlagenen Standards als auch die aktuellen Bildungsstandards der KMK sind also outputorientiert und somit keinesfalls gegen die w. o. erörterten pädagogischen Verkürzungen gefeit.

Demgegenüber weisen Lehrpläne anderer Nationen auch so genannte **opportunity to learn standards** aus, die vorrangig auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichts zielen. Sie beschreiben *Prozesse* schulischen Lernens und legen *Lerngelegenheiten* fest (vgl. Klieme u.a. 2003, 32). Als Gegenpol zu den in den USA bis dato üblichen *performance standards*, stellte z.B. die nationale Mathematiklehrervereinigung NCTM mit ihren Standards eine stärker prozessorientierte Sichtweise auf das Lernen in den Vordergrund. Mit der Publikation der *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* wurden die NCTM-Standards zum Vorbild auch für andere Fächer (vgl. Ravitch 1995).

„Die NCTM-Standards beinhalten keine Testanforderungen (bis heute hat NCTM keine testbasierten Standards im klassischen Sinne vorgelegt), sondern sie beinhalten eher eine Vision des guten Mathematikunterrichts, sind also Standards für professionelles Handeln von Mathematiklehrern (opportunity to learn-standards)“ (Klieme u.a. 2003, 33).

Auch die aktuellen Bildungsstandards in Finnland definieren neben den Kompetenzstufen *opportunity to learn standards* im Sinne von Anforderungen an Lernumgebung und Stil des Unterrichts (vgl. Brügelmann 2004, 422).

Zwar sind outputorientierte Tests vor allem aus ökonomischen Gesichtspunkten attraktiver als prozessorientierte Qualitätskontrollen, weil sie vergleichsweise kostengünstig zu erfassen und die Ergebnisse leicht interpretierbar sind. Jedoch müssen

„Bildungsstandards, die ihren Namen verdienen, (...) mehr erfassen als nur Fachleistungen. Vor allem müssen sie auch Kriterien für die Qualität von Bildungsprozessen bestimmen, in denen die Schüler sich tatsächlich aneignen können, was gefordert wird“ (a.a.O., 417).

Nach diesem „Blick über den Tellerrand“ unseres Faches hinaus, dessen Befunde als durchaus ambivalent einzuschätzen sind, stellt sich die Frage, welche Risiken und welche Chancen die Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht mit sich bringt.

3. Bildungsstandards: Risiken und Chancen für den Sportunterricht

Ein Blick in die **aktuellen Sportlehrpläne** des Faches Sport zeigt, dass dort in der Regel *Mindestanforderungen* oder *Qualifikationserwartungen* ausgewiesen werden, die sich vornehmlich auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sport(art)spezifische Kenntnisse beziehen. Ein Beispiel:

„Springen: einen kurzen dynamischen Anlauf in einen einbeinigen Absprung aus einer Absprunzzone umsetzen

(Die Schüler) sollten Kenntnisse und Einsichten über folgende Inhalte besitzen: Bezeichnungen der benutzten Geräte; sachgerechter Umgang bzw. Auf- und Abbau der verschiedenen Geräte“ (Primarstufenlehrplan Sport Berlin 1993)

Insbesondere in neueren Lehrplänen seit der Jahrtausendwende werden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche beschrieben, v.a. *Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz*. Ein Beispiel:

„Entwicklung von Sozialkompetenz: gegenseitig helfen und unterstützen; Konfliktsituationen ertragen und Aggressionen abbauen“ (Lehrplan Sport Sekundarstufe 1 Brandenburg 2002)

Bildungsstandards im engeren Sinne sind erst in den Lehrplandokumenten jüngsten Datums zu finden, z.B. in dem länderübergreifenden Rahmenlehrplan Sport für die Grundschule in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (2004) sowie im Bildungsplan Baden-Württemberg (2004). Dort werden explizit *Bildungsstandards* formuliert und in letzterem zudem Niveaue konkretisierungen vorgenommen. Ein Beispiel:

„Bezug zu den Bildungsstandards (Grundformen der Bewegung): Die Schülerinnen und Schüler können in den Bereichen Laufen, Springen, Werfen die fundamentalen Bewegungen ausführen und altersgemäße disziplinspezifische Fertigkeiten in unterschiedlichen Variationen und Situationen anwenden

Situation: Schneller Lauf

Niveaustufe A: Die Schülerinnen und Schüler zeigen in Ansätzen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs.

Niveaustufe B: Die Schülerinnen und Schüler zeigen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs (Ballenlauf, Kniehub, Anfersen, Armeinsatz).

Niveaustufe C: Die Schülerinnen und Schüler zeigen alle Technikmerkmale des schnellen Laufs und überlaufen rhythmisch Hindernisse (aufrechte Beckenposition, Kniehub, Ballenlauf, Anfersen).“

(Bildungsplan 2004 Gymnasium Baden-Württemberg)

Es bleibt also festzuhalten, dass sämtliche bisher vorliegende Standards für den Sportunterricht outputorientiert sind. Um den beschriebenen Gefahren der Verkürzung und Testorientierung von Bildung entgegenzuwirken ist es jedoch erforderlich Bildungsstandards derart zu formulieren, dass sie sowohl bewegungsbildende Kompetenzen im Sinne von motorischen Fähig- und Fertigkeiten sowie sportbezogene Kenntnisse als auch übergreifende Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen enthalten.

Ein Weg in diese Richtung könnten **projektorientierte Standards** sein, die neben bewegungsfeldspezifischen Kompetenzen im Sinne motorischer Mindestanforderungen und bereichsspezifischer Kenntnisse ergänzende Kriterien definieren, die bei der Präsentation eines Projektes zu erfüllen sind. Ein solches Projekt könnte beispielsweise eine nach bestimmten Kriterien und Vorgaben gestaltete Partnerkür im Bewegungsfeld *Bewegen an und mit Geräten* sein. Im Rahmen der Präsentation ließe sich ein direkt messbarer Output im Sinne der Performance der Schüler bestimmen.

In diesem Zusammenhang sollte zudem überlegt werden, ob es möglich ist, die Standards derart zu gestalten, dass sie nur unter Rückgriff auf *übergreifende Kompetenzen*, die *indirekt* über die Projektpräsentation abgebildet werden würden, erfüllt werden können.

In Ergänzung zu diesen projektorientierten Standards ließen sich **opportunity to learn standards** formulieren, die sich auf die Qualität des Unterrichts beziehen. Die Prozesse, auf die sich der Output nachweislich oder vermutlich zurückführen lässt, würden somit ebenfalls in den Fokus der Qualitätsarbeit gerückt.

Lehrplanaussagen können dabei als Außenkriterien fungieren, um zu bestimmen, was als ‚guter Sportunterricht‘ verstanden wird: In der neuen bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration werden mehrheitlich *Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts* formuliert (vgl. Krick & Prohl 2005, 234f). Diese Lehrpläne folgen dem Leitziel einer Erziehung *zum und durch* den Sport. Den allgemeinbildenden Anspruch dieses *Doppelauftrages* hat Klafki (2005) in der Formulierung *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* zusammengefasst. In diesem Konzept sind mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt. *Opportunity to learn standards*, die ‚guten Unterricht‘ beschreiben und Lerngelegenheiten festlegen, könnten (u.a.) diese Fähigkeiten und Prinzipien enthalten.

Möchte man der eingangs beschriebenen bildungspolitischen Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung nachkommen, so muss über die Formulierung derartiger Standards hinaus überlegt werden, inwiefern deren

Einhaltung überprüft werden kann. In diesem Kontext stellt sich das Problem, dass weder die Qualität von Bewegungserfahrungen, noch die Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung durch erzieherisches Handeln *direkt* bewirkt werden können. Bildung vollzieht sich nur *indirekt* und unter Beteiligung der zu Bildenden qua *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit* (vgl. Prohl 1999, 100). Folglich kann Bildung nicht direkt als Output gemessen werden. Es ließe sich allenfalls evaluieren, ob der Unterricht *Bildungsgelegenheiten* bereitgestellt hat.

Eine mögliche Form der Evaluation könnten Schülerrückmeldungen (z.B. mittels standardisierter Fragebögen) „als Gestaltungsinstrument, das zu einer neuen Qualität von Unterricht beitragen kann“ (Bastian u.a. 2001, 6) darstellen. Das Messinstrument müsste die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler von Lerngelegenheiten erfassen, um zu untersuchen, ob der Unterricht die Voraussetzungen dafür schafft, dass sich die Schülerinnen und Schüler bilden können. Es ließe sich dabei nicht feststellen, ob diese Gelegenheiten genutzt werden, sondern höchstens, ob die Fremdaufforderung angekommen ist.

Das *hidden curriculum* spiegelt die Inhalte der Tests bzw. der Untersuchungsinstrumente wider. Wenn es nun gelänge, die *projektorientierten* Standards und die *opportunity to learn standards* sowie die zugehörigen Evaluationsinstrumente derart zu gestalten, dass sie die zentralen Ziele und Inhalte des Lehrplans weitestgehend abbilden, könnte die Differenz zwischen *hidden curriculum* und „realem Curriculum“ reduziert werden. In Konsequenz könnte der vormals ausschließlich negativ bewertete *teaching to the test* Effekt zumindest ansatzweise positiv gewendet werden.

4. Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass sich der Sportunterricht der Einführung von Bildungsstandards nicht wird entziehen können. Dabei ist es zunächst vordringlich, den beschriebenen Risiken einer reinen Output-Orientierung zu begegnen. Darüber hinaus jedoch gilt es, auch die Chancen zu nutzen, die sich im Zusammenhang mit der Debatte um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für den Sportunterricht eröffnen. Vor allem in der Verbindung von projektorientierten Bildungsstandards mit *opportunity to learn standards* unter Einbeziehung adäquater Evaluationsinstrumente sind Richtungweisende Perspektiven zu vermuten, aus denen ein „Erziehender Sportunterricht“ als Bildungsfach Kontur und Identität gewinnen kann.

Literaturverzeichnis

- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Zugriff am 10.10.2005 unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- Aschebrock, H. (2001). Lehrplanentwicklung im Sport. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138-148). Schorndorf.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2001). Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern. *Pädagogik*, 53(5), 6-9.
- Brüggelmann, H. (2004). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation "von oben". *Pädagogik*, 80(4), 415-441.
- GEW. (2003). "Zweite Chance für die KMK". *Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. GEW-Stellungnahme zu: Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache. Entwurfsfassung Stand 04.07.2003.* Zugriff am 14.10.2005 unter http://www.gew.de/Binaries/Binary3663/stellungnahme_bildungsstandards.pdf
- 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.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252-258.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Band 150 der Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 15-27). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 625-634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P. & u.a. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KMK. (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz - Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- Krick, F. & Prohl, R. (2005). Tendenzen der Lehrplanentwicklung. Empirische Befunde einer Lehrplananalyse. *sportunterricht*, 54(8), 231-235.

- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-15.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *Sportunterricht*, 52(8), 229-234.
- von der Groeben, A. (2005). Aus Falschem folgt Falsches - Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können. In G. Becker & u.a. (Hrsg.), *Standards. Friedrich Jahresheft 2005* (S. 78-79).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.