

Der Auftrag des Schulsports (1)

Dietrich Kurz

Welchen Auftrag die Schule mit ihren Fächern erfüllen soll, kann man in Lehrplänen lesen. In Lehrplänen sind zu dieser Frage keine ewigen Wahrheiten formuliert, sondern normative Setzungen; sie stehen permanent auf dem Prüfstand und sind jederzeit veränderbar. Als Leser der Verbandszeitschrift des DSLV, des *sportunterricht*, kann man den Eindruck gewinnen, dass die Diskussion um den Auftrag des Schulfachs Sport aktuell an Schärfe gewinnt, vielleicht sogar auf eine heiße Phase zugeht. Dabei geht es nicht um Einzelfragen, sondern um den Kern dieses Auftrags, manche sagen auch: um die „Mitte“ und fügen zur Verdeutlichung hinzu: die „Sinn-Mitte“.

Im Zentrum der Auseinandersetzung, die sich da anbahnt oder schon in vollem Gange ist, scheint eine Auslegung des Fachauftrags zu stehen, die sich in den aktuell gültigen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen findet. Zumindest lässt sich, worum es geht, besonders gut an diesem Lehrplanwerk verdeutlichen, das nach der vergleichenden Analyse von Robert Prohl und Florian Krick (2) als „Prototyp einer neuen Lehrplangeneration“ anzusehen ist.

Merkmale einer neuen Lehrplan-Generation ...

Was diese neue Lehrplangeneration von früheren unterscheidet, lässt sich auf drei Begriffe bringen: Bewegungsfelder, Mehrperspektivität, Doppelauftrag (3). Zur Verdeutlichung hier nur so viel:

Bewegungsfelder: Gegenüber früheren Lehrplänen setzt sich die Ausweitung des Inhaltskanons fort. Dabei ist

das pädagogisch Entscheidende und Umstrittene nicht, dass immer mehr Sportarten für den Unterricht zur Auswahl stehen, sondern dass auch das weitere bewegungskulturelle Umfeld des Sports zum Thema des Unterrichts werden kann und soll. In Lehrplänen der neuen Generation bekommt z. B. der Inhaltsbereich, der früher wie die Sportart „Leichtathletik“ hieß, nun den Zusatz „Laufen, Springen, Werfen“, und das soll nicht nur ein neues Etikett sein. Die Benennung soll vielmehr zum Ausdruck bringen, dass Laufen als eine der Bewegungstätigkeiten, die dem Menschen möglich ist, in einer Vielfalt Unterrichtsinhalt werden soll, die über das hinausgeht, was die Leichtathletik in Training und Wettkampf nahe legt. Analoges gilt auch für das ganze Fach, das in den Lehrplänen der neuen Generation daher korrekterweise „Bewegung, Spiel und Sport“ genannt wird.

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

Doppelauftrag. Das ist mit wenigen Worten kaum verständlich zu erläutern, wird auch unterschiedlich ausgelegt. Meistens etwa so: Es geht nicht mehr nur darum, die nachwachsende

Generation in die Kultur des Sports (oder wie wir nun korrekterweise sagen müssen: die „Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“) einzuführen und ihre Handlungsfähigkeit in ihr zu fördern. Der Unterricht, in dem das geschieht, soll zugleich so angelegt sein, dass er die Entwicklung der Schüler umfassend („ganzheitlich“) fördert und zwar mit Wirkungen, die nicht nur für ihr Handeln im Sport, sondern auch darüber hinaus bedeutsam sein können. „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ ist die andere, nun ausdrücklich genannte Seite des Doppelauftrags, den das Fach in der Schule erfüllen soll.

Wenn ich weiter beim Beispiel „Laufen“ bleibe, heißt das: Der Inhalt Laufen soll im Sportunterricht in der Weise thematisiert und vermittelt werden, dass die Schüler nicht nur lernen, besser zu laufen, dass sie also schnellere, ausdauerndere, geschicktere Läufer werden, sondern sie sollen im Sportunterricht am Inhalt Laufen eine Förderung erfahren, die für sie auch dann einen Wert hat, wenn sie außerhalb des Sportunterrichts und nach der Schulzeit nicht laufen, ja möglicherweise auch überhaupt keinen Sport treiben. Ich lasse an dieser Stelle vorerst offen, was ein solcher Wert sein könnte, komme darauf aber später wieder zurück.

... und ihre Akzeptanz

So weit in aller Kürze zu den konzeptionellen, fachbezogenen Merkmalen der Lehrpläne der neuen Generation. Ein weiteres Merkmal kommt hinzu, ein Merkmal, das auf einer anderen Ebene liegt und im Zuge neuerer Tendenzen der Schulentwicklung Lehrpläne aller Fächer verbindet: Neue Lehrpläne haben zunehmend den Cha-

rakter von Rahmenvorgaben, d. h., sie geben einen didaktischen Rahmen vor, gewissermaßen eine Bauanleitung mit Prinzipien für guten Unterricht, jedoch kaum verbindliche Inhalte oder gar methodische Anweisungen für deren Vermittlung. Die Lehrpläne der neuen Generation betonen vielmehr die Selbstständigkeit der einzelnen Schule und ihrer Fachkonferenz, die diesen Rahmen durch schulinterne Absprachen, z. B. schuleigene Fachlehrpläne, ausfüllen und damit am Profil ihrer Schule mitwirken.

In den allerneuesten Lehrplänen aller Fächer, die seit 2003 erscheinen, findet sich dieses Merkmal zugespitzt unter dem Gedanken einer „Neuen Steuerung“ des Bildungswesens vom output aus (4). Die so genannten Kernlehrpläne, die jetzt entstehen, sind in ihrem Kern gar keine Lehrpläne mehr, sondern Ergebniserwartungspläne. Sie beschreiben, was als Ergebnis des Unterrichts erwartet wird, sagen aber wenig darüber, wie das zu erreichen ist.

Dieses Merkmal verbindet neuere Lehrpläne aller Fächer und liegt, wie gesagt, auf einer anderen Ebene als die drei zuvor genannten, fachspezifischen. Es hat aber erheblichen Einfluss darauf, wie diese Merkmale, nämlich die Erweiterung des Inhaltskanons, die Forderung von Mehrperspektivität und der Doppelauftrag, aufgenommen werden. Die Wahrnehmung ist durchaus ambivalent: Fachkonferenzen und Lehrkräfte können die neue Freiheit, den erweiterten pädagogischen Spielraum begrüßen, den die Lehrpläne bieten, aber sie können sich von ihnen auch allein gelassen und überfordert fühlen, wenn nicht von anderer Seite Rat und Hilfe geboten werden. Fortbildung und gute, an den neuen Anforderungen orientierte Materialien sind mehr gefragt als je zuvor, aber – wie zu recht kritisiert wird – bislang eher rar.

Das Programm des DSLV-Kongresses 2008 scheint mir symptomatisch dafür, wie mit den fachspezifischen Neuerungen in der Praxis umgegangen wird: Die Ausweitung des Inhaltskanons, die neue Vielfalt der Inhalte wird als Herausforderung und Chance verbreitet angenommen. Zumindest die engagierten Fachkräfte, die einen solchen Kongress besuchen, lassen sich

auf sie ein. Aber gegenüber den weiteren Forderungen, wie diese Inhalte zu Themen des Unterrichts werden sollen (Stichworte: Mehrperspektivität und Doppelauftrag) scheint es doch, vorsichtig gesprochen, Zurückhaltung zu geben. Pädagogisch betrachtet, ist jedoch eine Ausweitung der Inhalte allein belanglos. Entscheidend ist, wie Inhalte zu Themen des Unterrichts werden und was der Unterricht bei den Schülern bewirken soll. Und darum vor allem wird gestritten.

Dieser Streit kann mit verschiedenen Mitteln geführt werden. Ich werde im Folgenden nur Argumente betrachten, die in allgemein zugänglichen Schriften zum Auftrag des Schulsports in Deutschland derzeit vorgebracht werden. Eine ergiebige Quelle ist der *sportunterricht*; von ihm aus findet sich Weiteres.

Kritische Positionen zu den neuen Lehrplänen

So weit in Publikationen bisher nachzulesen, sind die Parteien in diesem Streit nicht auf der einen Seite die Vertreter der Sportpädagogik, die immer höhere Ansprüche formulieren, und auf der anderen Seite die Akteure der pädagogischen Praxis, die diese Ansprüche für überzogen oder unrealisierbar halten. Die Streitlinien verlaufen anders, und sie gehen mitten durch die universitäre Sportpädagogik hindurch. Einen verdienstvollen Ordnungsversuch hat Torsten Schmidt-Millard (5) unternommen. Angesichts der Umgestaltung des deutschen Schulwesens sei eine „bildungstheoretisch begründete Positionierung des Faches Sport“ gefragt und dazu leiste das nordrhein-westfälische Lehrplanwerk „bereits eine große Hilfe“ (Schmidt-Millard, 2007, S. 105). Das werde aber nicht von allen Sportpädagogen so gesehen. Während einigen, namentlich Jörg Thiele und Robert Prohl, die bildungstheoretische Besinnung im neuen NRW-Lehrplan nicht weit oder nicht tief genug geht, macht er auch eine „traditionalistische“ Position aus, die – wie das Attribut anzeigen soll – die Entwicklung wieder zurückdrehen möchte.

Als Hauptvertreter dieser Position sieht Schmidt-Millard zwei Herausgeber des *sportunterricht*, Wolf-Dietrich

Brettschneider und Albrecht Hummel. Ihre Position, sehr ähnlich dem Sportartenkonzept, das in den letzten zehn Jahren nur noch Wolfgang Söll engagiert vertreten hatte, bedeute einen Rückfall in längst überholte materiale Bildungsvorstellungen, zugleich eine Reduktion des pädagogischen Anspruchs, der allein aus der Sache Sport unter Ausklammerung des Subjekts begründet werde. Mit dieser Position löse man das Fach aus dem Bildungsanspruch der Schule. „The Empire Strikes Back“ ist die Überschrift, unter der Schmidt-Millard seine Diskussion führt, und damit will er wohl andeuten, dass hier nicht nur Argumente ausgetauscht werden, sondern auch Macht ausgespielt wird.

Ich gebe Schmidt-Millard im Grunde recht. Aber wie meine Andeutungen schon ahnen lassen, wird hier eine schwierige Normendiskussion geführt. Schmidt-Millard argumentiert gegen die „traditionalistische“ Position, wie vor ihm schon Beckers und Prohl, über den Bildungsbegriff, den er in ihr implizit zu erkennen glaubt. Doch so kann er ihre Vertreter, namentlich Brettschneider und Hummel, vermutlich nicht beeindrucken, denn sie argumentieren, wenn ich sie richtig verstehe, anders: pragmatischer und politischer, und hoffen auf positive Resonanz bei Lehrkräften und Freunden des Sports. Das will ich aufnehmen und mich dann in den Streit auf eine andere Weise einmischen.

Vorschläge zur Neuorientierung des Schulsports ...

In zwei aufeinanderfolgenden Brennpunkten des *sportunterricht* haben Brettschneider (6) und Hummel (7) pointiert, wie es diese Textsorte nahe legt, neuere Lehrpläne kritisiert, für eine „Spaß- und Kuschelpädagogik“ (so Hummel) verantwortlich gemacht und dringend eine „Neuorientierung“ des Schulsports gefordert. Ausdrücklich fordern sie grundsätzliche Korrekturen zu allen drei fachspezifischen Merkmalen neuer Lehrpläne, die ich eben skizziert habe. Die Tendenz ihrer Forderungen ist klar: Der Auftrag des Schulsports ist auf das Wesentliche zu konzentrieren, auf das, was in der Schule nachweisbar erreicht werden kann. Aber was soll das sein?

Der Doppelauftrag, so ausdrücklich Brettschneider, ist in Frage zu stellen (2005, S. 321): „Erschließung der aktuellen Sportkultur“ – man beachte auch hier die Konzentration! – soll der vorrangige Auftrag des Schulsports sein; Entwicklungsförderung ist nachrangig und – so explizit Hummel (2005) – auf die Förderung der körperlichen und motorischen Entwicklung zu konzentrieren.

Weiterhin ist die Mehrperspektivität zu relativieren. „Anstrengung und Leistung“, so Brettschneider, sollen „als Sinnmitte und Leitidee auch des schulischen Sportunterrichts (wieder neu) anerkannt werden“ (ebd.). Hummel (ebd.) fordert ergänzend „Üben, Trainieren und Belasten“, genauer: „anspruchsvolles Üben und Trainieren sowie pädagogisch angemessenes, unterrichtsgemäßes Belasten“ als „Elemente einer Neuorientierung des Sportunterrichts“.

In der Linie dieser Forderungen liegt es auch, dass beide die Ausweitung des Inhaltskanons wieder zurücknehmen, den Unterricht an Sportarten (nicht: Bewegungsfeldern) orientieren und deren Zahl begrenzen möchten. Nur so könne in den Sportarten ein akzeptables Niveau erreicht werden.

... und ihre Begründung

Wie begründen Brettschneider und Hummel ihre Forderungen? Da Argumente in den drei Spalten eines „Brennpunkts“ nur anzudeuten sind, habe ich Aufschluss in weiteren Texten der beiden gesucht (8). Auf dieser Basis glaube ich folgende Argumentation rekonstruieren zu können:



Prof. Dr.
Dietrich Kurz

Anschrift:
Universität Bielefeld
Abteilung für Sportwissenschaft
Postfach 100 131
33501 Bielefeld
E-Mail: dietrich.kurz@uni-bielefeld.de

Den Ausgangspunkt bildet für beide die empirisch gestützte Feststellung, dass die motorische Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden im säkularen Trend dramatisch absinkt und gesundheitlich bedeutsame Symptome mangelnder Fitness (Stichworte: Adipositas, metabolisches Syndrom) sich schon unter Kindern ausbreiten. Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung dieser Entwicklung (Stichwort: Kosten des Gesundheitssystems) müsse dem, wie zum Glück inzwischen auch die Politik erkannt habe, mit wirksamen Maßnahmen begegnet werden. Hier könne der Sportunterricht einen durch kein anderes Fach ersetzbaren Beitrag leisten und damit zugleich seinen Status im Kanon der Schulfächer verbessern. Denn insbesondere für die Förderung der körperlichen und motorischen Entwicklung gebe es „wissenschaftlich fundierte und praktisch wirksame unterrichtsmethodische Instrumentarien“ (Hummel, 2005, S. 353). Brettschneider fügt hinzu, dass für Ziele in diesem Förderbereich keine Vermittlungslücke bestehe wie z. B. für Ziele im Bereich des sozialen Lernens und dass man nicht auf waghalsige Transfer-Vermutungen bauen müsse. Ziele bezüglich der körperlichen und motorischen Entwicklung ließen sich vergleichsweise klar und eindeutig formulieren und wir verfügten über bewährte Verfahren, ihre Erreichung und damit die Effektivität des Unterrichts zu überprüfen. Es komme nur darauf an, den Weg, der klar vor uns liege, konsequent zu verfolgen. Am Können fehle es nicht, sondern am Wollen.

Einige Fragezeichen – oder Missverständnisse?

Ich hoffe, dass ich die Argumentation in den wesentlichen Punkten getroffen habe (9). Nun weiß ich nicht, wie es Ihnen geht, wenn Sie diese Botschaft hören. Ich war zunächst beeindruckt von ihrer Einfachheit, Klarheit und Geradlinigkeit, und es hat mich wenig gestört, dass sie zur „Neuorientierung“ etwas empfehlen, was im Grunde recht alt ist. Was alt ist, muss nicht schlecht sein. Und Konzentration auf das Wesentliche ist gerade in unserem Fach immer wieder notwen-

dig. Aber dann irritierten mich doch ein paar Widersprüche – oder sind es nur Missverständnisse?

Brettschneider und Hummel wollen die beiden Seiten des Doppelauftrags nicht als gleichgewichtig anerkennen, sondern die erste (bei Brettschneider: „Erschließung der aktuellen Sportkultur“) betonen. Aber sie machen sich zu Anwälten einer Entwicklungsförderung, die Hummel auch ausdrücklich so nennt.

Diese Entwicklungsförderung wollen sie auf körperliche und motorische Aspekte konzentrieren, aber letztlich geht es ihnen darum, die nächste Generation, die jetzt die Schulen besucht, für ein bewegungsaktives Leben zu gewinnen – und das hat doch mindestens auch mit Motivation und Interesse zu tun.

Ihre besondere Sorge, so klingt ihre Botschaft, gilt den Kindern und Jugendlichen, bei denen jetzt schon Anzeichen eines Bewegungsmangels und ein entsprechender Förderbedarf zu erkennen sind. Aber ist eine konsequentere Orientierung an Sportarten und an der Sinn-Mitte des Sports (bei Hummel: „Üben, Trainieren, Belasten“) gerade für diese jungen Menschen das probate Mittel?

Ich nehme an, dass Brettschneider und Hummel nicht verlegen wären, diese Fragezeichen begrifflich aufzulösen oder auf Missverständnisse zurückzuführen. Daher lade ich Sie ein, ihren Vorschlag zur Konzentration des Schulsports auf andere Weise zu prüfen, nämlich von den erwarteten Ergebnissen aus. Und damit es nun nicht so scheint, als wolle ich aus einer persönlichen Auseinandersetzung als Sieger hervorgehen, nenne ich das Programm, für das ich die beiden als aktuelle Wortführer zitiert habe, von nun an das „Zurück-zum-Sport-Programm“ oder einfacher das „Sportprogramm“.

Output-Standards für den Schulsport – eine Überraschung

Spätestens seit 2003, dem Jahr der Veröffentlichung der sog. Klieme-Expertise, stehen die Schulen in Deutschland unter der Erwartung, die Qualität ihrer Arbeit müsse sich an

den Lernergebnissen ablesen lassen, die ihre Schüler an bestimmten Punkten ihres Bildungsgangs vorweisen können. Das zentrale Instrument einer Steuerung des Bildungswesens, die vom output, also den bei den Schülern feststellbaren Ergebnissen, ausgeht, sind die Bildungsstandards, die nun für alle Fächer entwickelt werden sollen – möglichst national. Dabei haben die Kernfächer, das sind hier die PISA- und TIMSS-Fächer, Vorfahrt. Ob und gegebenenfalls wann es auch nationale Bildungsstandards für das Fach Sport geben wird, steht noch in den Sternen.

Dennoch haben sich mehrere Bundesländer seit 2003 eilig auf den Weg gemacht und haben kleine Kommissionen, überwiegend zusammengesetzt aus erfahrenen Lehrkräften, beauftragt, Standards für das Fach Sport zu erarbeiten. Auch die Kommission Sport der KMK hat diesen Prozess begleitet. Inzwischen liegen nach meinem Überblick ergebnisorientierte Lehrpläne oder Standards für den Schulsport für sieben Bundesländer vor, nämlich Hamburg, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Hessen.

Anfangs war ich in Sorge, was solche Standards mit unserem Fach anrichten könnten: Wir müssen uns zunächst darauf einlassen, allen Unterricht auf seine Ergebnisse hin zu planen und von seinen Ergebnissen aus zu bewerten und dürfen dem erfüllten Augenblick oder dem gelungenen Prozess einen pädagogischen Wert nur dann zugestehen, wenn sie zugleich mit einem nachweisbaren Ergebnis enden (10). Aber selbst wenn wir das tun, ist zu befürchten, dass sich längst nicht alles als Standard formulieren lässt, was als Ergebnis des Unterrichts zu wünschen ist. Kreative Lösungen, kooperative Leistungen, das Verhalten im sozialen Miteinander und vieles anderes, womit sich unser Fach für den Bildungskanon der Schule empfehlen lässt, kann nicht so in Standards gefasst werden wie die Leistung im 100-m-Lauf und droht daher aus dem Blick zu geraten. So dachte ich.

Man könnte also vermuten, dass sich in solchen Texten die Erwartungen an die Ergebnisse des Sportunterrichts mehr oder weniger im Sinne des

Sportprogramms auf die Förderung der körperlichen und motorischen Entwicklung konzentrieren. Auf den ersten Blick ist das auch der Fall, denn der meiste Text bezieht sich auf diesen Bereich. Aber wer genauer in diese Textpassagen hineinsieht, erlebt eine Überraschung. Die Ergebniserwartungen sind nämlich gerade für das Bewegungskönnen und die körperliche Leistungsfähigkeit merkwürdig offen formuliert und sie lassen auch kaum erkennen, was denn als Ergebnis des Unterrichts im Laufe der Schulzeit an Fortschritt, an Progression, erwartet wird.

Ich erläutere diesen überraschenden Befund wieder am Beispiel des Inhalts Laufen und verenge meinen Blick nochmals auf das ausdauernde Laufen. Das Beispiel scheint mir aus mehreren Gründen geeignet, u. a. deshalb, weil die sportliche und gesundheitliche Bedeutung des ausdauernden Laufens unumstritten ist und das ausdauernde Laufen einer der wenigen Inhalte ist, für die überhaupt Standards und so etwas wie eine Progression formuliert werden.

In Baden-Württemberg (11) sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 2 „lang und ausdauernd laufen“, hinzugefügt wird für das Laufen allgemein – wohl auch das schnelle: „allein und gemeinsam, über Hindernisse und mit Zusatzaufgaben, in der Halle und im Freigelände“. In Klasse 4 sollen sie „längere Strecken ausdauernd laufen“ können, am Ende der Klasse 6 „eine ausdauernde Belastung zeitlich einteilen und durchhalten.“ Am Ende der Klasse 8 wird erwartet, dass sie „längere Läufe absolvieren und eine Ausdauerleistung erbringen“. Wörtlich dasselbe am Ende der Klasse 10.

Was also wird als Ergebnis des Unterrichts in diesem Kernbereich unseres Faches erwartet? Ich verallgemeinere, ohne das jetzt im Einzelnen belegen zu können: Die bisher in allen Ländern vorliegenden Ergebniserwartungen für die körperliche und motorische Entwicklung sind offen und nicht als Standards formuliert und sie lassen kaum eine Progression erkennen. Wenn im Laufe der Schuljahre etwas hinzukommt, dann in der Breite, aber nicht in der Höhe der erwarteten Leistungen. Aber keine Standards, also keine bestimmten Anfor-

derungen für bestimmte Jahrgangsstufen, und damit auch keine Progression.

Nun möchten Sie vielleicht fragen: Hat man die Kommissionen alle falsch besetzt? Haben hier überall, sogar in Baden-Württemberg, der Heimat des Sportartenkonzepts, schon die Spaß- und Kuschelpädagogen die Lehrplankommissionen erobert? Ich denke: nein. Mitglieder der Kommissionen waren erfahrene Lehrkräfte, ihre Ergebniserwartungen sind im Prinzip realistisch. Ich behaupte sogar, dass auch Brettschneider und Hummel selbst, wenn sie diesen Auftrag übernehmen würden, nichts grundsätzlich anderes erarbeiten könnten. Diese zugestandenermaßen steile These will ich nochmals an meinem Beispiel des ausdauernden Laufens begründen.

10 Minuten ohne Pause laufen können – mehr als eine konditionelle Fähigkeit ...

Das Beispiel eignet sich jetzt auch deshalb, weil das ausdauernde Laufen einer der wenigen bewegungsbezogenen Inhalte ist, für den wenigstens in einem Bundesland ein Standard so formuliert ist, dass die zugehörige Testaufgabe erkennbar ist. Es ist eine geläufige Erwartung, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lebensalter in Minuten laufen können. Niedersachsen fordert im Kerncurriculum (12) für die Schulformen der Sekundarstufe I aus dem Jahr 2007 für das Ende der Klasse 6 sogar: „Laufen mindestens 25 Minuten ohne Pause ausdauernd“. Es erfordert wenig Phantasie sich den Test vorzustellen: Man braucht ein übersichtliches Laufgelände und eine Uhr.

Aber was brauchen die Kinder, um diese Aufgabe zu bewältigen? Zunächst brauchen sie Ausdauer, vor allem allgemeine aerobe Ausdauer. Aber es ist zu einfach, das Testergebnis nur als Aussage über die Ausprägung der Ausdauer zu sehen. Die Kinder brauchen auch eine einigermaßen ökonomische Lauftechnik. Diese beiden Komponenten, Ausdauer und Technik, gehen, mathematisch betrachtet, als Faktoren in das Produkt

Laufleistung ein. Das heißt, je schlechter die Technik, desto besser muss die Ausdauer sein, damit ein Kind 25 Minuten ohne Pause durchhält. Doch wenn wir einmal so anfangen, die Laufleistung in ihre Komponenten oder Faktoren zu zerlegen, finden wir noch viel mehr, z. B. das Körpergewicht, das Kinder beim Laufen, anders als beim Radfahren oder Schwimmen, selbst tragen müssen.

Ein weiterer Faktor ist das Tempogefühl, das auf spezifische Körpersignale bezogene Wissen, welches Lauftempo man über die Zeit durchhalten kann. Wissen zum Umgang mit Körpersignalen kann auch in anderer Form gefordert sein: Herzklopfen, Hitzeentwicklung, Seitenstechen, Atemnot, Muskelschmerzen und damit verbundene negative Emotionen. Was tun, damit das verschwindet oder zumindest erträglich wird? Dann kann sich auch die Frage stellen: Darf ich, soll ich, will ich noch weiterlaufen oder breche ich ab? Je mehr ein Kind aus früheren Ausdauerbeanspruchungen weiß, dass und wie sich damit umgehen lässt, desto besser ist es vorbereitet, diese Entscheidung zu treffen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es den Test besteht.

... eine Kompetenz!

Was also erfassen wir mit der Testaufgabe, eine bestimmte Zeit ohne Pause zu laufen? Wir erfassen eine Kompetenz. Ich zitiere einige Erläuterungen zum Kompetenzbegriff, die sich in Anleitungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards und Kernlehrplänen finden, oft unter Berufung auf Weinert: Kompetenzen sind „Dispositionen, die eine Person befähigen, fachbezogen konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (13). Sie sind insofern komplex (manche sagen auch „holistisch“, deutsch: „ganzheitlich“); sie bestehen nicht nur aus Wissen, das auch tot sein kann, oder Können, das auch blind sein kann, sondern ausdrücklich aus der „Verknüpfung von Wissen und Können“ (14). Noch ausführlicher Weinert selbst: Kompetenzen sind „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozi-

alen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (15). Für meine weiteren Überlegungen etwas einfacher und griffiger (mit Aebli): Kompetenzen setzen sich zusammen aus Wissen, Können und Wollen (16).

Alles dies trifft für die Disposition zu, eine längere Strecke ohne Pause zu laufen – die wir damit als Kompetenz ansprechen dürfen. Das ist keine unnötige Begriffsklauberei, sondern eine wichtige, ja notwendige Klärung. Denn wer diese Kompetenz bei anderen (oder auch bei sich selbst) entwickeln will, wird wenig Erfolg haben, wenn er sie nur mit einer ihrer Komponenten identifiziert, z. B. dem körperlich-motorischen Können, insbesondere der konditionellen Fähigkeit „Ausdauer“. Doch nur wenn man das tut, die Komplexität der hier geforderten Kompetenz also vernachlässigt, lässt sich die Behauptung aufrechterhalten, dass für die Förderung in diesem Kernbereich unseres Faches „wissenschaftlich fundierte und praktisch wirksame unterrichtsmethodische Instrumentarien“ verfügbar sind und die Vermittlungslücke hier nicht bestehe. Das aber war eine entscheidende Voraussetzung, auf der Brettschneider und Hummel ihre Empfehlungen zur Neuorientierung unseres Faches aufgebaut haben.

Kinder, die nicht ausdauernd laufen können

Ich kann an dieser Stelle meine Argumentation durch einige empirische Befunde stützen, aus denen wir etwas über die Kinder erfahren, die über die Kompetenz nicht verfügen, die ich hier als Beispiel gewählt habe. Im Rahmen eines Forschungsprojekts (17), das die Landesregierung Nordrhein-Westfalen und die Gemeindeunfallversicherungsverbände unterstützt haben, konnten wir an einer repräsentativen Stichprobe von Kindern der 5. Klassen aller staatlichen Regelschulen in Nordrhein-Westfalen, also Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen, testen, ob sie über Basisqualifikationen verfügen, die wir als Mindestvoraussetzungen für ein bewegungsaktives Le-

ben angesehen haben. Darunter war auch die Aufgabe, ihr Lebensalter in Minuten zu laufen. (Wir haben für alle gleich 10 Minuten angesetzt.) Von den 876 Kindern, die an dem Test teilnahmen und einen kleinen Fragebogen ausfüllten, haben 82% bestanden, 18% nicht.

Was wissen wir aus unserer Untersuchung über die 18% der Kinder, die die Testaufgabe nicht bestanden haben? Zunächst einmal dies: Verglichen mit den Kindern, die die Aufgabe bestanden haben, scheiterten sie auch signifikant häufiger an anderen ähnlich einfachen Testaufgaben. Das waren in dieser Untersuchung (MOBAQ II) Aufgaben zum geschickten Laufen und Springen – das konnte man noch erwarten –, aber auch Aufgaben zum rhythmischen Bewegen und zum sicheren Fahrradfahren. Kinder, die ihr Lebensalter nicht in Minuten laufen können, können also nicht nur dies nicht, sondern haben wahrscheinlich in mehreren Bereichen der für ihr Alter relevanten Bewegungskultur auffällige Schwierigkeiten und damit Förderbedarf.

Was wissen wir aus unserer Untersuchung noch über diese Kinder? Ich nenne nur einige der auffälligsten Merkmale: Die Testaufgabe (10 min laufen) schafften nicht

- 14% aller Jungen, 21% aller Mädchen
- 11% aller Kinder, die nach den für dieses Alter üblichen Grenzwerten als normal gewichtig einzustufen sind, 61% der adipösen Kinder (BMI über 25)
- 9% der Kinder, die zur Zeit der Untersuchung Mitglied in einem Sportverein waren, 28% der Nichtmitglieder,
- 3% aller Kinder, die jetzt die 5. Klasse eines Gymnasiums besuchen, aber 31% aller Fünftklässler einer Hauptschule.

Bei diesem letzten, auffälligsten Unterschied ist zu berücksichtigen, dass wir die Untersuchung in der ersten Hälfte des 5. Schuljahrs durchgeführt haben. Die Unterschiede sagen also wenig oder nichts über die Qualität des Schulsports an der Schule aus, die die Kinder jetzt besuchen. Sie lassen sich auch nicht entscheidend auf die unterschiedliche Qualität des Schulsports an den Grundschulen zurückführen, die sie vorher besucht haben. Worauf dann?

Die Antwort kann nur sein: Die Kompetenz, die sich in dem Lauftest zeigt, haben die Kinder im Laufe einer Bewegungssozialisation erworben, die in der Familie begonnen hat und bis jetzt maßgeblich durch sie geprägt wird, die sich u. U. im Verein und im selbst organisierten Bewegungsleben fortsetzt und in der Schule bis jetzt bestenfalls ergänzt, erweitert, vertieft und korrigiert wurde. Damit komme ich wieder auf die Ausgangsfrage meines Vortrags zurück: Worauf soll sich der Schulsport konzentrieren? Welchen spezifischen Auftrag kann und sollte er erfüllen? Dabei bleibe ich bei dem einmal eingeschlagenen Weg, dass ich von den Ergebnissen ausfrage, die der Schulsport ansteuern sollte und an deren Erreichung seine Qualität beurteilt werden dürfte.

Kinder mit Förderbedarf: Passt für sie das Sportprogramm?

Betrachten wir noch ein letztes Mal die Kinder mit fachspezifischem Förderbedarf und nehmen wir einmal an, eine Landesregierung legte ein Programm auf mit dem Ziel, bis zur übernächsten Landtagswahl sollten alle (oder mindestens 90%) der Fünftklässler ihr Lebensalter in Minuten laufen können. Wäre das ein realistisches und wäre es ein pädagogisch sinnvolles Ziel und welchen Beitrag könnte der Schulsport dazu leisten?

Damit ich nun nicht missverstanden werde, muss ich hier sagen, dass ich es jedem Kind wünsche, über diese Kompetenz zu verfügen, und zwar nicht nur aus Sorge um seine Gesundheit, sondern auch um seine Chancen, ein glückliches Leben führen zu können. Aber die Frage ist, wie wir ihm in der Schule helfen, diese Kompetenz auszubilden.

Zunächst ist festzuhalten: Die Schule ist der einzige Ort, an dem wir alle Kinder erreichen, so dass gezielte Förderprogramme am besten in ihr zu organisieren sind oder zumindest von ihr ausgehen sollten. Aber wie wären solche Programme zu gestalten und an welchen Ergebnissen können wir ihre Wirksamkeit erkennen? „Üben, Trainieren, Belasten“, also ein gezieltes, regelmäßiges Laufprogramm

würde, wenn sich die Kinder dazu bewegen ließen, natürlich, sogar naturgesetzlich vorhersagbar, Wirkungen zeigen. Mit zwei Trainingseinheiten pro Woche, angemessen dosiert, über einige Monate durchgehalten, ist etwas zu erreichen, was sich sogar in messbaren Ergebnissen zeigen müsste. Danach werden zwar immer noch nicht alle Kinder ihr Lebensalter in Minuten laufen können, aber einige mehr als vorher. Aber wie lange soll dieses Programm durchgeführt werden? Ausdauer ist kein bleibender Besitz, schon nach den Sommerferien müsste wieder von vorn begonnen werden, wenn die Kinder nicht selbst etwas tun, was ihre Ausdauer fördert. Und das ist der entscheidende Punkt! Die Förderung dieser Kinder muss vor allem eine Förderung ihrer Fähigkeit sein, selbst das für sie Richtige zu tun.

Ein schulisches Förderprogramm, das nur am körperlich-motorischen Können ansetzt und seine Effekte an dessen Entwicklung messen möchte, kann allenfalls kurzfristig erfolgreich sein. Für ein solches Förderprogramm hätten wir zwar technologisches Wissen, aber die Politik wird in der Stundentafel dem Fach Sport niemals so viele Unterrichtsstunden einräumen, die nötig wären, um dieses Programm bis zum Ende der Schulzeit mit akzeptablen Effekten durchzuhalten.

Daher muss es von Anfang an darum gehen, nicht nur blindes Können zu fördern, sondern Kompetenzen, also auch Wissen und Wollen. Der Förderung des Wollens, der Motivation und des Interesses, haben wir in unserem Fach in Praxis und Wissenschaft schon längst mehr Aufmerksamkeit gewidmet als andere Fächer. Was die Förderung des Wissens angeht, haben wir Nachholbedarf. Das heißt zunächst einmal, dass wir das technologische Wissen, das Know-how des Sports, über das Sportwissenschaft und Sportlehrerschaft verfügen, nicht nur als Vermittlungswissen nutzen, sondern in sinnvoller Auswahl und geeigneter Form auch an die Schüler weitergeben.

Ein Programm zur Förderung der Laufausdauer sollte also von Anfang an auch die Vermittlung von Wissen darüber einschließen, wie man seine Laufausdauer selbst fördern kann. Ein Vorteil unseres Schulfachs ist, dass

das lebendige Wissen sein kann, dessen Brauchbarkeit die Schüler im eigenen Tun, schon im Unterricht selbst, erfahren können. Die Zeit, die für die Vermittlung solchen Wissens eingesetzt wird, ist keine verlorene Zeit, sie zahlt sich vielfach aus, wenn sie zunehmend selbstständig diesem Wissen gemäß handeln.

Ob sie das jedoch auch wollen, wenn sie nicht im Unterricht dazu angehalten werden, also in ihrer freien Zeit, und wie dieses Wollen zu fördern ist, das ist eine andere Frage. Im Rahmen dieses Vortrags kann ich nur hoffen, dass Sie meine Zweifel teilen, ob die Orientierung an der Sinn-Mitte des Sports, der Leistung, für unsere förderbedürftigen Kinder ein gutes Rezept ist. Eine Ausdauerleistung zu erbringen, das ist für junge Menschen, die in ihrer Familie keine Sportsozialisation erfahren haben, typischerweise nicht als sportliche Herausforderung interessant, zumindest zunächst nicht. Sie müssen den Sinn einer solchen Aufgabe erst einmal anders erfahren. Vielleicht sehen einige von ihnen schon eher einen Sinn darin, beim Tanzen nicht so schnell müde zu werden oder in einem Ballspiel auch nach 20 Minuten noch einen Pass in den freien Raum zu erlaufen, und achten dann auch nicht auf die körperlichen Symptome, die ihnen beim Lauftest den Abbruch nahegelegt haben. Darüber hinaus könnten sie bestenfalls erfahren, dass Ausdauerbelastungen auch tiefes, körperlich spürbares Wohlbefinden verursachen können.

Damit habe ich in aller Kürze einen Kerngedanken des mehrperspektivischen Sportunterrichts skizziert, den ich nicht aufgeben möchte: Der Sportunterricht sollte an geeigneten Beispielen die Vielfalt des Sinns erfahrbar machen, mit dem Sport belegt werden kann, und die Fähigkeit fördern, Sport unter verschiedenen Sinnzuschreibungen zu prüfen (18).

Lernprogression im Schulsport

Jetzt habe ich den Punkt erreicht, an dem ich auch einmal die anderen Schülerinnen und Schüler betrachte, diese gut 80%, die unsere Testaufga-

be im 5. Schuljahr gelöst haben. Wie sollten wir ihre Kompetenz in den folgenden Schuljahren weiterentwickeln? Die anspruchsvollen Niedersachsen – Sie erinnern sich –, die für das Ende des 6. Schuljahrs mutig 25 Minuten ohne Pause verlangen, legen für das Ende des 8. Schuljahrs noch eins drauf und fordern nun 30 Minuten! Abgesehen davon, dass das nur ein winziger Schritt ist, frage ich: Kann es das sein? Vor allem: Kann das alles sein?

Ich bitte Sie, mir nun noch für einen letzten kurzen Gedankengang zu folgen. Dazu muss ich noch einmal an den Kompetenzbegriff erinnern. Kompetenzen, so hatte ich vereinfachend gesagt, setzen sich zusammen aus Können, Wissen und Wollen. Mit dem Testergebnis „ist 10 Minuten ohne Pause gelaufen“ fassen wir eine Kompetenz als körperlich erbrachte Leistung, aber wir erfassen sie nicht ganz, sondern nur unter einem Aspekt. Denn wie diese Leistung zustande gekommen ist, was das Kind an Können, Wissen und Wollen aktiviert hat, erfahren wir aus diesem Testergebnis nicht. Pädagogisch gesehen, d. h. im Interesse an der weiteren Entwicklung des Kindes, ist das jedoch nicht belanglos. Sind wir gut beraten, die weitere Kompetenzentwicklung der Kinder, die nun bald Jugendliche werden, allein oder vor allem daran abzulesen, wie sich diese Leistung im Verlauf der weiteren Schulzeit verändert?

Die Antwort auf diese Frage lässt sich auf harte empirische Fakten stützen. Selbst wenn wir den Sportunterricht so konsequent, wie es Verfechtern des Sportartenkonzepts vielleicht vorschwebt, als „Üben – Trainieren – Belasten“ durchführen, wird es eine kontinuierliche Verbesserung der messbaren Ausdauerleistung bis zum Ende der Schulzeit nur bei denen geben, die auch über den Sportunterricht hinaus so leben, dass es ihrer Laufausdauer zugute kommt. Die körperlichen Veränderungen im Zuge der Pubertät bringen bei den meisten noch einmal einen – unverdienten – Leistungsschub, danach stagniert die messbare Leistung beim Durchschnitt jeder Lerngruppe, und wenn sie nicht schon nach der 8. Klasse wieder zurückgeht, dann ist das nicht der Trainingswirkung des Sportunterrichts zuzuschreiben, sondern dem, was die

Schülerinnen und Schüler, nun Jugendliche, über den Unterricht hinaus tun.

Unterrichtsvorhaben zur systematischen Verbesserung der Ausdauer gehören dennoch weiterhin in den Sportunterricht und dabei ist es durchaus auch sinnvoll und aufschlussreich, ihre Effekte mit geeigneten Tests zu messen. Aber diese Messergebnisse taugen nicht als Indikatoren für die Qualität des Sportunterrichts, sondern als Impulse zur Weiterentwicklung der Kompetenz. Diese Kompetenzentwicklung kann im Rahmen des Schulunterrichts systematisch und mit klarer Progression nun vor allem unter dem Aspekt des Wissens gefördert und gesichert werden. Dabei geht es zunächst um technologisches Wissen, um Know-how, mit zunehmendem Alter aber auch um Know why, d. h., um Wissen, mit dem die Schüler die technologischen Empfehlungen begründen und den Sinn ihres Tuns reflektieren können. Sie sollten also nicht nur lernen, wie sie Ausdauer wirksam verbessern können und welche Effekte sie in welcher Zeit mit welchem Aufwand erwarten können und welche Alternativen es zum Laufen gibt, sondern auch, warum das Training nicht bei allen gleich wirkt, warum z. B. die meisten Jungen ausdauernder sind als die meisten Mädchen, welche Bedeutung Ausdauer für die Gesundheit, aber auch für die Leistung in den Sportarten hat, die sie mögen, und unter welchen Bedingungen sich durch Ausdauerbelastungen das Gewicht regulieren lässt (19).

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

Am Anfang meines Vortrags habe ich den in der neuen Lehrplangeneration formulierten Doppelauftrag so ausgelegt: Es komme nicht nur darauf an, dass die Schüler das Laufen lernen, sondern auch darauf, was sie am Laufen lernen. Ich hoffe, dass nun wenigstens in Umrissen deutlich geworden ist, was das heißen kann.

Meine gesamte Argumentation habe ich am Beispiel einer Kompetenz entwickelt, die der Schulsport fördern kann. Das war nur ein Beispiel. In den neuen Lehrplänen wird es darum gehen, eine überschaubare Zahl solcher Kompetenzen zu formulieren, die der Schulsport über die Jahre schrittweise und nachprüfbar fördern kann. Dabei stelle ich mir solche Kompetenzen als Bausteine jener Handlungsfähigkeit vor, zu der alle Schulfächer beizutragen haben. Handlungsfähigkeit ist jedoch mehr als die beliebige Addition solcher Kompetenzen. Handlungsfähig wird ein Mensch, indem er solche Bausteine in eine Ordnung bringt, mit der er leben kann. Dieser Prozess ist mit dem Ende der Schulzeit nicht abgeschlossen. Aber die Schule begleitet junge Menschen dabei über 10 bis 13 Jahre ihres Lebens, in denen sie besonders lernfähig sind. Sport ist nach erteilten Unterrichtsstunden das drittgrößte Schulfach. Dieses Potential sollten wir gut nutzen!

Anmerkungen

- (1) Vortrag bei der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik und dem DSLV-Bundeskongress, Köln, 24. Mai 2008. Leicht gekürzte, mit wenigen Anmerkungen versehene Version.
- (2) Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19–52). Aachen: Meyer & Meyer.
- (3) Zum Folgenden vgl. Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplangeforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 39–54). Aachen: Meyer & Meyer.
- (4) Zur Bezeichnung und zum Anliegen der „Neuen Steuerung“ Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 487–504.
- (5) Schmidt-Millard, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sportunterricht? *sportunterricht*, 56 (4), 105–109.
- (6) Brettschneider, W.-D. (2005). Brennpunkt: Vonnöten: Eine strukturelle und

inhaltliche Neuorientierung des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 54 (11), 321.

(7) Hummel, A. (2005). Brennpunkt: Üben, Trainieren, Belasten – Elemente einer Neuorientierung des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 54 (12), 353.

(8) Zwei besonders ergiebige, lesenswerte Texte: Bretschneider, W.-D. (2007). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 15–26). Hamburg: Czwalina. – Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht*, 49 (1), 9–13.

(9) Ausgelassen habe ich den Hinweis auf die Ergebnisse der SPRINT-Studie, die Bretschneider ebenfalls als Stütze seiner Forderung nach einer Neuorientierung heranzieht. Ich kann nicht sehen, welche Daten seine Forderung stützen, und das scheint auch dem Team so gegangen zu sein, das die Forschungsergebnisse in Handlungsempfehlungen umsetzen sollte (DSB, 2006, 263–266). Außerdem gibt es ein zeitliches Problem: Die nordrhein-westfälischen Lehrpläne, die ersten der neuen Generation, traten für die Schul-

formen der Sekundarstufe I im Jahr 2001 in Kraft. Die Daten der SPRINT-Studie sind 2003/2004 erhoben worden. Es widerspricht allen mir bekannten Annahmen über die Wirkung von Lehrplänen, dass sich der Geist (oder Ungeist) der neuen Lehrpläne in so kurzer Zeit schon in einer bundesweiten Datenerhebung an Schulen fassen lässt.

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

(11) Die Bildungspläne und -standards sind zu finden unter http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/1Bldg_standards_plaene.

(12) http://www.fkg.goe.ni.schule.de/allgemein/Kerncurriculum%20Sport/kc_sek1_sport_07_nib.pdf.

(13) Material für die Kernlehrplan-Kommissionen zur gymnasialen Oberstufe in NRW.

(14) Klieme, E. u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF. Zitat S. 78 f.

(15) Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz. Zitat S. 27.

(16) Vgl. Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs [Sonderheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, (8), 11–29.

(17) Fritz, T. & Kurz, D. (2007). *Motorische Basisqualifikationen von Kindern. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichter Abschlussbericht über das Forschungsprojekt MOBAQ I und II.

(18) 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.

(19) Hier treffen sich meine Überlegungen mit Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? *sportpädagogik*, 32 (3), 14–18.