

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung als Chance

für die Mädchen (und Buben) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Als Reaktion auf die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien war die bildungstheoretische Diskussion des letzten Jahrzehnts geprägt von der Frage nach vergleichbaren Bildungsstandards – auch für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Schnell wurden im Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung Bildungsstandards und Kompetenzen als Allheilmittel einer neuen Unterrichtssteuerung angepriesen, die nach Klieme et al. (2003, S. 9) folgendermaßen definiert werden:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. [...] Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“

Charakterisiert ist diese sogenannte „Kompetenzenwende“ in erster Linie durch eine Orientierung am „finalen Output“, in welcher Art und Weise SchülerInnen am Ende einzelner Jahrgangsstufen bzw. ihrer schulischen Laufbahn „kompetent“ sein sollten (Schumacher, 2011, S. 3). „Output-Steuerung“ und Kompetenzorientierung (Stibbe, 2011, S. 27) wurden so zu zentralen und mittlerweile nicht mehr wegdenkbaren Leitbegriffen, egal ob es um Lehrplanentwicklung oder Planung

kompetenzorientierten Sport-/ Unterrichts geht.

Die Vorteile von ausformulierten Bildungsstandards lassen sich durchaus sehen, bieten sie doch neben einer klaren Orientierung (was langfristig erreicht werden soll) auch Möglichkeiten des Feedbacks: dem Bildungssystem, ob die Bildungsaufträge erreicht werden und den einzelnen Schulen, ob die SchülerInnen das angestrebte Leistungsniveau erreicht hätten (wenn es denn vereinheitlichte Standards gäbe, was Neumann (2010, S. 64) und Gogoll (2009) eher bezweifeln und ihrer Meinung nach noch nicht in Aussicht steht). Laut Schumacher (2011, S. 4) ist der Mehrwert von Bildungsstandards auf der Ebene individueller Lernprozesse zur effizienten Förderung individueller Defizite am ehesten denkbar (Kompetenzdiagnostik).

Viele namhafte ExpertInnen aus Pädagogik und Bildungsforschung äußerten sich anfangs sehr kritisch zu den Bildungsstandards und dem damit verbundenen Kompetenzbegriff (z. B. Dörpinghaus, 2011) und auch in der Sportpädagogik wurde die Diskussion von Beginn an sehr kontrovers geführt. Unbehagen machte sich auch deshalb breit, weil die Entscheidung, ob man Bildungsstandards einführen solle oder nicht, in der scientific community kaum (mehr) führbar war, weil man sich vorab schon politisch dafür entschieden hatte. Was blieb, war die Mitwirkung an der

Entwicklung der – in Österreich per Gesetz mit 2. Jänner 2009 verordneten – Bildungsstandards für die verschiedenen Fächer (BGBl. II Nr. 1/2009 1. Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen¹⁾; aktualisierte Fassung vom 07. 05. 2013²⁾ sowie die Arbeit an der Ausdifferenzierung von Kompetenzen für die verschiedenen Niveaustufen.

Bedenken gab es dahingehend, dass sich kompetenzorientierte Standards im Schulsport häufig auf sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken und wichtige kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimensionen sportlichen Handelns ausgeblendet bleiben (Balz, 2008, S. 16). Dabei spielt die Meinung der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle (Stibbe, 2010, S. 45): *„Entscheidender für die Schulsportentwicklung ist allerdings, was z. B. Sportlehrkräfte von Standards im Sportunterricht halten, wie sie mit ihnen umgehen, ob sich die Ansprüche standardorientierter Lehrpläne einlösen lassen bzw. ob die Qualität des Unterrichts überhaupt verbessert werden kann.“*

Bei einer Online-Befragung von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern zur Bewertung von Bildungsstandards (Amesberger & Stadler, 2012, S. 113) bestätigte sich diese Befürchtung ein Stück weit. LehrerInnen – und hier wesentlich stärker die männlichen Kollegen – präferieren das Modell der „Orientierung am Sportartenkonzept“,

da konditionelle und koordinative sportartspezifische und -übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter messbar und überprüfbar sind, wie z. B. der „Coopertest“ als typische Aufgabenstellung und „die zurückgelegte Strecke“ als Indikator für die Beurteilung. Die Option der „Handlungsfähigkeit im Sport“ mit Aspekten der Organisation und Gestaltung von Sport sowie Selbst- und Sozialkompetenz wurde stärker von den weiblichen Lehrkräften unterstützt, insgesamt jedoch als weniger geeignet erachtet, um Unterrichtsqualität zu verbessern oder das Ansehen des Faches und seiner Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen. Die Gefahr schien somit groß, wie Sportpädagogen wie Thiele (2007), Schierz (2009), Grupe, Kofink und Krüger (2004) oder Gogoll (2012) betonen, dass derart fokussierte Bildungsstandards zu einer Steigerung des Leistungsdrucks führen und auf einfache messbare Fitnesswerte reduziert werden: „Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer“ (Tillmann, 2007, S. 78).

Das Credo der sportpädagogischen Community zielt jedoch eindeutig auf die Entwicklung einer umfassenden bewegungs- und sportbezogenen Handlungskompetenz ab. Will man dabei v.a. auch die (männliche) Kollegenschaft ins Boot holen, sind geeignete Kompetenzen und passende Test-Items nötig (Amesberger & Stadler, 2012, S. 116f., Böttger, 2013).

Entwicklung eines geeigneten Bildungsstandard- und Kompetenzmodells

In Österreich wurde ein Bildungsstandard- und Kompetenzmodell entwickelt, das an den Lehrplangvorgaben mit der dort bekannten Struktur der Bewegungshandlungen (Grundlagen, Können und Leisten, Spiel, Gestalten und Darstellen, Gesundheit und Ausgleich, Erlebnis) ansetzt und auf Handlungsebene die folgenden Kompetenzbereiche unterschiedet:

Inhaltsdimension Lernfelder ▶		Grundlagen	Können und Leisten	Spielen	Gestalten/ Darstellen	Gesundheit	Erleben
Handlungsdimension Kompetenzbereiche ▼							
Fachkompetenz				X ¹⁾	X		
Methodenkompetenz							
Selbstkompetenz							
Sozialkompetenz					X		

¹⁾ Beispiel

Fachkompetenz:

Fachbezogenes Wissen und sportliches Können (Fähigkeiten, Fertigkeiten)

Methodenkompetenz:

Fähigkeiten zur Gestaltung und Anwendung von Lernstrategien, Lernmethoden, Verfahrensweisen und Arbeitstechniken, Sicherheit

Selbstkompetenz (Personale Kompetenz):

Selbsteinschätzung, Leistungsmotivation und Leistungswille, Steuerung des eigenen Handelns, Aufmerksamkeits- und Motivationsregulation

Sozialkompetenz:

Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zu fairem Handeln, Verantwortung, Konfliktlösung, Empathie.

Schon der Blick auf die verschiedenen Handlungsebenen und Kompetenzbereiche lässt die Komplexität erahnen, für verschiedene Altersstufen differenzierte Mindest-/Standards und ausformulierte Kompetenzbereiche samt Zielen und Kriterien der Überprüfbarkeit zu formulieren.

Bei aller anfänglichen Skepsis ist festzuhalten, dass die Vorgaben der Kompetenz- und Lernorientierung einen neuen Schwung in der Auseinandersetzung mit Inhalten und „Subjekten“ nach sich gezogen haben und – wie das Beispiel der neuen Lehrpläne für die Volksschulen und Sonderschulen in Österreich (BMUKK, 2012) zeigt - mit der Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzbereiche in Form von Lernzielen und Lernerwartungen nicht nur den Mädchen zu Gute kommt, sondern auch für Buben vielfältige neue Lernerfahrungen (auch abseits der sportmotorischen Dimension) ermöglicht.

Abbildung 1:

(rechts oben) Kompetenzmodell für Bewegung und Sport
(In Anlehnung an Anderson & Kratwohl, 2001; zit.n. Macher-Meyenburg, 2012)

Standardisierungsdebatte ohne Geschlecht?

Überblickt man die gängige Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen, so scheint es verdächtig ruhig um die Kategorie Geschlecht. Nur wenige Frauen haben sich am (deutschsprachigen) sport-/wissenschaftlichen Diskurs beteiligt.

Aber auch bei den Vereinigungen zur Erarbeitung geschlechtersensibler Unterrichtsmodelle finden sich kaum Statements oder Publikationen, die die Bildungsstandarddebatte oder den Kompetenzbegriff aus dieser Perspektive aufgegriffen hätten.

Lediglich Lese- und naturwissenschaftlich-mathematische Kompetenzen finden sich in der Diskussion, da dazu Daten aus internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMMS) vorliegen, die deutliche Geschlechterdifferenzen für österreichische Schülerinnen und Schüler aufweisen. Es ist jedoch nicht klar, inwieweit diese Differenzen Eingang in die aktuelle Debatte und in die Lehrplangentwicklung gefunden haben.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, jene Situationen zu identifizieren, in denen Geschlecht in der Diskussion aufgegriffen wurde und Eingang in den Diskurs gefunden hat.

Situationen der Einbindung von Geschlecht

1. Bei der Zusammensetzung von Gremien

Hinweise auf Geschlechterunterschiede finden sich, wie bereits oben erwähnt, bei Amesberger und Stadler (2012, S. 17), die aufbauend auf den Unterschieden hinsichtlich der (traditionellen) Bildungsvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern die Empfehlung formuliert haben, diese in Form einer ausgewogenen Besetzung von Gremien zu berücksichtigen.

2. Bei der Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen

Neben einer geschlechterausgewogenen Besetzung von Arbeitsgruppen und Gremien ist vor allem die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards und den Kompetenzen bedeutsam.

Zunächst stellt sich die Frage, welches Kompetenzmodell gewählt wird: So zielt beispielsweise der neu erstellte Lehrplan für die Volks- und Sonderschulen (BMUKK, 2012) auf eine umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz ab, die auf dem Modell der Handlungsorientierung basiert und v.a. von den weiblichen Lehrkräften (im Gegensatz zu dem von den männlichen Lehrern bevorzugten, engeren Sportartenmodell) präferiert wurde. Die einzelnen Erfahrungsbereiche (Motorische Grundlagen, Spielen, Leisten, Wahrnehmen und Gestalten, Gesund leben, Erleben und Wagen) sollen dabei ausgewogen angeboten werden, um so die festgelegten Lernerwartungen in den vier Kompetenzbereichen der Fach-, der Methoden-, der Selbst- und der Sozialkompetenz sicherzustellen.

Ausformulierung von Lehrstoff und Lernerwartungen

Sieht man sich im oben genannten Lehrplan den Lehrstoff und die Lernerwartungen im Detail an, so finden sich mit einer Ausnahme keinerlei Differenzierungen nach Geschlecht. Lediglich bei der Lernerwartung: „Ein Team bilden können“ gibt es neben anderen den Hinweis auf die Teambildungsmöglichkeit nach Geschlecht: „Mädchen und Buben gemeinsam/getrennt“. Der daran anschließende Zusatz: „Auf keinen Fall darf es im Zuge der Teambildung zu einer Diskriminierung oder Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern kommen“, stellt auch in der geschlech-

tersensiblen Mädchen- (und Buben-)arbeit ein wichtiges Prinzip dar.

Geschlechtersensibilität in den didaktischen Grundsätzen

Explizit Bezug auf die Kategorie Geschlecht wird im Volksschullehrplan sonst nur bei den „Didaktisch-methodischen Leitvorstellungen“ genommen (S. 25). Dort ist festgehalten, dass die Koedukation im Unterrichtsfach Bewegung und Sport „eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Verhaltensmustern“ erfordert. Diese Formulierung liest sich – im Gegensatz zur Inklusion, dessen Grundsätze im Unterricht „anzuwenden sind“ (S. 25) – doch recht offen und unverbindlich für die Lehrkräfte. Angesichts der im Sport auf vielen Ebenen sehr stark ausgeprägten Geschlechterunterschiede, die – unreflektiert – bereits vor der Volksschule eingeübt und gefestigt werden, wäre hier ein dezidiertes Handlungsauftrag durchaus angebracht gewesen, zumal dieser durch die Vorgabe von Gender-Mainstreaming und eines eigenen Unterrichtsprinzips sogar gesetzlich verankert und gefordert ist.

Man kann natürlich auch argumentieren, dass die Berücksichtigung der übrigen, geschlechterspezifisch neutral formulierten didaktisch-methodischen Grundsätze die Leitvorstellung eines geschlechtersensiblen Unterrichts unterstützt, wie

- das Setzen von alters- und entwicklungsgemäßen Schwerpunkten in jeder Schulstufe
- ausreichende und vielseitige Belastungs- und Bewegungsanreize
- die Einbeziehung unterschiedlicher Voraussetzungen (Vorerfahrungen, Vorwissen) der Schülerinnen und Schüler durch Maßnahmen der Individualisierung, Differenzierung und Förderung

- das Ermöglichen individueller Lernprozesse durch vielfältige anregende Erfahrungs- und Lerngelegenheiten
- die Berücksichtigung des Erfahrungs- und Könnensstands der jeweiligen Schülerinnen und Schüler
- das Schaffen einer angstfreien Lernatmosphäre durch Vorbildwirkung der Lehrkräfte (Dialog, Reflexion, Beratung).

Das Beispiel des Volks- und Sonderschullehrplans konnte die Vorgaben lernzielorientierter Bildungsstandards insgesamt recht gut umsetzen. Da in dieser Altersgruppe die sportmotorischen Unterschiede zwischen Mädchen und Buben noch vergleichsweise gering sind, ist ein „entdramatisierender“ Zugang (*Faulstich-Wieland, Weber & Willem, 2004*) bei den Lerninhalten durchaus nachvollziehbar, wenngleich auf der methodisch-didaktischen Ebene Geschlechtersensibilität stärker einzufordern ist, um eine umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz auch jenseits geschlechterstereotypisierender Bewegungsvorstellungen zu entwickeln.

Auf der Ebene der Selbstkompetenz ließe sich durchaus diskutieren, ob nicht gerade die Volksschule ein geeigneter Ort ist, im Sinne eines „undoing gender“ explizite Maßnahmen zu setzen, um stereotype Zuschreibungen und Übernahmen von Rollenbildern ein wenig hintanzuhalten und Gegenmodelle bereitzustellen.

Konkrete Lernziele könnten Lehrkräfte bei der „bewussten Auseinandersetzung mit geschlechterspezifischen Rollenbildern und Verhaltensmustern“ unterstützen.

Als Anlassbeispiel könnte man den Befund heranziehen, dass Mädchen ihre sportliche Leistungsfähigkeit wesentlich schlechter einschätzen als Buben (*Brettschneider, 1990, zit.n. Horter, 2000, S.*

170; Brettschneider & Bräutigam, 1999, zit. n. Hortner, 2000; Benard, Schlaffer & Gauss, 2003).

Unter der Annahme, dass ein geschlechterbewusster Bewegungs- und Sportunterricht diesen Befund, dass Mädchen zur Unterschätzung und Buben zur Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit tendieren (Saladin, 1991), aufgreift und Maßnahmen für eine realistischere Einschätzung der Mädchen und Buben setzt, könnte ein Output-orientiertes Lernziel im Bereich der Selbstkompetenz so lauten:

„Mädchen und Buben schätzen ihre sportliche Leistungsfähigkeit realistisch ein.“

Um dieses Ziel umsetzen zu können, sind durchaus auch „dramatisierende“ bzw. geschlechterdifferenzierende Zugänge in der Bestärkung von Mädchen, aber auch von Buben nötig. Auch hier wäre es wichtig, wie im Lehrplan der Volksschulen gefordert, dass man überprüft, ob derartige Ziele auch erreicht werden. Instrumentarien zur Erhebung liegen bereits vor (*u.a. Benard, Schlaffer & Gauss, 2003*).

3. Bei der Ausdifferenzierung der Bildungsstandards auf verschiedenen Niveaustufen in Sek I und II

Interessant bleibt, inwiefern die in der Sekundarstufe I und II sich verstärkenden Geschlechterunterschiede bedeutsam sind für die Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen.

- Wie werden die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingebunden, die sie aus einer nach wie vor stark nach Geschlechtern geprägten Bewegungs- und Sportwelt außerhalb der Schule mitbringen?
- Wie können Kompetenzen und verschiedene Niveaustufen formuliert

werden angesichts der gleichzeitig immer unübersichtlicher werdenden Vielfalt an Bewegungszugängen?

- Macht es vielleicht sogar Sinn, für Mädchen und Buben gesonderte Ziele zu formulieren, die einerseits ihre bestehenden (geschlechterstereotypen) Interessen und Bedürfnisse (im Sinne von Empowerment) aufgreifen und sie darin bestärken und/oder andererseits jene Kompetenzen fördern, die ihnen sozialisationsbedingt weniger zugeschrieben werden und deren Erwerb zu einer Erweiterung ihres Handlungsrepertoires führt?

Eckdaten eines geschlechtersensiblen und kompetenzorientierten Sportunterrichts

- Ein Unterricht, der Bildungsstandards erreichen und Kompetenzen bei Schülern entwickeln will, benötigt neben der Zielformulierung auch Prinzipien des unterrichtlichen Handelns bzw. Hinweise zum methodischen Vorgehen. Nach Macher-Meyenburg (2012) bedeutet kompetenzorientiertes Unterrichten:
- den individuellen Lernprozess fördern
 - am Lernstand orientieren – passende Anforderungen – gut abgestimmte Aufgabenstellungen – realistische Teilziele setzen – intelligent üben
 - kognitive Aktivierung
 - selbstgesteuertes Lernen unterstützen
 - Methoden der Reflexion und Selbstbewertung einsetzen
 - Erfolgsorientierte Lernmotivation
 - positiv gestaltete Lernumgebung
 - Vernetzung des Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können
 - Beziehungen der Schüler/innen untereinander fördern
 - transparente Anforderungen – Rückmeldungen über Lernfortschritt
 - Lernergebnisse der Schüler/innen in den Mittelpunkt stellen und
 - Gelerntes in konkreten Anforderungssituationen anwenden.

Die hier formulierten Prinzipien entsprechen nahezu exakt jenen, die die Arbeit des FrauenForum Bewegung & Sport mit Mädchen im Sport/unterricht schon seit beinahe zwei Jahrzehnten leiten (u.a. *Diketmüller, 2008*). Die vielen Beispiele der vergangenen elf Ausgaben der Zeitschrift „Mädchen im Turnsaal“ sowie das vorliegende aktuelle Heft belegen dies.

Von Bedeutung ist dabei die Rolle von Lehrkräften und SchülerInnen. Kompetenzorientiertes Unterrichten macht ein verändertes Rollenverständnis aller Betroffenen im Bildungssystem erforderlich, wo Lernende mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit in den Lernprozess einbringen und Lehrpersonen als LernbegleiterInnen, ModeratorInnen und Coaches Lernprozesse unterstützen und für die Gestaltung des Lernumfeldes verantwortlich sind. Eine enge Orientierung an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ist dabei unumgänglich.

Gerade in der schulischen Arbeit mit Mädchen, die im Sport lange als „defizitär“ angesehen worden sind und die nach wie vor medial ein Bild vermittelt bekommen, im Sport nur unter bestimmten Bedingungen oder weniger wertgeschätzt zu werden als ihre männlichen Kollegen, ist eine Orientierung an Kompetenzen und Erfolg durch methodisch-didaktische Maßnahmen der Individualisierung, Differenzierung und Förderung besonders bedeutsam.

Resümee

Zusammenfassend zeigt sich, dass die aktuelle Standardisierungsdebatte neben prinzipieller Skepsis an der Output-Orientierung und einer gewissen Geschlechterblindheit durchaus auch Chancen bietet, die vor allem in

Sportliches Selbstbewusstsein

Tabelle 1

„Ich schätze mich selbst ein als sportlich ...“

	männlich %	weiblich %
Sehr begabt	17,2	6,0
Begabt	60,4	55,0
Weniger begabt	19,5	33,9
Unbegabt	2,8	5,1

(Brettschneider, 1990, zit.n. Horter, 2000, S. 170)

Tabelle 2

„So sportlich schätze ich mich selbst ein“

	männlich %	weiblich %
Total sportlich	32,4	17,7
Eher sportlich	45,4	49,8
Eher unsportlich	19,4	28,1
Völlig unsportlich	2,9	4,3

(Brettschneider & Bräutigam, 1999, zit. n. Horter, 2000)

Tabelle 3

„Für mich trifft (sehr) zu ...“

	männlich %	weiblich %
Beim Sport bin ich besser als die meisten meiner Freunde	35,9	20,9
Ich betreibe weniger gern Sport	11,9	20,7
Wettkämpfe gehören für mich zum Sport	24	18,2

(Benard, Schlaffer & Gauss, 2003, S. 8)

ihrer Umsetzung durch einen kompetenzorientierten Unterricht liegen (vgl. die Beispiele bei *Schumacher et al., 2012*) und auf die Entwicklung einer umfassenden bewegungs- und sportbezogenen Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern abzielen. Die methodisch-didaktischen Grundsätze eines kompetenzorientierten Unterrichts ähneln jenen geschlechtersensibler Zugänge im Sport und bieten für Mädchen und Buben gleichermaßen Möglichkeiten einer vielfältigen Entfaltung. Damit der gesetzliche Auftrag der Schule, zur

chancengerechten Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auch im Unterrichtsfach Bewegung und Sport beizutragen, verwirklicht und in Form konkreter Maßnahmen umgesetzt werden kann, können Outcome-orientierte Ziele dienlich sein. Es ist daher unumgänglich, in den Kanon der Lernziele und Kompetenzen auch explizit jene mit Bezug auf Geschlecht aufzunehmen, Indikatoren festzulegen und deren Erreichen zu dokumentieren. Die Beispiele in diesem Heft können Sie dabei unterstützen.

¹⁾ 1. Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen. Zugriff am 12.8.2013 unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

²⁾ Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen StF: BGBl. II Nr. 1/2009 in novellierter Fassung vom 07.05.2013. Zugriff am 12.8.2013 unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24597/vo_bildungsstandards2013.pdf

Literatur

Amesberger, G. & Stadler, R. (2012). Bildungsstandards für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ im Kontext. Zwischen Orientierung und Positionierung*. (S.111-119). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.

Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. *Sportpädagogik*, 32(3), 14-18.

Benard, Ch., Schlaffer, E. & Gauss, E. (2003). *Mädchen bleiben am Ball. Motivationsstrukturen von Mädchen im Teamsport*. Unveröffentl. Projektbericht: Wien. Zugriff am 12.8.2013 online unter: <http://www.sportministerium.at/files/doc/Studien/maedchen-am-ball.pdf>

Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekt-handbuch. Stand: Dezember 2012. Zugriff am 12.8.2013 online unter: http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_18.12.2012.pdf

BMUKK. (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*. Zugriff am 12.8.2013 online unter: http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf

BMUKK (2012). *Lehrplan der Volksschule und der Sonderschulen. Bewegung und Sport*. BGBl. II Nr. 303/2012, September 2012. Zugriff am 12.8.2013 online unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23185/lp_vs_sport_2012.pdf

Böttger, K. (2013). *Bildungsstandards und Kompetenzen auch im Fach Sport? Neue Wege der fachlichen Qualitätsentwicklung*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Diketmüller, R. (2008). Geschlecht als didaktische Kenngröße - Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245–259). Balingen: spitta.

Dörpinghaus, A. (2011). Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17–26). Hohengehren: Schneider.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim: Juventa.

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

Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 18-30). Herzogenrath: Shaker.

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.

Horter, P. (2000). „... weil ich ein Mädchen bin!“. *Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadolezenz zum Schulsport*. Sankt Augustin: Academia.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenroth, H.E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Macher-Meyenburg, R. (2012). Tagung der Arbeitsgemeinschaft der Bewegungs- und Sportlerzieher/innen. Präsentationsfolien von der Tagung vom 23.-24.10.2012 in Klagenfurt. Zugriff am 12.8.2013 online unter: http://www.bewegung.ksn.at/files/2012/sportlerzieher-tag_2012.pdf

Neumann, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre. *Sportpädagogik*, 34 (4+5), 62–65.

Saladin, W. (1991). *Kausalattribution von Schülerinnen im Sport. Eine empirisch – experimentelle Untersuchung zur Änderung von Attribuierungstendenzen bei einem Selbstkonzept mangelnder Begabung*. Dissertation: Saarbrücken-Scheidt.

Schierz, M. (2009). Das Schulfach „Sport“ und sein Imaginäres. Bewährungsmythen als Wege aus der Anerkennungskrise. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 21(2), 62–77.

Schumacher, C., Scheuer, C., Miranow, J., Schlesinger, I. & Göre, M. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Kompetenzen im Sportunterricht entwickeln*. Berlin: LISUM.

Schumacher, C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung. 2. Fachtagung Berliner Schulsport*. 04. 05. 2011. Online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sport/Kompetenzorientierung_Sport.pdf

Stibbe, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung – ein Bestimmungsvorschlag. *sportunterricht*, 59(2), 42-45.

Stibbe, G. (2011). Erziehender Sportunterricht zwischen fachdidaktischem Anspruch, Lehrplanprogrammatisierung und Lehrplanpraxis. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17–26). Hohengehren: Schneider.

Thiele, J. (2007). Standards im Fach Sport – ein Orientierungsversuch. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 19(1), 65-78.

Tillmann, K.J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. *sportunterricht*, 56(3), 78–82.