

# **Qualitätsoffensive im Schulsport**

**- Werkstattberichte -**

**Heft 2**

## **Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen in Nordrhein-Westfalen**

**Gutachten  
von Prof. Dr. Günter Stibbe**

**Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur  
Soest**

Dieser Werkstattbericht nimmt ein Gutachten auf, das Prof. Dr. Günter Stibbe von der Päd. Hochschule Karlsruhe im Auftrag der Landesstelle für den Schulsport im Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur im Januar 2005 erstellt hat.  
Er ist auch im Schulsportportal [www."schulsport-nrw.de"](http://www.schulsport-nrw.de) als PDF-Datei verfügbar.

1. Auflage 2005

Nachdruck nur mit Genehmigung des  
Landesinstituts für Schule/Qualitätsagentur  
Paradieser Weg 64, 59494 Soest

| <b>Inhalt</b>                                                                                                                                         | <b>Seite</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Vorbemerkung</b>                                                                                                                                   | 5            |
| <b>1 Grundlegende Aspekte der Schulentwicklung</b>                                                                                                    | 6            |
| <b>1.1 Schulentwicklung: Verständnis und Hintergründe</b>                                                                                             | 6            |
| <b>1.2 Leitbilder der Schulentwicklung</b>                                                                                                            | 9            |
| 1.2.1 Formale Leitbilder                                                                                                                              | 10           |
| 1.2.2 Schultheoretische Leitbilder                                                                                                                    | 11           |
| 1.2.3 Fachliche Leitbilder                                                                                                                            | 15           |
| <b>1.3 Methoden und Strategien der Schulentwicklung</b>                                                                                               | 29           |
| <b>2. Zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten<br/>Profilbildung von Schulen - Eckpunkte eines fach-<br/>politischen Handlungsprogramms</b> | 32           |
| <b>2.1 Ausgangslage und Handlungsbedarf</b>                                                                                                           | 32           |
| <b>2.2 Zielsetzungen</b>                                                                                                                              | 41           |
| <b>2.3 Handlungsfelder und Maßnahmenbereiche</b>                                                                                                      | 44           |
| <b>2.4 Entwicklungs- und Umsetzungsschritte</b>                                                                                                       | 50           |
| <b>2.5 Kooperationen</b>                                                                                                                              | 51           |
| <b>Literatur</b>                                                                                                                                      | 52           |



## **Vorbemerkung**

Anlass dieses Gutachtens ist ein Auftrag des Landesinstituts für Schule, auf der Grundlage gegenwärtiger pädagogischer und bildungspolitischer Entwicklungen Vorschläge für eine zukunftsfähige Handlungsstrategie zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen in Nordrhein-Westfalen zu erarbeiten. Mit dem Gutachten ist die Hoffnung verbunden, die (anstehende) Entwicklung eines fachpolitischen Handlungsprogramms auf ein pädagogisch nachvollziehbares Fundament zu stellen und zugleich zur Diskussion um die zukünftige Gestaltung bewegungs- und sportfreundlicher Schulen in Nordrhein-Westfalen anzuregen.

Der Text zielt darauf ab, Grundzüge der einschlägigen schul- und fachpädagogischen Diskussion zusammenzufassen und daraus Eckpunkte abzuleiten, die als Basis für die Erstellung eines differenzierten politischen Handlungsprogramms dienen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Überlegungen zum Sport in der Schulentwicklung im Schnittfeld von Bildungspolitik, Schulpädagogik und Sportpädagogik stehen. Von diesen drei Bezugspunkten, die Orientierungshilfen geben, aber auch Orientierungsprobleme im Blick auf die Gestaltung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule verursachen können, gehen die folgenden Ausführungen aus.

Dazu erfolgt die Argumentation in zwei Schritten. Im ersten Teil werden das zugrunde gelegte Verständnis von Schulentwicklung umrissen und einige Hintergründe beleuchtet (Kap. 1.1), mögliche Zielperspektiven der Schulprofilbildung dargestellt (Kap. 1.2) sowie Vor- und Nachteile ausgewählter Handlungskonzepte zur Initiierung systematischer Schulentwicklungsprozesse beschrieben (Kap. 1.3).

Auf dieser Folie werden in einem zweiten Zugang Eckpunkte eines Handlungsprogramms zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen in Nordrhein-Westfalen aus einer fachpolitischen Perspektive formuliert, indem zunächst Ausgangssituation und Ziele offen gelegt werden (Kap. 2.1 und 2.2). Welche Handlungsfelder und Umsetzungsschritte sich daraus ergeben können, ist Gegenstand der weiteren Betrachtung (Kap. 2.3 und 2.4). Abschließend sollen noch einige Perspektiven zu Kooperationsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem in Frage stehenden Handlungsprogramm aufgezeigt werden (Kap. 2.5).

## 1 Grundlegende Aspekte der Schulentwicklung

Spätestens seit den ernüchternden Ergebnissen von TIMSS und PISA ist der bildungspolitische und schulpädagogische Fokus auf Überlegungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule gerichtet. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Förderung der Unterrichts- und Schulqualität untrennbar mit Schulentwicklung verbunden ist bzw. nur im Rahmen eines systematischen Schulentwicklungsprozesses erfolgen kann (vgl. Schratz, Iby & Radnitzky, 2000; Tillmann, 2002). Unklar ist jedoch, was eigentlich Schulentwicklung heißt (Kap. 1.1), in welche Richtung sich Schulen entwickeln und welche Rolle dabei Bewegung, Spiel und Sport spielen sollen (Kap. 1.2) und wie Schulentwicklungsprozesse sinnvoll initiiert und aufrechterhalten werden können (Kap. 1.3).

### 1.1 Schulentwicklung: Verständnis und Hintergründe

In der gegenwärtigen bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussion hat der Begriff „Schulentwicklung“ Konjunktur: „Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden“, so Rolff (1998, S. 295), „Schulentwicklung genannt [...] und fast alles, was Schulen betreiben, versehen sie mit dem Etikett Schulentwicklung.“ Trotz dieser inflationären Begriffsverwendung hat der Terminus „Schulentwicklung“ als eigenständiger Eintrag kaum Eingang in neuere schulpädagogische Wörterbücher gefunden. Lediglich im „Studienbuch Schulpädagogik“ von Apel & Sacher (2002, S. 61-63) wird erläutert, dass der Begriff „Schulentwicklung“ häufig synonym zur Bezeichnung „Schulreform“ gebraucht und eine „innere“ von einer „äußeren“ Schulentwicklung unterschieden wird. Allerdings verbinde sich mit „Schulentwicklung“ eine veränderte Sichtweise der Initiierung von Reformvorhaben: „Schule soll nicht nur ‚von oben‘ [...] reformiert werden; vielmehr soll die einzelne Schule ihre eigenen Rückstände sowie Vorzüge erkennen und sich auf einen weitgehend selbst gesteuerten Entwicklungsweg begeben“ (a.a.O.). Mit Schulentwicklung ist also der systematische Prozess der Weiterentwicklung der Einzelschule gemeint (vgl. Rolff u. a., 1998, S. 13-14; Schley, 1998, S. 13). Ziel ist es, „zu einer für Schüler und Lehrer besseren Schule“ zu gelangen (Dalin, 1999, 216).<sup>1</sup>

Was aber steckt dahinter, dass etwa seit Anfang der 90er Jahre die einzelne Schule zum Ausgangspunkt der Reform gemacht wird (vgl. u. a. Meyer, 1997; Rolff, 1991)? Mit dem bildungspolitischen Aufmerksamkeitswechsel von Schul-

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch den Untertitel „Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule“ bei Rolff (1995).

strukturdebatten zu Fragen der Einzelschule ist die Hoffnung verbunden, der in den 70er und 80er Jahren stagnierenden Unterrichts- und Schulreform neuen Auftrieb zu geben. Hierbei können sich Bildungspolitiker(innen) auf zwei wesentliche Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung stützen, die etwa seit Mitte der 80er Jahre die schulpädagogische Diskussion bestimmt haben. Dies ist erstens die Erkenntnis, dass Schulen als gestaltungsfähige Einheiten, als „Individualitäten“ anzusehen sind, die aus eigenem Antrieb, also selbstorganisiert, verändert werden können (vgl. Rolff, 1995). Insbesondere Fend (1986) hat in seinen Forschungsarbeiten belegen können, dass die pädagogische Wirkungskraft von Schulen nicht allein auf das jeweilige Schulsystem, sondern auf die Einflüsse der individuellen Gegebenheiten und Merkmale der einzelnen Schule zurückzuführen ist.

Zweitens ist es die Einsicht, nach der die Schulqualität von einer Reihe synergetisch wirkender Einflussfaktoren bestimmt wird, die als „pädagogisches Ethos“ bezeichnet werden. Hier zeigen vor allem die empirischen Untersuchungen von Rutter u. a. (1980), dass die schulische Atmosphäre weitgehend davon abhängt, „inwieweit die Schule ein zusammenhängendes Ganzes“ bildet, „inwieweit [...] im Hinblick auf bestimmte Ziele und Methoden ein Konsens besteht, der vom gesamten Kollegium getragen wird“ (Rutter u. a., 1980, S. 226). Offensichtlich besteht zwischen der Leistungsfähigkeit einer Schule und dem „pädagogischen Ethos“ ein kausaler Zusammenhang. „Gute“ Schulen lassen sich also vornehmlich dadurch charakterisieren, dass ihre pädagogische Arbeit durch einen gemeinsam getragenen Grundkonsens in Erziehungs- und Wertfragen geprägt wird.

Wenn Schulen als Handlungseinheiten betrachtet werden, die ihre pädagogische Qualität selbst beeinflussen können, ist es konsequent, auch ihre Selbstständigkeit zu stärken. So verweisen z. B. die Anfang der 90er Jahre eingesetzten Enquête-Kommissionen zur Schulreform in Hamburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen in ihren Gutachten unisono darauf, dass als Voraussetzung für eine Qualitätssteigerung von Unterricht und Schule die „Handlungsspielräume der an der Einzelschule Betroffenen“ erweitert werden müssen (Roeder, 1997, S. 139). Im Zuge dieser Bestrebungen um die Stärkung der Schulautonomie werden Schulen zunehmend Entscheidungsspielräume in den Bereichen der pädagogischen Schwerpunktsetzung, der Unterrichts- und Lernorganisation, der Personalentwicklung, der Fortbildungsplanung und der Finanzbewirtschaftung gewährt. Absicht ist es, eine individuelle Profilbildung zu ermöglichen, um die Qualität der einzelnen Schule zu erhöhen.

Freilich lässt sich ein Verdacht nicht von der Hand weisen: Größere Entscheidungsfreiräume von Schulen können angesichts der angespannten Haushalts-

lage der Länder auch dazu dienen, bildungspolitische Probleme zu verschleiern und auf die einzelne Schule zu verschieben (vgl. Balz & Stibbe, 2003, S. 8). Zudem scheinen derzeit im Kontext von TIMSS und PISA administrative Steuerungsbemühungen verstärkt zu werden, durch die die zugestandenen Entscheidungsfreiräume von Schulen wieder eingeengt werden (vgl. Schierz & Thiele, 2003, S. 231). Der bildungspolitische Schwerpunkt liegt zunehmend mehr „auf der Qualitätssicherung und Steuerung des Schulwesens im Ganzen“ (Schönig, 2002, S. 815). Damit besteht die Gefahr, dass die beiden Ebenen der Schulentwicklung, „die man in den letzten Jahren mehr und mehr zusammengedacht hat, nämlich die Ebene der Einzelschule und die Systemebene [...], separat betrachtet werden“ (a.a.O., S. 815-816). Mehr noch: Es gibt Indizien dafür, dass in gegenwärtigen bildungspolitischen Überlegungen die Ebene der Einzelschule an Bedeutung verliert. Oder – um im Schulentwicklungsjargon zu bleiben – auf die Dezentralisierungs- und Autonomisierungsbemühungen der 90er Jahre folgen nach dem „PISA-Schock“ Rezentralisierungs- und Standardisierungsbestrebungen (vgl. Böttcher, 2002; Stibbe, 2004a).

Unbeschadet dessen kann als Ergebnis festgehalten werden: Trotz mancher bildungspolitischer Unwägbarkeiten soll Schulentwicklung prinzipiell in einem konstruktiven Sinne verstanden werden als systematischer „Prozess der Profilbildung einer Einzelschule durch Selbstorganisation“ (Meyer, 1997, S. 55).<sup>2</sup> Die Entwicklung der Einzelschule ist dabei allerdings immer zurückverwiesen auf die bildungspolitische Steuerung des Gesamtsystems, durch die die Rahmenbedingungen und Gestaltungsfreiräume für die einzelschulische Entwicklung festgelegt werden. In diesem Sinne unterscheidet Rolff (1998, S. 326) drei grundlegende Formen der Schulentwicklung:

1. Schulentwicklung als intentionale und systematische Weiterentwicklung der einzelnen Schule (Schulentwicklung 1. Ordnung; Hauptadressaten: Lehrkräfte),
2. Schulentwicklung mit dem Ziel, „Lernende Schulen“ bzw. „Problemlöseschulen“<sup>3</sup> zu schaffen (Schulentwicklung 2. Ordnung; Hauptadressaten: Schulleitung),

---

<sup>2</sup> Tillmann (2002) hat zu Recht daran erinnert, dass dieser Weg der Schulentwicklung bereits 1995 von der Bildungskommission NRW vorgeschlagen und differenziert begründet wurde: „Wer die eigene Schule weiterentwickeln will, muss sich über die Stärken und Schwächen ‚vor Ort‘ klar werden. [...] Kernpunkt dieses Konzepts [der Bildungskommission NRW, G. S.] ist der Abschied von einem hierarchischen Steuerungsmodell – und die Hoffnung darauf, dass in der ‚teilautonomen‘ Schule Kräfte freigesetzt werden, um die pädagogische Entwicklung der eigenen Schule engagiert zu betreiben“ (Tillmann, 2002, S. 20; vgl. auch Stibbe, 1999). Vgl. in diesem Kontext auch die Ausführungen zum Begriff „Schulentwicklung“ bei Rolff u. a.: „Eine entwickelte Schule hat Profil. Die Menschen in der Schule identifizieren sich mit der Schule und sprechen von ‚Unserer Schule‘. [...]“ (1998, S. 14).

<sup>3</sup> Vgl. zur Idee der „Problemlöseschule“ Kapitel 1.2.1.

3. Steuerung des Gesamtsystems für die Entwicklung von Einzelschulen durch Rahmenvorgaben, Anreize, Aufbau eines Unterstützungs- und Evaluationssystems sowie Korrekturen (Schulentwicklung 3. Ordnung; Hauptadressatengruppe: Politik und Verwaltung).

## 1.2 Leitbilder der Schulentwicklung

Schulentwicklung, wie sie in diesem Gutachten verstanden wird, bedeutet, dass es verschiedene, prinzipiell gleichberechtigte Richtungen der Schulgestaltung gibt. Wenn sich die einzelne (teilautonome) Schule ihr eigenes pädagogisches Profil setzt, kann sie folglich auch selbst darüber entscheiden, welcher Sport in welcher Ausprägung von Schule Eingang findet. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Frage nach der Qualität und „Güte“ von Schule und Schulsport ein normatives pädagogisches Problem berührt, das in einer pluralistischen Gesellschaft kontrovers diskutiert und – je nach Standpunkt des Beurteilers – unterschiedlich beantwortet wird.<sup>4</sup>

So gibt es auch in der erziehungswissenschaftlichen und sportpädagogischen Diskussion differierende Ansichten darüber, wie sich Schulen und Schulsport entwickeln sollen. Solche gedanklichen Vorstellungen der (zukünftigen) Schule stellen gewissermaßen Leitbilder der Schulentwicklung dar, die aus einer jeweils spezifischen Perspektive Orientierungshinweise für den künftigen schulischen bzw. schulsportlichen Weg geben. Dabei lassen sich formale von inhaltlich-konzeptionellen (schultheoretische und fachliche Leitbilder der Schulentwicklung) unterscheiden.<sup>5</sup> Die Bedeutung solcher Leitbilder besteht vor allem darin, dass sie Lehrkräften bei der Suche nach dem passenden Schulprofil als Orientierungsgrundlage dienen können.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Auf die „Perspektivenabhängigkeit“ der Beurteilung hat z. B. auch Helmke (2003, S. 46-47) im Zusammenhang mit der Diskussion um die Unterrichtsqualität hingewiesen. Sein Fazit lautet: „Den“ guten Unterricht [und in Analogie dazu „die“ gute Schule, G. S.] kann es nicht geben (S. 46).

<sup>5</sup> Ähnlich differenziert auch Meyer zwischen „Rahmentheorien der Schulentwicklung“ („Schulentwicklungsleitbildern“) und „Autorenleitbildern“ (1997, S. 88-97) bzw. prozessorientierten „[Schul-]Entwicklungsphilosophien“ und inhaltlich festgelegten „Schulleitbildern“ (1999, S. 31).

<sup>6</sup> Im vorliegenden Gutachten werden die Begriffe „Leitbild“ und „Schulprofil“ unterschiedlich gebraucht. Als „Leitbild“ wird ein gedanklicher Entwurf einer (zukünftigen) Schule bezeichnet. Hingegen werden unter einem „Schulprofil“ die realen Schwerpunkte der Unterrichts- und Erziehungsarbeit einer Schule gefasst, über die jede Schule aufgrund bestimmter Besonderheiten und Traditionen immer schon verfügt („Ausgangsprofil“). Mit Hilfe eines Schulentwicklungsprozesses wird auf der Grundlage des vorhandenen Schulprofils einer Einzelschule ein intendiertes, verändertes Schulprofil („Zielprofil“) angestrebt und verfolgt (vgl. Stibbe, 2004b).

### 1.2.1 Formale Leitbilder

Im Rahmen der Schulentwicklungsdiskussion sind Leitbilder wie die „teilautonome Schule“, die „Problemlöseschule“, die „lernende Schule“, die „gute Schule“ oder die „selbstreflexive Schule“ allgegenwärtig.<sup>7</sup> Sie sind eng miteinander verwandt und heben alle aus einem bestimmten Blickwinkel wesentliche Aspekte der Schulentwicklung hervor (vgl. Rolff u. a., 1998, S. 14). Zum Teil stehen sie dabei für bestimmte Schulentwicklungskonzepte, die als Rahmentheorien zur Initiierung, Begleitung und Überprüfung von Schulentwicklungsprozessen gedacht sind; allerdings enthalten sie so gut wie keine inhaltlichen Überlegungen zur Schulgestaltung (vgl. Meyer, 1997, S. 88). Als eines der wohl bekanntesten (und theoretisch fundiertesten) formalen Leitbilder soll die „Problemlöseschule“ herausgegriffen und kurz beschrieben werden.

Die „Problemlöseschule“ ist das Entwicklungsziel des in Nordrhein-Westfalen erarbeiteten Konzepts des „Institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses (ISP)“ (Dalin, Rolff & Buchen, 1995). Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass dieses Leitbild lediglich eine Idealvorstellung des Organisationslernens im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses charakterisiert: „Wir kennen keine einzige tatsächlich existierende Problemlöseschule [...]. Die Problemlöseschule ist ein Entwicklungsideal. Und Entwicklungsideale sind wie Sterne, man wird sie möglicherweise nie erreichen, aber sie dienen [...] der Orientierung“ (a.a.O., S. 238). Im Unterschied zu weniger entwickelten Formen wie der „fragmentierten Schule“ und der „Projektschule“<sup>8</sup> ist die „Problemlöseschule“ dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen reflektiert, ihre Konflikte bewältigt, Probleme erkennt, Unterstützung mobilisiert, sich selbst organisiert und steuert. In ihr arbeiten teamfähige Lehrkräfte, die kompetent und bereit sind, dauerhafte Schulentwicklungsprozesse zu bewältigen (vgl. a.a.O., S. 238-243; Abb. 1).

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu z. B. Bildungskommission NRW (1995); Dalin, Rolff & Buchen (1995); Schratz & Löffler (1998); Philipp (1992); Meyer (1997, S. 76-77).

<sup>8</sup> Unter einer „fragmentierten Schule“ verstehen Dalin u. a. eine Schule, in der die kollegialen Beziehungen „keine Kooperationen im engeren Arbeitsbereich [umfassen]. Ein abgestimmtes Zielkonzept gibt es ebenso wenig wie ein konsistentes System von Strategien“ (Dalin u. a., 1995, S. 37). Als „Projektschule“ charakterisieren sie eine Schule, in der „eine kleinere oder größere Menge an Erneuerungsaktivitäten statt[findet], und zwar in Form von Projekten. Aber diese Projekte sind unverbunden: Sie fügen sich nicht zu einer Struktur, es fehlt ein koordinierendes Wertesystem, die Beziehungen sind wohl innerhalb der Projekte, aber nicht zwischen ihnen entwickelt“ (a.a.O.).

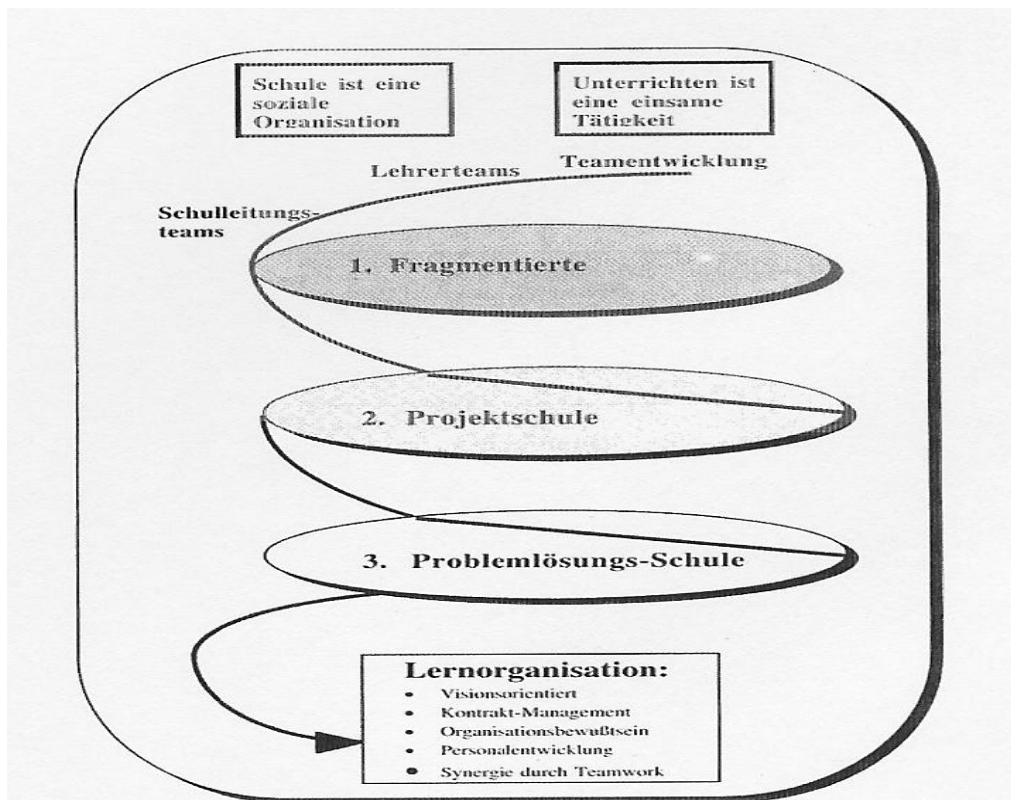


Abb. 1: Entwicklungsstadien von Schulen (Dalin u. a., 1995, S. 240)

Schule wird hier als lernende soziale Organisation betrachtet, die sich mit Hilfe gezielter Maßnahmen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung systematisch verbessern lässt.<sup>9</sup> Letztlich dient das Leitbild der „Problemlöserschule“ im Kontext des ISP dazu, einen Maßstab für die Einschätzung der „Entwicklungskapazität“ und Veränderungsbereitschaft einer Schule zu erhalten (a.a.O., S. 241).

### 1.2.2 Schultheoretische Leitbilder

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen die Schule erfüllen soll. In diesem Sinne lässt sich eine Vielzahl von pädagogischen Konzeptionen zum Wesen der Schule ausmachen, in denen der „Sinn“ dieser Bildungseinrichtung in verschiedener Weise ausgelegt wird.<sup>10</sup> Aus dem jeweiligen Aufgabenverständnis der Schule und dem dahinter liegenden Menschen-

<sup>9</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang auch das Handlungskonzept der „pädagogischen Schulentwicklungsberatung“ von Rolff u. a. (1998). Auf einige kritische Aspekte dieses Modells der Organisationsentwicklung wird noch in Kapitel 1.3 eingegangen, wenn es um Methoden und Strategien der Schulentwicklung geht.

<sup>10</sup> Vgl. exemplarisch den Überblick über pädagogische Deutungsversuche der Schule bei Gudjons (1993, S. 237-250) und Winkel (1997, S. 25-63).

und Gesellschaftsbild ergeben sich auch Konsequenzen für die Gestaltung des Schulsports bzw. von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.

Aus dem Spektrum neuerer Schulleitbilder sollen in den folgenden Abschnitten die „Unterrichtsschule“, die „Schulleben-Schule“ und die „Erfahrungsschule“ beschrieben werden, die konträre schultheoretische Positionen repräsentieren. Dazu werden die jeweiligen Schulkonzepte im Blick auf ihre pädagogischen Leitideen und Vorstellungen vom Schulsport beleuchtet.<sup>11</sup>

### ***Leitbild „Unterrichtsschule“***

Als Beispiele für das Schulleitbild der „Unterrichts-“ oder auch „Wissenschaftsschule“ können die Schulkonzeptionen von Wilhelm (1969) und Giesecke (1996; 1998) herangezogen werden. Trotz der Unterschiede im Detail wird Schule als eine stofforientierte Instruktionsanstalt beschrieben, in der es in erster Linie um die wissenschaftlich adäquate, effektive Vermittlung von Sachwissen geht. Leitidee ist es, die intellektuellen Fähigkeiten des rational denkenden Menschen mit Hilfe systematischen Lernens im Unterricht zu fördern. Schule soll hier im Wesentlichen die Funktionen der Qualifikation und Selektion erfüllen (vgl. Meyer, 1997).

Die „Kopflastigkeit“ der Unterrichtsschule spiegelt sich auch in der Haltung zum Schulsport wider. Während Wilhelms Schultheorie noch als prinzipiell „sportfreundlich“ gekennzeichnet werden kann, stellt Giesecke die Notwendigkeit des Sportunterrichts als verbindliches Unterrichtsfach in den höheren Jahrgangsstufen gänzlich in Frage. Gleichwohl ist auch bei Wilhelm eine Aufgabenreduktion des Schulsports in zweifacher Hinsicht erkennbar: Zum einen werden im Zuge der Einbindung des Faches in die schulübergreifende Aufgabe der Gesundheitsförderung Ziele des Sportunterrichts einseitig auf Gestaltung und vor allem Reflexion eines präventiven Trainingsprogramms festgelegt. Zum anderen werden nur jene sportlichen Angebote im Rahmen des Schullebens zugelassen, die der Unterstützung des Unterrichts hinsichtlich der (kognitiven) Ordnung der Vorstellungswelt der Schüler dienen. In Gieseckes elitärem Bildungsdenken, das sich vornehmlich auf die Situation des Gymnasiums konzentriert, scheint Sport nur in Grundschulen und sportbetonten Schulen Platz zu haben.

---

<sup>11</sup> Vgl. ausführlich zur folgenden Diskussion Stibbe (2004b).

### **Leitbild „Schulleben-Schule“**

In bewusster Abgrenzung zur „Unterrichtsschule“ entwirft Struck (1994; 1995; 1996a/b; 1997) in mehreren Veröffentlichungen eine schultheoretische Position zum Leitbild „Schulleben-“ oder auch „Lebenshilfeschule“.<sup>12</sup> Schule wird hier als „Reparaturwerkstatt“ für gesellschaftliche Probleme begriffen. Im Zentrum der Überlegungen steht das Bemühen, durch verstärkte erzieherische Anstrengungen im Sinne der Familien- und Jugendhilfe die Sozialisations-defizite von Kindern und Jugendlichen auszugleichen, um dadurch das Lernen in der Schule überhaupt zu ermöglichen. Aufgabe der „Schulleben-Schule“ ist es, Heranwachsende mit Hilfe sozialpädagogisch-kompensatorischer Interventionen zu erziehen und in die soziale Gemeinschaft zu integrieren.

In diesem Zusammenhang hebt Struck auch die Notwendigkeit von täglichen Bewegungs- und Sportaktivitäten hervor, die im Rahmen einer bewegten Schule realisiert werden sollen. Dabei werden allerdings die Aufgaben des „psychomotorischen Extraturnens“ und der verschiedenen Bewegungsaktivitäten der bewegten Schule auf kompensatorische und das kognitive Lernen fördernde Zielsetzungen verkürzt. Aber auch der Sportunterricht, der in einen Lernbereich „Bewegungserziehung“ aufgehen soll, wird auf rein kompensatorisch-gesundheitserzieherische Intentionen festgelegt. Es hat den Anschein, als dürften Kinder und Jugendliche alles das, was sie am Sport fasziniert, nur noch in Arbeitsgemeinschaften im außerunterrichtlichen Schulsport oder im gemeinsamen Sporttreiben mit dem Klassenlehrer außerhalb der Schule erfahren.

### **Leitbild „Erfahrungsschule“**

Im Gegensatz dazu kann das Schulleitbild der „Lebens- und Erfahrungsschule“ exemplarisch an den pädagogischen Konzepten von Hentigs (1993) und der Bildungskommission NRW (1995) veranschaulicht werden. Schule versteht sich hier bewusst als Lern- und Lebensraum. Als Lernort strebt sie an, alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft, Religion, Schichtzugehörigkeit und Begabung – gleichermaßen zu achten und zu fördern, indem die unterrichtliche Belehrung soweit wie möglich durch Lernen an bzw. aus Erfahrung und an Lerngelegenheiten ersetzt wird. Als Lebensort lädt die Schule durch wohnlich gestaltete Räume, ein reichhaltiges Schulleben und die Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld zum Verweilen ein. Übereinstimmend gehen beide Entwürfe von einem Menschenbild aus, das von der Achtung, den Selbstentfaltungsmöglichkeiten und der Entwicklungsfähigkeit des „ganzen“ Menschen ge-

---

<sup>12</sup> Der Begriff „Schulleben-Schule“ wird von Struck (1994, S. 89-90; 1996a, S. 33) selbst gebraucht. Meyer (1997, S. 93-94; 1999, S. 48-49) nennt dieses Leitbild auch „Lebenshilfeschule“. Ähnlich bezeichnet Giesecke (1996, S. 287) in seiner Kritik an pädagogischen Konzepten, die eine umfassende Ausdehnung der schulischen Aufgaben über den Unterricht hinaus fordern, das Schulmodell von Struck als „sozialpädagogische Schule“.

tragen wird. Schule verfolgt dabei die Aufgaben der Qualifikation, Integration und Erziehung (vgl. Meyer, 1997).

Fragt man nach dem Stellenwert des Sports in der „Erfahrungsschule“, so ist festzustellen: Während in der Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995) der Sport weitgehend unberücksichtigt bleibt, hat von Hentig (1972) bereits in den 70er Jahren mit schulkritischen Überlegungen zur „Entschulung“ des Sportunterrichts die Forderung erhoben, den Pflichtcharakter des Faches Sport aufzuheben, um durch Verschulungstendenzen verstellte lebensweltliche Erfahrungsbereiche des Sports zu nutzen. In diesem Sinne tritt er dafür ein, durch Umgestaltung des schulischen Umfeldes offene Lerngelegenheiten für den Sport anzubieten (a.a.O.). Vor diesem Hintergrund plädiert er für die Etablierung eines körper- und bewegungsbezogenen Lernbereiches in der Schule, der das gesamte Schulleben umfasst.

\* \* \*

Diese kurze Gegenüberstellung von „Unterrichtsschule“, „Schulleben-Schule“ und „Erfahrungsschule“ soll ausreichen, um unterschiedliche Vorstellungen von Schule und daraus resultierende Implikationen für eine bewegungs- und sportorientierte Schulgestaltung aufzuzeigen, die als Zielpunkte der Schulentwicklung gelten können. Die beschriebenen Leitbilder stellen verschiedene schultheoretische Positionen dar, von denen die „Unterrichtsschule“ und die „Schulleben-Schule“ die beiden Pole eines Kontinuums repräsentieren, auf dem sich verschiedene „Mischformen“ ausbilden können (vgl. ähnlich Brockmeyer, 1995); die „Erfahrungsschule“ nimmt auf diesem Kontinuum gewissermaßen eine Mittelstellung zwischen den Konzeptionen der „Unterrichts-“ und der „Schulleben-Schule“ ein.

Die Gestaltung des Schulsports hängt nun auch davon ab, welchem Aufgabenverständnis von Schule gefolgt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass eine Schule, die sich bewusst als Erziehungs- und Lebensstätte für Heranwachsende versteht, deutlich mehr Anknüpfungsmöglichkeiten für Bewegung, Spiel und Sport bietet als eine Schule, die ihre primäre Aufgabe in der Instruktion und Vermittlung von Wissensbeständen sieht. Es ist nämlich ein Unterschied, ob Sport als wesentliches Element der Schulgestaltung oder als kompensatorische Gesundheitsförderung verstanden wird. Auch wenn sich in erziehungswissenschaftlichen Schulleitbildern insgesamt nur spärliche Ausführungen zum Schulsport finden, können sie doch grobe Wegmarken setzen. Die Beantwortung der Frage, wohin sich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule konkret entwickeln sollen, ist allerdings das Geschäft der Fachdidaktik.

### 1.2.3 Fachliche Leitbilder

Überblickt man die fachdidaktische Literatur, so hat es den Anschein, als werde die Diskussion um die Profilbildung von Schulen weitgehend auf Konzepte der bewegten Schule eingeengt. Mit der Fülle an Veröffentlichungen zur bewegten Schule sind andere schulische Gestaltungsformen mehr oder weniger aus dem Blickfeld geraten. In diesem Zusammenhang ist es erstaunlich, dass z. B. die Idee der „sportbetonten Schule“ kaum reflektiert wird. Eine erfreuliche Ausnahme bilden die Ausführungen von Funke-Wieneke & Hinsching (1995). Sie unterscheiden bei der Schulprofilbildung zwischen einer „Schule als Bewegungsraum“ und einer „Schule als Sportraum“. Im erstgenannten Fall geht es ihnen um die schulische „Bewegungskultur“, die „im Sinne eines fundamentalen Prinzips menschlichen Handelns“ begriffen wird, im zweiten Fall um „Bewegungskultur“, die „im Sinne eines fachlichen Themas [...] unterrichtlich und außerunterrichtlich aufgegriffen wird“ (a.a.O., S. 215). Dieser Gedanke soll in diesem Gutachten übernommen werden, indem in ähnlicher Weise zwischen Konzepten der „bewegten“ und der „sportbetonten“ Schule differenziert wird. Darüber hinaus werden in der folgenden Diskussion noch weitere Spielarten der bewegungs- und sportfreundlichen Schule unterschieden.<sup>13</sup>

#### ***Konzepte der bewegten Schule***

Zurzeit gibt es kaum ein Thema, das Sportpädagoginnen und Sportpädagogen derart beschäftigt wie die bewegte Schule. An diesem Thema zeigt sich sehr deutlich die Tendenz der Sportdidaktik, sich an der Schulentwicklung zu beteiligen (vgl. Balz & Schierz, 2004). Insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion um die Entwicklung von Schulprogrammen und Schulprofilen hat sich auch die Bildungspolitik dieser Frage angenommen. So gibt es inzwischen in allen Bundesländern staatliche Initiativen zum Aufbau einer „Schule als Bewegungsraum“, einer „sport- und bewegungsfreundlichen“, „bewegungsfreudigen“, „bewegungsfreundlichen“ oder „bewegten“ Schule (vgl. KMK, 2001; KMK, 2004). Bei aller Verschiedenheit der Bezeichnungen geht es doch überall darum, den Unterricht aller Fächer und das Schulleben bewegungs-freundlich(er) zu gestalten, d. h. Bewegung als Prinzip schulischen Lehrens und Lebens zu etablieren (vgl. z. B. Kottmann, Küpper & Pack, 2004, S. 9). Gemeinsam ist diesen Überlegungen eine prinzipiell schulkritische Haltung, die angesichts der bewegungsarmen Lebenswelt und den damit verbundenen gesundheitlichen Problemen von Heranwachsenden in der Forderung nach Veränderung der traditionellen „Sitzschule“ mündet (vgl. Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002, S. 3-4).

---

<sup>13</sup> Vgl. ausführlich zur Begründung und Ausdifferenzierung dieser Idee Stibbe (2004b).

Es gibt jedoch kein einheitliches schultheoretisches Konzept der bewegten Schule, an dem sich Schulen orientieren können. Die Leitvorstellung der „bewegten Schule“ steht vielmehr für eine Reihe sehr unterschiedlicher fachdidaktischer Entwürfe, bildungspolitischer Aktionen und praktischer Empfehlungen (vgl. Balz, Kössler & Neumann, 2001). Insgesamt fehlt eine stimmige theoretische Einordnung: Die bewegte Schule muss stärker „schulpädagogisch orientiert, theoretisch auf den Begriff gebracht und konzeptionell formuliert werden. Zuviel Unterschiedliches verbirgt sich in den lokalen und internationalen Aktionen unter demselben Begriff und zuwenig ‚Theorie der Schule‘ ist da hineingedacht“ (Ehni, 1997, S. 90).

Um nicht der Gefahr der inhaltlichen Beliebigkeit und des vordergründigen Aktivismus‘ zu erliegen, ist es notwendig, sich über die grundsätzliche pädagogische Ausrichtung einer bewegten Schule klar zu werden. Denn aus der jeweiligen Grundorientierung ergeben sich jeweils spezifische erzieherische und schulorganisatorische Implikationen, die bei der Umsetzung berücksichtigt werden müssen, um nicht in konzeptionelle Widersprüche zu geraten (vgl. Funke-Wieneke, 1997, S. 113). Es sei eben ein Unterschied, wie Funke-Wieneke bemerkt, ob mit der bewegten Schule primär die Verbesserung der „innerschulischen Ausgleichs- und Erholungsfunktion“, das Lernen mit allen Sinnen, die Kompensation der bewegungsarmen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen oder die Einschätzung des „Sich-Bewegens“ als einer wesentlichen Bildungsaufgabe verfolgt werde (a.a.O., S. 111-113).

In diesem Kontext lassen sich bei der Betrachtung der sportdidaktischen Theoriebildung zwei Hauptrichtungen der bewegten Schule erkennen, die nach der jeweils vorherrschenden Zielsetzung unterschieden werden können (vgl. Laging, 2000a): In der einen Ausprägung dient die bewegte Schule vornehmlich dem Ausgleich gesundheitlicher Defizite der Schülerinnen und Schüler; in der anderen wird die bewegte Schule vorwiegend als Element der Schulreform gesehen. Diese Interpretationen der bewegten Schule sollen daher als „kompensatorische Position der Motorikschule“ einerseits und „schulreformerische Position der Bewegungsraumschule“ andererseits bezeichnet und in ihren Grundzügen skizziert werden (vgl. Stibbe, 2004a/b).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Bei genauerer Analyse der Fachdiskussion lässt sich neben diesen beiden konträren Positionen zur Gestaltung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule noch eine weitere Richtung ausmachen, die ich an anderer Stelle als „pragmatische Position der Bewegungslebensschule“ bezeichnet habe (vgl. Stibbe 2004b). Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht von vornherein auf eine spezifische Ausprägung der bewegten Schule zielt, sondern die Alltagswirklichkeit der Schule im Blick hat und in pragmatischer Absicht Empfehlungen für die Schulpraxis zu geben versucht (vgl. besonders Regensburger Projektgruppe, 2001; Kottmann, Küpper & Pack, 2004). Da sie letztlich eine Mischform zwischen „Motorik-“ und „Bewegungsraumschule“ darstellt, soll im vorliegenden Gutachten auf eine nähere Darstellung verzichtet werden.

### *Motorikschule: Die kompensatorische Position*

Entwürfe zur kompensatorischen Position werden beispielsweise von Breithecker (u. a. 1997; 1998) und Illi (z. B. 1998) vorgelegt. Sie setzen beim Krisenszenario motorisch auffälliger und haltungsgestörter Schülerinnen und Schüler an und gehen bei der Konstruktion der bewegten Schule vor allem vom Gesundheitsproblem des Stillsitzens in der Schule aus. Ziel der bewegten Schule ist es deshalb, Kinder und Jugendliche zu befähigen, „in unergonomischen, körperfeindlichen Rahmenbedingungen adäquat, d. h., selbstregulierend („körperfreundlich“) zu handeln“ (Breithecker, 1998, S. 34). Auch wenn diese Ansätze inzwischen das aktiv-dynamische Sitzen im Unterricht bzw. die speziellen Bewegungsprogramme im Klassenzimmer in ein Gesamtkonzept der bewegten Schule mit weiteren Bewegungsangeboten einbinden, halten sie dennoch an einer Disziplinierung des Körpers fest und orientieren sich überwiegend an einem pathogenetischen Gesundheitsbegriff (vgl. zur Kritik Laging, 1999, S. 405-408).

Was bedeutet nun diese Vorstellung für die praktische Ausrichtung der bewegten Schule? Wenn sich die bewegte Schule hauptsächlich auf enge kompensatorisch-gesundheitsfördernde Zielsetzungen im Sinne der „Motorikschule“ konzentriert, wird der haltungsabnorme, motorisch defizitäre Schüler zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Schulgestaltung. Es gilt dann, im schulischen Alltag möglichst viele Bewegungsgelegenheiten zur Haltungsschulung und Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu schaffen. In diesem Sinne ist es bei einer konsequenten Profilierung als „Motorikschule“ notwendig, beispielsweise

- auf tägliche Belastungsreize im Stundenplan zu achten, d. h. Sportunterricht in Einzelstunden an verschiedenen Tagen zu unterrichten und weitere Sportangebote möglichst gleichmäßig auf die Woche zu verteilen,
- im Sportunterricht insbesondere trainingswissenschaftliche Prinzipien in Richtung auf eine Intensivierung des Unterrichts zu berücksichtigen sowie vermehrt Fitnesstraining und psychomotorische Förderinhalte aufzunehmen,
- regelmäßige Tests über die motorische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durchzuführen und entsprechende individuelle Bewegungsprogramme für Schule und Freizeit aufzustellen,
- Ausdauerläufe, Triathlonwettbewerbe, Sportabzeichenprüfungen, Winter- und Sommerbundesjugendspiele o. ä. fest im Jahresplan aller Klassen zu verankern und gezielt dafür zu trainieren,
- den motorischen Schwächen von Schülerinnen und Schülern im obligatorischen Sportförderunterricht und in besonderen Sportgemeinschaften entgegenzuwirken,

- Bewegungspausen im Unterricht für eine gezielte Konditionsgymnastik und Sitzschulung zu nutzen,
- ergonomisches Schulmobiliar, Sitzbälle, Sitzkeile oder Stehpulte anzuschaffen und einen Krafraum einzurichten,
- ein reichhaltiges Sportangebot im außerunterrichtlichen Bereich vorzusehen, das u. a. auch Konditions- und Wirbelsäulengymnastik umfasst,
- verstärkt die Zusammenarbeit mit Krankenkassen, Unfallversicherungsverbänden, Gesundheitsämtern und Ärzten zu suchen.

Zieht man die oben beschriebenen Schulleitbilder heran (vgl. Kap. 1.2.2), so ist hierbei die besondere schultheoretische Nähe der „Motorikschule“ zur „Schulleben-Schule“ erkennbar. In der konzeptionellen Auslegung von Struck besteht eine wichtige Funktion der „Schulleben-Schule“ darin, gesellschaftliche Missstände bzw. Fehlentwicklungen durch geeignete sozialpädagogisch orientierte Interventionsmaßnahmen auszugleichen. Dazu zählen auch tägliche Bewegungs- und Sportaktivitäten, die aber, wie vor allem der Sportunterricht und der Sportförderunterricht, auf kompensatorisch-gesundheitsfördernde Aufgaben begrenzt werden. Absicht dieser Spielart der „Motorikschule“ ist es, die „Unterrichtsfähigkeit“ motorisch und koordinativ gestörter Schülerinnen und Schüler durch gezielte wahrnehmungsfördernde Bewegungsangebote wieder herzustellen, um kognitives Lernen zu ermöglichen und zu fördern.

In einer anders akzentuierten Ausprägung der „Motorikschule“ kann aber auch eine schultheoretische Affinität zur „Unterrichtsschule“ in der Version von Wilhelm hergestellt werden. Während sich die „Motorikschule“ mit konzeptioneller Nähe zur „Schulleben-Schule“ auf psychomotorische Angebote im Sinne einer wahrnehmungsfördernden Gesundheitserziehung konzentriert und dabei weitgehend auf Trainingsprogramme zur Steigerung der konditionellen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen verzichtet, zielt der Schulsport in der „Motorikschule“ in konzeptioneller Nähe zur „Unterrichtsschule“ auf eine bewusste trainingsorientierte Gesundheitsförderung ab: Im Vordergrund stehen die Durchführung von und Aufklärung über präventive Wirkungen von Bewegungs- und Fitnessprogrammen.

Damit können zwei Nuancierungen der „Motorikschule“ ausgemacht werden, die sich durch ihre inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in Richtung auf eine eher *psychomotorisch-wahrnehmungsbezogene* oder eher *fitnessorientierte Gesundheitsförderung* in konzeptionellem Umfeld der „Schulleben-Schule“ bzw. der „Unterrichtsschule“ voneinander unterscheiden.

In beiden Fällen geht es allerdings bei der Einbindung von Bewegungs- und Sportaktivitäten in das Schulkonzept nicht oder nicht primär um eine grundsätz-

liche Veränderung des Lernens und Lebens in der Schule. So stellen zwar vermehrte Bewegungsangebote der „Motorikschule“ in konzeptioneller Nähe zur „Unterrichtsschule“ sicherlich eine Bereicherung des Schullebens dar, doch kann an den traditionellen Zielsetzungen einer stofforientierten Instruktionsanstalt mehr oder weniger festgehalten werden. Aber auch in der „Motorikschule“ in der Affinität zur „Schulleben-Schule“ bleiben Bewegung, Spiel und Sport in erster Linie der engen sozialpädagogisch-kompensatorischen Leitidee verpflichtet, obgleich die Bewegungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen explizit als anthropologische Notwendigkeit anerkannt werden.

### *Bewegungsraumschule: Die schulreformerische Position*

In der schulreformerischen Position, die besonders von Laging (u. a. 1997; 1999; 2000b) und Hildebrandt-Stramann (u. a. 1999; 2000) vertreten wird, wird Bewegung als anthropologische Konstante schulischer Bildungsprozesse gesehen. Im Rahmen eines bewegungspädagogischen Gesamtkonzepts soll Bewegung als Medium einer innovativen Unterrichts- und Schulgestaltung fungieren. Ausgehend vom Begriff der „Schulkultur“ verstehen sie Schule im Sinne einer schultheoretischen Kategorie als zusammenhängendes Ganzes, in dem Partizipation und Mitgestaltung der Beteiligten zu wesentlichen Prüfgrößen avancieren. Schule als Bewegungsraum zu interpretieren heißt für sie, Schule aus der Bewegungsperspektive als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten. Bewegung wird somit zu einem grundlegenden Element der Schulentwicklung.

Mit der „Bewegungsraumschule“ wird also der Anspruch erhoben, Schule „neu“ zu denken. Im Unterschied zur „Motorikschule“ begnügt sie sich nicht mit einer defizitorientierten Argumentation, bei der die bewegte Schule vorrangig zur Kompensation der innerschulischen Belastungen und der bewegungsrestriktiven Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beitragen soll. Vielmehr wird hier aus einer schulpädagogischen Perspektive gedacht, die das Sich-Bewegen und die leibliche Bildung in das schulische Gesamtkonzept einbindet.

Die Folgerungen, die sich aus dieser Leitvorstellung für die konkrete Schulgestaltung der „Bewegungsraumschule“ ergeben, können am Beispiel eines von Hildebrandt-Stramann (1999) an einer Regelschule realisierten Schulentwicklungsprojekts veranschaulicht werden. Die von ihm durchgeführten Teilprojekte an der Liobaschule Vechta stellen wichtige Konstituenten der „Bewegungsraumschule“ dar:

- Um Bewegung tatsächlich als rhythmisierendes Element des Schulvormittags etablieren zu können, ist es nötig, (zumindest zeitweise) von der rigiden Stundenplanstruktur der 45-Minuten-Einheiten abzugehen. So können ein gleitender Unterrichtsbeginn, verschiedene freie Bewegungs- und Spielpha-

sen, Stille- und Entspannungszeiten, Freiarbeit und Wochenplanarbeit in den Schulalltag aufgenommen werden.

- Sportunterricht wird als „erfahrungsorientierte“ Bewegungserziehung konzipiert, die sich auf der Grundlage eines „dialogischen Bewegungskonzepts“ bewusst vom einseitigen Sinnmuster der Leistungs- und Wettkampforientierung abhebt.
- Der Einsatz mobiler Sitzmöbel, die zu einem aktiv-dynamischen Sitzen herausfordern, ermöglicht die leichte Veränderbarkeit der Sitzorganisation und Lernumgebung. Diese Sitzmöbel können als „Requisiten“ in eine innovative Unterrichtsgestaltung eingebunden werden.
- Auch spezielle Körper- und Haltungsthemen (z. B. „Meine Stuhllehne ist weg – wie halte ich mich?“, „Wir entdecken und erleben unsere Füße“) haben in dieser Schule ihren Platz. Sie werden allerdings handlungsorientiert und fächerübergreifend bearbeitet.
- Lernen im Fachunterricht findet überwiegend projektorientiert statt und geht von einem lernbereichsübergreifenden Schulkonzept aus.
- Der Schulhof wird zu einem Bewegungs-, Begegnungs-, Erfahrungs- und Lernraum umgestaltet. Dazu wird ein Gesamtkonzept erarbeitet, an dem die Schülerinnen und Schüler mitwirken. Auf Spielmöglichkeiten in der Pause und die Nutzung der Pausenspieltonne wird im Sportunterricht gezielt vorbereitet.
- Die Bewegungswerkstatt dient zugleich als „Bewegungsbaustelle“ für Heranwachsende und als Lernort für Studierende und Lehrkräfte. Sie ist ein Indiz für die Bereitschaft der Schule, sich gegenüber der sozialen Lebensumwelt zu öffnen.

Die Praxisbeispiele machen deutlich, dass mit der „Bewegungsraumschule“ grundsätzlich der reformpädagogische Anspruch erhoben wird, Schule als „Erfahrungsschule“ zu entwerfen (vgl. Kap. 1.2.2). Hildebrandt-Stramann selbst erklärt, dass als pädagogisches Ziel des Schulentwicklungsprozesses an der Lio-baschule mit den teilnehmenden Lehrkräften vereinbart wurde, sie in Anlehnung an das „Haus des Lernens“ der Bildungskommission NRW und die von Hentigsche Vorstellung von Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ zu einem Aufenthaltsort zu entwickeln, „in dem Kinder und Erwachsene leben mögen und leben können“, in dem alle für einander da sind und fühlen, dass „es sich zu leben und zu lernen lohnt“ (1999, S. 31). Dies bedeutet für die Schulgestaltung, stärker als bisher auf die veränderten Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und dabei vor allem auch deren Bewegungsbedürfnisse im Schulalltag zu berücksichtigen.

Wesentliches Kennzeichen der „Bewegungsraumschule“ im Kontext der „Erfahrungsschule“ ist die Kritik am außerschulisch institutionalisierten Wettkampfsport. Sportunterricht – oder in der weiterentwickelten idealtypischen Form der „Bewegungsraumschule“ ein lernbereichsübergreifend angelegter Erfahrungsbereich „Körper und Bewegung“ mit musisch-ästhetischen Anteilen (vgl. dazu Laging, 1997, S. 65) – unterscheidet sich grundsätzlich von einem einseitig an etablierten Schulsportarten unter der Prämisse der Leistungs-optimierung orientierten Lehrgang. Er versteht sich vielmehr als erfahrungsbezogene allgemeine Körper- und Bewegungserziehung. Im Zentrum stehen Aufgaben zur Körpererfahrung und Wahrnehmungsförderung, Lerngelegenheiten zur explorativen Aneignung vielfältiger Bewegungen (u. a. durch angemessene Berücksichtigung nicht-sportiver Bewegungsformen und psychomotorischer Inhalte), Inszenierungen eigenständig erarbeiteter Bewegungsgestaltungen, Freiräume für das sportliche Handeln (z. B. im Rahmen von Initiativstunden) sowie die Durchführung von Bewegungsprojekten und -vorhaben (vgl. Laging, 2000b, S. 155-160).

### ***Konzepte der sportbetonten Schule***

Wer heute von einer „sportbetonten Schule“ spricht, verwendet einen Begriff jüngerer Datums. Diese Bezeichnung wird vor allem seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der bildungs- und sportpolitischen Diskussion um die Zukunft der 25 Kinder- und Jugendsportschulen der ehemaligen DDR verwendet. Inzwischen scheint dieser Ausdruck aber nicht mehr allein für die Nachfolgeeinrichtungen der Kinder- und Jugendsportschulen in den östlichen Bundesländern zu gelten, sondern er wird allgemein für Schulen mit besonderen Sportklassen oder Sportzügen gebraucht, die im Rahmen der Förderung des Nachwuchsleistungssports in Ost und West eingerichtet wurden (vgl. z. B. KMK, 2000, 6).

Im Gegensatz dazu wird in diesem Gutachten die sportbetonte Schule in einem weiteren Sinne ausgelegt. Betrachtet man nämlich Schule vornehmlich als „Sportraum“, so lassen sich rein analytisch zwei Konzeptionslinien differenzieren: Die sportbetonte Schule in ihrer eher breiten- oder eher leistungs-sportorientierten Ausrichtung.<sup>15</sup>

### ***Sportfreundliche Schule: Schulreformerische und traditionelle Positionen***

Die „sportfreundliche Schule“ geht von der Vorstellung aus, dass vermehrte außerunterrichtliche Sportaktivitäten, die zusätzlich zum Sportunterricht angeboten werden, entscheidend zur Entschulung der Schule und zur Bereicherung

des Schullebens beitragen.<sup>16</sup> Zum entscheidenden Bezugspunkt der Schulgestaltung wird dabei der außerschulische Sport, der jedoch sehr unterschiedlich, d. h. in einer eher abbildhaft-affirmativen oder eher kritisch-distanzierenden Weise, interpretiert werden kann.

Bei allen Spielarten der „sportfreundlichen Schule“ kann das umfangreiche Angebot an außerunterrichtlichen Schulsportaktivitäten als charakteristisch für das inhaltliche Profil angesehen werden. Im Einzelnen lassen sich folgende Bausteine der „sportfreundlichen Schule“ herausfiltern:

- Die Stellung des Sportunterrichts im Ensemble der Schulfächer kann als verhältnismäßig hoch eingeschätzt werden. So wird darauf geachtet, dass möglichst viele Sportstunden erteilt werden. Zudem besteht in der Sekundarstufe I die Chance, Sport als Wahlpflichtfach zu belegen; in der gymnasialen Oberstufe wird Sport auch als Leistungskurs angeboten. Bei fächerübergreifenden Projekten und Projektwochen werden sportliche Themen berücksichtigt.
- Die anregende Gestaltung des Schulgeländes und Schulhofs lädt Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Pause ein; sie bietet aber auch ausreichende Möglichkeiten, sich zu entspannen, auszuruhen und zu kommunizieren. Die Sporthalle steht darüber hinaus auch in den Mittagspausen für Sportaktivitäten zur Verfügung. Notwendige Spiel- und Sportgeräte für den Pausensport können nach einem von der Schülerverwaltung bzw. von Schülerinnen und Schülern selbst organisierten Verfahren ausgeliehen werden.
- Es gibt ein vielfältiges sportartenbezogenes, sportartenübergreifendes und themenspezifisches Angebot an Sportgemeinschaften, die von Schülermentoren, Lehrkräften, Vereinsübungsleitern, Sozialpädagogen oder Eltern geleitet werden. In organisatorischer Hinsicht werden sie altersspezifisch oder jahrgangsübergreifend, geschlechtshomogen oder -heterogen, schulbezogen oder schulübergreifend zusammengesetzt.
- Sport- und Spielfeste, zu denen auch Sporttage, Schulsportwettkämpfe und Sportaufführungen im Rahmen von Schulfesten zählen, sind regelmäßige festliche Veranstaltungen im Schulleben, mit denen verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden. In diesem Sinne werden beispielsweise Bundesju-

---

<sup>15</sup> Selbstverständlich ist auch ein Schulprofil denkbar, dass sowohl breiten- als auch leistungs-sportliche Elemente enthält.

<sup>16</sup> Die breitensportorientierte Position der „sportfreundlichen Schule“ wird aus solchen sport-didaktischen Entwürfen abgeleitet, die sich in programmatischer Absicht um eine pädagogische Legitimation des Schulsports in seinen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Realisierungsformen bemühen, indem sie dessen erzieherische Bedeutung für alle Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen. Diese Position wird in je spezifischer Denkweise in konzeptionellen Entwürfen von Funke (1974; 1985), Grupe (2000a/b) und Kretschmer (2000) entfaltet, die hier als Beispiele für die einschlägige Diskussion in der jüngeren Fachgeschichte herangezogen werden. Vgl. zur differenzierteren Diskussion Stibbe (2004b).

gendspiele und kreative Spielfeste, Schulturniere, Klassenspiele und Klassenmeisterschaften in verschiedenen Sportarten, Veranstaltungen im Rahmen des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia“, Sponsorenläufe, Sportabzeichenwettbewerbe, Fitness- und Gesundheitstage durchgeführt sowie Tanz- und Turndarbietungen für das Schulfest eingeübt.

- Da Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt zum Fahrtenprogramm der „sportfreundlichen Schule“ gehören, ist gewährleistet, dass Schülerinnen und Schüler zumindest einmal in ihrer Schulkarriere daran teilnehmen. Solche Schulfahrten werden meist als Kompaktkurse für Sportaktivitäten in der Natur genutzt, durch die Heranwachsende pädagogisch wertvolle Erfahrungen machen und Einblicke in ökologische Zusammenhänge gewinnen können.
- Informelle Sporttreffs an oder in der Schule, die z. B. dem gemeinsamen Laufen, Inline-Skaten oder Fußballspielen von Schülern, Lehrern, Freunden, Geschwistern und Eltern dienen, und selbstorganisierte Schülersportvereine, bei denen ehemalige Schülerinnen und Schüler willkommen sind, komplettieren das außerunterrichtliche Sportprogramm.
- Die „sportfreundliche Schule“ öffnet sich prinzipiell nach innen und außen: Außerunterrichtliche Sportaktivitäten werden für Schülerinnen und Schüler verschiedener Alters- und Jahrgangsstufen sowie teilweise auch für Ehemalige, Lehrkräfte, Geschwister, Eltern und Freunde angeboten; die Kooperation mit Sportvereinen und außerschulischen Partnern wird dabei angestrebt. Überdies bleibt der Schulhof auch nachmittags, am Wochenende und in den Ferien für Bewegungs- und Sportaktivitäten im Stadtteil bzw. in der Gemeinde geöffnet.

Die spezielle Ausformung der beschriebenen Bausteine ist jedoch abhängig vom jeweiligen schultheoretischen Standort der „sportfreundlichen Schule“. Bei idealtypischer Auslegung der schulreformerischen Variante, die eine besondere Verwandtschaft zur „Erfahrungsschule“ offenbart, werden die festen Grenzen zwischen unterrichtlichen und nicht-unterrichtlichen Sportangeboten zugunsten eines übergreifenden Lernbereichs im Sinne einer allgemeinen Bewegungserziehung aufgelöst.<sup>17</sup> Zwar ist auch hier die außerschulische Bewegungs- und Sportwelt ein wichtiger Referenzpunkt für die Schulgestaltung, doch geschieht dies in pädagogisch gefilterter Weise und betont kritischer Distanz zum institutionalisierten Wettkampfsport der Vereine und Verbände. Die reform-orientierte Ausprägung der „sportfreundlichen Schule“ lässt somit eine gewisse Nähe zur „Bewegungsraumschule“ erkennen.

---

<sup>17</sup> Als Vertreter dieser „schulreformerisch-breitensportorientierten Position“ können vor allem Funke (1974; 1985) und – mit weit moderateren schulischen Erneuerungsvorstellungen – Kretschmer (2000) gelten.

Wenn sich die „sportfreundliche Schule“ in der Spur der „Erfahrungsschule“ als ein Lern- und Lebensort erweisen soll, an dem sich alle Kinder und Jugendlichen mit ihren verschiedenen Begabungen wohl fühlen, ist es notwendig, dass die Sportaktivitäten auch die je spezifischen Interessen und Neigungen möglichst vieler Kinder und Jugendlicher ansprechen. Dies bedeutet konkret, z. B. Sportgemeinschaften für Mädchen und Jungen, für Sporttalentierte und solche Heranwachsende, die dem Sport eher distanziert gegenüberstehen oder motorische bzw. gesundheitliche Auffälligkeiten aufweisen, sowie für jüngere und ältere Schülerinnen und Schüler anzubieten. Um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, verfolgen sie unterschiedliche Zielsetzungen. Dementsprechend werden sie als Schnupper-, Förder-, Einführungs-, Aufbau-, Ausbildungs- oder Trainingskurse durchgeführt.

Im Zentrum der pädagogischen Bemühungen steht eine Didaktik vielfältiger Lerngelegenheiten, die sich deutlich vom einseitig lehrerzentrierten „Sportartenlernen“ unter der Maxime der Leistungsoptimierung abhebt. In inhaltlicher Hinsicht wird sowohl im Sportunterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulsport ein sehr weites Sportverständnis zugrunde gelegt, bei dem nicht nach vermeintlich „wertvollen Sportarten“ und „weniger wertvollen Bewegungs- und Sportformen“ differenziert wird. Vielmehr gilt es, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern, indem ihnen die Vielfalt von Bewegungsgrundformen und Sportarten in exemplarischer Weise erschlossen wird.

Die schulreformerisch orientierte „sportfreundliche Schule“ versteht sich als offener Lern- und Erfahrungsraum, in dem die Chancen, die das soziale Umfeld bietet, für das Lernen fruchtbar gemacht werden. In diesem Sinne eröffnet auch der „Sport“ in seinen außerschulischen Kontexten zahlreiche Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, in lebenspraktischen Alltagssituationen zu lernen, Interessenskonflikte zu erfahren und Mechanismen gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse zu reflektieren. Daher werden gezielt außerschulische Lernorte aufgesucht und Expertinnen und Experten – z. B. Sportfunktionäre, Angestellte von Fitnessstudios, Sportjournalisten oder Mitarbeiter der Jugend- und Sozialhilfe – befragt. Auch wird die Zusammenarbeit mit Nachbarschulen, Sportvereinen, Eltern, kommunalen Einrichtungen o. ä. gesucht. Die pädagogische Aufbereitung und Reflexion dieser Kontakte in der Schule ist Voraussetzung dafür, die notwendige Distanz zur Alltagswirklichkeit herzustellen und systematisches Lernen zu ermöglichen.

Im Gegensatz dazu stehen bei der traditionellen Spielart der „sportfreundlichen Schule“, die in Nähe der „Unterrichtsschule“ angesiedelt werden kann, obligatorischer Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport mehr oder weniger

unverbunden nebeneinander.<sup>18</sup> Der außerschulische wettkampf-orientierte Vereinssport gilt gewissermaßen als Leitlinie für die Ausgestaltung des Schulsports. So zielt der Sportunterricht in einer solchen Konzeption in erster Linie darauf ab, sportliche Leistung und sportliches Können in ausgewählten „klassischen“ Sportarten erfahrbar zu machen. Außerunterrichtliche Sportaktivitäten werden als Ausgleich zum übrigen Fachunterricht und als Belebung des Schullebens gesehen. Sie dienen vornehmlich dazu, durch ein umfangreiches Angebot an Sportarten in die Vielfalt des Sports einzuführen und dabei die eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern. Insofern öffnet sich der Schulsport hier weitgehend nur in seinen außerunterrichtlichen Bestandteilen. Die Öffnungstendenzen sind allerdings im Vergleich mit der reformorientierten Ausprägung der „sportfreundlichen Schule“ in organisatorischer, thematischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht als begrenzt einzuschätzen.

### *Leistungssportbetonte Schule: Die pädagogisch-kritische Position*

Ziel der pädagogisch-kritischen Position der „leistungssportbetonten Schule“ ist es, die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit junger Leistungssportler(innen) zu stärken. Sie versucht, die Anforderungen der Nachwuchsleistungsförderung pädagogisch verantwortbar zu regulieren und die allgemein bildenden Intentionen der Schule gegenüber fremdbestimmten Ansprüchen des Leistungssportsystems zu vertreten. Sie stellt damit in gewisser Weise ein real-utopisches Ideal dar.<sup>19</sup> Dabei kommt dem Sportunterricht als dem zentralen Verbindungsglied zwischen Schule und Leistungssport eine besondere Bedeutung zu. Auch bei einer leistungssportlichen Ausrichtung der Schule kann aus pädagogischen Erwägungen nicht teilweise oder gänzlich auf den verbindlichen Sportunterricht verzichtet werden. Nimmt man eine wichtige Zielsetzung des Faches Sport ernst, zur allgemeinen Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen durch ein vielseitiges Bewegungs-, Spiel- und Sportangebot beizutragen, so ist es problematisch, wenn der Sportunterricht insgesamt oder einzelne Teile für das Training in der jeweils betriebenen Spezialsportart in Anspruch genommen werden. Denn die verschiedenen pädagogischen Aufgaben des Sportunterrichts können nicht durch eine einzelne Sportart und das Leistungssporttraining erfüllt werden (vgl. auch Kurz, 1982, S. 193).

---

<sup>18</sup> Als exemplarisch für diese Position kann der „sportkulturelle Ansatz“ von Grupe (2000a/b) angesehen werden.

<sup>19</sup> Ein pädagogisch begründeter Entwurf für eine leistungssportliche Ausrichtung der Schule stellt immer noch ein Desiderat dar. Einen beachtenswerten Versuch, pädagogische Ansatzpunkte für die Talentförderung im Leistungssport zu entwerfen, haben in jüngerer Zeit Prohl (1999) und Prohl & Eiflein (1996; 1997) vorgelegt. Die weitere Argumentation zur „leistungssportbetonten Schule“ stützt sich auf diese Entwürfe. Damit bleiben Überlegungen, die mehr oder weniger nur auf eine Optimierung des Systems des Nachwuchsleistungssports zielen, ohne (normative) erzieherische Maßstäbe heranzuziehen, in diesem Gutachten unberücksichtigt.

Der schulische Sportunterricht kann aber auch als Korrektiv wirken. Da die sportlichen Erfahrungen jugendlicher Athleten meist nur auf die Sinndimension von Leistung und Wettkampf zentriert sind, stellt der Sportunterricht die einzige Möglichkeit dar, die Mehrperspektivität von Bewegung, Spiel und Sport kennen zu lernen (vgl. Prohl, 1999, 306). Vor allem aber geht es im Blick auf die Entwicklung einer verantwortungsbewussten Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der jungen Sportler(innen) im Sportunterricht auch darum zu lernen, die eigenen Grenzen der sportlichen Leistungsfähigkeit an individuellen Bewertungsmaßstäben zu messen und einzuschätzen (vgl. Meinberg, 1996, S. 212; Prohl, 1999, S. 306). Hierbei sollten die erzieherischen Anstrengungen auch darauf zielen, dass talentierte Nachwuchssportlerinnen und -sportler die Problematik des Einsatzes pharmakologischer Substanzen und deren gesundheitliche Folgen kennen und beurteilen können (vgl. Prohl, 1999, S. 306).

Zur sportlichen Förderung der jungen Talente kann es in einer leistungssportlich orientierten Schule auch sinnvoll sein, besondere Trainingsstunden im außerunterrichtlichen Bereich vorzusehen. Dies wird lediglich dann zum Problem, wenn dadurch die Sportangebote der nicht-leistungssportlich engagierten Schülerinnen und Schüler – z. B. durch die entsprechende Inanspruchnahme der Sportanlagen durch trainierende Athleten oder der Deputatsstunden von Lehrkräften – entscheidend eingeschränkt werden müssen.

Es wird hier einer „leistungssportbetonten Schule“ das Wort geredet, die nicht nur für besonders Sportbegabte offen steht. Dabei wird im Einklang mit neueren empirischen Untersuchungen davon ausgegangen, dass für Leistungssport treibende Athleten eine heterogene Zusammensetzung der Klassen mit leistungs- und Breitensportlich orientierten Schülerinnen und Schülern kein Problem darstellt (vgl. Brettschneider, 1998, S. 107). Ein solches Plädoyer erfolgt aber vornehmlich aus pädagogischen Gründen. Zum einen gilt es, Breitensportlich und leistungs-sportlich engagierte Schülerinnen und Schüler im Blick auf sozialerzieherische Zielsetzungen gemeinsam zu unterrichten, damit insbesondere leistungssportlich aktive Kinder und Jugendliche ein breiteres Spektrum an unterschiedlichen Begabungen und Interessen sowie an Möglichkeiten der individuellen Freizeit- und Lebensgestaltung erfahren können. Zum anderen erweist sich die Aufnahme von Breitensportorientierten Kindern und Jugendlichen in eine „leistungssportbetonte Schule“ auch deshalb als sinnvoll, weil dadurch die aus dem Leistungssport ausscheidenden Schülerinnen und Schüler leichter eingegliedert werden können (vgl. Prohl, 1999, S. 305; Prohl & Elflein, 1997, S. 290).

Darüber hinaus ist das pädagogische Konzept auch dadurch gekennzeichnet, dass sich die „leistungssportbetonte Schule“ den Anforderungen und Problemen des Leistungssporttrainings junger Talente – allerdings in kritisch-konstrukt-

tiver Weise – nach innen und außen öffnet (vgl. dazu Prohl & Elflein, 1996, S. 170-171). Konkret heißt dies: Lehrkräfte aller Fächer und nicht lediglich nur einige wenige, dem Leistungssport gegenüber prinzipiell positiv eingestellte Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich mit dem speziellen Schulprofil identifizieren und den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft gerecht werden. Damit wird zugleich eine Konfliktlinie zwischen den Ansprüchen von Nachwuchsathleten, Trainern, Eltern und Funktionären einerseits und Zielvorstellungen einer auf Selbst-, Mitbestimmungs- und Kritikfähigkeit beruhenden Pädagogik andererseits evident. Es ist nicht zu übersehen, dass sich Lehrkräfte einer pädagogisch-kritisch ausgerichteten „leistungssport-betonten Schule“ in einem nur schwer auflösbaren Dilemma befinden.

Umso wichtiger ist es, das Amt von Sportkoordinatoren in schulischer Verantwortung zu verankern. Ihre Funktion besteht nicht nur darin, als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, um organisatorische Vermittlungsaufgaben im Spannungsfeld von Schule und Leistungssport wahrzunehmen.<sup>20</sup> Vielmehr ist es notwendig, dass sich Sportkoordinatoren bewusst auch als „Schulpädagogen“ begreifen, die „das (systematische) Gespräch mit den Kollegen der verschiedenen Fachunterrichtsgruppen [...] suchen“ und sich für die Belange der Leistungssporttalente stark machen (Prohl & Elflein, 1996, S. 170-171). Überdies kommt ihnen die schwierige Aufgabe zu, in Informations-, Diskussions- und Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam mit Lehrkräften und Trainern (sowie ggf. mit Erziehern, Eltern und Funktionären) brisante Probleme im Zusammenhang mit dem Leistungssporttraining anzusprechen und die kritisch-konstruktive Position der Schule zu vertreten.

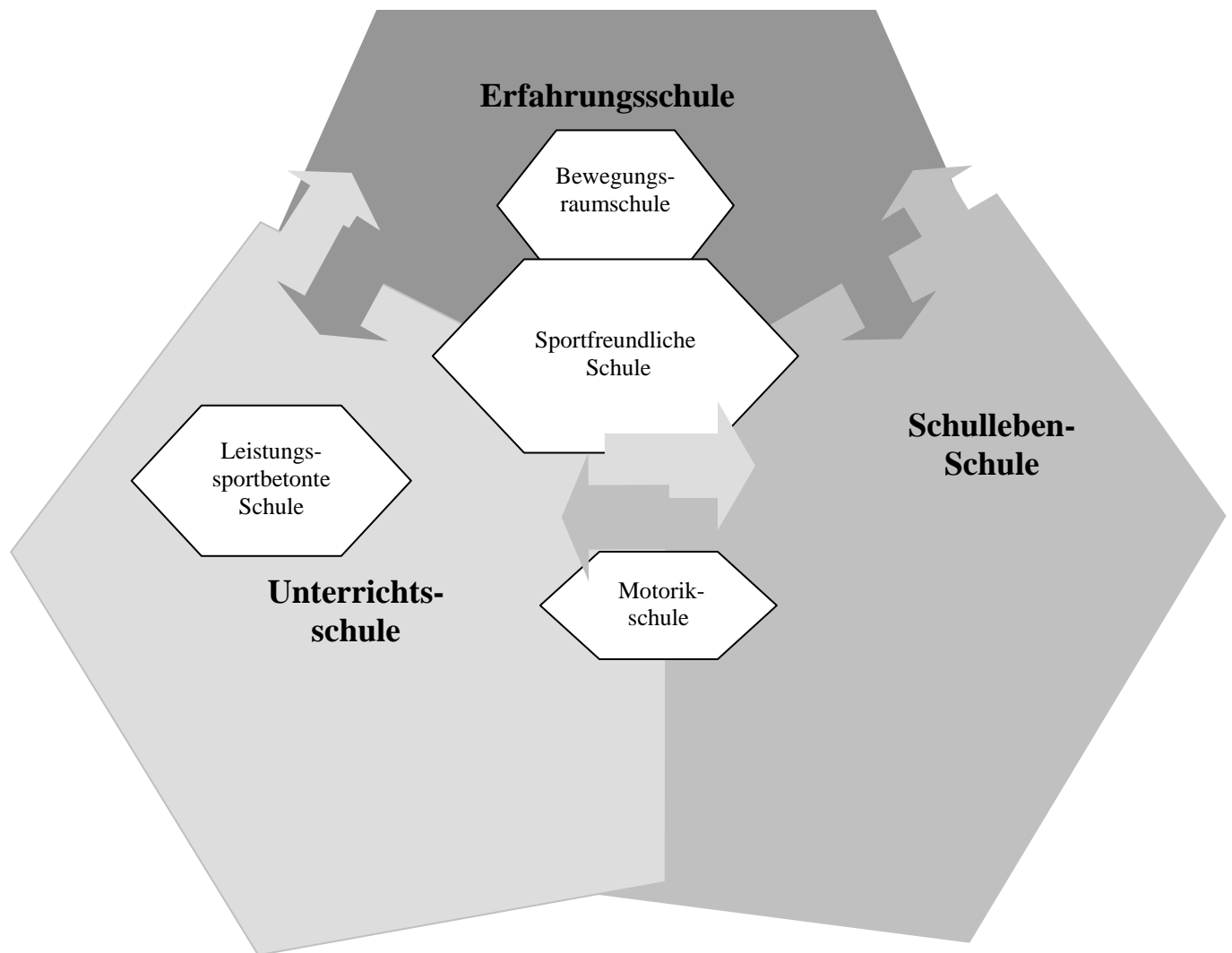
Was den schultheoretischen Standort der „leistungssportbetonten Schule“ anbelangt, so kann sie am ehesten der „Unterrichtsschule“ zugeordnet werden. Selbst Giesecke, der als prominenter Vertreter der „Unterrichtsschule“ dem Sport nicht gerade aufgeschlossen gegenübersteht, kann sich eine „Eliteschule des Sports“ vorstellen (vgl. Kap. 1.2.2). In seiner engen Auslegung des Schulleitbilds ist jedoch nur die instrumentell-affirmative Spielart der „leistungssportbetonten Schule“ denkbar.

Das hier vorgestellte Idealmodell einer pädagogisch-kritisch orientierten „leistungssportbetonten Schule“ setzt zwingend die Weiterentwicklung der „Unterrichtsschule“ voraus; sie weist bereits erste reformerische Elemente auf. Die gesellschaftstheoretische Funktion dieser weiterentwickelten „Unterrichtsschule“ bleibt insofern affirmativ, als sie die gesellschaftliche Realität des Leistungssports als gegeben anerkennt; kritisch ist sie aber insofern, als sie das Leistungssporttraining von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines pädagogischen Korrektivs begleitet.

---

<sup>20</sup> Vgl. zu den organisatorischen Aufgaben eines Sportkoordinators Richartz & Brettschneider (1996, S. 173-175).

Die beschriebenen Spielarten einer bewegungs- und sportfreundlichen Profilbildung von Schulen sind in Abbildung 2 noch einmal zusammenfassend dargestellt.



**Abb. 2:** Spielarten der bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung

### 1.3 Methoden und Strategien der Schulentwicklung

Mit der analytischen Unterscheidung von schultheoretischen und fachlichen Leitbildern wurde noch nichts darüber ausgesagt, wie Schulentwicklung in Gang gesetzt werden kann. Die verschiedenen Leitbilder dienen lediglich als Orientierungspunkte der Schulentwicklung. Um die Zielperspektiven überhaupt erreichen zu können, ist es notwendig, den Schulentwicklungsprozess mit Hilfe systematischer Methoden und Strategien zu initiieren bzw. weiterzuführen. Gegenstand dieses Kapitels ist es daher, ausgewählte Methoden und Strategien der Schulentwicklung darzustellen.

Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, wie schulische Entwicklungsprozesse und Profilbildungen in Gang gesetzt, unterstützt und aufrechterhalten werden können. Überblickt man hierzu die schulpädagogische Literatur der letzten Jahre, so lassen sich in zulässiger Vereinfachung zwei Richtungen einer gezielten Schulentwicklung ausmachen, die sich alle explizit als „pädagogische Schulentwicklung“ begreifen. Zum einen sind dies systembezogene Ansätze aus der Organisationsentwicklung, wie z. B. der „Institutionelle Schulentwicklungs-Prozeß“ (vgl. Dalin, Rolff & Buchen, 1995; Horster, 1998) bzw. das Konzept der „Schulentwicklungsberatung“ (vgl. Rolff u. a., 1998).<sup>21</sup> Unter Bezugnahme auf pädagogisch-sozialpsychologische Konzepte werden Handelnde hier im systemischen Kontext der Organisation „Schule“ betrachtet. Das Interesse gilt solchen Verfahren, die zu Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen von Schule führen. Ausgangspunkt der Bemühungen der Organisationsentwicklung sind die Bedingungsfaktoren der Organisation. Sie zielen darauf ab, allen an Schule Beteiligten zu helfen, in einer systematischen Prozessstruktur – Bestandsaufnahme, Diagnose, Zielvereinbarung, Umsetzung und Evaluation – den Schulentwicklungsprozess zu reflektieren und selbstorganisiert voranzutreiben. Dabei werden Methoden verwendet, die eine positive Veränderung der Bedingungskonstellationen im Blick auf Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen bewirken (vgl. ausführlich Rolff u. a., 1998; zusammenfassend Meyer, 1997, S. 123-148).

Zum anderen finden sich unterrichts- und methodenbezogene Vorschläge für eine „pädagogische Schulentwicklung“, die als Alternative zu den zeitaufwändigen und anspruchsvollen Verfahren der Organisationsentwicklung entstanden sind (vgl. Bastian, 1997; Bastian & Combe, 1998; Eikenbusch, 1998; Meyer, 1999; Klippert, 2000). In solchen unterrichts- und methodenzentrierten Ansätzen wird vor allem kritisiert, dass mit Strategien der Organisationsentwicklung Fragen des Unterrichts kaum berührt würden (vgl. besonders Bastian, 1997; Klippert, 2000). Aus diesem Grund hat z. B. Bastian (1997) ein Konzept vorge-

---

<sup>21</sup> Vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 1.2.1.

stellt, das sich als „Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder“ begreift, „in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen“ (a.a.O., S. 8).<sup>22</sup>

Festzuhalten bleibt: Während in Verfahren der Organisationsentwicklung der Unterricht als Kern der Schulentwicklung deutlich vernachlässigt wird, führt die einseitige Konzentration auf Unterrichtsprobleme und Methodentraining bei Bastian (1997) und Klippert (2000) dazu, den systemischen Zusammenhang der Schule aus den Augen zu verlieren, d. h. pädagogisch-didaktische Innovationen einzelner Lehrergruppierungen können für den Schulentwicklungsprozess folgenlos bleiben (vgl. zur Kritik Rolff, 1998, S. 300-301). Es gibt jedoch Indizien dafür, dass sich ein eher pragmatisches Vorgehen in der Schulentwicklung, das an originär pädagogischen Fragestellungen ansetzt und Alltagsbelastungen von Lehrkräften berücksichtigt, wirksamer erscheint als aufwändige technologisch orientierte Planungsstrategien der Organisationsentwicklung (vgl. dazu Meyer, 1999, S. 23-25).

Auch wenn es noch an empirischen Erkenntnissen mangelt, gibt es doch deutliche Anzeichen dafür, dass sich das Schulprogramm als ein solches handhabbares Instrument der Schulentwicklungsplanung erweisen kann. Die besondere Bedeutung des Schulprogramms liegt vor allem darin, dass sich die an Schule Beteiligten in einem pädagogischen Diskurs auf die wesentlichen erzieherischen Zielsetzungen der jeweiligen Schule verständigen. Das Schulprogramm stellt gleichsam die Verdichtung des pädagogischen Konsenses in schriftlicher Form dar. Entscheidend für seine zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess sind vor allem drei Faktoren, die eng miteinander verbunden sind: Die Partizipation der Betroffenen, der Aufbau einer Kooperationskultur in der Schule und die kritische Reflexion der pädagogischen Arbeit. Im Konzept des Schulprogramms werden also wesentliche Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung hinsichtlich der Merkmale und Bedingungen guter Schulen aufgenommen (vgl. Balz & Stibbe, 2003; Stibbe, 2000a).

Einschlägige Forschungsergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass eine wirksame Schul- und Qualitätsentwicklung durch Schulprogramme an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist (vgl. dazu Stibbe 2004c). In diesem Zusammenhang lassen sich einige (formale) „Qualitätsmindeststandards“ der Schul-

---

<sup>22</sup> Ähnlich geht auch die „Hermeneutische Schulentwicklungsforschung“ davon aus, „alle Beteiligten als überlegt Handelnde in ihren Absichten und ihrem Tun [...] ernst zu nehmen“ (Grunder, 2002, S. 10).

programmarbeit im Blick auf den Schulsport bzw. Bewegung, Spiel und Sport in der Schule benennen:

- Das Schulprogramm muss als Perspektivprogramm mit einem verbindlichen Arbeitsplan konzipiert werden, in dem ein konsistentes bewegungs- und sportbezogenes Fachprofil beschrieben wird.
- Die hier getroffenen Entscheidungen über Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm müssen Verbindlichkeitscharakter haben.
- Das Schulprogramm sollte als einen wesentlichen Qualitätsbereich konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung des Sportunterrichts enthalten, die auf der Grundlage der Sportlehrpläne entwickelt und im schuleigenen Lehrplan weiter konkretisiert werden.
- Ziele, Kriterien und Indikatoren der Evaluation müssen bereits zu Beginn der Schulprogrammarbeit genau bedacht, geklärt und formuliert werden.
- Es sollte ein schulpraxisnahes Evaluationskonzept erstellt werden, um das im Schulprogramm verankerte Schulsportprofil regelmäßig überprüfen, revidieren und weiterentwickeln zu können. Dazu ist es erforderlich, auch ein schulinternes Fortbildungskonzept zu entwerfen, das fehlende Kompetenzen von Sportlehrkräften aufgreift und systematisch aufzubauen versucht.

Abschließend soll noch die Perspektive der einzelschulischen Ebene gewechselt werden, indem zumindest einige Folgerungen für die „Schulentwicklung 3. Ordnung“, also die Gesamtsystemsteuerung (vgl. Kap. 1.1), angedeutet werden. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, als Teilautonomie und Vielfalt von Schulen das Problem der Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung entscheidend verschärfen. Mit dem hier vertretenen Verständnis von Schulentwicklung werden „nicht nur neue Anforderungen an das Selbstorganisationsvermögen der einzelnen Schule [gestellt], sondern auch an die Schulaufsicht. Deshalb verlangt ein neues Schulkonzept auch ein neues Konzept von Schulaufsicht und Schulverwaltung“ (Rolf, 1993, S. 193). Verwaltung und Schulaufsicht müssen sich zukünftig stärker vom „Planungs-“ zum qualitätssichernden Anreiz- und „Unterstützungssystem“ verändern (a.a.O., S. 204).<sup>23</sup> Ihre Aufgabe ist es, den Selbstentwicklungsprozess der Einzelschule und der Lehrkräfte vor allem ermunternd zu begleiten, zu unterstützen und ggf. über „Evaluation“, „Nachsteuerung“<sup>24</sup>, „Berichterstattung“ und „Koordinierungsgespräche“ zu korrigieren. Leitgedanke ist „ein orientierendes und fördernd-unterstützendes staatliches Handeln“, das weniger auf „Sicherstellung und Vereinheitlichung“ als auf „Qualitätsverbesserung und Innovation“ abgestellt ist (Bildungskommission NRW, 1995, S. 188).

---

<sup>23</sup> Die mit der Teilautonomie von Schulen einhergehenden Konsequenzen für das staatliche Handeln wurden bereits von der Bildungskommission NRW detailliert dargelegt (1995, S. 183-203).

<sup>24</sup> Vgl. zu verschiedenen Modellen der Selbst- und Gesamtsystemsteuerung besonders Rolf (1998, S. 320-323).

## **2 Zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen – Eckpunkte eines fachpolitischen Handlungsprogramms**

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen zu einer pädagogischen und bewegungszentrierten Schulentwicklung sollen nunmehr Eckpunkte für die Erarbeitung eines zukunftsfähigen Handlungsprogramms zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen im Land Nordrhein-Westfalen vorgestellt werden. Ein Handlungsprogramm kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn ein breiter gesellschaftlicher Konsens besteht und die Betroffenen, also die für den Schulsport verantwortlichen Personen, Institutionen und Organisationen, insbesondere aber die Sportlehrerinnen und Sportlehrer, am weiteren Entwicklungsprozess beteiligt werden. Insofern ist zu hoffen, dass die hier formulierten Leitlinien zur Diskussion einladen und die Hintergründe für die Konzeption eines fachpolitischen Handlungsprogramms offen legen.

### **2.1 Ausgangslage und Handlungsbedarf**

#### *Bedeutung des Themas*

Es besteht kein Zweifel, dass sich die Bewegungs- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt hat. Zunehmende Bebauung und Verkehrsdichte, veränderte Freizeitgewohnheiten, beengte Wohnverhältnisse und verstärkte Nutzung elektronischer Medien werden als Gründe für die Einschränkung von Bewegungs- und Spielgelegenheiten angeführt (vgl. Schmidt, 1997). Auch wenn es an eindeutigen empirischen Erkenntnissen zum Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen mangelt, gibt es doch genügend Indizien, die auf folgenden Trend hindeuten: Angesichts der veränderten Lebensbedingungen bewegen sich Heranwachsende im zeithistorischen Vergleich immer weniger (vgl. Bös, 2003). Auch ansteigende Mitgliederzahlen von Kindern in Sportvereinen können fehlende Bewegungs-, Spiel- und Sporterfahrungen im Alltag nicht oder nur teilweise kompensieren (vgl. a.a.O., S. 106). Hinzu kommt, dass soziale Ungleichheiten das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen bestimmen (vgl. zusammenfassend Thiel & Cachay, 2003). Diese Entwicklungen geben Anlass zur Besorgnis, weil Bewegungsmangel im Kindes- und frühen Jugendalter mit negativen gesundheitlichen Begleiterscheinungen verbunden ist, die auch spätere Lebensphasen erheblich beeinträchtigen können.<sup>25</sup>

Für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind daher ausreichende Bewegungs- und Sportgelegenheiten in der Schule unverzichtbar. Sie ermöglichen vielfältige materiale, leibliche und soziale Erfahrungen und sind auch für das kognitive Lernen von Heranwachsenden von besonderer Bedeu-

---

<sup>25</sup> Vgl. zu negativen Begleiterscheinungen des Bewegungsmangels z. B. die Consensus-Erklärung des Club of Cologne (2004).

tung. Darüber hinaus können vielseitige Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten körperlichen Schwächen vorbeugen, den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts unterstützen und eine gesunde Lebensführung anbahnen. Infolge der gewandelten Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen kann die Schule im 21. Jahrhundert diese Entwicklungschancen nicht leichtfertig verspielen. Mehr denn je ist es an der Zeit, Schule über den engen Zeitrahmen des verbindlichen Sportunterrichts und der Pausenaktivitäten hinaus bewegungs- und sportfreundlich(er) zu gestalten.

Die aktuelle Diskussion um Schulqualität erweist sich allerdings nicht gerade als günstig, um dieses Ziel zu verwirklichen.<sup>26</sup> Als Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien scheinen die derzeitigen schulpolitischen Bemühungen allzu sehr auf die Verbesserung kognitiver Lernergebnisse in so genannten Kernfächern wie Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen ausgerichtet zu sein. Darauf deuten jedenfalls die bisherigen Initiativen zur Erarbeitung von Bildungsstandards, Kerncurricula, Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen hin. In diesem Kontext kann es nicht überraschen, dass z. B. die vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebene Expertise „zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a., 2003) einen Kompetenzbegriff zugrunde legt, der Bewegung, Spiel und Sport geradezu ausschließt (vgl. Kurz, 2004, S. 19). Und auch in dem von der Kultusministerkonferenz angeregten „Bildungsbericht für Deutschland“ (Avenarius u. a., 2003) spielen Körperlichkeit, Bewegung und Sport keine Rolle. Bildungspolitisch wird gegenwärtig ein Verständnis von Schulentwicklung favorisiert, das tendenziell (1) auf Unterrichtsentwicklung reduziert ist, (2) die traditionelle Fächerhierarchie, bei der zwischen „Haupt-“ und „Nebenfächern“ unterschieden wird, aufleben lässt, (3) Schulen durch standardisierte Tests (in den „Kernfächern“) zentral zu steuern versucht und damit insgesamt (4) die „Kopflastigkeit“ von Schulen fördert.<sup>27</sup>

Aus der Schulforschung ist jedoch bekannt, dass sich nachhaltige Verbesserungen der Unterrichts- und Schulqualität nur im Rahmen von systematischen Schulentwicklungsprozessen erreichen lassen. Mit anderen Worten: Qualitäts-

---

<sup>26</sup> Vgl. zu dieser Diskussion besonders Kurz (2004).

<sup>27</sup> Noch 1999 habe ich die Programmatik der Schulreform in Nordrhein-Westfalen folgendermaßen beschrieben: „Die von der Bildungskommission im Oktober 1995 vorgelegte Denkschrift dient seither als Grundlage für einen breiten öffentlichen Diskurs über die zukünftige Entwicklung der Schule im bevölkerungsreichsten Bundesland. [...] Auch wenn die Landesregierung offenbar nicht daran denkt, die im Gutachten entfalteten Vorstellungen zur Bildungsreform in ihrer Gesamtheit zu realisieren, ist doch nicht zu übersehen, dass sich die in den vergangenen Jahren eingeleiteten Maßnahmen und Initiativen zur Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen am ‚Geist‘ der Denkschrift orientieren“ (Stibbe, 1999, S. 61). Nach meiner Einschätzung ist davon im Jahre 2004 – sieht man einmal von politischen Sonntagsreden ab – kaum noch etwas übrig geblieben. Scharfsinnige Analysen der schulpolitischen Programmatik in Nordrhein-Westfalen würden heute wahrscheinlich einen Paradigmenwechsel des favorisierten Leitbilds der Schulentwicklung feststellen vom reformorientierten „Haus des Lernens“ der 90er Jahre zur traditionellen „Unterrichtsschule“ im Gefolge von TIMSS und PISA. Dass dies auch Konsequenzen für den Schulsport bzw. Bewegung, Spiel und Sport in der Schule hat, habe ich im ersten Teil des Gutachtens zu verdeutlichen versucht (vgl. Kap. 1.2.2).

entwicklung ohne Schulentwicklung bleibt wirkungslos. Hierbei kommt der selbst erarbeiteten Profilbildung von Schulen insofern besondere Bedeutung zu, als sich die an Schule Beteiligten in einem pädagogischen Diskurs auf zentrale unterrichtliche und erzieherische Schwerpunkte bzw. Zielsetzungen der jeweiligen Schule verständigen (vgl. Kap. 1.1). Mit der Beteiligung der Lehrkräfte an der Schulprofilbildung ist die Erwartung verknüpft, sowohl die Identifikation der Kollegiumsmitglieder mit ihrer eigenen Schule zu erhöhen als auch ihre Arbeitszufriedenheit und Motivation zu steigern (vgl. Haenisch, 1996, S. 27; 1997, S. 139). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich die Profilbildung positiv auf die Zusammenarbeit der Kollegiumsmitglieder auswirkt, indem sie die Kommunikation zwischen den Lehrkräften fördert und längerfristige Teambildungen anbahnt. Dadurch können kooperative Arbeitsstrukturen aufgebaut werden, die für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess unabdingbar sind. Intensive Kooperations- und Kommunikationsaktivitäten eines Lehrerkollegiums stellen Kernelemente für eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Schule dar (vgl. zusammenfassend Holtappels, 1995, S. 23-25). Gerade in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft haben deutsche Lehrkräfte im internationalen Vergleich „einen deutlichen Nachholbedarf“ (Avenarius u. a., 2003, S. 91).

In diesem Sinne können Bemühungen um eine bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen einen Schulentwicklungsprozess in Gang setzen, der zur Stärkung der Kooperationsstrukturen im Lehrerkollegium, zu Vernetzungen und Ausdifferenzierungen im Schulprogramm und somit zur Qualitätsverbesserung der Schule führt.<sup>28</sup> Die verschiedenen Einzelaktivitäten, die notwendig sind, um mehr Bewegung und Sport in die Schule zu bringen, können für die systematische Entwicklung der Einzelschule genutzt werden.

### *Bisherige Maßnahmen*

Die Landesregierung NRW, federführend vertreten durch das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport, hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Maßnahmen zur Förderung einer bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung durchgeführt. Versucht man, die darauf bezogenen Initiativen und Projekte zusammenzufassen, so lassen sich im Wesentlichen vier fachpolitische Schwerpunkte feststellen:

- (1) Konzeptionelle Grundlagen des Schulsports,
- (2) Bewegungsfreudige Schule und Schulprogrammarbeit,
- (3) Verbundsystem „Schule und Leistungssport“,
- (4) Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Vgl. hierzu Stibbe (2000a, S. 106), der den Entwicklungsprozess von Schulen im Rahmen des Projekts „Mehr Bewegung in der Schule!“ zusammenfasst.

<sup>29</sup> Aus pragmatischen Gründen können in der folgenden Darstellung nur ausgewählte, für die bewegungs- und sportorientierte Schulentwicklung in NRW wesentliche Maßnahmen referiert werden.

### *(1) Konzeptionelle Grundlagen des Schulsports*

Bereits in den Richtlinien Sport von 1980/81 wurden außerunterrichtliche Sportaktivitäten als zweite Säule des Schulsports erstmals in einem Lehrplanwerk berücksichtigt und ausdrücklich in die pädagogischen Aufgaben einbezogen (vgl. KM NRW, 1980). Die verschiedenen Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports sollten das Schulleben bereichern und den obligatorischen Sportunterricht fortführen bzw. ergänzen. In seiner Funktion war der außerunterrichtliche Schulsport als „Brücke“ zwischen dem schulischen Sportunterricht und dem außerschulischen Sport gedacht (vgl. MSKS, 1997, S. 21-22).

In den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport, die in den Jahren 1999 bis 2002 für alle Schulen des Landes in Kraft gesetzt wurden, wurde diese Idee weiterentwickelt und stärker als bisher in den Gesamtzusammenhang der schulischen Profilbildung gestellt (vgl. Balz, 2002a, S. 40; MSWF, 2001, S. 43-46 und 108-109). „Der Aufgabenbereich ‚Sport‘“, wie Kurz in einem Gutachten zur Revision der nordrhein-westfälischen Sportlehrpläne erklärt, „ist mehr als ein Fach der Schule, nämlich auch ein Prinzip für die Gestaltung des Schultages und Schullebens [...]“ (1997, S. 11). Insofern ist es konsequent, wenn in den Rahmenvorgaben in einem gesonderten Kapitel auf die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Schulprogrammarbeit und das Schulleben hingewiesen wird. Sportlehrkräfte werden wegen ihres Fachverständnisses besonders aufgefordert, „sich im Rahmen der schulischen Entwicklungsprozesse für die bewegungs- und sportbezogenen Anteile in der Schule einzusetzen“ (MSWF, 2001, S. 45). Sie sollen sich dafür engagieren, „Bewegung, Spiel und Sport als profilbildende Elemente im Lebensraum Schule zu verankern“ und „Aspekte von Bewegung und Körperlichkeit auch über die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote des Faches Sport hinaus zu thematisieren“ (a.a.O.). Leitidee der Schulentwicklung in den nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrplänen Sport ist die „Bewegungsfreudige Schule“, die generell in allen Schulformen, also nicht nur in den Grund- und Sonderschulen, verwirklicht werden soll (vgl. zusammenfassend Stibbe, 2000a, S. 103-104; 2000b).

### *(2) Bewegungsfreudige Schule und Schulprogrammarbeit*

Die Entwicklung und Förderung der „Bewegungsfreudigen Schule“ zählt seit Jahren zu den Schwerpunkten der Schulsportentwicklung in Nordrhein-Westfalen.<sup>30</sup> Bereits 1994 hat die Landesregierung unter dem Motto „Mehr Bewegung in der Schule!“ ein Modellprojekt zur Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen an Grund- und Sonderschulen initiiert. Teilziele waren die Sicherung des Sportunterrichts, seine Erteilung in Einzelstunden, die

---

<sup>30</sup> Die Diskussion der Schulsportentwicklung bis 2002 erfolgt in Anlehnung an MSWKS (2002, S. 25-26).

Einrichtung bzw. der Ausbau kompensatorischer Sportaktivitäten, die Ausweitung außerunterrichtlicher Schulsportangebote, die bewegte Gestaltung des Unterrichts in allen Fächern und die Einbeziehung des Schulraums als Bewegungsraum. Die Ergebnisberichte der Projektgruppen zeigen einen großen Ideenreichtum bei der Beantwortung der Fragen, wie Schulprogramme der Grund- und Sonderschulen bewegter gestaltet werden können, wie Schulen feststellen können, ob sie eine „Bewegungsfreudige Schule“ sind, und wie Schulleitungen und Lehrkräfte der Schulen motiviert werden können, ihre Schulprogramme bewegungsfreundlicher auszurichten.<sup>31</sup>

Auch in den Folgejahren wurden vom Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport weitere Initiativen zur bewegten Gestaltung des Schullebens angeregt. Als Beispiele seien hier genannt das im damaligen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung durchgeführte Schulsport-Symposium zum Thema „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm“<sup>32</sup>, das Projekt „Mehr Bewegung in die Schule“ (in Zusammenarbeit mit den Gemeindeunfallversicherungsverbänden Rheinland und Westfalen-Lippe sowie der Landesverkehrswacht und der Gesellschaft zur Hebung der Sicherheit im Straßenverkehr)<sup>33</sup>, die Aktionen „Schulsport Plus“ (gemeinsam mit dem Landessportbund Nordrhein-Westfalen und dem Deutschen Sportlehrerverband, Landesverband Nordrhein-Westfalen)<sup>34</sup> und zwei wissenschaftlich begleitete Projekte zur Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen im Bereich der Sekundarstufe I (mit Unterstützung der Gemeindeunfallversicherungsverbände Westfalen-Lippe und Rheinland sowie der Bergischen Universität Wuppertal)<sup>35</sup>.

In jüngster Zeit haben Landtag und Landesregierung beschlossen, weitere Anreize zu schaffen, um die Entwicklung zu „Bewegungsfreudigen Schulen“ in Nordrhein-Westfalen voranzutreiben. So wurde im Schuljahr 2003/2004 zum ersten Mal die Landesauszeichnung „Bewegungsfreudige Schule NRW 2004“ ausgeschrieben, an der insgesamt 168 Schulen in Nordrhein-Westfalen teilnahmen. Ziel ist es, Schulen, die sich auf den Weg zu einer bewegungsfreudigen Schule begeben haben, mit einem Gütesiegel bzw. einem Sonderpreis auszuzeichnen und damit zu motivieren, den eingeschlagenen Schulentwicklungsprozess weiterzuführen.

---

<sup>31</sup> Eine ausführlichere Darstellung des Projekts findet sich bei Aschebrock (1998), Pack (1998), Stibbe (2000c). Im Zusammenhang mit diesem Projekt entstand 1998 auch die Broschüre „Mehr Bewegung in die Schule – Ideen für eine bewegungsfreudige Gestaltung des Unterrichts in Grund- und Sonderschulen“.

<sup>32</sup> Ziel des Symposiums war es, Grundlagen und Möglichkeiten der Integration von Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen im Bereich der Sekundarstufe I aufzuzeigen. Die Ergebnisse wurden Lehrkräften in einer Dokumentation zugänglich gemacht (vgl. LSW, 1999).

<sup>33</sup> Im Rahmen dieses Projekts wurden Materialhilfen für „Tägliche Bewegungszeiten“ in Grund- und Sonderschulen entwickelt und allein 1552 Schulen damit ausgestattet.

<sup>34</sup> Vgl. zu den Ergebnissen der Preisträger LSB NRW u. a. (1999).

<sup>35</sup> Vgl. zu Zwischenergebnissen der beiden Teilprojekte Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003).

In diesem Zusammenhang sollen auch Materialhilfen zur „Elternmitwirkung in einer Bewegungsfreudigen Schule“, die sich an Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I richten, den Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule verbessern helfen (vgl. MSWKS u. a., 2004a). Diese praxisnahen Arbeitshilfen liefern Denkanstöße, wie die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule gestaltet werden kann.

Darüber hinaus ist das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen“ mit Beginn des neuen Schuljahres angelaufen.<sup>36</sup> Mit ihm soll an 25 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen überprüft werden, wie Bewegung, Spiel und Sport den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsauftrag besser unterstützen können. Im Einzelnen geht es darum herauszufinden, ob mit zusätzlichen Bewegungs- und Sportzeiten die Persönlichkeitsentwicklung, die kognitiven Lernprozesse, die interkulturelle Erziehung, die sicherheits- und gesundheitsbezogenen Kompetenzen und die Schulfreude der Kinder tatsächlich gefördert werden können.

### *(3) Verbundsystem „Schule und Leistungssport“*

Die Nachwuchsleistungsförderung im Sport hat in Nordrhein-Westfalen eine lange Tradition, die seit 1985 auf dem Landesprogramm „Talentsuche und Talentförderung in der Zusammenarbeit von Schule und Verein/Verband“ basiert.<sup>37</sup> Im Aktionsfeld IV geht es vor allem um Fördermaßnahmen im Rahmen des Verbundsystems „Schule und Leistungssport“. Terminologisch werden hierbei drei Kooperationsprojekte unterschieden: „Partnerschule des Leistungssports“ (ohne Sportklassen), „Sportbetonte Schulen“ (mit Sportklassen) und „Eliteschulen des Sports“ („sportbetonte Schulen“ gemäß den Kriterien des Deutschen Sportbundes). Im Schuljahr 2003/2004 hat es in Nordrhein-Westfalen 28 Kooperationsprojekte im Bereich „Partnerschule des Leistungssports“, 7 im Bereich „Sportbetonte Schule“ und 5 im Bereich „Eliteschulen des Sports“ gegeben. Erklärtes Ziel ist es, diese Standorte in den nächsten Jahren kontinuierlich auszubauen (vgl. MSWKS, 2003, S. 20-21).

In diesem Kontext soll im Forschungsprojekt „Verbundsysteme in der Nachwuchsförderung“ die Frage geklärt werden, ob und wie das Verbundsystem dazu beiträgt, die Doppelbelastung von Schule und Training bei jugendlichen Leistungssportlerinnen und -sportlern zu bewältigen.<sup>38</sup> Konkret werden folgende

---

<sup>36</sup> Dieses Projekt erfolgt in Trägerschaft der beiden Landesministerien für Sport und Schule, des Landessportbundes NRW, der Gemeindeunfallversicherungsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe sowie des Landesverbandes der Betriebskrankenkassen NRW. Wissenschaftlich begleitet wird es von der Universität Dortmund.

<sup>37</sup> Vgl. zur folgenden Darstellung MSWKS (2002, S. 15-23; 2003) und LSB (2004).

<sup>38</sup> Das Forschungsprojekt wird im Auftrag der Sportstiftung NRW von Klaus Cachay (Bielefeld) und Ansgar Thiel (Tübingen) durchgeführt.

Fragestellungen angesprochen: Welche Probleme sind hinsichtlich einer Verbindung von Leistungssport und Schule prinzipiell zu erwarten? Inwieweit sind Verbundsysteme in der Lage, Schule und Training/Wettkampf erfolgreich zu koordinieren? Können die Kooperationsprojekte in NRW den von DSB und der KMK aufgestellten Kriterien für Verbundsysteme genügen? Absicht ist es, auf der Grundlage dieser Projektergebnisse ein Beratungsmodell für das Kooperationsmodell „Schule und Leistungssport“ zu entwickeln (vgl. a.a.O., S. 21-22).

#### *(4) Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*

Schon im September 2001 hat das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport mit einem landesweiten Schulsportforum die öffentliche Diskussion um die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule angestoßen (vgl. LfS, 2002). Die Veranstaltung war der Auftakt für eine landesweite „Qualitätsoffensive“ im Schulsport (Morgenstern, 2002, S. 31). Im Rahmen der Umsetzung dieser Qualitäts-offensive wurde 2002 eine „Zentrale Arbeitsgruppe zur Koordination der Qualitätsentwicklung im Schulsport“ mit der Aufgabe etabliert, Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts, des außerunterrichtlichen Schulsports, von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage und für die Entwicklung „Bewegungsfreudiger Schulen“ zu erarbeiten (vgl. Kurz, 2004, S. 5). Erste Arbeitsergebnisse wurden auf der Jahrestagung der dvs-Sektion „Sportpädagogik“ zum Thema „Qualität im Schulsport“ im Juni 2004 der Fachöffentlichkeit vorgestellt (vgl. LfS, 2004).<sup>39</sup> In diesem Kontext beabsichtigt das zuständige Ministerium, ein „Programm zur Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in den Schulen im Land Nordrhein-Westfalen (QUALIS NRW)“ zu starten. Das Handlungsprogramm zielt darauf ab, „den eingeleiteten Prozess der Qualitätsentwicklung [...] zu professionalisieren und zu beschleunigen“, auf „den Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit“ aufmerksam zu machen und „neue Ressourcen für die Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu erschließen“ (LfS, 2004, S. 47).

#### *Einschätzung und Handlungsbedarf*

Aktuelle Herausforderungen für eine bewegungs- und sportfreundliche Schulgestaltung ergeben sich zu allererst aus dem diagnostizierten Bewegungsmangel von Heranwachsenden in einer veränderten Lebenswelt und den daraus erwachsenden gesundheitlichen Problemen. Angesichts der nachgewiesenen

---

<sup>39</sup> In diesem Zusammenhang sei auch auf die Rahmenvereinbarung zwischen dem Landessportbund NRW und den Ministerien für Schule und Sport über die Zusammenarbeit an offenen Ganztagsgrundschulen im Jahre 2003 verwiesen. Vgl. dazu vor allem das Positionspapier „Schulsport im Kontext der Qualitätsentwicklung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der offenen Ganztagsgrundschule in NRW“ (MSWKS u. a., 2004b).

sozialen Selektionsmechanismen im Sport ist hier Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten und mit Migrationshintergrund sowie Mädchen und jungen Frauen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Da die Schule die einzige Institution in unserer Gesellschaft ist, in der alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können, sollte sie sich dieser Aufgabe mehr als bisher annehmen.

Ein solcher Handlungsbedarf besteht auch deshalb, weil im Zuge der bildungspolitischen Diskussion um Schulqualität ein Bildungsbegriff Platz greift, der einer „verkopften“ Unterrichtsschule nahe steht, in der Bewegung, Spiel und Sport mehr oder weniger nur als additive oder dekorative Bestandteile des Schullebens begriffen werden (vgl. Kap. 1.2.2). Bewegungsaktivitäten im Unterricht der „Kernfächer“ werden im Allgemeinen als störend empfunden.<sup>40</sup>

Obwohl das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport seit Jahren vielfältige Initiativen zur bewegungs- und sportfreundlichen Ausgestaltung des Schullebens durchgeführt hat und die fachpolitischen Impulse zur Schulsportentwicklung über die Landesgrenzen hinaus große Beachtung finden<sup>41</sup>, kann dennoch nicht davon ausgegangen werden, dass die in den Sportlehrplänen verankerte Idee der „Bewegungsfreudigen Schule“ in allen (ca. 6800) NRW-Schulen zufrieden stellend umgesetzt wird. Auch wenn diese Bewertung auf einer schmalen empirischen Basis beruht, deutet doch vieles darauf hin, dass das Konzept der bewegten Schule noch am ehesten im Bereich der Grundschulen verwirklicht wird. Zumindest kommt eine empirische Untersuchung über die „Bewegte Schule“ in ausgewählten Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass „die Beliebtheit, die der Idee [...] in der theoretischen Diskussion zukommt, sich auch in der Praxis findet“ (Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002, S. 161).

Anders dagegen sieht es in weiterführenden Schulen aus. Die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003) gelangt in ihrem Projekt über den Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen zu vergleichsweise ernüchternden Zwischenergebnissen. Nach inhaltsanalytischer Auswertung von 57 Schulprogrammen nordrhein-westfälischer Schulen der Sekundarstufe I stellen die Autoren fest, dass zwar fast überall Aussagen zu Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm gemacht werden. Es finden sich aber verhältnismäßig wenige

---

<sup>40</sup> In einer problemgeschichtlichen Analyse von Schulleitbildern habe ich diese Vorstellung über die erzieherische Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit im Kontext von Schule als „Zusatz-Modell“ charakterisiert (vgl. Stibbe, 2004b). Vorherrschend ist hier eine gewisse „Leibfeindlichkeit“, für die ein auf den „Geist“ verengtes Bildungsverständnis verantwortlich ist. Erst wenn die wesentliche Aufgabe der Schule, die in der unterrichtlichen Vermittlung von Wissen gesehen wird, erfüllt ist, werden auch Bewegung, Spiel und Sport als zusätzliche Angebote geduldet.

<sup>41</sup> Beispielhaft sei hier die erstaunliche Rezeption der aktuellen Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in der sportdidaktischen Rezeption angeführt. Vgl. z. B. Aschebrock (2001), Balz (2002b), Beckers (2003), Küpper (1999), Neumann & Thiele (2004), Schulz (2002), Stibbe (2000b; 2004d), Thiele (2001).

Ausführungen zu konkreten Zielperspektiven der bewegungs- und sportbezogenen Profilbildung sowie zur konzeptionellen Gestaltung des Sportunterrichts und des bewegten Lernens. Besonderes Profil erlangen Bewegung, Spiel und Sport meist nur im Zusammenhang mit Hinweisen zu Ganztagskonzepten und zum Schulleben (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003, S. 32). Fraglich ist zudem, ob diese im Schulprogramm festgelegten Ansprüche im Schulleben überhaupt realisiert werden.

Insgesamt bleibt die Frage offen, ob die Idee der bewegten Schule unterschiedslos für alle Schulformen tragfähig ist. Wenngleich die anfangs auf den Grundschulbereich bezogenen landesweiten Aktionen mittlerweile auf die Schulformen der Sekundarstufe I ausgeweitet wurden, hat die bewegte Schule doch immer noch den Charakter der „Grundschulspezifik“. Und auch die Fachdidaktik hat es bislang versäumt, überzeugende Konzepte einer älteren Schülerinnen und Schülern gerechten Modifikation der bewegten Schule zu entwerfen (vgl. Balz, 1999; Stibbe, 2004a). In zukünftigen Projekten sollte daher der Gedanke einer „sportfreundlichen Schule“ im Blick auf weiterführende Schulen stärker ins Kalkül gezogen werden (vgl. dazu Kap. 1.2.3).

Was die fachpolitischen Initiativen zum Kooperationsmodell „Schule und Leistungssport“ anbelangt, so können sie gewiss die Nachwuchsleistungsförderung im Land unterstützen. Jedoch fällt auf, dass sich die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Verbundsysteme einseitig an Normen des Sportsystems orientieren. Überlegungen zur pädagogischen Qualitätsentwicklung spielen bisher nur eine untergeordnete Rolle, weil Schulentwicklung meist reduziert wird auf strukturell-organisatorische Veränderungen der Schule hinsichtlich der Anforderungen des Leistungssporttrainings. Qualitätsentwicklung aus pädagogischer Sicht bedeutet aber auch zu fragen, ob z. B. „Eliteschulen des Sports“ für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bewegungs- und sportfreundlich sind, wie die Richtlinien und Lehrpläne Sport umgesetzt werden, inwieweit Nachwuchsathletinnen und -athleten in der Schule Rückhalt und Unterstützung finden, ob die Bildungs- und Erziehungsprozesse den Qualitätsanspruch einer „elitären“ (d.h. „sehr guten“) Schule überhaupt erfüllen können usw.<sup>42</sup>

Kritisch anzumerken bleibt auch, dass sich die Fachpolitik zur bewegungs- und sportorientierten Schulprofilbildung in NRW bislang auf viele Einzelinitiativen mit hohem Innovationspotenzial stützt, deren Effektivität und Effizienz aber kaum überprüft wurden. Statt vereinzelter, mehr oder weniger unverbundener Aktionen ist ein gezieltes Interventionsprogramm zur bewegungs- und sportzentrierten Schulentwicklung nötig, das auf Kontinuität angelegt ist, Synergieeffekte nutzt, Ressourcen bündelt und systematisch ausgewertet bzw. weiterentwickelt wird.

---

<sup>42</sup> Vgl. zu diesen Überlegungen die Ausführungen zur pädagogisch-kritischen Position der leistungssportbetonten Schule in Kapitel 1.2.3.

## 2.2 Zielsetzungen

Künftige fachpolitische Maßnahmen zur bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen sollten verstärkt in den Kontext einer pädagogischen Schulentwicklung gestellt werden mit dem Ziel, eine systematische Qualitätsverbesserung der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung zu erreichen. Den Bezugsrahmen dafür bilden die Überlegungen im ersten Teil dieses Gutachtens. Dementsprechend wird ein Interventionsansatz empfohlen, der

- Schulentwicklung versteht als selbstorganisierte einzelschulische Entwicklung, die durch Anregungen, Anreize, Aufmunterung, Beratung, Unterstützung, Berichterstattung und Evaluation gesteuert und vorangebracht werden kann,
- nicht auf „Standardisierung“ von Schulen setzt, sondern Teilautonomie und Vielfalt von Schulen für notwendig und sinnvoll erachtet,
- Betroffene über Zielvereinbarungen und Rechenschaftspflicht zu Beteiligten macht,
- auf die Lernfähigkeit und Veränderungsbereitschaft von (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrern in Nordrhein-Westfalen vertraut,
- Initiativen zur Förderung von Bewegung, Spiel und Sport als Medien der Schul- und Qualitätsentwicklung nutzt, indem sie in den systemischen Zusammenhang der Schule gestellt werden,
- das Konzept des Schulprogramms als ein wesentliches Instrument der Schulentwicklung betrachtet.

Ein auf dieser Basis entwickeltes Handlungsprogramm soll darauf hinwirken, dass Bewegung, Spiel und Sport in möglichst vielen Schulen des Landes zu notwendigen Prinzipien der Schulentwicklung gemacht werden, an deren Ausgestaltung das gesamte Kollegium beteiligt ist. Leitidee ist dabei die „entwicklungsorientierte humane Schule“<sup>43</sup>, zu deren charakteristischen Merkmalen profilierte Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote gehören. Im Einzelnen wird vorgeschlagen,

- die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen als eigenständigen fachpolitischen Schwerpunkt der Schulsportentwicklung auszuweisen, der auch systematisch evaluiert wird,
- bestehende Initiativen zur „Bewegungsfreudigen Schule und Schulprogrammarbeit“, zum Verbundsystem „Schule und Leistungssport“ bzw. zum Landesprogramm „Talentsuche und Talentförderung in Zusammenarbeit von

---

<sup>43</sup> Der Begriff „entwicklungsorientierte Schule“ scheint mir geeigneter zu sein als die Termini „Lernende Schule“ oder „Problemlöseschule“, weil mich erstens das organisationale Lernen sehr stark an (eher fragwürdige) technologisch ausgerichtete Theorien der Organisationsentwicklung erinnert und ich mir zweitens keine Schule vorstellen kann, die alle Probleme selbst lösen kann. Im Unterschied zur Bezeichnung „gute Schule“ kann m. E. mit dem Begriff „humane Schule“ besser die Notwendigkeit einer bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung verdeutlicht werden.

Schule und Verein/Verband“ und zur „Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“ hier einzuordnen, fortzuschreiben oder mit diesem Schwerpunkt zu verbinden bzw. zu koordinieren,

- die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen mit anderen fachpolitischen Maßnahmen zur Schulsportentwicklung, insbesondere mit dem Handlungsprogramm zur „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in Nordrhein-Westfalen“, dem Aktionsprogramm zur „Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen in Nordrhein-Westfalen“ und der Erklärung „Schulsport im Kontext der Qualitätsentwicklung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der offenen Ganztagsgrundschule in NRW“ zu vernetzen,
- die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen so auszurichten, dass sie einen nachhaltigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Schulsports leistet,
- die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen so auszurichten, dass sie mit Hilfe der Schulprogrammarbeit zum Motor einer pädagogischen Schulentwicklung wird,
- ein eher bescheidenes, aber realistisches (und dauerhaftes) Ziel der einzel-schulischen Entwicklung anzustreben, nämlich „besser“ zu sein als vorher,
- die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung von Schulen so auszurichten, dass von der prinzipiellen Gleichwertigkeit schultheoretischer und fachlicher Leitbilder ausgegangen wird, d. h. als Ziele der Schulentwicklung werden die „entwicklungsorientierte bewegte Schule“, die „entwicklungsorientierte sportfreundliche Schule“ und die „entwicklungsorientierte leistungssportbetonte Schule“ in ihren verschiedenen Spielarten und Mischformen gleichermaßen gefördert (vgl. Kap. 1.2.3; Abb. 3).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Auch wenn die hier vorgeschlagene Richtung der Schulentwicklung bedeutet, die verschiedenen Leitbilder als prinzipiell gleichberechtigt anzusehen und gleichermaßen zu unterstützen, heißt dies nicht, dass der Verfasser keine Idealvorstellung der Schulentwicklung vor Augen hat. Insofern sei abschließend mein Standort erwähnt. Als real-utopisches Ziel der Schulentwicklung stelle ich mir die „Erfahrungsschule“ und die damit einhergehenden fachlichen Leitbilder der „Bewegungsraumschule“ und – insbesondere im Blick auf ältere Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen – der reformorientierten Ausprägung der „sportfreundlichen Schule“ vor. Die „Erfahrungsschule“ ist nämlich das einzige Schulkonzept, das in ausgewogenem Maße die schulischen Aufgaben von Qualifikation, Integration und Erziehung zu erfüllen und damit Vereinseitigungen in der einen oder anderen Richtung zu vermeiden versucht. In Ansehung der Komplexität solcher Leitbilder und der bestehenden Schulpraxis scheint es mir auf dem Weg dorthin allerdings sinnvoll zu sein, wenn Schulen ihre Ansprüche nicht von vornherein zu hoch setzen. Insofern können sich die „Motorikschule“ oder die traditionelle „sportfreundliche Schule“ als pragmatische, eher realisierbare schulische Entwicklungsziele erweisen. Dabei soll keineswegs übersehen werden, dass die Umsetzung dieser Spielarten der bewegungs- und sportfreundlichen Schule vielerorts bereits als erheblicher Entwicklungsfortschritt im Sinne einer „besseren Schule als vorher“ bewertet werden kann. Im Glauben an einen langfristig angelegten, stetig voranschreitenden Schulentwicklungsprozess können solche Inszenierungsformen gewissermaßen als notwendige Zwischenstationen auf dem schwierigen Weg zum idealtypischen Ziel der „Erfahrungsschule“ gesehen werden.



**Abb. 3:** Grundlegende Profile der bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung

## 2.3 Handlungsfelder und Maßnahmenbereiche

Die folgenden Empfehlungen gehen vom Gedanken einer stufenweisen Entwicklung aus.<sup>45</sup> Dies bedeutet, dass bewegungs- und sportfreundliche Profilbildungen in den Schulen nicht in einem Zug erreicht werden können, sondern dass sie das Ergebnis langjähriger Schulentwicklungsprozesse darstellen. Da Innovationen nur in kleinen Schritten und mit dauerhaften Anstrengungen wirksam werden, ist für ihre Implementation auch ein längerer Entwicklungszeitraum vorzusehen. Auch aus diesem Grund ist es sinnvoll, von „entwicklungsorientierten“ bewegungs- und sportfreundlichen bzw. humanen Schulen zu sprechen (vgl. Kap. 2.2). Sie müssen durch eine Politik der Ermunterung und vor allem der Kontinuität gestützt werden.

Vor diesem Hintergrund sollte sich ein fachpolitisches Handlungsprogramm zur Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilierung von Schulen im Wesentlichen auf fünf Handlungsfelder konzentrieren, die eng miteinander vernetzt sind:

- (1) Grundlagenarbeit und Projektmanagement,
- (2) Anregungen und Initiativen auf schulischer Ebene,
- (3) Beratungs- und Unterstützungssystem,
- (4) Anreiz- und Auszeichnungssystem,
- (5) Pilotprojekte und wissenschaftliche Begleitung.

### *Grundlagenarbeit und Projektmanagement*

Um die komplexen und innovativen Zielsetzungen erreichen zu können, ist es nötig, ein Projektmanagement für das Handlungsprogramm einzurichten. Es sollte von einer zentralen Projektgruppe getragen werden, der Vertreterinnen und Vertreter der Schule, Schulverwaltung, Lehrerfortbildung, Wissenschaft und Kooperationspartner angehören. Ihre Aufgabe ist es, das Handlungsprogramm systematisch zu begleiten und die verschiedenen Maßnahmen zu initiieren, zu koordinieren, zu evaluieren und entsprechend fortzuschreiben.

Darüber hinaus ist die Projektgruppe verantwortlich für die Grundlagenarbeit im Handlungsprogramm, die sich insbesondere auf folgende Maßnahmenbereiche bezieht:

- Sichtung und ggf. Fortschreibung bestehender Rahmenvorgaben und Konzepte,
- Aufbau einer Informationszentrale bzw. eines Informationssystems zur Bereitstellung praktischer Hilfen und Materialien für Lehrkräfte,

---

<sup>45</sup> Vgl. ähnlich die Anregungen der Bildungskommission NRW zur allgemeinen Schulreform (1995, S. 337-339).

- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Diskussionsforen, Expertengesprächen und Fachtagungen,
- Überlegungen zur Gewinnung von Lehrkräften mit der Fakultät Sport für Schulleitungspositionen<sup>46</sup> auf der Grundlage des mittelfristigen Bedarfs,
- Information der Schulleitungen sowie der Fach- und Schulaufsicht,
- allgemeine Informations- und Öffentlichkeitsarbeit einschließlich notwendiger Rechenschaftsberichte über den Stand der Umsetzung.

### *Anregungen und Initiativen auf schulischer Ebene*

Alle Schulen des Landes müssen sich der Aufgabe der systematischen Schul- und Qualitätsentwicklung stellen. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, möglichst an bisherige Initiativen und Traditionen anzuknüpfen, um Lehrkräfte wegen ihrer ohnehin immensen Arbeitsbelastungen nicht zu überfordern. So bieten sich insbesondere folgende Maßnahmenbereiche an, um die bewegungs- und sportorientierte Profilbildung auf schulischer Ebene anzuregen und zu fördern:

- Entwicklung eines auf Bewegung, Spiel und Sport ausgerichteten Evaluationskonzepts für Schulen, das Selbstevaluation, Fremdevaluation, Berichterstattung bzw. Rechenschaftspflicht als Hauptelemente eines Systems der Qualitätssicherung umfasst und dabei insbesondere das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung einbezieht.
- Kritische Sichtung bestehender Materialien bzw. Erarbeitung und Bereitstellung praktischer Hilfen für die bewegungs- und sportfreundliche Ausgestaltung von Schulprogrammen.
- Konzeption eines praktischen Leitfadens zu Wegen und Methoden der Selbstevaluation (ggf. im Zusammenhang mit der Entwicklung entsprechender Software) im Blick auf die Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.
- Etablierung von „Forschungswerkstätten“ in Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen im Bereich der Lehrerbildung, indem Studierende unter Betreuung von Lehrenden einzelner Schulen an überschaubaren Fragestellungen zur bewegungs- und sportbezogenen Schulentwicklung arbeiten. In kleineren „Forschungsprojekten“ im Rahmen von Staatsexamensarbeiten könnten Fragen und Interessen von Schulpraktikern auf Fragen und Interessen von Studierenden treffen und damit Impulse für die Weiterentwicklung der Schule geben.

- Initiierung eines Verbundsystems von „Kontrakt-“<sup>47</sup> bzw. „Erprobungsschulen“ (ggf. unter Einbeziehung der „Ausschüsse für den Schulsport“), die z. B. ein Evaluationskonzept in Werkstattarbeit erarbeiten und umsetzen bzw. regionale/landesweite Konzepte erproben. So könnte in absehbarer Zeit ein Netzwerk „entwicklungsorientierter bewegungs- und sportfreundlicher Schulen“ entstehen, die sich zu einem regelmäßigen Informationsaustausch treffen, Qualitätskriterien für die regionale Schulsportentwicklung entwerfen, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen durchführen, einen pädagogischen Beratungsdienst für bewegungs- und sportfreundliche Schulen anbieten usw.

### *Beratungs- und Unterstützungssystem*

Das System der Fortbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern zählt seit Jahren zum wesentlichen Instrument der Schulsportentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Hier kommt der Fachaufsicht in den Bezirksregierungen, der „Landesstelle für den Schulsport“ beim Landesinstitut für Schule und den „Beauftragten für den Schulsport“ eine besondere Rolle im Blick auf die Beratung und Unterstützung von Schulen zu. Diskussionen zur Neugestaltung des Systems stehen in der Gefahr, dass der Stellenpool angesichts der angespannten Haushaltslage des Landes abgebaut werden könnte. Hinzu kommt, dass sich in den jeweiligen Regionen Traditionen, wie z. B. in der Verwendung von „Beauftragten für den Schulsport“, entwickelt haben, die nur schwer zu durchbrechen sind. Insofern ist bei grundlegenden Überlegungen zur Neuordnung des Beratungs- und Unterstützungssystems mit Widerständen zu rechnen.

Gleichwohl muss es erlaubt sein, im Rahmen des Handlungsprogramms darüber nachzudenken, ob das bisherige System der Lehrerfortbildung noch zeitgemäß ist bzw. welche Veränderungen sich im Blick auf eine bewegungs- und sportzentrierte Schulentwicklung als notwendig erweisen. In diesem Sinne werden folgende Maßnahmenbereiche vorgeschlagen:

- Aufbau eines Systems der bewegungs- und sportorientierten Schulentwicklungsberatung im Sinne eines pädagogischen Dienstes, der aus einem regionalen „Abrufpool“ von Expertinnen und Experten besteht. Dies schließt eine weitere Stärkung der schulinternen gegenüber schulexternen Veranstaltungen, die bislang als „Lehrerfortbildung“ ausgewiesen werden, ein. Dazu ist es erforderlich, den Bedarf „schulscharfer“ Beratungsveranstaltungen unter Be-

---

<sup>46</sup> Aus der Schulentwicklungsforschung wissen wir, dass der Schulleitung als „gatekeeper“ eine besondere Rolle zukommt. Es ist unmittelbar einsichtig, dass sportfreundliche Schulleitungen einen bewegungs- und sportbezogenen Schulentwicklungsprozess eher unterstützen werden.

<sup>47</sup> Der Begriff „Kontraktsschule“ stammt von der Bildungskommission NRW (1995, S. 343). Die Idee, die dahinter steckt, ist allerdings keineswegs neu und wurde bzw. wird in zahlreichen Projekten des Landes erfolgreich umgesetzt.

rücksichtigung der Schulprogramme und der Schulsportkonzepte frühzeitig zu ermitteln.

- In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuwirken, dass nicht jede Fortbildungs- und Trainingsveranstaltung in der Schule, sei sie auch noch so eng ausgerichtet, als „Schulentwicklungsberatung“ angesehen wird und dabei die Fortbildner(innen) gleichsam automatisch in den Status von „Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern“ erhoben werden. Erst dann, wenn eine Veranstaltung gezielt Aspekte der Schulentwicklung aufnimmt, d. h. über den engen fachlichen Rahmen und traditionelle Fortbildungen hinaus auf die Schule als Ganze blickt (und einschlägige schulpädagogische Überlegungen einbezieht), hat sie etwas mit Schulentwicklung zu tun. Dazu bedarf es der Entwicklung eines Fortbildungskonzepts und einer Fortbildungsstrategie für zukünftige „bewegungsorientierte Schulentwicklungsberater(innen)“.
- Aufbau eines Systems der bewegungs- und sportorientierten Schulentwicklungsberatung im Sinne eines pädagogischen Evaluationsdienstes. Er ist für die Gestaltung und Durchführung der Fremdevaluation von Schulen zuständig, die sich als wesentliches Element der Qualitätssicherung von teilautonomen Schulen erweist. Ein solcher Evaluationsdienst könnte z. B. bei der Fachaufsicht der Bezirksregierungen in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule angesiedelt werden. Der Vorteil der Zuordnung zur Fachaufsicht im Verein mit dem Landesinstitut für Schule liegt vor allem darin, dass die fachaufsichtlichen Aufgaben deutlich von dienstaufsichtlichen Aufgaben getrennt werden können. Voraussetzung für die Installierung des Dienstes ist auch hier die Erarbeitung eines Konzepts und einer Strategie der Fortbildung für die Evaluatorinnen und Evaluatoren.
- Eine wesentliche Aufgabe des pädagogischen Dienstes besteht auch darin, eine regelmäßige Auswertung von Schulprogrammen, Schulsportkonzepten, Schulsportcurricula und Evaluationsberichten in der Region hinsichtlich der bewegungs- und sportbezogenen Profilbildung vorzunehmen. Die hier gewonnenen Ergebnisse sind für die Festlegung fachpolitischer Entwicklungsstrategien unabdingbar. Um die Vergleichbarkeit der ermittelten Ergebnisse sicherzustellen, ist es ratsam, sich auf einen landesweiten Kriterienkatalog für die Auswertung zu verständigen. Auf dieser Grundlage ist es möglich, mittelfristig zu einer landesweiten „Schulsportberichterstattung“ zu gelangen, die in periodischen Abständen erfolgt.

## *Anreiz- und Auszeichnungssystem*

Neben Beratungs- und Unterstützungsleistungen des Landes können bewegungs- und sportbezogene Schulentwicklungsprozesse insbesondere über spezielle Anreize gefördert werden. Solche Leistungsanreize können ideeller und/oder materieller Natur sein. In diesem Sinne bieten sich folgende Maßnahmenbereiche an:

- Im Zusammenhang mit der Neuausrichtung des Beratungs- und Unterstützungssystems ist zu prüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen ein bestimmter Anteil der bisherigen Projektmittel für „Lehrerfortbildung“ Schulen zur selbstständigen Verwendung bereitgestellt werden kann.
- Die bisherige pauschale Zuweisung von Fördermitteln bedarf der systematischen Evaluierung und Optimierung. Diese darf sich nicht nur in einem jährlichen Bericht erschöpfen, der Aspekte der Effizienz und Effektivität des Einsatzes von Fördermitteln weitgehend unberücksichtigt lässt. In diesem Kontext ist darüber nachzudenken, ob ein bestimmter Anteil als zweckgebundene Entwicklungsförderung von leistungsfähigen Schulen zur Verfügung gestellt werden kann.
- Auch sollte überlegt werden, ob und unter welchen Voraussetzungen ein „Pool“ von Entlastungsstunden für Sportlehrkräfte geschaffen werden kann, die sich an herausragenden Schulentwicklungstätigkeiten beteiligen.
- Ferner wird empfohlen, die Landesauszeichnung „Bewegungsfreudige Schule NRW 2004“ weiterzuführen, ggf. zu modifizieren und entsprechend den Zielen des Handlungsprogramms fortzuschreiben.
- Es sollte geprüft werden, ob weitere landesweite Auszeichnungen, wie z. B. ein Aufsatzwettbewerb von Schülerinnen und Schülern zum Thema „Wie ich mir eine gute Schule vorstelle“<sup>48</sup> oder ein „Weißbuch“ über bewegungs- und sportfreundliche Schulen<sup>49</sup>, für die Umsetzung der Zielsetzungen des Handlungsprogramms sinnvoll sind.

---

<sup>48</sup> Vgl. hierzu z. B. die von Schmidt (1997, S. 155) zusammengestellten Ergebnisse von „Kinderwünschen“ zur idealen Schule.

<sup>49</sup> Aufgrund der relativ geringen Anzahl von Schulen und des öffentlichen Interesses gibt es seit Jahren eine solche Übersicht über „Partnerschulen des Leistungssports“, „sportbetonte Schulen“ und „Eliteschulen des Sports“ in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSWKS, 2002, S. 21-22; LSB, 2004). Warum sollte diese Idee nicht auch auf „bewegungsfreundliche Schulen“ und „sportfreundliche Schulen“ übertragen werden? Voraussetzung dafür ist, dass Qualitätskriterien festgelegt werden müssen, wann eine Schule in das „Weißbuch“ (oder ggf. im Internetportal mit monatlichen Portraits) aufgenommen wird und wie die Darstellung erfolgen soll.

## *Pilotprojekte und wissenschaftliche Begleitung*

Wissenschaftlich begleitete Modellprojekte können – neben ihrer Impuls gebenden Breitenwirkung – wichtige Anregungen und Erkenntnisse liefern, wie der Entwicklungsprozess zu einer bewegungs- und sportfreundlichen Schule im Hinblick auf weitere Interventionsmaßnahmen systematisch gefördert werden kann. Dies erweist sich insofern von besonderer Bedeutung, als es im Bereich der Sportpädagogik bisher noch keine Befragungen von Sportlehrkräften, tiefgreifendere Analysen von schulformspezifischen Schulprogrammen oder Studien zur fallrekonstruktiven Begleitung von Schulen gibt, die aus der besonderen Sichtweise des Sports die schulische Wirklichkeit zur Schulprogrammarbeit untersuchen. Einschlägige sportpädagogische Arbeiten beschäftigen sich lediglich mit der schul- und sportpädagogischen Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept (vgl. Stibbe, 2004b), mit der Wirkung der bewegten Schule (vgl. für das bewegte Lernen z. B. Worth, 2004) oder mit Aspekten der Talentförderung aus der Perspektive des Leistungssports (vgl. z. B. Brettschneider & Klimek, 1998; Fessler u. a., 2002), mit der Differenz von fachdidaktischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit der bewegten Schule (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001), mit der Verankerung von Elementen der bewegten Schule im Schulprogramm an Grundschulen (vgl. Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002) oder mit einer interpretativen Auswertung von Schulsportprogrammen (vgl. Balz & Neumann, 2002; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003).<sup>50</sup> Dabei ist auffällig, dass Sportpädagoginnen und Sportpädagogen dazu tendieren, die Schulprogramm- und Schulprofildiskussion auf Entwürfe der bewegten Schule – noch dazu häufig eingeeengt auf den Bereich der Grundschule – zu fokussieren. Andere schulische Gestaltungsformen scheinen aus dem Blickfeld geraten zu sein (vgl. Kap. 1.2.3).

Aus diesem Grund sind Forschungsvorhaben notwendig, die das Ziel verfolgen, durch eine fallanalytische Beobachtung und Begleitung der Entwicklung und Umsetzung des Schul(sport)programms aus einer sportpädagogischen Sichtweise die schulische Wirklichkeit zur Schulprogrammarbeit an ausgewählten (weiterführenden) Schulen zu erforschen. In diesem Zusammenhang wird vor allem zu fragen sein, ob der Schulsport eine Leitfunktion bei der Schulprofilbildung übernehmen und zur Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule beitragen kann.

Derartige empirische Studien stellen einen Beitrag zu einer pädagogischen Schulsportforschung dar, die als Teil der Schulentwicklungsforschung koopera-

---

<sup>50</sup> Und auch in der Schulpädagogik gibt es derzeit nur wenige Studien, die sich gezielt mit der Initiierung, dem Ablauf, den Gelingensbedingungen und den Wirkungen der Schulprogrammarbeit befassen. Fallstudien im Sinne der Handlungsforschung und inhaltsanalytische Auswertungen zum Schulprogramm sind Raritäten (vgl. dazu Stibbe, 2004c).

tive Möglichkeiten der Veränderung schulischer Realität erkunden und praktische Interventionsmöglichkeiten aufzeigen. Sie können damit als sinnvolle Ergänzung der vom Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport initiierten laufenden Forschungsprojekte zur „Tägliche Sportstunde an Grundschulen“ und zu „Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen der Sekundarstufe I“ verstanden werden.

Anzuregen ist darüber hinaus, die wesentlichen Ergebnisse einschlägiger Forschungsprojekte im Rahmen des Handlungsprogramms so aufzubereiten, dass sie in der öffentlichen Diskussion auch wahrgenommen und verstanden werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist es möglich, politischen Rückhalt für weitere gezielte Interventionsmaßnahmen zu erhalten.<sup>51</sup>

## **2.4 Entwicklungs- und Umsetzungsschritte**

Es wird vorgeschlagen, dass vom Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW federführend getragene Handlungsprogramm mit einer Gesamtlaufzeit von fünf Jahren (2005 – 2009) durchzuführen und hierbei eine ausgedehnte Entwicklungs- und Diskussionsphase (2004 – 2005) vorzuschalten. Damit lassen sich insgesamt vier Phasen unterscheiden:

### *(1) Phase der Diskussion (2004 – 2005): Handlungsprogramm entwickeln*

In dieser Phase geht es vor allem darum, das hier vorgelegte Gutachten mit Vorschlägen zu Eckpunkten des Handlungsprogramms unter Beteiligung der Hauptakteure zu diskutieren. Erst auf der Grundlage der Diskussionsergebnisse sollte das offizielle Handlungsprogramm entworfen und mit den Kooperationspartnern abgestimmt werden.

### *(2) Phase der Grundlagenarbeit (2005 – 2006): Voraussetzungen schaffen*

Im Mittelpunkt dieser Phase steht die Installierung einer Projektgruppe, die die Aufgabenschwerpunkte festlegt und eine zwischen den beteiligten Partnern abgestimmte Maßnahmen-, Kosten- und Finanzierungsplanung für die einzelnen Haushaltsjahre vornimmt. Weitere konkrete Aufgaben der Projektgruppe wurden in Kapitel 2.3 unter dem Aspekt „Grundlagenarbeit und Projektmanagement“ beschrieben. Mit einigen dieser Aufgaben sollte bereits in dieser Phase begonnen werden.

---

<sup>51</sup> Vgl. zu dieser erfolgreichen Strategie z. B. die Darstellung der Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe zum „Erprobungsvorhaben Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ im Sportausschuss des Landtags NRW im Mai 2004.

*(3) Phase der Realisierung (2006 – 2009): Handlungskonzepte umsetzen*

Auf der Grundlage des Maßnahmenkatalogs geht es in dieser Phase um die Koordination und Durchführung der verschiedenen Initiativen, Aktionen und Projekte des Handlungsprogramms.

*(4) Phase der Ergebnissicherung und Fortschreibung (2009): Ergebnisse auswerten*

In dieser Phase gilt es, die Wirkungen des Handlungsprogramms zu untersuchen, die Ergebnisse zu dokumentieren und einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren sowie das Handlungsprogramm entsprechend weiterzuentwickeln.

## **2.5 Kooperationen**

Die Gesamtverantwortung für die Organisation und Durchführung des Handlungsprogramms sollte von der Landesregierung NRW, vertreten durch das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport in Zusammenarbeit mit ihren nachgeordneten Einrichtungen, wahrgenommen werden. Um die Zielsetzungen des Programms wirksam umsetzen zu können, ist die Unterstützung und Mitwirkung zahlreicher Partner des Schulsports notwendig. Hierzu gehören vor allem der Landessportbund NRW und die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung. Darüber hinaus ist es sinnvoll, noch weitere Kooperationspartner für das Handlungsprogramm zu gewinnen.

## Literatur

- Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.) (2002). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Aschebrock, H. (1998). Auf dem Weg zum Schulprogramm – Fragen und Antworten. In G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele* (S. 23-33). Hohengehren: Schneider.
- Aschebrock, H. (2001). Neue Richtlinien und Lehrpläne – Chancen für eine schulpädagogische Offensive des Schulsports. In H. Altenberger u. a. (Hrsg.), *Im Sport lernen – mit Sport leben. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg* (S. 53-62). Augsburg: ZIEL GmbH.
- Avenarius, H. u. a. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Frankfurt/M.: DIPF.
- Balz, E. (1999). Die bewegte Schule – Konzept und Kritik. *sportunterricht*, 48 (10), 417-424.
- Balz, E. (2002a). Zur Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 37-49). Bönen: Kettler.
- Balz, E. (2002b). Neue Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 51 (6), 184-187.
- Balz, E., Kössler, C. & Neumann, P. (2001). Bewegte Schule – ein Programm auf dem Prüfstand. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 13 (1), 41-53.
- Balz, E. & Neumann, P. (2002). Schulsportprogramme zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Projektskizze. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 211-214). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Schierz, M. (2004). Schulsport und Sportdidaktik – Einführung in das Thema. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 7-21). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Stibbe, G. (2003). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. *sportpädagogik*, 27 (1), 4-9.
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49 (2), 6-11.
- Bastian, J. & Combe, A. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. *Pädagogik*, 50 (11), 6-9.

- Beckers, E. (2003). Das Unbehagen an neuen Richtlinien und Lehrplänen – oder: Zur schleichenden Restauration des Alten. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 154-168). O. O.: Afra Verlag.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Schorndorf: Hofmann.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. München: Juventa.
- Breithecker, D. (1997). In die Schule kommt Bewegung. Sinnes- und bewegungsaktives Lehren und Lernen im Lebensraum Schule. In F. Dannemann u. a. (Hrsg.), *Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen – Positionen – Konkretionen* (S. 61-70). Stuttgart.
- Breithecker, D. (1998). In die Schule kommt Bewegung. In U. Illi u. a. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie* (S. 29-41). Zürich/Wiesbaden/Graz: Eigenverlag.
- Brettschneider, W.-D. (1998). „Weltmeister werden und die Schule schaffen“ – Zur Doppelbelastung jugendlicher Leistungssportler und -sportlerinnen. In R. Daus, E. Emrich & C. Igel (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche im Leistungssport* (S. 100-111). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Brockmeyer, R. (1995). Bewegung und Sport im Kontext schulischer Bildung und Erziehung – Statements. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung. Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen*. Dokumentation (S. 21-28). Böhnen: Kettler.
- Club of Cologne (2004). „Bewegungsmangel bei Kindern – Fakt oder Fiktion?“ – Consensus-Erklärung. *dvs-Informationen*, 19 (1), 26-27.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Böhnen: Kettler.
- Ehni, H. (1997). Kindliches Bewegungsleben und schulische Bewegungserziehung. In F. Dannemann u. a. (Hrsg.), *Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen – Positionen – Konkretionen* (S. 87-107). Stuttgart.

- Eikenbusch, G. (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, (3), 275-293.
- Fessler, N., Frommknecht, R., Kaiser, R., Renna, M., Schorer, J. & Binder, M. (2002). *Förderung des leistungssportlichen Nachwuchses. Ergebnisse der Athletenbefragung in D-Kader-Studie Baden-Württemberg 1999/2000*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke, J. (1974). *Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Labor-schule (ein Curriculumrahmen)*. In Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4 (S. 133-195). Stuttgart: Klett.
- Funke, J. (1985). Schule, Leben, Sport. *sportpädagogik*, 9 (2), 18-25.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Vom Sitzraum zum Bewegungsraum. In F. Dannenmann u. a. (Hrsg.), *Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen – Positionen – Konkretionen* (S. 109-119). Stuttgart.
- Funke-Wieneke, J. & Hinsching, J. (1995). Bewegung und Sport in der Schulkultur – Sportpädagogische Reflexionen und gestaltete Praxis. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 211-220). St. Augustin: Academia.
- Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grunder, H.-U. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Grupe, O. (2000a). *Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (2000b). Sporterziehung und Schulsportkultur. *sportunterricht*, 49 (1), 14-19.
- Gudjons, H. (1993). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Haenisch, H. (1996). Bausteine für die Entwicklung und Profilbildung von Schulen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schule auf neuen Wegen. Anstöße, Konzepte, Beispiele* (S. 21-52). Bönen: Kettler.
- Haenisch, H. (1997). Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung. *Schulverwaltung NRW*, (8), 139-143.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

- Hentig, H. von (1972). Lerngelegenheiten für den Sport. *Sportwissenschaft*, 2, 239-257.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken*. München/Wien: Hanser.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2000). Schule als Lern- und Lebensort. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung* (S. 78-95). Hohengehren: Schneider.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (S. 6-36). Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Horster, L. (1998). *Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte*. 4. Aufl. Bönen: Kettler.
- Illi, U. (1998). Bewegte Schule – Gesunde Schule. Zur Einleitung. Von der Informationskampagne „Sitzen als Belastung“ zum Projekt „Bewegte Schule – Gesunde Schule“. In U. Illi u. a. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie* (S. 1-19). Zürich/Wiesbaden/Graz: Eigenverlag.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Zugriff am 31.10.2003 unter [www.dipf.de/aktuelles/expertise\\_bildungsstandards.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf).
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KM NRW [Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen*. Band I: Allgemeiner Teil. Frechen: Ritterbach.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2000). *Schule und Leistungssport – Verbundsysteme in den Ländern. Bericht über den Entwicklungsstand der pädagogischen Betreuungsmaßnahmen für jugendliche Leistungssportlerinnen und Leistungssportler im Rahmen der Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schule“ und „Partnerschule des Leistungssports“ in den Ländern*. Berlin: Eigendruck.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2001). *Bewegungsfreundliche Schule. Bericht über den Entwicklungsstand in den Ländern*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.12.2001. Berlin: Eigendruck.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004). *Perspektiven des Schul-*

- sports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung*. Beschluss der Kommission „Sport“ der Kultusministerkonferenz auf der 132. Sitzung am 23./24.03.2004. (Anlage zu TOP 3.1 der Niederschrift 132. Sitzung). Berlin: Eigendruck.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.-P. (2004/i. Dr.). *Auf dem Weg zur Bewegungsfreudigen Schule. Grundlagen, Anregungen und praktische Hilfe*. Münster.
- Kretschmer, J. (2000). Entschulter Schulsport. In P. Wolters u. a. (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 61-89). Schorndorf: Hofmann.
- Küpper, D. (1999). Aktuelle Perspektiven der Lehrplanentwicklung für die Grundschule – dargestellt am Beispiel der Lehrplanrevision für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. In G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule* (S. 103-110). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (1982). Pädagogische Gesichtspunkte zum Leistungssport im Kindesalter. In H. Howald & E. Hahn (Hrsg.), *Kinder im Leistungssport* (S. 184-197). Basel: Birkhäuser.
- Kurz, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (S. 8-42). (Curriculumrevision im Schulsport – Werkstattbericht, Heft 3). Soest: Eigendruck.
- Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In Landesinstitut für Schule, *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen* (S. 5-25). (Qualitätsoffensive im Schulsport. Werkstattberichte. Heft 1). Soest: Eigenverlag.
- Laging, R. (1997). Schulsport als bewegte Schulkultur. *sportpädagogik*, 21 (1), 62-65.
- Laging, R. (1999). Schule als Bewegungsraum – Bewegte Schule. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1: Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 397-419). Hohengehren: Schneider.
- Laging, R. (2000a). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung* (S. 2-38). Hohengehren: Schneider.
- Laging, R. (2000b). Die Bausteine einer Bewegten Schule. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung* (S. 143-164). Hohengehren: Schneider.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen u. a. (Hrsg.) (1999). *Schulsport bewegt die Schule*. Duisburg.

- LfS [Landesinstitut für Schule] (Hrsg.) (2002). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Kettler.
- LfS [Landesinstitut für Schule] (2004). *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. (Qualitätsoffensive im Schulsport. Werkstattberichte. Heft 1). Soest: Eigenverlag.
- LSB [Landessportbund Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2004). *Nachwuchsförderung. Eliteschulen des Sports in NRW. Wir im Sport. Sonderausgabe*.
- LSW [Landesinstitut für Schule und Weiterbildung] (1999). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. Drittes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen. Dokumentation*. Bönen: Kettler.
- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (1999). *Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung*. (Oldenburger Vor-Drucke 390). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Morgenstern, M. (2002). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. In Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Schulsport in NRW. Schuljahr 2002/2003* (S. 29-31). Erkrath: Toennes Satz + Druck.
- MSKS [Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (1997). *Bericht zum Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- MSWF [Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2001). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- MSWKS [Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2002). *Schulsport in NRW. Schuljahr 2002/2003*. Erkrath: Toennes Satz + Druck.
- MSWKS [Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2003). *Nachwuchsleistungssport in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungsstand des Landesprogramms „Talentsuche und Talentförderung in Zusammenarbeit von Schule und Verein/Verband“*. Information zum Antrag der Fraktionen von SPD, CDU, FDP und Bündnis 90/Die Grünen vom 02.01.2002. Zugriff am 20.08.2004 unter [www.schulsport-nrw.de](http://www.schulsport-nrw.de).
- MSWKS [Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] u. a. (Hrsg.) (2004a). *Elternmitwirkung in einer Bewegungsfreudigen Schule*. O.O.

- MSWKS [Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen] u. a. (Hrsg.) (2004b). *Schulsport im Kontext der Qualitätsentwicklung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der offenen Ganztagsgrundschule in NRW*. Zugriff am 20.08.2004 unter [www.schulsport-nrw.de](http://www.schulsport-nrw.de).
- Neumann, P. & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten. Beiträge zur fachdidaktischen Standortbestimmung* (S. 53-65). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pack, R.-P. (1998). Bewegungsfreudige Schulen in Nordrhein-Westfalen – Ein Pilotprojekt mach Schule. In G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele* (S. 64-75). Hohengehren: Schneider.
- Philipp, E. (1992). *Gute Schule verwirklichen*. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Prohl, R. (1996). „...daß es im eigentlichen Sinn gar nicht um uns ging“. Die Kinder und Jugendsportschule aus der Sicht ihrer Absolventen – exemplarische Retrospektiven. *sportunterricht*, 45 (2), 60-68.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1996). „...und heute ist das nicht mehr so“. *Pädagogische Fallstudien zur Talentförderung an der Nachfolgeeinrichtung einer Kinder- und Jugendsportschule in Thüringen*. (Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 10). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1997). „... man muß da schon ein bisschen Eigeninitiative ergreifen“: pädagogische Fallstudien zur Talentförderung an der Nachfolge-Einrichtung einer Kinder- und Jugendsportschule in Thüringen. *Sportwissenschaft*, 27 (3), 280-293.
- Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen*. Schorndorf: Hofmann.
- Roeder, P. M. (1997). Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1), 131-148.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 10 (S. 295-326). Weinheim/München: Juventa.

- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rutter u. a. (1980). *Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht* 52 (8), 229-234.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- Schmidt, W. (1997). Veränderte Kindheit – veränderte Bewegungswelt: Analysen und Befunde. *Sportwissenschaft* 27 (2), 143-160.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 815-834.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schulz, N. (2002). Die „Pädagogisierung“ des Schulsports – Studien zu den „Richtlinien und Lehrplänen Sport. Grundschule NRW“. In W. Borgers u. a. (Red.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. Festschrift Dietrich R. Quanz* (S. 121-147). Köln: Carl und Lieselott Diem-Archiv.
- Stibbe, G. (1999). Schule auf neuen Wegen – Herausforderungen für den Schulsport. In L. Kottmann, H.-J. Schaller & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 60-76). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2000a). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm – Chancen und Probleme. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 98-113). Bönen: Kettler.
- Stibbe, G. (2000b). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- Stibbe, G. (2000c). Bewegungsfreudige Schule: Ein Thema für die Schulprogrammarbeit. Das Beispiel Nordrhein-Westfalen. In R. Laging & G. Schillock (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung* (S. 67-76). Hohengehren: Schneider.
- Stibbe, G. (2004a). Sport in der Schulentwicklung – eine sportdidaktische Herausforderung. *sportunterricht* 53 (9).
- Stibbe, G. (2004b). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Stibbe, G. (2004c). *Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme*. Vortrag auf der 25. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik in Soest am 11.06.2004. Unveröff. Manuskript.
- Stibbe, G. (2004d). Mehrperspektivität in Richtlinien und Lehrplänen Sport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 71-84). Schorndorf: Hofmann.
- Struck, P. (1994). *Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Struck, P. (1995). *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek: Rowohlt.
- Struck, P. (1996a). *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Struck, P. (1996b). *Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Struck, P. (1997). *Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen*. München/Wien.
- Thiel, A. & Cachay, K. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 275-295). Schorndorf: Hofmann.
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2002). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Hohengehren: Schneider.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. *sportunterricht*, 50 (2), 43-49.
- Tillmann, K.-J. (2002). Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 11-23). Bönen: Kettler.
- Wilhelm, T. (1969). *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Winkel, R. (1997). *Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens*. Hohengehren: Schneider.
- Worth, A. (2004). *Verbesserung der Rekreativphasen im Unterricht und in den Pausen durch Angebote zur Haltungs- und Bewegungsschulung. Eine empirische Untersuchung in der Grundschule*. Berlin: disserta-tion.de.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003). Projekt „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“. Überlegungen und Ergebnisse zur Analyse von Schulprogrammen. *dvs-Informationen* 18 (4), 28-34.