

REGIONALE SCHULSPORTFORSCHUNG – MÖGLICHKEITEN UND BEGRENZUNGEN EINES UNTERSUCHUNGSANSATZES AM BEISPIEL DER STADT DORTMUND

von Jörg Thiele und Ulrike Burrmann

ZUSAMMENFASSUNG | Im Unterschied zur Entwicklung der empirischen Bildungsforschung in Fächern wie Mathematik oder Deutsch kann die Schulsportforschung nicht auf vergleichbare finanzielle und personelle Ressourcen zurückgreifen, sondern benötigt andere Formate der Forschung. Im vorliegenden Beitrag wird der Ansatz der „Regionalen Schulsportforschung“ am Beispiel einer Untersuchung zum „Schulsport in Dortmund“ vorgestellt und hinsichtlich seiner Chancen und Begrenzungen zur Diskussion gestellt. Es zeigt sich, dass auch mit eng begrenzten Mitteln relevante Erkenntnisse für unterschiedliche Abnehmer (z. B. Schulen, Schulaufsicht) produziert werden können, es wird aber auch deutlich, dass für die wünschenswerte und tiefer gehende wissenschaftliche Bearbeitung u. a. eine Erweiterung um qualitative Zugänge und netzwerkartige Strukturen dieses Forschungsformats sinnvoll sind.

Schlüsselwörter: Schulsportforschung, Schulsportentwicklung, Schulsport.

REGIONAL RESEARCH IN SCHOOL SPORTS – POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF AN EMPIRICAL APPROACH USING THE EXAMPLE OF THE CITY OF DORTMUND

ABSTRACT | In contrast to the development of empirical educational research in subjects such as mathematics or German, school sport research cannot fall back on comparable financial and human resources, but rather requires other formats of research. The present article introduces the “Regional School Sport Research” approach by example of an examination on “School Sport in Dortmund” and presented for discussion in terms of its opportunities and limits. It reveals that relevant insights can be produced, even with limited resources, for various beneficiaries (i.e. schools, school supervisory boards). However it also becomes apparent that for desirable and in-depth scientific processing, an expansion entailing qualitative approaches and network-like structures to this research format, amongst other points, would make sense.

Keywords: school sport research, school sport development, physical education.

REGIONALE SCHULSPORTFORSCHUNG – MÖGLICHKEITEN UND BEGRENZUNGEN EINES UNTERSUCHUNGSANSATZES AM BEISPIEL DER STADT DORTMUND

1 | EINLEITUNG

Die Forschungsperspektiven der Bildungsforschung im Allgemeinen und der Schulforschung im Besonderen haben im letzten Jahrzehnt durch die auch medial forcierte Dominanz von großen Surveystudien eine starke Fokussierung auf die Ebene internationaler und/oder nationaler Vergleiche bekommen. Damit werden ohne Zweifel bedeutsame Forschungsdesiderate vergangener Jahrzehnte bearbeitet und diskussionswürdige Erkenntnisse, z. B. im Rahmen einer vergleichenden Schulforschung, produziert. Die zentrale Aufmerksamkeit dieser Untersuchungen lag in der Vergangenheit im deutschen Sprachraum vor allem im Vergleich von Schülerleistungen in unterschiedlichen, aber zumeist eng begrenzten Domänen (Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen), in jüngster Zeit kommen auch Studien zu den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte hinzu (vgl. dazu auch in internationaler Perspektive Mersch, Klein & van Ackeren, 2013). Im Hinblick auf seine Erkenntnisproduktion ist dieser Forschungsansatz – wie jeder andere auch – notwendig begrenzt, was angesichts der – zumindest öffentlich und politisch diagnostizierbaren – inhaltlichen und methodischen Fixierung zuweilen in Vergessenheit zu geraten scheint. Insbesondere ist offen, ob und wie die so produzierten Erkenntnisse auch die einzelnen Schulen und die Unterrichtspraxis tatsächlich erreichen bzw. verändern können (vgl. z. B. Bensen & Frey, 2013; Kneuper, 2013). Ein solcher Ansatz ist zudem, aufgrund seiner Grundstruktur, extrem kostenintensiv und in dieser Form nur im Rahmen großer Forschungsnetzwerke und erheblicher Drittmiteleinsätze überhaupt realisierbar. Die Makroebene jedenfalls wird so innerhalb der aktuellen Bildungs- und Schulforschung intensiv beforscht. Eine solche Situation ist natürlich für einen ohnehin eher randständig verorteten Teilbereich der Schulforschung, wie ihn die Schulsportforschung darstellt, wenig einladend. Will man Schulsportforschung trotzdem weiterentwickeln, wird man diese Rahmungen ins Kalkül ziehen müssen.

Betrachtet man die aktuelle Situation der Schulsportforschung, so kann man feststellen, dass in den letzten Jahren verstärkte Forschungsaktivitäten im Kontext einer empirisch ausgerichteten Schulsportforschung durchaus konstatierbar sind (vgl. Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011). Den wohl bekanntesten Meilenstein in dieser Hinsicht stellt die im Jahr 2006 publizierte DSB-SPRINT-Studie dar, die – wenn man den, angesichts der doch schwer vergleichbaren Rahmungen, gewagten Vergleich wagen möchte – eine Art Pendant auf Schulsportebene zu den großen Surveys der Schulforschung bildet. Als Indiz für diese Einordnung mag auch die theoretische Selbstverortung des Autorenkollektivs dienen, die sich wohl nicht zufällig an einer bekannten Rahmung der Schulleistungsstudien orientiert (vgl. DSB, 2006, S. 78; Brettschneider & Hummel, 2007, S. 297). Vereinzelt finden sich im Kontext jüngerer Schulsportforschung zudem auch Studien, die den Fokus auf Einzelschuluntersuchungen legen und damit eher die Mikroebene schulischer Strukturen thematisieren (vgl. z. B. Pallesen & Schierz, 2010). Auch hier gilt für beide Perspektiven, dass sie interessante und wichtige Erkenntnisse für unterschiedliche Felder produzieren. Forschungsstra-

teigisch und bildungspolitisch klappt zwischen dem Beobachtungsfokus Deutschland einerseits und Einzelschule andererseits aber eine beträchtliche Lücke. Angesichts der ebenfalls in den letzten Jahren immer stärker werdenden Aufmerksamkeit für schul- und bildungspolitische Felder „mittlerer Reichweite“, wie sie unter den Stichworten von „lokalen Bildungsnetzwerken“ oder „kommunalen Bildungslandschaften“ diskutiert und von aktuell ablaufenden Prozessen zunehmender Autonomisierung von Schulen weiter forciert werden (vgl. z. B. Solzbacher & Minderop, 2007), stellt sich in der Forschung die Frage nach einer angemessenen Abbildung dieser Perspektive, die man in diesem Kontext als „Mesoebene“ etikettieren könnte.

Der bereits vor etwa einem Jahrzehnt in seiner Grundstruktur konzipierte Ansatz der regionalen/lokalen Schulsportentwicklung (vgl. Thiele & Schierz, 2003) visiert genau diese Ebene an, ohne dass man dabei allerdings von einem ausgearbeiteten, theoretisch und empirisch fundierten Modell sprechen könnte. In Ermangelung eines elaborierten theoretischen Überbaus, der im Übrigen auch innerhalb der Schulforschung insgesamt noch wenig ausgestaltet ist (vgl. Rolff, 2007; Scheerens, 2013), will der folgende Beitrag auf der Basis der Darstellung ausgewählter Ergebnisse einer aktuellen Studie zur lokalen Schulsportentwicklung exemplarisch darstellen, welche Erkenntnisse im Rahmen eines solchen Ansatzes zutage gefördert werden können, wo aber auch Grenzen der Betrachtung zu ziehen sind. Ausgangspunkt der Untersuchung war neben den genannten Erkenntnisinteressen auch der Wunsch, lokalen und/oder regionalen Akteuren der schul- und schulsportpolitischen Instanzen Informationen über die aktuelle Situation des Schulsports verfügbar zu machen und damit datenbasierte Grundlagen für Entwicklungsprozesse innerhalb des Schulsports auf lokaler Ebene anzustoßen. *Es geht also um die Frage, ob und ggf. wie ein solcher Ansatz der Schulsportforschung Grundlage für eine Schulsportforschung „mittlerer Reichweite“ sein oder werden kann.* Eine vorläufige Beantwortung soll im nachfolgenden Beitrag dergestalt vorgenommen werden, dass der Ansatz regionaler Schulsportforschung exemplarisch am Beispiel Dortmunds in seinen Möglichkeiten, aber auch in seinen aktuellen Begrenzungen, entfaltet wird. *Darüber hinaus soll zur Diskussion gestellt werden, inwieweit sich ein solches oder ähnliches Modell der Schulsportforschung als Alternative zur eingangs skizzierten bildungswissenschaftlichen Großforschung etablieren könnte bzw. unter welchen Voraussetzungen dies möglich und sinnvoll sein könnte.*

2 | REGIONALE SCHULSPORTFORSCHUNG ALS „FORSCHUNGSPROGRAMM“?

Der Ursprung des Ansatzes liegt zu Beginn des Jahrtausends im Deutschland der Vor-PISA-Zeit, als der Gedanke der Einzelschulentwicklung für kurze Zeit im Zentrum der schulpädagogischen Diskussion stand. In Anknüpfung an elementare Gedanken der Einzelschulentwicklung wurde zunächst in Köln, dann auch in Dortmund, Freiburg und Jena die Idee einer regional oder lokal ausgerichteten Schulsportentwicklung auf empirischer Basis in ihren Grundzügen entwickelt und an den verschiedenen Standorten in jeweils leicht variierenden Studien auch erstmalig umgesetzt (vgl. Erdmann, 2002; Hummel & Schierz, 2006). Der damalige Gedanke eines vernetzten, auf gemeinsamen Grundprämissen basierenden Forschungskonzepts hat sich, vielleicht auch aufgrund der grundsätzlich veränderten Situation der Bildungslandschaft der Nach-PISA-Zeit, allerdings nicht so weiterentwickelt, wie es aus der Perspektive der Initiatoren wünschenswert gewesen wäre.

Am Beispiel des Dortmunder Konzepts soll im Folgenden die Idee erneut zur Diskussion gestellt werden. Blickt man auf das Gesamtkonzept des Dortmunder Modells der regionalen Schulsportentwicklung (vgl. Thiele & Schierz, 2003, S. 236), das im ersten Schritt in einer Fragebogenerhebung zum Schulsport an allen Dortmunder Schulen bestand, aus dem in einem zweiten Schritt im Rahmen qualitativer Einzelfalluntersuchungen „Schulsportportraits“ entwickelt und typisiert und schließlich in einem dritten Schritt auch konkrete schulsportliche Beratungsinstrumente entwickelt werden sollten, dann ist die Umsetzung, rückblickend betrachtet, im zweiten Schritt stecken geblieben. Einzelne Schulsportporträts konnten noch realisiert werden (vgl. Thiele, 2006), Typisierungen und Beratungsinstrumente wurden nicht realisiert. Wenn ein Jahrzehnt später ein weiterer Versuch der Umsetzung regionaler Schulsportentwicklung unternommen wird, dann liegen die Untersuchungsschwerpunkte (zunächst) auf einer anderen Ebene.

So ergeben sich durch eine längsschnittliche Betrachtung beider Fragebogenerhebungen Entwicklungsperspektiven chronologischer Art (Schulsport in Dortmund 2002 und 2012), durch den Vergleich mit in der Zwischenzeit entstandenen Schulsportstudien (z. B. die SPRINT-Studie; vgl. DSB, 2006) ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten von regional begrenzten und bundesweiten Fragebogenergebnissen und schließlich ermöglicht ein tiefer gehender Blick in die Daten auch die Auseinandersetzung bezüglich Möglichkeiten und Grenzen der erhobenen Daten. Diese Perspektive basiert nicht auf einem elaborierten theoretischen Rahmen, wenngleich durch die Orientierung an der SPRINT-Studie oder durch die Fokussierung auf Aspekte der Schulsportentwicklung durchaus theoretische Anknüpfungspunkte, etwa an organisationstheoretischen Überlegungen, anzugeben wären.¹ Es handelt sich eher um einen theoretischen Eklektizismus, der der pragmatischen Notwendigkeiten der Durchführung einer solchen Studie geschuldet ist.

In einem ersten Schritt werden zunächst einige Rahmendaten zum Projekt „Schulsport in Dortmund 2012“ skizziert (Kap. 3). Die daran anschließende Präsentation ausgewählter Ergebnisse der Studie ersetzt keinen klassischen Forschungsbericht, sondern auf der Grundlage ausgewählter Befunde werden im vierten Kapitel die Möglichkeiten und Chancen einer (zunächst nur quantitativen) Schulsporterhebung aufgezeigt. Im fünften Kapitel werden dann wiederum anhand ausgewählter Daten einige Grenzen einer solchen quantitativen Erhebung dargelegt. Die Ergebnisse dienen als Vorbereitung und Grundlage für eine im sechsten Kapitel stattfindende Diskussion über die Reichweite der erhobenen Daten und über Möglichkeiten und Begrenzungen eines regionalen Ansatzes zur Schulsportforschung. Damit ergibt sich zudem die Möglichkeit, die Diskussion nach der notwendigen Ergänzung dieses Ansatzes durch Perspektiven, die eine noch höhere Auflösung notwendig machen (Einzelschulbetrachtungen), weiter zu vertiefen und zu begründen.²

1 Wenn das Angebots-Nutzen-Modell von Helmke (2010) oder das Schuleffektivitätsmodell von Scheerens (2013) als theoretische Rahmenmodelle zugrunde gelegt werden, lassen sich die erhobenen Variablen der Kontext-, Input- und Prozessebene zuordnen. Womit zugleich deutlich wird, dass andere Bereiche (z. B. Output im Sinne von Schulleistungen) gar nicht erfasst wurden (vgl. Kap. 3).

2 Der ebenfalls nicht zu leugnenden Notwendigkeit, den theoretischen Rahmen der Schulsportforschung differenzierter zu entwickeln, wird hier nicht weiter nachgegangen.

3 | SCHULSPORT IN DORTMUND 2012 (SCHIDO 2)

Die Befragung wurde als Vollerhebung unter Einbeziehung aller an Dortmunder Schulen unterrichtenden Sportlehrkräfte konzipiert. Ziel der Erhebung war es, Basisinformationen zur aktuellen Situation des Schulsports zu erfassen, Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen der Schule und Einschätzungen der Lehrkräfte zu prüfen, Entwicklungen im Zeitverlauf zu beschreiben und vorsichtige Vergleiche mit Daten anderer Studien (z. B. SPRINT-Studie) vorzunehmen, um auf spezifische oder auf allgemeine Entwicklungen im Schulsport aufmerksam zu machen. Aufgrund der umfangreichen Zielsetzung wurden zwei Fragebogeninstrumente eingesetzt. In unserer Studie wurden strukturelle Merkmale des Sportunterrichts vorwiegend bei den Sportkoordinatoren/innen erfragt, da sie dazu unserer Meinung nach am ehesten Auskunft geben können. Außerdem wurde somit der Befragungsumfang für die anderen Sportlehrkräfte in Grenzen gehalten, um möglichst hohe Rücklaufquoten zu erzielen. Subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen zum Schulsport wurden (mit wenigen Ausnahmen) von allen Sportlehrkräften erfasst. Referendare/innen wurden nicht mit einbezogen.

Folgende Themenschwerpunkte wurden aus der ersten Fragebogenerhebung im Jahr 2002 übernommen: allgemeine Angaben zur Schule (materielle Ressourcen, Sportstätten); Situation des Schulsports an den Schulen (sportliche Angebote, interne Lehrpläne, Stellenwert des Schulsports, Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm); personale Ressourcen: Sportlehrkräfte (Qualifikation, Bedeutung von Sport, eigene Sportbiografie und -aktivität, Fortbildungen) und Kollegium (Klima/Zusammenarbeit); demografische Angaben. In der aktuellen Fragebogenerhebung wurden dazu folgende Erweiterungen vorgenommen: Angaben zu Ganztagsangeboten, speziell sportlichen Angeboten im Ganztage; strukturelle Veränderungen des Schulsports (G8, Ganztage, gemeinsamer Unterricht); Kriterien „guten“ Sportunterrichts.

Es wurde, wenn möglich, auf bereits erprobte und validierte Skalen (z. B. DSB-SPRINT-Studie, DSB, 2006; Nationales Bildungspanel, 2010)³ zurückgegriffen. Der Fragebogen wurde bei acht Sportlehrkräften (außerhalb Dortmunds) u. a. auf Verständlichkeit und Handhabbarkeit geprüft. 167 allgemeinbildende Schulen der Stadt Dortmund erhielten im Frühjahr 2012 die entsprechenden Fragebögen. Etwa 71 % der Dortmunder Schulen beteiligten sich an der Befragung, wobei der Rücklauf von Gymnasien mit 60 % am geringsten war, während 89 % der Gesamtschulen an der Befragung teilnahmen. Insgesamt gingen Fragebögen von 87 Sportkoordinatoren/innen und 402 weiteren Sportlehrkräften ein. Setzt man die von den Sportkoordinatoren/innen der Schule angegebenen Sportlehrkräfte (mit und ohne Fakultas) in Beziehung zur Anzahl der Sportlehrkräfte, die an der Befragung teilnahmen, so liegt der Rücklauf bei durchschnittlich 69 % mit großer Streubreite. 12,5 % bis zu 100 % der Sportlehrkräfte einer Schule beteiligten sich an der Erhebung (vgl. Tab. 1).⁴

3 Eine Skalendokumentation mit Herkunft der Items/Skalen und, wenn vorhanden, Gütekriterien kann bei den Autoren angefragt werden.

4 Auch wenn aus Schulen nur ein Fragebogen zurückkam, wurde dieser berücksichtigt. In anderen Erhebungen (z.B. Sportentwicklungsbericht; vgl. z.B. Breuer, 2013) ist es gängige Praxis, dass ein/e Funktionsträger/in Auskunft über die Organisation gibt (zu möglichen Problemen vgl. Kap. 5).

Tab. 1: Angaben zur Rücklaufquote 2012 (und 2002).

	Schulen		Sportlehrkräfte	
	N	% ^a	N ^b	Ø Rücklauf pro Schule in % (Spannweite) ^c
Gesamt (brutto)	167	100 (100)	k. A. (k. A.)	k. A.
Gesamt (realisiert)	120	71 (78)	489 (457)	69 (12,5-100)
Grundschulen	62	70 (79)	220 (233)	70 (12,5-100)
Förderschulen	10	71 (89)	49 (44)	49 (16-89)
Realschulen	11	79 (62)	36 (39)	82 (60-100)
Hauptschulen	11	69 (72)	39 (46)	76 (25-100)
Gymnasien	10	60 (50)	44 (31)	66 (35-100)
Gesamtschulen	9	89 (67)	59 (34)	47 (33-58)
Berufskollegs	7	75 (75)	42 (30)	74 (60-100)

Anmerkung: k. A. keine Angaben. a Werte in den Klammern sind entsprechende Rücklaufquoten aus dem Jahr 2002. b Werte in den Klammern beziehen sich auf die Anzahl an befragten Sportlehrkräften im Jahr 2002. c In Beziehung gesetzt wird die Anzahl der Sportlehrkräfte an der Schule (Angaben der Sportkoordinatoren/innen) und die Anzahl an befragten Sportlehrkräften pro Schule. Dazu liegen von 82 Schulen entsprechende Angaben vor.⁵

Unsere Stichprobe scheint die Struktur der Dortmunder Schullandschaft zufriedenstellend abzubilden. Darauf weist die weitgehende Übereinstimmung unserer Fragebogenangaben zum sozio-ökonomischen Status von Schüler/innen der Schulformen mit den entsprechenden Angaben aus dem ersten kommunalen Bildungsbericht der Stadt Dortmund 2007 hin. Unsere Daten deuten aber auch darauf hin, dass es bezüglich der Schülerstatistik nur bedingt Sinn macht, auf Statistiken des Wohngebiets Bezug zu nehmen. Denn zumindest bei den weiterführenden Schulen ist das Einzugsgebiet der Schülerschaft nicht identisch mit dem jeweiligen Stadtteil. Korreliert man die Angaben der Sportkoordinatoren/innen zum Sozialstatus der Schülerschaft mit den „objektiven“ Daten (hier Sozialhilfeempfänger im Stadtteil), ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von $r = .07$, $p > .05$. In Grundschulen sieht das noch anders aus, hier liegt die Korrelation bei $r = .67$, $p < .05$.

Wenn Trends von 2002 bis 2012 analysiert werden, muss berücksichtigt werden, dass sich Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung zeigen. Die signifikanten Altersunterschiede ($\chi^2(3, N = 479) = 96.78$, $p < .05$) lassen sich auf eine Verjüngung der Lehrerschaft zurückführen. Das aktuelle Durchschnittsalter der Dortmunder Sportlehrkräfte liegt bei 44 Jahren. Signifikante Unterschiede zeigen sich auch bezüglich der Schulform ($\chi^2(6, N = 479) = 31.39$, $p < .05$). Im Jahr 2012 wurden mehr Gymnasial- und weniger Grundschullehrkräfte befragt als im Jahr 2002. Insofern werden – wenn möglich – auch schulformspezifische Auswertungen vorgenommen, um Veränderungen adäquat abbilden zu können.

5 Die Rücklaufquoten sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie auf Angaben der Sportkoordinatoren/innen beruhen, die nicht immer richtig sein müssen. In drei Schulen wurden beispielsweise weniger Sportlehrkräfte von den Sportkoordinatoren/innen benannt, als sich letztlich an der Befragung beteiligt haben. Die Rücklaufquote würde dann bei über 100 % liegen. Andererseits gab ein Sportkoordinator an, dass in der Schule 63 Lehrkräfte Sport unterrichten.

4 | CHANCEN EINER QUANTITATIVEN SCHULSPORTERHEBUNG AM BEISPIEL AUSGEWÄHLTER ERGEBNISSE VON SCHIDO 1 UND 2

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Erhebung präsentiert, wobei jeweils die zugrunde liegenden Fragen oder Hypothesen formuliert, die herangezogenen Items/Skalen beschrieben, die Ergebnisse dargelegt und kurz interpretiert werden. Wir beschränken uns in der Darstellung auf zwei Teilaspekte der Gesamtstudie: zum einen auf den Vergleich einiger Strukturdaten aus den Jahren 2002 und 2012 (Kap. 4.1) und zum anderen auf die Betrachtung von Veränderungen im Bereich des Schulsports, die durch übergeordnete bildungspolitische Grundsatzentscheidungen in den letzten Jahren forciert wurden (Kap. 4.2).

4.1 | STRUKTUREN DES SCHULSPORTS - VERÄNDERUNGEN IN DORTMUND 2002-2012

Ein Vorteil, in regelmäßigen Abständen Daten zum Schulsport zu erheben, besteht u. a. darin, Trends zu beschreiben und zu verfolgen, inwieweit aufgezeigte Problemlagen bearbeitet wurden. In der ersten Dortmunder Schulsporterhebung aus dem Jahr 2002 wurden z. B. folgende Probleme sichtbar: (1) häufig fachfremd erteilter Sportunterricht, (2) häufiger Ausfall an Sportstunden und (3) ein Mangel bzw. ein schlechter Zustand der Sportstätten. Diese Probleme wurden im Kontext der Diskussion über die Qualität von Schule und Schulsport, vor allem nach dem Erscheinen der bundesweiten SPRINT-Studie (DSB, 2006) öffentlich diskutiert. Mit Schido 2 sollte nun überprüft werden, welche Veränderungen sich seit der ersten Erhebung ergeben haben. Angenommen wurde im Sinne einer bildungspolitisch gebotenen Angebotsoptimierung, dass inzwischen seltener fachfremd unterrichtet wird, Sportstunden seltener ausfallen und sich der Zustand der Sportstätten verbessert hat.

(1) In beiden Erhebungen wurden die Sportlehrkräfte nach ihrer Lehrbefähigung für das Fach Sport und nach weiteren sportbezogenen Lizenzen befragt (Antwortmöglichkeiten jeweils ja/nein). Mit Blick auf die Situation vor zehn Jahren zeigt sich, dass sich, bezogen auf die personale Situation, offenbar leichte Verbesserungen ergeben haben, sodass insgesamt signifikant mehr Sportunterricht von Lehrkräften mit der entsprechenden Fakultas erteilt wird ($\chi^2(1, N = 483) = 6.87, p < .05$). Nach wie vor wird aber vor allem an Grundschulen (40 %), Förderschulen (35 %) und Hauptschulen (20 %) der Sportunterricht häufig auch von Lehrkräften erteilt, die keine entsprechende Ausbildung besitzen, während an den anderen Schulformen fachfremder Sportunterricht nur ausnahmsweise oder gar nicht vorkommt. Ähnliches gilt in leicht abgeschwächter Form für die Rettungsfähigkeit (Schwimmunterricht; $\chi^2(1, N = 483) = 8.30, p < .05$) sowie insgesamt auch für das Vorhandensein von zusätzlichen sportbezogenen Qualifikationen (z. B. Lizenzen; $\chi^2(1, N = 476) = 5.31, p < .05$). Männer verfügen dabei häufiger über sportbezogene Lizenzen als Frauen. Grund- und Förderschulen werden, insgesamt gesehen, zu den Schulformen mit gering ausgeprägten Sport- und Bewegungskompetenzen, was natürlich auch, aber nicht nur mit dem weniger ausdifferenzierten Fachprinzip zu tun hat (vgl. Burrmann et al., 2012).

(2) Von den Sportlehrkräften wurde für jede Klassenstufe angegeben, wie viele Sportstunden in der Woche erteilt werden. Im Vergleich zu 2002 fallen seltener Sportstunden – vor allem

im Primarstufenbereich – aus. Wenngleich der Abwärtstrend – mit zunehmender Klassenstufe weniger Schulsport – nach wie vor sichtbar ist (vgl. Abb. 1). Zwar gibt es im Rahmen der existierenden Lehrpläne sinnvollerweise die Möglichkeit einer unterschiedlichen Verteilung der Zahl der erteilten Sportstunden in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I, doch zeigen die vorliegenden Daten, dass die vorgesehenen drei Wochenstunden nicht in allen Schulformen erreicht werden. Eine „Kompensation“ der geringeren Stundenzahl am Ende der Sekundarstufe I durch erhöhte Stundenzahlen am Beginn der Sekundarstufe I ist nicht durchgängig ersichtlich. Vor allem in den Realschulen (von $M = 3.10$ in Klasse 5 auf $M = 2.00$ in Klasse 10) und Hauptschulen (von $M = 2.88$ auf $M = 2.11$) kommt es mit zunehmender Klassenstufe zu einer Abnahme der wöchentlichen Stundenzahl.

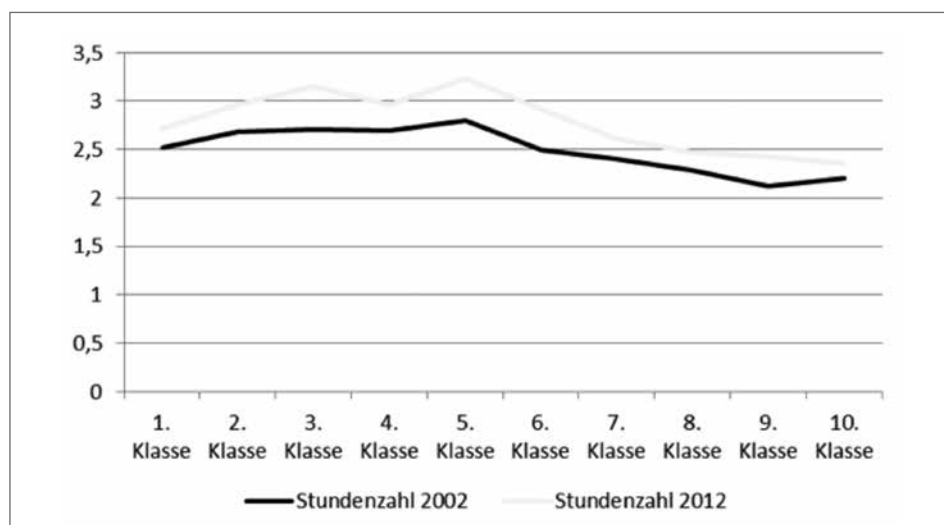


Abb. 1: Anzahl der unterrichteten Sportstunden pro Woche und Klassenstufe in den Jahren 2002 und 2012.

(3) Für den Vergleich der Daten zur Verfügbarkeit von Sporthallen und Schwimmbädern wurden die Angaben dichotomisiert (vorhanden/nicht vorhanden). Auch wenn aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen nur wenige Vergleiche durchgeführt werden können, deutet einiges darauf hin, dass sich die Versorgung mit Sportstätten leicht verbessert hat. Es können mehr Schulen auf eine Sporthalle zurückgreifen als noch vor zehn Jahren ($\chi^2(1, N = 85) = 25.29, p < .05$), jedoch zeigen sich nach wie vor schulformspezifische Unterschiede (zuungunsten von Gymnasien und Berufskollegs), vor allem, was den baulichen Zustand und die Ausstattung mit Sportmaterialien betrifft. Die Verfügbarkeit von Schwimmbädern hat seit 2002 ebenfalls zugenommen ($\chi^2(1, N = 82) = 30.04, p < .05$). Schwimmbäder (Hallenbäder, Freibäder) werden für den Sportunterricht von über 95 % der Schulen genutzt. Sie befinden sich jedoch selten in der Nähe der Schule, sondern sind meist (über 60 %) nur mit Verkehrsmitteln zu erreichen.

Der Verbesserungsbedarf bezüglich der Sportstätten wurde im Jahr 2012 mit neun Items auf einer dreistufigen Skala („gar nicht“ = 0; „gering“ = 1; „starker Verbesserungsbedarf“ = 2) erhoben.⁶ 31.5 % der befragten Sportlehrkräfte sehen an ihren Schulen starken Verbesserungsbedarf, was die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten betrifft. Noch mehr Sportlehrkräfte artikulieren Verbesserungsbedarf bei der Sauberkeit und beim baulichen Zustand der Sportstätten (jeweils 41 %) oder bei der Ausstattung mit Kleinmaterialien (39 %) und Großgeräten (35 %). Erhebliche Problempotenziale existieren in der Wahrnehmung der Gymnasien und Berufskollegs. Nahezu die Hälfte der dort tätigen Sportlehrkräfte sieht in „wenig geeigneten Sportstätten“ ein großes Problem bei der Erfüllung des Stundensolls. In der SPRINT-Studie waren es 20 % (Breuer, 2006). Der Problemstau liegt also nicht primär im quantitativen, sondern vornehmlich im qualitativen Bereich, wobei insbesondere auch die einzelschulischen Besonderheiten Berücksichtigung finden müssen.

Hinsichtlich der eingangs beschriebenen Problemlagen im Jahr 2002 zeigt der Vergleich mit den aktuellen Daten eine tendenzielle Verbesserung, die Annahmen können also bestätigt werden. Nichtsdestotrotz sind aber je nach Schulform weitere Verbesserungen notwendig, um Rahmenbedingungen für einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht zu schaffen (ausführlicher in Burrmann et al., 2012).

4.2 | FELDER DER SCHULSPORTENTWICKLUNG – GANZTAG, G8 UND INKLUSION

Quantitative Erhebungen bieten sich auch an, um eine Bestandsaufnahme zu aktuellen Themen der Schul(sport)entwicklung zu erhalten. Seit Schido 1 hat z. B. (1) die Zahl an Ganztagssschulen enorm zugenommen⁷, sind (2) zunehmend mehr Schulen vorhanden, die inklusiv unterrichten und wurde (3) die Verkürzung der Gymnasialzeit (G8) eingeführt. Im Folgenden geht es darum, mittels deskriptiver Daten ein Bild über die Schullandschaft und über die Sichtweisen der Sportlehrkräfte zu den o. g. Themen zu erhalten, um mögliche Probleme identifizieren zu können.

(1) Die Einführung von Ganztagsangeboten zunächst an den Grundschulen und in den letzten Jahren auch verstärkt im Sekundarbereich stellt sicher eine der grundlegendsten strukturellen Veränderungen im Schulbereich dar. Gefragt wurde, ob die Schule eine Ganztagssschule ist und, wenn ja, ob es sich um offene, teilgebundene oder gebundene Ganztagssschulen handelt. Die Sportlehrkräfte sollten Schulnoten für die Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot erteilen und wurden gebeten, acht Fragen zu den Auswirkungen des Ganztags auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ zu beantworten oder aber die Antwort „kann ich nicht einschätzen“ anzukreuzen. Für die nachfolgende Auswertung werden die Angaben „trifft völlig zu“ und „trifft zu“ als Zustimmung und die Angaben „trifft nicht zu“ und „trifft zu“ als Ablehnung zusammengefasst.

6 Verbesserungsbedarf hinsichtlich: Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten/baulicher Zustand/ausreichende Belegungszeiten/Eignung der Sportstätten zur Durchführung von Sportunterricht/Ausstattung mit Großgeräten/Ausstattung mit Kleinmaterialien/Abstimmung mit anderen Nutzern/Sauberkeit der vorhandenen Sportstätten/Sicherheit der zur Verfügung stehenden Sportstätten.

7 Im Jahr 2002 waren 17 % der befragten Schulen Ganztagssschulen.

Legt man die Angaben der Sportkoordinatoren/innen zugrunde, sind 86 % der von uns befragten Grundschulen Ganztagschulen, wobei es sich meist um offene Ganztagschulen (97 %) handelt. In der Sekundarstufe liegt der Anteil bei 52 %, wobei in Hauptschulen und Gymnasien gebundene Ganztagschulen, in Realschulen offene und teilgebundene Ganztagschulen, in Förderschulen und Gesamtschulen offene Ganztagsangebote überwiegen (zur Reliabilität der Daten vgl. Kap. 5). Sport- und Bewegungsangebote spielen dabei eine tragende Rolle. Die Einschätzungen und Bewertungen fallen allerdings unterschiedlich aus, was sicher auch damit zusammenhängen dürfte, dass zum einen von unterschiedlichen Formen des Ganztags auszugehen ist und die Schulformen und Schulen sich in sehr unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Ausbaus befinden. Die Bewegungs- und Sportangebote im Ganztage werden insgesamt eher positiv eingeschätzt. Fast die Hälfte aller Befragten vergibt sehr gute und gute „Noten“, während 19 % die Bewegungs- und Sportangebote im Ganztage nur mit „ausreichend“ oder noch schlechter einschätzt. Die Grundschullehrkräfte sind im Vergleich zu den anderen Schulformen deutlich zufriedener mit den Bewegungs- und Sportangeboten im Ganztage.

Seit Einführung des Ganztags werden Bewegungs- und Sportangebote gezielter zur Gestaltung des Schulalltags genutzt (50 % der Sportlehrkräfte stimmen völlig oder eher zu) und wurden Kooperationen mit den Sportvereinen intensiviert (29 %). Dass der Stellenwert des Sportunterrichts gesunken sei (9 %) oder die Bewegungs- und Sportangebote im Ganztage zu einer Reduzierung des regulären Sportunterrichts geführt hätten (4 % der Sportlehrkräfte stimmen völlig oder eher zu), befürworten deutlich weniger Befragte. Jede siebte Sportlehrkraft gibt an, dass seit der Einführung des Ganztags der Arbeitsaufwand im Fach Sport zugenommen habe. Auch hier werden Unterschiede zwischen den Schulformen signifikant. Lehrkräfte aus den Gesamtschulen und Gymnasien sehen die Entwicklungen skeptischer als Lehrkräfte aus Real-, Haupt- oder Förderschulen.⁸

(2) Eine weitere strukturelle Veränderung betrifft die Gymnasien durch die Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit (G8). Bisherige Studien beleuchten u. a. das Sport- und Freizeitverhalten der Gymnasialschüler/innen unter den Bedingungen von G8 (Böcker, Schulz-Algie & Nüssler, 2012). Wir baten die Sportlehrkräfte aus den Gymnasien, sieben Items zu den wahrgenommenen Auswirkungen von G8 auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ einzuschätzen oder die Angabe „kann ich nicht einschätzen“ anzukreuzen.

Fundierte Einschätzungen sind sicher noch zu früh, auch wenn bereits einige Schulen zur alten Struktur zurückgekehrt sind oder entsprechende Überlegungen dazu anstellen. Bezogen auf die Konsequenzen für den Sport- und Bewegungsbereich, die im Vorfeld eher kritisch kommentiert wurden, ergeben die Auskünfte aus unserer Befragung aktuell kein einheitliches Bild, da auch die Auffassungen der Lehrkräfte insgesamt erheblich differieren. Schwierigkeiten scheinen sich allerdings insbesondere für die Planung, Durchführung und Akzeptanz zusätzlicher außerunterricht-

8 Die Unterschiede zwischen den Schulformen wurden mittels einfaktorieller Varianzanalysen und anschließenden Post-hoc-Vergleichen geprüft ($p < .05$).

licher Schulsportangebote zu ergeben, da hier vermutlich einfach die zeitlichen Ressourcen sowohl aufseiten der Lehrkräfte wie auch aufseiten der Schüler/innen fehlen. So sind drei Viertel der Lehrkräfte der Auffassung, dass die Nutzung der freiwilligen, außerunterrichtlichen Sportangebote durch die Schüler/innen zurückgegangen sei, fast 90 % der Befragten meinen, dass die Planung und Durchführung von außerunterrichtlichen Sportangeboten erschwert sei. Jede zweite Lehrkraft stimmt eher zu, dass der Sportunterricht vermehrt in den Randbereich der Unterrichtszeiten rückt und vermehrt zur Kompensation der gestiegenen schulischen Belastungen genutzt wird. Zugleich geben aber auch über 60 % der Befragten an, dass die in den Lehrplänen formulierten Ziele des Sportunterrichts nach wie vor erreicht werden können. Hier wären allerdings differenziertere Untersuchungen sinnvoll, um die Belastbarkeit der erkennbaren Tendenzen zu erhöhen.

(3) Ab dem Schuljahr 2014/15 tritt in NRW das 9. Schulrechtsänderungsgesetz in Kraft, welches das Recht von behinderten Kindern, in eine Regelschule zu gehen, beinhaltet (MSW NRW, 2014). Der Anteil an „Inklusionsschüler/innen“ ist von 2001 bis 2010 um zehn Prozentpunkte gestiegen. Etwa 22 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Jahr 2010 in Regelschulen (vorwiegend Grundschulen, gefolgt von Gesamtschulen und Hauptschulen) unterrichtet (KMK, 2012). Hölter sieht die Nagelprobe für eine zukünftige Inklusion in der Sekundarstufe I, „denn in struktureller Hinsicht wird mit der Inklusion ein relativ homogenes viergliedriges Schulsystem immer mehr aufgebrochen werden müssen. Gelingt es bisher – beginnend mit der Grundschule und hier insbesondere mit den Übergangsempfehlungen nach dem vierten Schuljahr – den schichtbedingten Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eindeutig den Haupt- bzw. den Förderschulen für Lernen zuzuteilen, so wird dies wohl in Zukunft nicht mehr funktionieren. Eine begabungs- und verhaltensheterogene Schülerschaft wird sich künftig mehr als bisher in einem Schulsystem befinden“ (2011, S. 19). Neuber und Kaundinya (2009) konstatieren allerdings bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I eine Armut von Konzepten bzw. eine gewisse Hilflosigkeit angesichts einer immer größer werdenden Heterogenität und einer fehlenden Motivation der Schülerschaft. Und auch unsere Daten deuten auf eine Verunsicherung der Sportlehrkräfte hin, wenngleich nur wenige Daten erhoben wurden.

Abgefragt wurde, inwieweit an den jeweiligen Schulen gemeinsam unterrichtet wird (Antwortmöglichkeiten: ja/nein). Des Weiteren wurde der eigene Fortbildungsbedarf abgefragt (vgl. dazu Abb. 2). In 91 % der von uns befragten Dortmunder Schulen⁹ wird nach Angaben der Sportkoordinatoren/innen bereits inklusiv unterrichtet, wobei signifikante schulformspezifische Unterschiede bestehen ($\chi^2(4, N = 75) = 24.29, p < .05$). So wird in (fast) allen von uns befragten Grund-, Gesamt- und Hauptschulen bereits inklusiv unterrichtet, in 80 % der Realschulen und nur in ca. 43 % der Gymnasien. Zugleich stechen aber bei den aktuellen Fortbildungswünschen die Themen „Inklusion“ und „Diagnostik und individuelle Förderung“ über alle Schulformen hinweg stark heraus (vgl. Abb. 2).

9 Für diese Berechnung wurden Förderschulen und Berufskollegs nicht berücksichtigt. Dort wird auch eigenen Angaben zufolge nicht inklusiv unterrichtet.

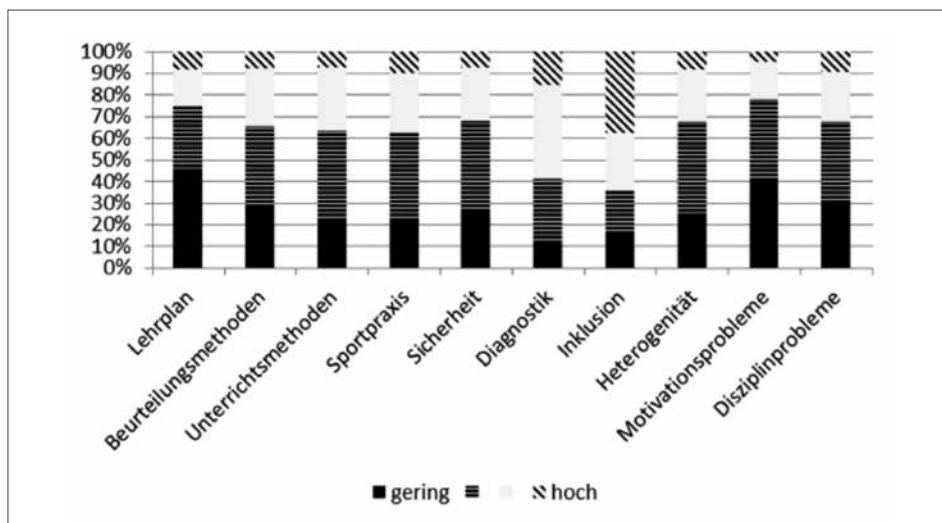


Abb. 2: Fortbildungsbedarf der Sportlehrkräfte (vierstufige Antwortskala von „gering“ bis „hoch“). Angaben in Prozent.

Etwa drei Viertel aller Sportlehrkräfte aus Gesamt-, Real- und Hauptschulen und zwei Drittel der Sportlehrkräfte aus Grundschulen und Gymnasien sehen hinsichtlich der beiden Themen eher hohen Fortbildungsbedarf. Der hohe Bedarf zeigt aber auch an, dass offenbar noch erhebliche Anstrengungen zu unternehmen sind, um die notwendigen Kompetenzen auch tatsächlich bei den Sportlehrkräften in hinreichender Weise ausprägen. Die vorgestellten Ergebnisse auf der strukturellen Ebene geben durchaus erste Einblicke in Veränderungsprozesse und ermöglichen auch die Identifikation von Problemfeldern, sodass auf diesem Weg weiterführende Analysen oder pragmatische erste Empfehlungen initiiert werden können. Klar ist aber auch, dass auf diesem Weg zunächst allenfalls Oberflächenstrukturen relativ holzschnittartig erfasst werden können.

5 | GRENZEN VON SCHIDO 2 AM BEISPIEL VON HOMOGENITÄT VS. HETEROGENITÄT DER EINSCHÄTZUNGEN VON SPORTLEHRKRÄFTEN INNERHALB EINER SCHULE

In Funktionsträgererhebungen wird häufig eine Auskunftsperson (z. B. Vorstandsmitglied des Vereins, Schulleiter/in) gebeten, Angaben über die jeweilige Organisation zu machen. Neben relativ „objektiven“ Daten, wie z. B. der Anzahl an Sportstätten oder Mitgliedern/Schülern, werden häufig auch subjektive Einschätzungen, z. B. hinsichtlich der Qualität der Sportstätten oder der wahrgenommenen Problemlagen, erhoben (z. B. Sportentwicklungsberichte, vgl. Breuer, 2013; Teilstudien zur Situation der Sportstätten oder Befragung der Schulleitung, vgl. DSB, 2006). Von Auskünften einer Person werden dann Rückschlüsse auf den Zustand der Organisation (Verein, Schule) vorgenommen. Auch in der vorliegenden Schulsporterhebung werden vor allem die Sportkoordinatoren/innen gebeten, Auskünfte zu Strukturmerkmalen der Schule zu geben.

Die Aussagen aller Sportlehrkräfte innerhalb einer Schule könnten aber auch erfasst und aggregiert werden, um Aussagen z. B. über das wahrgenommene Klima an der Schule zu erhalten. Geteilte Visionen und Ziele wurden in Schulentwicklungsstudien als ein wichtiges Merkmal wirksamer Schulen identifiziert (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996).

Um die Aussagen der Sportkoordinatoren/innen stellvertretend für die Schule zu verwenden oder Daten der Lehrkräfte im Sinne einer geteilten Lehrkräftewahrnehmung zu aggregieren, sollten die Urteile der Lehrkräfte innerhalb einer Schule hinreichend übereinstimmen. Forschungen zu Lernumwelten haben am Beispiel der Schülerurteile darauf aufmerksam gemacht, dass häufig unberücksichtigt bleibt, inwiefern die Schüler/innen einer Klasse in ihren Wahrnehmungen zur Unterrichtsqualität tatsächlich übereinstimmen und wie reliabel die aggregierten Schülerwahrnehmungen tatsächlich sind (u. a. Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006). Ähnliche Fragen lassen sich auch an die Einschätzungen der Lehrkräfte richten.

Im Weiteren wird exemplarisch der Frage nach der Interraterreliabilität und -übereinstimmung von Sportlehrkräften innerhalb einer Schule nachgegangen, wobei Bewertungen der Sportlehrkräfte (1) zum Verbesserungsbedarf bezüglich der Sportstätten an der Schule (vgl. bereits Kap. 4.1) und (2) zur Einschätzung der Atmosphäre im Sportkollegium betrachtet werden. Die Sportlehrkräfte wurden auf einer sechsstufigen Antwortskala („sehr gut“ = 1 bis „sehr schlecht“ = 6) gefragt, wie zufrieden sie mit der Zusammenarbeit im Sportlehrerkollegium sind. Als „objektive“ Daten werden abschließend Angaben zum (3) Ganztagsbetrieb (vgl. bereits Kap. 4.2) und (4) Schulprofil herangezogen. Die Sportlehrkräfte sollten aus neun Themen drei auswählen, die ihrer Meinung nach im pädagogischen Profil der Schule am stärksten verankert sind.¹⁰ In der nachfolgenden Auswertung geht es darum, welchen Stellenwert die Sportlehrkräfte innerhalb einer Schule dem Thema Bewegung, Spiel und Sport zurechnen. Zur Bestimmung der Interraterreliabilität werden die Intraklassenkorrelationen ICC (1) und ICC (2) herangezogen. ICC (1) wird mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit Zufallseffekten berechnet, in die die Lehrerurteile (Verbesserungsbedarf bzgl. der Sportstätten; Atmosphäre im Sportlehrerkollegium) als abhängige Variable und die Schulzugehörigkeit als unabhängige Variable eingehen. Für die Analysen werden jeweils nur Grundschulen ($N = 10$) mit mehr als fünf Sportlehrkräften herangezogen. ICC (1) dient der Einschätzung der Zuverlässigkeit einer einzelnen Lehrkraft und gibt das Ausmaß an, inwiefern die Urteile der einzelnen Sportlehrkraft durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule beeinflusst sind; vgl. Lüdtke et al., 2006). Werte von .01 können als kleiner, Werte von .10 als mittlerer und Werte von .25 als großer Effekt interpretiert werden (Nitz, Nerdel & Prechtel, 2012, S. 127; vgl. auch LeBreton & Senter, 2008). Der Wert für ICC (2), als Maß für die Reliabilität des über alle Sportlehrkräfte einer Schule gemittelten Urteils, sollte größer .70 sein, um von einer befriedigenden Reliabilität sprechen zu können (Lüdtke et al., 2006; Nitz et al., 2012).

10 Folgende Themen standen zur Auswahl: Berufs- und Arbeitswelt / Umweltschutz und Ökologie / Mathematik, Naturwissenschaften / Neue Medien / Interkulturalität / Gesundheitsförderung / Bewegung, Spiel und Sport / Fremdsprachen / Musik, Kunst, Kultur.

Neben der Reliabilität sollte auch die absolute Übereinstimmung von Urteilen der Sportlehrkräfte innerhalb einer Schule ermittelt werden. Der $AD_{M(j)}$ basiert auf der mittleren Abweichung der einzelnen Lehrerurteile vom Mittelwert der Items und sollte bei einer dreistufigen Ratingskala den Wert von 0.50 und bei einer sechsstufigen Skala den Wert von 1.0 nicht überschreiten (Burke, Finkelstein & Dusig, 1999). Der $r_{WG(j)}$ setzt die beobachtete Varianz zwischen den Sportlehrkräften, die bei hoher Übereinstimmung möglichst gering sein sollte, ins Verhältnis zur Varianz einer Referenzverteilung. Als Referenzverteilung wird eine Gleichverteilung gewählt, die zu erwarten ist, wenn die Sportlehrkräfte zufällig urteilen würden (Lüdtke et al., 2006). Werte zwischen .51 und .70 gelten als moderate, Werte zwischen .71 und .90 als starke Übereinstimmung (LeBreton & Senter, 2008; vgl. auch Nitz et al., 2012).

Die Interraterreliabilität der Lehrerwahrnehmungen bzgl. der Sportstättensituation ist hoch. (1) Mit einem ICC (1) von .386 liegt ein großer Effekt vor. Der ICC (2) liegt bei .798 und ist damit ebenfalls als zufriedenstellend einzuschätzen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Interraterreliabilität für die Lehrerwahrnehmungen des Verbesserungsbedarfs bezüglich der Sportstätten und der Atmosphäre im Sportkollegium an zehn Grundschulen.

	Verbesserungsbedarf Sportstätten ^a	Atmosphäre im Sportkollegium ^b
M (SD)	1.03 (0.46)	1.79 (0.91)
Var (Schule)	.086	.749
Var (Fehler)	.137	.238
Gesamtvarianz	.223	.987
Durchschnittliche Anzahl der Lehrkräfte pro Schule	6.3	6.1
ICC (1) = Var (Schule) / Gesamtvarianz	.386	.759
ICC (2) = (N x ICC 1) / (1+ (N-1) x ICC 1); wobei N = Anzahl der Lehrkräfte pro Schule	.798	.950

Anmerkung zu den Antwortmöglichkeiten: a 0 = kein bis 2 = starker Verbesserungsbedarf. b 1= sehr gut bis 6 = sehr schwach.

In Bezug auf die Übereinstimmungsindizes überschreiten zwei von zehn Schulen den kritischen Wert für die mittlere Abweichung der einzelnen Lehrerurteile vom Mittelwert der Items. Wird der $r_{WG(j)}$ zugrunde gelegt, liegt bei einer Schule eine moderate und bei neun Schulen eine starke Übereinstimmung der Lehrerurteile bezüglich des Verbesserungsbedarfs der Sportstätten vor (vgl. Tab. 3).

(2) Die ICC-Werte für die Atmosphäre im Sportkollegium sind mit .759 (ICC 1) und .950 (ICC 2) sehr gut (vgl. Tab. 2). Die Übereinstimmung zwischen den Sportlehrkräften innerhalb einer Schule fällt ebenfalls hoch aus. Keine Schule überschreitet die kritischen Werte. Die mittleren Abweichungen der einzelnen Lehrerurteile vom Mittelwert der Items liegen zwischen 0 und 0.5. Und auch der $r_{WG(j)}$ weist mit Werten zwischen 0.84 und 1.0 auf hohe Übereinstimmung hin.

Tab. 3: Übereinstimmungsindizes für die Lehrerwahrnehmungen des Verbesserungsbedarfs bezüglich der Sportstätten an zehn Grundschulen.

Schule	N	Min	Max	M	SD	AD _{M(I)}	r _{WG(I)}
1	6	0.33	1.38	1.01	0.35	0.21	0.95
2	6	0.89	1.78	1.44	0.30	0.31	0.84
3	7	0.00	1.56	0.91	0.56	0.47	0.68
4	6	0.56	2.00	1.28	0.64	0.53	0.79
5	6	0.22	0.78	0.51	0.24	0.47	0.87
6	6	0.78	1.56	1.22	0.27	0.38	0.91
7	6	0.33	1.11	0.50	0.31	0.44	0.89
8	7	0.56	1.22	1.03	0.25	0.35	0.91
9	6	0.78	1.67	1.42	0.36	0.54	0.75
10	7	0.78	1.11	1.03	0.14	0.37	0.82
Gesamt	63	0.00	2.00	1.03	0.46	0.41	0.84

Anmerkung: Antwortmöglichkeiten von 0 = kein bis 2 = starker Verbesserungsbedarf. Fett: Werte überschreiten den kritischen Wert von 0.5.

Insgesamt deutet das Datenmaterial hinsichtlich des wahrgenommenen Verbesserungsbedarfs bezüglich der Sportstätten und der wahrgenommenen Atmosphäre im Sportkollegium auf gute Reliabilitäten (ermittelt über die Intraklassenkorrelationen) hin. Mit wenigen Ausnahmen fallen auch die Übereinstimmungsindizes zufriedenstellend aus.

(3) Bei den o. g. Daten handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Sportlehrkräfte. Es wird davon ausgegangen, dass gerade bei „objektiven“ Strukturdaten eine hohe Übereinstimmung zwischen den Angaben der Sportlehrkräfte innerhalb einer Schule vorliegt. Aber gerade bei diesen Daten gibt es Uneinigkeit. Häufig konnte nicht übereinstimmend angegeben werden, ob die eigene Schule eine Ganztagschule ist oder nicht. In Gesamtschulen (keine Abweichung), Grundschulen (7 %) und Hauptschulen (9 %) fallen die Abweichungen zwischen den Sportlehrkräften einer Schule kaum ins Gewicht. In den anderen Schulformen sind Abweichungen aber eher die Regel als die Ausnahme: In 80 % der Realschulen, 60 % der Förderschulen, immerhin 44 % der Gymnasien und 28 % der Realschulen liegen widersprüchliche Angaben zum Ganztagsschulbetrieb vor. Noch seltener sind sich die Sportlehrkräfte einig, welche Form des Ganztags (offen, teilgebunden, gebunden) vorliegt. Dieses Ergebnis überrascht, stellt es doch zum einen weitere Angaben der Sportlehrkräfte zum Ganztags, zum Beispiel zu den Zielen des sportlichen Ganztags, zur Zufriedenheit mit den Ganztagssportangeboten und zu den Veränderungen seit der Einführung des Ganztags (vgl. Kap. 4.2), infrage. Zum anderen ergeben sich weiterführende Fragen zur Schulentwicklung, denn offenbar werden nicht selten Ganztagssportangebote in Schulen eingeführt, ohne dass die Sportlehrkräfte oder der Sportunterricht davon tangiert werden.¹¹

11 Inzwischen liegen einige Studien zu den Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztags vor (u. a. Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013; Laging, 2010; Naul, 2008). Vor dem Hintergrund unserer Daten – ermittelt bei Sportlehrkräften – und der Skepsis über deren Aussagekraft, könnte weiter diskutiert werden, wie zuverlässig und valide Daten zum Ganztagsport gewonnen werden können.

(4) Auch bezüglich der Schwerpunkte des Schulprofils besteht Uneinigkeit zwischen den Sportlehrkräften innerhalb einer Schule. Je nachdem, ob man sich auf alle befragten Sportlehrkräfte oder nur auf den/die Sportkoordinator/in bezieht oder ob man die Urteile der Sportlehrkräfte pro Schule mittelt, ergeben sich zum Teil deutliche Unterschiede. In Abb. 3 sind die verschiedenen Varianten der Auswertung am Beispiel von Bewegung, Spiel und Sport (BSS) als Bestandteil des Schulprofils dargestellt. Greifen wir die Angaben der Berufskollegs heraus, so ergeben sich folgende Ergebnisse: 60 % der Sportkoordinatoren/innen aus den Berufskollegs ($N = 5$) geben an, dass Bewegung, Spiel und Sport im Schulprofil ihrer Schule als bedeutsames Thema (Rang 1, 2 oder 3 im Schulprofil) verankert sei. Bezieht man sich auf alle Sportlehrkräfte aus den Berufskollegs ($N = 39$), so ist es nur noch ein Drittel aller Befragten, die Bewegung, Spiel und Sport im Schulprofil vordere Rangplätze zuweisen. Werden die Urteile der Sportlehrkräfte pro Schule ($N = 7$) gemittelt, so ergeben sich 31 %, wobei sich die Lehrkräfte in keiner der sechs Berufskollegs, in denen mehr als eine Lehrkraft geantwortet hat, einig waren.

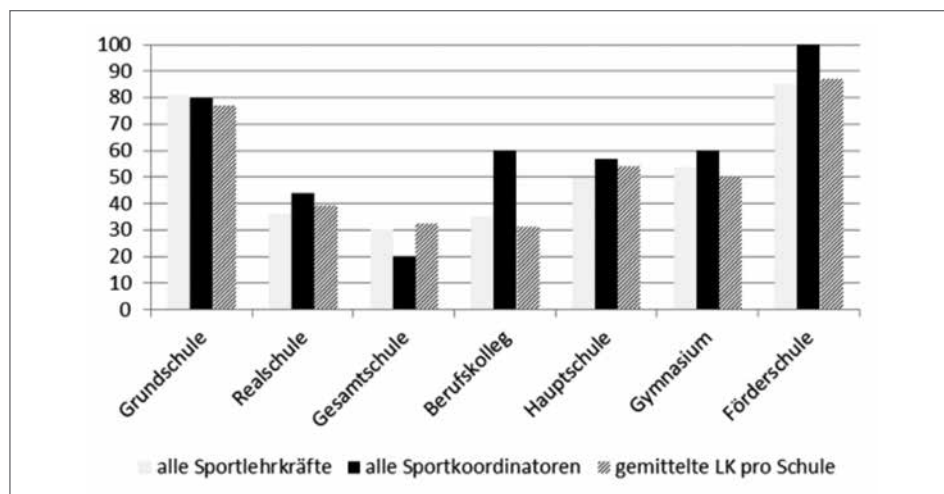


Abb. 3: Bewegung, Spiel und Sport als Bestandteil des Schulprofils. Angaben in Prozent.

Die Unterschiede sind in den anderen Schulformen nicht ganz so gravierend. Übereinstimmende Urteile innerhalb einer Schule, inwieweit Bewegung, Spiel und Sport zum Schulprofil gehört, liegen in 60 % der Grundschulen, 50 % der Realschulen, 57 % der Gesamtschulen, 40% der Hauptschulen, 55 % der Gymnasien und 70 % der Förderschulen vor. Hier stellt sich die Frage, auf welche Angaben künftig zurückgegriffen werden soll, wenn man zuverlässige und valide Aussagen erhalten will. Vorab sollte also jeweils genauer überlegt werden, wer entsprechende Auskünfte zu Fragen der Schulsportentwicklung geben kann.

Lüdtke et al. (2006) empfehlen mit Hinblick auf die Aggregation von Gruppenmerkmalen, dass es sinnvoll sein könnte, Schulen, in denen eine geringe Beobachterübereinstimmung ermittelt wurde,

von bestimmten Analysen auszuschließen oder zumindest anzugeben, wie hoch der Anteil an Schulen ist, in denen eine niedrige Übereinstimmung ermittelt wurde. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang aber auf das noch ungelöste Problem der Normierung der Übereinstimmungsindizes hin. Man könnte analysieren, ob sich etwas an den postulierten Zusammenhängen zwischen den Rahmenbedingungen des Sportunterrichts und den Qualitätsmerkmalen des Sportunterrichts ändert, wenn nur Schulen einbezogen werden, in denen ein hohes Maß an Beobachterübereinstimmung vorliegt. Es wäre jeweils zu überdenken, wann Aussagen über „die Schule“ sinnvoll aggregiert werden können. Und schließlich könnten Übereinstimmungsindizes in weiterführenden Analysen verwendet werden (Lüdtke et al., 2006), beispielsweise um zu untersuchen, von welchen Faktoren eine hohe vs. geringe Übereinstimmung der Lehrerurteile abhängt oder ob und inwieweit die Beobachterübereinstimmung ein relevanter Prädiktor zur Vorhersage weiterer Outcomes darstellt. Um Aufschluss über mögliche Gründe für die hohe oder eher geringe Übereinstimmung in den Lehrerurteilen innerhalb einer Schule zu erlangen, bieten sich u. a. qualitative Studien in den identifizierten Schulen an. Damit ist aber zugleich auch ein weiteres Problem aufgerufen, denn ein Einstieg in qualitative Forschungsstrategien führt automatisch zum Einsatz weiterer Ressourcen.

6 | SOLL UND HABEN – KONSEQUENZEN EINES ANSATZES REGIONALER SCHULSPORTFORSCHUNG

Die Darstellung exemplarischer Ergebnisse der aktuellen Studie zum Schulsport in Dortmund sollte einen prinzipiellen Eindruck davon vermitteln, welche Form von Daten wie erhoben wurden und welche Bereiche des Schulsports und der Schulsportentwicklung berücksichtigt wurden. Ziel war eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des Schulsports als Ausgangspunkt für nachfolgende Informations-, Beratungs- und Entwicklungsprozesse vor Ort, aber auch der (nur partiell mögliche) Vergleich in der längsschnittlichen Entwicklung und der Abgleich mit Daten aus anderen Schulsportuntersuchungen (insbesondere Teilfacetten der SPRINT-Studie). Betrachtet man nun abschließend und zusammenfassend die an einer konkreten Studie der regionalen Schulsportentwicklung gefundenen Einsichten zu diesem Forschungsfeld, dann lassen sich Möglichkeiten, Grenzen, Entwicklungschancen und offene Fragen dieses Forschungsansatzes etwas genauer bestimmen.

Mit den Schulsporterhebungen 2002 und 2012 ging es zunächst darum, Daten über Dortmunder Schulen zu gewinnen, Unterschiede zwischen Schulen und Entwicklungsverläufen zu eruieren und Hinweise zu finden, woran man „gute“ Schulen (Rolff, 2007) erkennt. Auf der Habenseite finden sich – zwar regional oder lokal begrenzte, aber sicher auch grundsätzlich interessante – Erkenntnisse zu einigen relevanten Feldern des Schulsports, die auch in anderen Schulsportuntersuchungen ins Auge gefasst wurden und somit Vergleichsmöglichkeiten eröffnen (z. B. Sportstätten-situation, Einstellungen von Sportlehrkräften zum Sportunterricht). Solche Basisinformationen können auf der einen Seite Anregungen auf der Forschungsseite eröffnen, zudem aber auch sehr pragmatisch und konkret für Beratungsangebote vor Ort genutzt werden. So zeigt einerseits der Vergleich zwischen 2002 und 2012 Veränderungen, z. B. auf der Ressourcenebene, die auch für schul(sport)politische Überlegungen genutzt werden. Ähnliches gilt auch für die zwar nicht sehr ausdifferenzierten, durchaus aber erste Tendenzen aufweisenden Themenbereiche, mit denen sich die Schulsportentwicklung erst in

jüngerer Zeit intensiver befasst haben (Ganztag, G8, Inklusion).¹² Interessante Informationen zur Situation des Schulsports sind aus der Untersuchung auch für die Schulen zu entnehmen, insbesondere wenn man die Ergebnisse auf die Ebene der Schulformen herunterbricht. Die Einzelschule kommt dann in den Blick, wenn es um Schul(sport)entwicklung und um die Frage geht, wie ich zu einer guten Schule gelange (Rolff, 2007). Denn letztlich entscheidet jede Einzelschule weitgehend selbst, ob sie sich verändern möchte und was sie mit den Ergebnissen macht. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde daher auch an alle Schulen Dortmunds ein entsprechender Bericht übermittelt, der die relevanten Informationen in gebündelter Form enthält und bei Bedarf auch weitere Informations- und Beratungsofferten angeboten hat. Feststellbar ist allerdings auch, dass diese Informations- und Beratungsofferten nur wenig Resonanz hervorgerufen haben – weder auf schulsportpolitischer noch auf Einzelschulebene. Man kann dies als Beleg für die aktuelle „Überforschung“ von Schulen verbuchen, vielleicht auch als Beleg für die relative Bedeutungslosigkeit des Schulsports im Rahmen des aktuellen Bildungsdiskurses. Man sollte aber ebenfalls in Betracht ziehen, dass die von uns als interessant und relevant eingestuften Einsichten und Informationen ggf. nicht mit den zentralen Problemdimensionen und -wahrnehmungen der Schulen korrespondieren.

Festzuhalten bleibt auf der Habenseite auch, dass die Studie in der vorgestellten Form mit einem begrenzten Aufwand durchführbar gewesen ist, d. h. ohne zusätzliche externe finanzielle oder personelle Unterstützung. Notwendig war allerdings eine durchaus nicht selbstverständliche interne Abstimmung und Nutzung von kollegialen und Hilfskraftressourcen, ohne die die Studie (einschließlich des Berichts an die Schulen) nicht herstellbar gewesen wäre. Dies zeigt zumindest auch, dass auf lokaler oder regionaler Ebene weitgehend ohne Drittmiteilsätze relevante Einsichten produziert werden könnten. Eine Verknüpfung von lokal begrenzten Initiativen könnte so auch mit vertretbaren Aufwänden zu einer Aggregation von größeren Datensätzen führen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden. So steht Dortmund zunächst für den Typus einer Ruhrgebietsgroßstadt, der mit anderen regionalen Typen (z. B. kleinstädtischen, ländlichen) kontrastiert und verglichen werden sollte, um differenzierte Einblicke in die Strukturen des Schulsports zu erhalten. Der seit einigen Jahrzehnten praktizierte Ansatz zur kommunalen Sportentwicklungsplanung könnte dabei als Vorbild dienen (vgl. dvs, 2010). In diesem Konzept werden vor dem Hintergrund einiger gemeinsamer Rahmenvorgaben für die Planung kommunaler Entwicklungen im Feld des öffentlichen Sports Bestandserhebungen, Bedarfsbestimmungen und Entwicklungsperspektiven durch die jeweiligen Forscherteams vorgenommen, die in ihrer Zusammenschau zudem in der Metaperspektive auch noch eine Vergleichsdimension eröffnen. Die daraus entstandenen Sportentwicklungsberichte bilden in der Zwischenzeit eine wichtige Grundlage für politische Entscheidungen im Bereich kommunaler Sportentwicklung (z. B. Hübner & Wulf, 2010, 2011, 2012). Auch die in zweijährigen Abständen durchgeführten und veröffentlichten bundes- und landesweiten Sport(vereins)entwicklungsberichte werden in der Sportpolitik zunehmend zur Kenntnis genommen (z. B. Breuer, 2013). Die Knüpfung von Schulsportforschungs-Netzwerken

12 So war das Schulamt in Dortmund vor allem daran interessiert, Angaben zur Sportstättensituation und zum Bereich des Ganztags zu erhalten.

und der systematische Abgleich derart gewonnener Erkenntnisse und Daten wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Schulsportforschung zwischen Makro- und Mikrobetrachtung. Zunächst ist auf der Habenseite auch die grundsätzliche Einsicht in die speziellen Begrenzungen der vorliegenden Daten zu verbuchen. So hat erst die genauere Betrachtung und Interpretation der vorliegenden Daten auf Problemdimensionen hingewiesen, die dann auch als „Soll“ in einer Bilanzierung markiert werden können. Dabei ist nicht die Erkenntnis neu, dass alle Datenformen ihre spezifischen Begrenzungen haben, wohl aber werden auch mit den vorliegenden Daten Konkretisierungen möglich, die die Optimierungspotenziale deutlicher sichtbar machen.

So lassen sich aufgrund der notwendigen Anonymisierung der Daten letztlich keine verlässlichen Aussagen darüber treffen, ob unsere Studie die Schullandschaft Dortmunds wirklich verlässlich abbildet.¹³ Wir haben einige Anhaltspunkte für eine gelungene Abbildung (vgl. Kap. 3), aber die Logik der Einzelschulbetrachtung beinhaltet die prinzipielle Möglichkeit, dass alle die Schulen, die z. B. mit erheblichen Problemlagen vor Ort zu kämpfen haben, auf Fragebogenstudien gar nicht mehr reagieren und somit prinzipiell im Verborgenen bleiben.¹⁴ Zu diskutieren ist aber auch die Qualität der Daten auf Fragebogenebene. Die von uns vorgenommene Feinanalyse zahlreicher Einzelfragebögen hat Inkonsistenzen in den Antworten ergeben, die schwer interpretierbar sind und Fragen nach der Nutzbarkeit solcher Daten eröffnet (z. B. wenn in einem Fragebogen der bauliche Zustand der Sportstätten als schlecht eingeordnet, ein Verbesserungsbedarf aber zugleich nicht gesehen wird). Bei der gängigen Eingabe der Fragebogendaten über Statistikprogramme ohne gründliche Prüfung von Dateninkonsistenzen oder durch das (allerdings in anderen Fächern) zunehmende Outsourcen solcher Dienstleistungen an externe Unternehmen dürften solche Probleme un bearbeitet bleiben. Wie bereits exemplarisch dargelegt, gibt es Anzeichen für solche Diskrepanzen ebenfalls auf der Einzelschulebene im Vergleich der Antworten aller Lehrkräfte einer Schule oder im Vergleich von Sportkoordinatoren/innen und Sportlehrkräften (z. B. wenn die Sportlehrkräfte an einer Schule uneins sind, welche Art des Ganztags in der Schule überhaupt praktiziert wird). Orientiert man sich an der Schuleffektivitätsforschung (z. B. Helmke, 2010; Scheerens, 2013), müssten weitere Daten einbezogen werden, denn es geht dann u. a. auch darum, empirisch zu ermitteln, welche Faktoren am meisten zur Aufklärung der Varianz von Schülerleistungen beitragen und durch Mehrebenenanalysen Wirkungszusammenhänge zu untersuchen (Rolff, 2007). Hier wäre sicher auch eine über die eigene Untersuchung hinausgehende grundsätzliche Diskussion einer Optimierung der Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren im Kontext der Schulsportentwicklungsforschung eine wichtige Aufgabe für die Zukunft.¹⁵ Bezogen auf den grundlegenden Ansatz der regionalen Schulsportforschung, quantitative und qualitative Daten ergänzend für kon-

13 So war das Schulamt in Dortmund vor allem daran interessiert, Angaben zur Sportstättensituation und zum Bereich des Ganztags zu erhalten.

14 Diese kontextorientierte Diskussion um sogenannte „Failing schools“ oder neutraler „Schools facing challenging circumstances“ ist im angloamerikanischen Raum deutlich weiter fortgeschritten als in Deutschland (vgl. Chapman et al., 2013), obwohl – angesichts der immer wieder konstatierten Bildungsungleichheiten in Deutschland – der Bedarf auch in Deutschland unabweisbar ist (vgl. z. B. Raicherbäumer et al., 2013).

15 Wenngleich sich ähnliche Fragen und Desiderate auch bei Funktionsträgerbefragungen auf Sportvereinsebene oder bei der Aggregation von Schülerdaten ergeben.

krete Schulsportentwicklungsprozesse zu erheben und zu nutzen, wird ein solches Vorgehen aktuell auch in der Weiterentwicklung der Ansätze der allgemeinen Schulforschung favorisiert (vgl. Mersch et al., 2013, S. 11), denn auch dort sind diese Ansätze noch sehr unzureichend umgesetzt.

Die vorliegende Studie zeigt auch, dass die Weiterentwicklung von Methoden nur eine künftige Forschungsperspektive darstellt. Genauso wichtig ist die – vermutlich auch durch eine Fokussierung auf die Empirie der Schulsportentwicklung mitbedingte – bislang wenig konturierte Theorieebene der Schulsportentwicklung. Die Interpretation bestimmter Daten bleibt ohne eine zugrunde liegende Hintergrundtheorie schwierig. Die skizzierten Ergebnisse der Einschätzungen zu Entwicklungsprozessen im Schulsport über die letzten Jahre ist auch deskriptiv von Bedeutung, würde jedoch zusätzlich an Konturen gewinnen, wenn elaboriertere Theoriekonstruktionen zur Schulentwicklung bzw. auch zum Verhältnis von Schul- und Schulsportentwicklung zurate gezogen werden könnten. In beiden Feldern werden aber eher Defizite konstatiert (vgl. z. B. Scheerens, 2013; Balz, 2011). Als ein weiteres Beispiel können die – hier nicht mehr detailliert vorgestellten – Ergebnisse zur Unterrichtsplanung von Sportlehrkräften dienen, die die Bedeutung eines mehrperspektivisch orientierten Unterrichts bei der realen Unterrichtsplanung grundsätzlich infrage stellen (vgl. Burrmann et al., 2012). Im Rahmen der zur Verfügung gestellten Antwortmöglichkeiten erhält der mehrperspektivische Zugriff auf Unterricht von Lehrkräften kaum Bedeutung zugesprochen, was angesichts der sportdidaktischen Bedeutung dieses Prinzips durchaus überraschen mag. Eine sinnvolle Interpretation und Einordnung dieses Ergebnisses ist aber nur möglich, wenn eine entsprechende Vorstellung von „gutem“ Sportunterricht und „angemessener“ Entwicklung des Schulsports auch expliziert wird. Das Ergebnis der vorliegenden Studie liefert zunächst Anknüpfungspunkte für weitere Nachfragen oder tiefer gehende Analysen, die dann ihrerseits auch wieder zur Weiterentwicklung von theoretischen Problemstellungen genutzt werden könnten.

Die Sollseite verweist schließlich auf die notwendige – und idealtypisch im Ansatz der regionalen Schulsportentwicklung auch vorgesehene – Ergänzung und Vertiefung der vorliegenden Ergebnisse durch qualitativ angelegte Studien.¹⁶ Dies erfordert erhebliche zusätzliche Ressourcen, die in der Schulsport(entwicklungs)forschung aber aktuell kaum in Sicht sind. Will man die Idee gleichwohl nicht abschreiben, wird man nach kreativen und zugleich den wissenschaftlichen Standards genügenden Alternativen Ausschau halten müssen. Die momentan „marktbeherrschende“, drittmittelintensive Großforschung dürfte realistischerweise kaum infrage kommen. Kooperationen im Rahmen einer gemeinsamen Forschungsprogrammatik, aber (zunächst) jenseits formaler Forschungsförderung, könnten eine Richtung weisen, wohl wissend, dass derartigen Strukturen eine hohe Labilität immanent ist. Wer weiterhin Schulsportforschung „mittlerer Reichweite“ für ein sinnvolles und erstrebenswertes Forschungsanliegen hält, der wird über einerseits realisierbare und andererseits wissenschaftlichen Standards genügenden Alternativen nachdenken müssen. Zu diesem Nachdenken sollten die vorangehenden Überlegungen einen Beitrag leisten.

¹⁶ Ob dies in Fortführung der vorgestellten Studie in Dortmund realisierbar ist, lässt sich momentan noch nicht definitiv entscheiden. Zu prüfen ist die Ressourcenfrage einerseits und die Bereitschaft der Schulen zur Unterstützung andererseits.

LITERATUR

- Balz, E. Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.). (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2011). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 175-196). Aachen: Meyer & Meyer.
- Böcker, P., Schulz-Algie, S. & Nüssler, G. (2012). Auswirkungen der gymnasialen Schulzeitverkürzung G8 auf den Kinder- und Jugendsport. In DOSB (Hrsg.), „*Quo vadis, Sportverein und Ganztagschule?*“ – Dokumentation der Fachkonferenz „Sport & Schule 2011“ (S. 61-80). Frankfurt: DOSB.
- Bonsen, M. & Frey, K. A. (2013). Schulentwicklungsforschung zur Nutzung von Leistungstests. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (2), 38-45.
- Brettschneider, W.-D. & Hummel, A. (2007). Sportwissenschaft und Schulsport. *sportunterricht*, 56, 291-300.
- Breuer, C. (Hrsg.). (2013). *Sportentwicklungsbericht 2011/2012 – Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Breuer, C. (2006). Die Sportstättensituation. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB SPRINT-Studie: Eine Untersuchung des Schulsports in Deutschland* (S. 53-75). Aachen: Meyer & Meyer.
- Burke, M. J., Finkelstein, L. M. & Dusig, M. S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2, 49-68.
- Burmann, U., Thiele, J., Bräutigam, M. Serwe-Pandrick, E., Seyda, M. & Zander, B. (2012). *Schulsport in Dortmund (Schido 2). Ergebnisse der Befragung an Dortmunder Schulen*. Zugriff am 26.5.2013 http://www.sport.tu-dortmund.de/schulsportforschung/media/Ergebnisbericht_Schulsport_in_Dortmund.pdf.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D. & Sammons, P. (2013). (Eds.). *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* London: Routledge.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der Offenen Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: VS.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2010). *Memorandum zur kommunalen Sportentwicklungsplanung*. Hamburg: o. V.
- Deutscher Sportbund (2006). (Hrsg.). *DSB SPRINT-Studie: Eine Untersuchung des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Erdmann, R. (2002). Regionale Schulsportentwicklung – Konzeption eines Forschungsprojektes. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse – Perspektiven* (S. 215-221). Hamburg: Czwalina.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hölter, G. (2011). Schulsport in der Förderschule – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht*, 60, 14-21.
- Hübner, H. & Wulf, O. (2012). *Grundlagen der Sportentwicklung in Gladbeck. Sportverhalten – Sportstättenatlas – Sportstättenbedarf*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Wulf, O. (Hrsg.). (2011). *Grundlagen der Sportentwicklung in Mannheim. Sportverhalten – Sportstättenatlas – Sportstättenbedarf*. Münster: Lit.
- Hübner, H. & Wulf, O. (Hrsg.). (2010). *Sportentwicklung im Landkreis Schaumburg Sportverhalten – Sportstättenatlas – Sportstättenbedarf*. Münster: Lit.
- Hummel, A. & Schierz, M. (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.
- KMK (2012) *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010*. Letzter Zugriff am 23.2.14 unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf
- Kneuper, D. (2013). Was machen Politik und Behörden mit Ergebnissen der Schulentwicklungsforschung? *Journal für Schulentwicklung*, 17 (2), 55-61.
- Laging, R. (2010). Sport in der Ganztagschule. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 429-444). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- LeBreton, J. M. & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11, 815-852.

- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Mersch, S., Klein E. & van Ackeren, I. (2013). Trends der internationalen Schulentwicklungsforschung. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (2), 7-14.
- MSW NRW (2014). *Sonderausgabe Inklusion*. Düsseldorf: Eigendruck.
- Nationales Bildungspanel (2010). *Startkohorte 4 Lehrer/innen*. Haupterhebung 2010/11 (A46, A60). Allgemeiner Lehrerfragebogen (PAPI).
- Naul, R. (2008). Die Ganztagschule: neues Lernen in der Schule für Kopf und Körper, mit Bewegung und Verstand. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. (S. 319-336). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. & Kaundinya, U. (2010). Fachdidaktische Konzepte zum Schulsport in der Sekundarstufe I – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht*, 59, 66-75.
- Nitz, S., Nerdel, C. & Prechtel, H. (2012). Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung der Verwendung von Fachsprache im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 117-139.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule – Leistungssport“*. Opladen: Budrich.
- Raicherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-268). Wiesbaden: Springer.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (2), 133-58.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Development*, 24, 1-38.
- Solzbacher, C. & Minderop, D. (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. München: Klinkhardt.
- Stadt Dortmund (Hrsg.). (2008). *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund 2007*. Münster: Waxmann.
- Thiele, J. (2006). Das Schulsportportrait als Instrument der Schulsportentwicklung. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 23-42). Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *sportunterricht*, 52, 235-240.