

# NACHHALTIGKEIT IN DER SCHULSPORTENTWICKLUNG? – EINE EXEMPLARISCHE ANALYSE

von Miriam Seyda und Jörg Thiele

**ZUSAMMENFASSUNG** | In der Schulsportentwicklungsforschung ist bisher eher wenig darüber bekannt, inwieweit Schulen nach dem „offiziellen“ Ende eines Schulsportentwicklungsprojekts und dem damit verbundenen Auslaufen begleitender Implementationsmaßnahmen das eingeführte Projekt weiterführen (können). Am Beispiel des Pilotprojekts „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ (2004-2008) wird dieser Frage nachgegangen, indem fünf Jahre nach dem Auslaufen des Projekts die 24 damaligen Projektschulen nochmals untersucht wurden (Befragung an allen und Interviews an vier ausgewählten Schulen). Vor dem Hintergrund einzelschulischer schul-(sport-)entwicklungstheoretischer Annahmen werden mögliche Gelingensbedingungen einer Weiterführung rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem subjektive Einstellungen der Protagonisten zu Innovationen, eine homogen ausgeprägte Bereitschaft zur Mitarbeit innerhalb des Kollegiums sowie das Handeln der Schulleitung einen Ausschlag geben, während strukturelle Ressourcen, für sich genommen, keinen Grund zur Weiterführung oder Aufgabe des Projekts darstellen.

Schlüsselwörter: Nachhaltigkeit, Schulsportentwicklung, Gelingensbedingungen, Schulentwicklung, Einzelschule

## SUSTAINABILITY IN PROCESSES OF SCHOOL SPORTS DEVELOPMENT? – AN EXEMPLARY ANALYSIS

**ABSTRACT** | In the research of the development of school sports rather little is known if schools are able to continue a project of school sports after the „official“ end, especially because the support for implementation also being phased out. Using the example of the pilot project „Daily physical education class in primary schools in NRW“ (2004-2008) we investigated the sustainability of a project of school sports. Five years after the expiry of the project, all 24 former project schools were examined again (survey of all and interviews with four selected representatives). Against the background of the individual school and theoretical assumptions of the development of school we reconstructed the success conditions of a continuation. The results show that mainly subjective attitudes of the protagonists to innovations, a homogeneous strong willingness to cooperate within the college, as well as the actions of the principal are of particular importance. Structural resources itself give no reason for the continuation or abandonment of the project.

Key Words: sustainability, school sports development, conditions for the success, school development, the individual school

## NACHHALTIGKEIT IN DER SCHULSPORTENTWICKLUNG? – EINE EXEMPLARISCHE ANALYSE

*„Change in education is easy to propose, hard to implement and extraordinarily difficult to sustain“*  
(Hargreaves & Fink, 2006, S. 20).

Eine wichtige Frage innerhalb der Diskussion um die Veränderung und Reformierung schulischer Strukturen zielt auf die Aspekte der Stabilität und Dauerhaftigkeit solcher Prozesse. Die aktuell zumeist projektförmig angelegten Interventionen zeichnen sich per definitionem durch ihre zeitliche Begrenzung aus, wobei die angestoßenen Veränderungsprozesse nach Projektende häufig eher „autopoietische“ Züge annehmen können. In anderen disziplinären Kontexten, insbesondere dem Feld der Ökologie, ist bei ähnlichen Prozessen der Begriff der ‚Nachhaltigkeit‘ gebräuchlich, der mittlerweile wohl auch aufgrund seiner Mehrdeutigkeit in unsere Alltagssprache diffundiert ist (vgl. Renn et al., 2008, S. 10f.). Relativ klar ist, dass die Frage der zeitlichen Fortdauer solcher Impulssetzungen nicht gleichsam prinzipiell und unabhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Intervention beantwortet werden kann, da gerade die je spezifischen Rahmungen einen entscheidenden Einfluss im Hinblick auf nachhaltige Effekte der infrage stehenden Prozesse besitzen. Aus unterschiedlichen Feldern der Interventionsforschung ist bekannt, dass die Aufrechterhaltung von Veränderungs- und Entwicklungsansätzen häufig dann besonders schwierig wird, wenn die stützenden und begleitenden Maßnahmen der Intervention zurückgefahren werden oder ganz wegfallen, also: nach Projektende. Beispiele dazu finden sich, systemtheoretisch betrachtet, sowohl auf der Ebene von Interventionen in psychische Systeme, wenn etwa der stützende therapeutische Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt wegfällt, wie auch auf den organisationalen Ebenen sozialer Systeme, wenn auf begleitende Maßnahmen wie finanzielle oder logistische Ressourcen nicht länger zugegriffen werden kann. Die ernüchternden Berichte etwa der Rückfallquoten bei Suchterkrankungen oder auch die häufig eng an die Projektdauer gekoppelten „Erfolge“ von sozialpolitischen Interventionen, z. B. im Feld der Integration, mögen als Veranschaulichung genügen. Aus einer systemtheoretischen Perspektive betrachtet, ist die Erfolgswahrscheinlichkeit für die Nachhaltigkeit von Interventionen (insbesondere in psychische oder soziale Systeme) dann besonders hoch, wenn es gelingt, die Veränderungsintention *in* die betreffenden „Systeme“ selbst zu transportieren und dort zu verankern, was aber – auch darüber kann die Systemtheorie Zeugnis ablegen – angesichts in der Regel divergierender Handlungslogiken alles andere als einfach ist (vgl. z. B. Willke, 1996).

Im nachfolgenden Artikel soll der Blick auf ein Projekt der Schulsportentwicklung gerichtet und dessen Verlauf zunächst in seiner Projektphase (2004-2008) kurz beschrieben werden, bevor dann die Aufmerksamkeit auf die Phase nach dem Projektende gerichtet wird (2008-2014). Diese zweite Phase ist deshalb besonders interessant, weil die innerhalb der Projektphase entwickelten Strukturen nach 2008 von den beteiligten Schulen in Eigenregie weiter-

geführt, modifiziert, rückgebaut oder auch vollständig ad acta gelegt werden konnten. Die Leitplanken der wissenschaftlichen Projektbegleitung fielen – wie üblich – nach der finanzierten Projektphase weg und damit war die weitere Entwicklungsperspektive offen. Um die Frage der Nachhaltigkeit der initiierten Projektentwicklungen zu beantworten und darüber hinaus möglicherweise auch noch regulative Bedingungen für überdauernde oder auch unterbrochene Entwicklungsprozesse angeben zu können (vgl. Thiele, 2011), wurden die beteiligten Projektschulen 2013 erneut kontaktiert und befragt. Die Ergebnisse dieser Befragungen stehen im Zentrum des Beitrags.

## **1 | DIE „TÄGLICHE SPORTSTUNDE“ ALS KONZEPT EINZELSCHULISCHER SCHULSPORTENTWICKLUNG**

Das Projekt „Tägliche Sportstunde“ verstand sich als Schul-Sport-Entwicklungsprojekt, in dem durch die Entwicklung des Schulsports die gesamte Schule entwickelt werden sollte. Das ist nicht selbstverständlich, da in den meisten fachspezifischen Ansätzen auch die Fachperspektive im Mittelpunkt steht. Der Ansatz der „Täglichen Sportstunde“ besaß demgegenüber aus zwei Gründen heraus zumindest das Potenzial zur Ausstrahlung auf die schulische Gesamtstruktur. So ließ sich die Maßnahme erstens nur durch Anpassungen umsetzen, die über den rein sportlichen Bereich hinausgingen, vor allem im Hinblick auf zeitliche (z. B. Wochenstundentafeln), räumliche (z. B. Umwidmung von Klassenräumen) und inhaltliche (z. B. Anpassung der Fachcurricula) Strukturen des Schulbetriebs. Die Auswirkungen waren damit notwendig auf die gesamte Organisationseinheit bezogen. Mit der Konzentration auf die Schulform der Grundschule stand zweitens eine in der Größenstruktur sehr überschaubare Organisationseinheit im Zentrum, in der projektförmige Maßnahmen (gleich welcher Art) fast immer sofort auf die gesamte Organisation übergreifen bzw. zumindest im Hinblick auf die gesamte Organisation bedacht werden müssen, anders als z. B. in Gymnasien oder Gesamtschulen. Aus der Organisationstheorie ist bekannt, dass die Beeinflussung von Organisationen u. a. mit ihrer Größe erheblich variiert. Dementsprechend gründete sich die Anlage des Projekts auch auf grundlegende Annahmen zur Anregung von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Kap. 1.2). Der Verlauf des Projekts hat deutlich gemacht, dass diese Annahme einer Ausstrahlung auf die Schulstrukturen durchaus zutreffend war.

### **1.1 Grundidee der „Täglichen Sportstunde“ – Projektphase (2004-2008)**

Konkret bedeutete dies, dass sich im Rahmen eines Modellprojekts 25 Grundschulen aus ganz NRW auf Initiative des damaligen Ministeriums für Schule und Kultur des Landes NRW und mit Unterstützung der Unfallkasse, der BKK und des Landessportbundes NRW über einen Grundschulzyklus hinweg auf den Weg machten, um ihre je eigenen Vorstellungen der Organisation und Umsetzung täglichen Schulsports zu realisieren. Vier Jahre lang wurde dieser Entwicklungs- und Implementationsprozess unterstützt und wissenschaftlich begleitet. Es ging im Kern um die Frage, inwieweit durch eine systematische Schulsportentwicklung auch eine gezielte Schulentwicklung (an Grundschulen) vorangetrieben werden kann (Organisationsebene) und welche Wirkungen von einer solchen Maßnahme auf die beteiligten Akteure selbst ausgehen

können (Akteursebene) (vgl. im Detail Thiele & Seyda, 2011). Getragen wurde diese Idee der Schulentwicklung durch Schulsportentwicklung vor allem durch den Ansatz der Einzelschulentwicklung als „Motor für Schulentwicklungsprozesse“ (vgl. z. B. Rolff, 2007; Dalin, 1999). Bezogen auf das hier zu betrachtende Projekt, bedeutete dies, dass alle Schulen ihr spezifisches, auf die jeweils vorhandenen Ressourcen (personell wie materiell/räumlich) zugeschnittenes Umsetzungskonzept der „Täglichen Sportstunde“ *in eigener Regie entwickeln* und spätestens nach vier Jahren in allen Klassen aller Jahrgänge der Schule auch umgesetzt haben sollten. Vor dem Hintergrund der oben angerissenen Überlegungen sollten Schulen, denen es gelungen ist, ein für ihre Schule passgenaues Konzept selbst zu entwickeln und zu implementieren, auch über gute Ausgangschancen darüber verfügen, nach Beendigung des Pilotprojekts die Maßnahme ohne weitere Unterstützung weiterzuführen.

Erste Hinweise zur möglichen Zukunft der „Täglichen Sportstunde“ über das Projektende hinaus ließen sich tendenziell bereits aus den Ergebnissen der Abschlussbefragungen aller Lehrkräfte (vgl. Burrmann, 2011) sowie den Abschlussinterviews mit allen Schulleitungen und Sportkoordinatoren (vgl. Serwe-Pandrick, 2011) entnehmen. Der Wunsch nach Fortführung war dabei insgesamt groß, nur 12 % aller Lehrkräfte hatten keinen Bezug zum Projekt entwickelt. Rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte wünschten sich eine Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ an ihrer Schule und gaben der Projektmaßnahme im Mittel die Note „gut“ (N = 155; MW = 2.05; SD = 0.72). Dabei ist zu beachten, dass sowohl der Wunsch einer Weiterführung als auch die Bewertung des Projekts unterschiedlich ausfielen, je nachdem, ob die Schule eine hohe bzw. mittlere (über 80 % Zustimmung; Note = 1.8) oder eine niedrige „Konzeptorientierung“<sup>1</sup> (knapp 60 % Zustimmung; Note = 2.2) aufwies. Auch die „soziale Lage“<sup>2</sup> der Schulen wirkte differenzierend. Insbesondere Schulen, die unter eher schwierigen Rahmenbedingungen (niedrige soziale Lage) arbeiteten, tendierten verstärkt zu einer Fortführung der Maßnahme. Hinzu kam, dass aus Sicht der Schulleitungen und Sportkoordinatoren die Zukunftsperspektive bzw. die *Nachhaltigkeit* der „Täglichen Sportstunde“ maßgeblich in Abhängigkeit von der Existenz ausreichender materieller und personeller Ressourcen gesehen wurde. Inwieweit diese Ressourcen zukünftig zur Verfügung stehen würden, war für die Schulen dabei schwer absehbar. So gesehen, mussten „die implementierten und bewährten Organisationsmodelle des bestehenden Projekts (...) auf ihre weitere Realisierbarkeit unter vielleicht neuen Bedingungen geprüft werden, wenn die ‚Tägliche Sportstunde‘ eine Fortsetzungsgeschichte bleiben soll(te)“ (Serwe-Pandrick, 2011, S. 157).

1 Es wurden verschiedene Konzeptarten unterschieden: die Reinform der „Täglichen Sportstunde“ in Sinne von fünf Stunden planmäßigem Sportunterricht sowie die Mischformen von 3-4 planmäßigen Stunden Sportunterricht und zusätzlich sogenannten „systematisch angeleitete Bewegungszeiten“ im zeitlichen Umfang von einer bzw. zwei Unterrichtsstunden. Daraus ergibt sich: Schulen mit hoher (5 Std. Sportunterricht), mittlerer (3 bzw. 4 Std. Sportunterricht + 2 bzw. 1 Std. planmäßig verankerte systematische Bewegungszeit) und niedriger (3 Std. Sportunterricht + 2 Std. „flexible“ systematische Bewegungszeit) Konzeptorientierung (vgl. ausführlicher Seyda, 2011, S. 68f.).

2 Diese Einteilungen basieren auf Einschätzungen der Schulleitungen bzgl. der Schülerklientel, die über eine Art Sozialindex zusammengefasst wurden (vgl. ausführlicher Seyda, 2011, S. 67f.).

## 1.2 Gelingensbedingungen der Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ – schulentwicklungstheoretische Anschlüsse

Gelingensbedingungen zur Fortsetzung der „Täglichen Sportstunde“ sollten, so die Annahme, über die Einbeziehung wichtiger Stellgrößen im Kontext der allgemeinen Schulentwicklungsforschung (siehe hierzu z. B. Heinrich, 2011; Holtappels, 2013; Braun, 2014) abgeleitet werden können. Dieser Logik folgend, sollte eine erfolgreiche Etablierung der „Täglichen Sportstunde“ idealerweise auf die aktive Mitarbeit bzw. zumindest die ideelle Unterstützung möglichst aller Beteiligten, wenigstens aber der „kritischen Masse“ von relevanten Akteuren *einer* Schule, bauen können (u. a. Haenisch, 1998; Holtappels, 2013; Terhart, 2010). Dies impliziert zugleich die Orientierung an der Einzelschule als Referenzgröße allgemeiner Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2007). Daraus resultiert, dass Schulentwicklung vor Ort von den Beteiligten und unter Berücksichtigung der vorliegenden Ressourcen betrieben werden sollte, was auf die je spezifische Ressourcenlage an den beteiligten Schulen als zusätzliche Gelingensbedingung verweist. Hierbei genügt es indes nicht, nur ein quasiobjektives Maß von außen festzulegen. In Anlehnung an Rolff et al. (1998, S. 7f.) geht es immer auch um die „Wahrnehmung und Interpretation (...) der umgebenden Wirklichkeit“ durch die Akteure selbst. D. h., die Einschätzung bzw. Bewertung der Ressourcen und ihre Bedeutung für die Umsetzung des Projekts durch die Akteure einer Schule ist von besonderer Bedeutung. Als bedeutsam werden innerhalb des Diskurses zur Schulentwicklung noch weitere Bedingungen eingeschätzt: die Innovationsbereitschaft der eigenen Schule und die eigene, persönliche Bereitschaft, sich für Neues zu engagieren (vgl. hierzu u. a. van Ackeren et al., 2011; Holtappels, 2013), die Zusammenarbeit und das Klima innerhalb des Kollegiums (vgl. hierzu u. a. Braun, 2014; Steinert et al., 2006) sowie das Schulleitungshandeln, bezogen auf die Initiierung und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen. Nach Huber ist die Schulleitung „wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen“ (2011, S. 79). Auf unsere projektspezifischen Fragestellungen bezogen, deuteten die Ergebnisse der Abschlussbefragung im Jahre 2008 zum Wunsch nach Fortführung des Projekts darauf hin, dass dieser besonders hoch an Schulen mit „niedriger sozialer Lage“ und „hoher Konzeptorientierung“ ausgeprägt war. Damit sind die zentralen Variablen der Qualität von Schulentwicklungsprozessen benannt, die nachfolgend auch zum ersten Ankerpunkt einer retrospektiven Betrachtung des vorliegenden Projekts gemacht werden sollen. Folgende Vermutungen leiten dabei zunächst unsere Überlegungen:

Eine Fortführung des Konzepts der „Täglichen Sportstunde“ wird begünstigt,

- durch eine optimistische Einschätzung der strukturellen Rahmung sowie räumlicher und personeller Ressourcen;
- durch ein Konzept mit hohem Verbindlichkeitsgrad;
- durch eine hohe Innovationsbereitschaft innerhalb des Kollegiums;
- durch die Wahrnehmung von guter Zusammenarbeit und Klima im Kollegium;
- durch die Befürwortung der Maßnahme durch eine „kritische Masse“ im Kollegium;
- durch die Wahrnehmung gemeinsamen, projektbezogenen Engagements des Kollegiums;
- durch die Wahrnehmung einer engagierten, projektunterstützenden Schulleitung.

## 2 | DIE ERFASSUNG DER NACHHALTIGKEIT – METHODISCHES VORGEHEN

Die wissenschaftliche Begleitung trat 2013 (ohne einen erneuten formalen Auftrag) nochmals an die 24 ehemaligen Projektschulen heran und bat diejenigen Personen, die bereits in der Implementationsphase mit der Koordination des Projekts betraut waren, einen Kurzfragebogen auszufüllen. Die Beantwortung wurde demnach von der Schulleitung und/oder den (ehemaligen) Projektkoordinatoren vorgenommen. Über den Fragebogen wurde der aktuelle Stand der „Täglichen Sportstunde“ an der Schule, die grundsätzliche Bewegungsorientierung der Schule, die Gründe für die Weiterführung oder Aufgabe der „Täglichen Sportstunde“, die Einschätzung von Einflussfaktoren auf die Weiterführung/Aufgabe und auch eine Prognose zur Zukunftsperspektive der „Täglichen Sportstunde“ erhoben. Zudem wurde die prinzipielle Bereitschaft für ein persönliches Interview abgefragt. Alle 24 Schulen beantworteten den Kurzfragebogen, allerdings in unterschiedlicher Differenziertheit.

2014 wurden mit Vertretern von vier ausgewählten Schulen zudem leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Der Fokus der Interviews lag auf dem Entwicklungszeitraum nach dem offiziellen Projektende im Jahre 2008. Ausgangspunkt des Interviews war der aktuelle Status quo der Schule. Danach sollten die Entwicklungen sowohl im Bereich der Schule wie auch des Schulsports in den letzten fünf Jahren beschrieben werden, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Weiterentwicklung des Projekts gerichtet wurde. Weitere Schwerpunkte lagen bei den wahrgenommenen Effekten und Wirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen und bei den beteiligten Akteuren sowie die Frage nach möglichen Ratschlägen für eine breitere Implementation der „Täglichen Sportstunde“. Den Abschluss des Gesprächs bildete in der Regel ein Blick auf das antizipierte zukünftige „Schicksal“ der „Täglichen Sportstunde“ an der betreffenden Schule.<sup>3</sup>

Zunächst wird auf Basis der Befragungsdaten 2013 ermittelt, ob es Schulen gelungen ist, die „Tägliche Sportstunde“ weiterzuführen. Danach wird das Datenmaterial aus der Projektzeit, vor allem die Befragungsdaten aus dem Jahre 2008, re-analysiert.<sup>4</sup> Ausgewählte Befragungsdaten aus dem Jahre 2008 werden an die Daten aus 2013 gekoppelt sowie, der einzelschulischen Betrachtungslogik folgend, auf Schulebene aggregiert und gehen als Schulmittelwerte in die von den oben aufgeführten Vermutungen geleiteten Analysen ein (vgl. Kap. 4.1). Zudem werden projektrelevante Informationen zur Konzeptgestaltung ergänzt. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Stichprobe mit Blick auf die Untersuchungseinheit „Schule“ sehr klein ist, wenn Vergleiche statis-

---

3 Die Interviews wurden von den ehemaligen Projektleitern geführt und dauerten zwischen 30-60 Minuten. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert, sodass die Auswertung auf der Basis der vorliegenden Transkripte stattfinden konnte. Mit Blick auf die uns hier leitende Fragestellung wurde keine hochgradig strukturierte Auswertung im Sinne einer genuin rekonstruktiven Sozialforschung vorgenommen, sondern inhaltsanalytische Kategorisierungen der vorab im Leitfaden gesetzten Relevanzen zur Anwendung gebracht.

4 Kritisch anzumerken ist, dass ein In-Beziehung-Setzen vorangegangener Befragungsdaten mit der späteren Situation an den Schulen insofern fehlerbehaftet sein kann, als dass sich Kollegien in ihrer Zusammensetzung durch Zu- und Abgänge sicherlich in Teilen verändert haben. Auf der anderen Seite ist nicht davon auszugehen, dass sich eine vollständige Wandlung des Gesamtkollegiums vollzogen hat. Dennoch muss dies bei der Interpretation der Ergebnisse im Hinterkopf behalten werden, die mit aller Vorsicht zu tätigen ist.

tisch abgesichert werden sollen und die Ergebnisse der statistischen Auswertung somit innerhalb der damit gesetzten Grenzen zu interpretieren sind. Abschließend werden erweiternd und vertiefend Ergebnisse der Interviews dargestellt.

### **3 | DIE NACHHALTIGKEIT DER „TÄGLICHEN SPORTSTUNDE“ – DIE SITUATION 2013**

Fünf Jahre nach dem Projektende führen 10 der insgesamt 24 Schulen die „Tägliche Sportstunde“ weiterhin durch. Neun dieser Schulen verstehen sich auch als „Bewegte Schule“ und bieten Sport-AGs an, acht dieser Schulen haben zudem sportliche Angebote im Ganztage. Schulen ohne die Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ sind etwas weniger bewegungsorientiert.

Schulen mit „Täglicher Sportstunde“ erteilten 2013 über alle Jahrgänge gemittelt insgesamt 4.9 (SD = 1.19) Unterrichtsstunden pro Woche (Sportunterrichtsstunden und Bewegungszeiten im Umfang von Unterrichtsstunden zusammengerechnet). Im Gegensatz dazu beläuft sich dieser Wert an Schulen ohne „Tägliche Sportstunde“ auf 3.2 (SD = 0.40) Unterrichtsstunden pro Woche. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant (N = 24; F = 14.8; df = 2; p = .000;  $\eta^2 = .41$ ). Im Mittel wurden 2013 an Schulen mit „Täglicher Sportstunde“ 3.9 (SD = 0.61) Sportstunden erteilt, an den anderen Schulen waren es 3.0 (SD = 0.48). Auch dieser Unterschied ist signifikant (N = 24; F = 24.9; df = 2; p = .000;  $\eta^2 = .53$ ). Von den Schulen, die die „Tägliche Sportstunde“ beibehalten, realisiert eine Schule dies über fünf Sportstunden, was der Reinform der „Täglichen Sportstunde“ im Sinne einer hohen Konzeptorientierung entspricht. Alle weiteren Schulen greifen auf Mischmodelle zurück, deren genaue Ausprägung auf Basis der Informationen der Kurzfragebögen aber nicht rekonstruiert werden konnte.

## **4 | BRIDGING THE GAP – DIE PHASE NACH PROJEKTENDE (2008–2014)**

### **4.1 | RETROSPEKTIVE ANALYSE DES DATENMATERIALS VON 2008**

#### **4.1.1 Vergleich struktureller Bedingungen**

Im ersten Teil der retrospektiven Analyse wird untersucht, ob Gelingensbedingungen ihren Ursprung in günstigeren strukturellen Bedingungen (Konzeptqualität, soziale Lage) sowie personellen und räumlichen Ressourcen haben könnten. Ausgehend von diesen Merkmalen zum Projektende (2008), werden die Schulen mit Befunden aus der Kurzbefragung (2013) verglichen. Der Fokus liegt auf dem Vergleich der Schulen mit und ohne „Tägliche Sportstunde“ (2013).

Tab. 1 zeigt einen Überblick über die Verteilung und Ausprägung einiger struktureller Merkmale in allen Schulen. Die Klassifikation räumlicher Ressourcen basiert auf den Angaben der Schulen aus dem Jahr 2008: Ausgehend von einer durchschnittlichen Ausstattung einer Grundschule in Form des Vorhandenseins einer eigenen Sporthalle, eines großzügigen Schulhofs oder einer angrenzenden Freifläche sowie der Möglichkeit der Nutzung eines anliegenden Sportplatzes, stellen unterdurchschnittliche Ressourcen eine Abweichung nach unten und

überdurchschnittliche Ressourcen eine Abweichung nach oben dar. Personelle Ressourcen wurden über zwei Merkmale bestimmt. Eher sportbezogen über den prozentualen Anteil von Sportlehrkräften und eher allgemein über die Relation von Lehrkräften und Schülern an einer Schule. Beide Merkmale wurden sowohl 2008 als auch 2013 erfasst.

Tab. 1: Strukturelle Bedingungen an den Schulen mit und ohne Fortführung der „Täglichen Sportstunde“

Schule	Tägliche Sportstunde	Räumliche Ressourcen	Personelle Ressourcen (Sportlehrkräfte in %)		Lehrkraft-SuS-Relation	
	2013	2008	2008	2013	2008	2013
Schule 1	Ja	Unterdurchschnittlich	25	13	18,7	13,3
Schule 2		Durchschnittlich	17	14	19,6	15,0
Schule 3		Überdurchschnittlich	36	33	19,1	19,8
Schule 4		Überdurchschnittlich	35	37	20,4	15,2
Schule 5		Überdurchschnittlich	40	38	15,3	15,5
Schule 6		Durchschnittlich	19	22	14,7	16,2
Schule 7		Überdurchschnittlich	29	45	19,4	19,1
Schule 8		Überdurchschnittlich	29	31	15,8	12,8
Schule 9		Unterdurchschnittlich	13	k.A.	23	k.A.
Schule 10		Überdurchschnittlich	30	8	16,9	13,4
Schule 11	Nein	Überdurchschnittlich	27	36	19,7	k.A.
Schule 12 <sup>a</sup>		Unterdurchschnittlich	20	10	2,7	5,8
Schule 13		Durchschnittlich	18	27	19,1	14,7
Schule 14		Überdurchschnittlich	20	20	18,2	18,0
Schule 15		Überdurchschnittlich	18	k.A.	18,5	k.A.
Schule 16		Unterdurchschnittlich	11	18	16,7	17,3
Schule 17		Überdurchschnittlich	23	k.A.	15,5	k.A.
Schule 18		Durchschnittlich	27	24	15,9	10,9
Schule 19		Durchschnittlich	8	13	16,1	17,7
Schule 20		Überdurchschnittlich	20	0	12,6	16,4
Schule 21		Überdurchschnittlich	20	k.A.	17,7	k.A.
Schule 22		Überdurchschnittlich	0	k.A.	23,9	k.A.
Schule 23		Durchschnittlich	21	6	16,6	14,6
Schule 24		Überdurchschnittlich	38	14	17	15,6

Anmerkungen: a = Spezifik: Förderschule

Inwieweit *räumliche Ressourcen* eine Weiterführung begünstigen, wurde über Verteilungsunterschiede zwischen den Gruppen von Schulen, die eine „Tägliche Sportstunde“ fortführen/nicht fortführen, ermittelt. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ( $N = 24$ ;  $\chi^2 = 0,29$ ;  $df = 2$ ;



$p = .863$ ). In beiden Gruppen sind günstige und ungünstige Ressourcen ungefähr gleich verteilt (siehe Tab. 1). Die Vermutung, dass vor allem günstige räumliche Ressourcen eine Fortführung unterstützen, bestätigt sich nicht.

Auch bezogen auf *personelle Ressourcen* wurde untersucht, ob grundsätzliche Unterschiede zwischen Schulen mit/ohne Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ bestehen. Aus der Datenstruktur ergab sich hier die Möglichkeit, auch die zeitliche Entwicklung zu betrachten. Die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholungen zeigen dabei keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Relation Lehrkraft/Schüler zwischen den Gruppen und auch nicht über die Zeit hinweg. Schulen mit/ohne Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ haben ein annähernd gleiches Betreuungsverhältnis und sind somit gleich gelagert. Hinsichtlich des Anteils an Sportfachlehrkräften kann festgestellt werden, dass die Schulen, die 2013 immer noch eine „Tägliche Sportstunde“ praktizieren, einen signifikant höheren Anteil an Sportfachlehrkräften im Kollegium aufweisen, der über die Zeit auch stabil bleibt. Gleichermaßen bleibt auch der geringere Anteil an den Schulen, die keine „Tägliche Sportstunde“ mehr realisieren, auf niedrigem Niveau stabil ( $N = 19$ ;  $F = 5,5$ ;  $df = 2$ ;  $p = .03$ ;  $\eta^2 = .24$ ). Dieser Effekt ist in Anlehnung an Cohen (1988) als sehr bedeutsam einzustufen. Zumindest in Teilen unterstützen die Ergebnisse die Vermutung, dass personelle Ressourcen festgemacht am Anteil an Sportfachkollegen im Kollegium der Schulen, mit einer Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ in positivem Zusammenhang stehen dürften.

Bereits 2008 konnte festgestellt werden, dass die wahrgenommene *soziale Lage* der Schulen und der Grad der *Konzeptorientierung* zumindest insofern präformiert, als dass Schulen mit niedriger sozialer Lage keine Möglichkeiten zu haben schienen, eine hohe Konzeptorientierung zu realisieren. Dennoch sprachen sich vor allem Lehrkräfte dieser Schulen besonders für eine Fortführung aus. Mit diesem Wissen werden beide Merkmale nochmals untersucht. Die Verteilungsprüfung der sozialen Lage in den Gruppen mit und ohne „Tägliche Sportstunde“ (siehe Abb. 1) ergibt keine signifikanten Unterschiede ( $N = 24$ ;  $\text{Chi}^2 = 0.82$ ;  $df = 2$ ;  $p = .66$ ). Die soziale Lage scheint grundsätzlich keinen Ausschlag zu geben, ob die „Tägliche Sportstunde“ weitergeführt wird, wenngleich es schon überrascht, dass die Mehrzahl von niedrig gelagerten Schulen trotz schwieriger Umstände, die Maßnahme fortführt. Auch bezogen auf die *Konzeptorientierung* ergeben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede ( $N = 24$ ;  $\text{Chi}^2 = 1.87$ ;  $df = 2$ ;  $p = .41$ ).

Auch wenn statistisch bedeutsame Verteilungsunterschiede ausbleiben, so zeichnet sich in der Kombination beider Merkmale ein Trend ab: Während bei sozial niedrig verorteten Schulen zur Weiterführung ein niedrigschwelliges Konzept etablierungsfähig erscheint, wie es sich bereits 2008 abzeichnete, so gilt dies für Schulen mit höherer sozialer Lage nicht. Für sozial höher verortete Schulen scheint vor allem eine bereits 2008 vorliegende hohe Konzeptorientierung die Wahrscheinlichkeit der Nachhaltigkeit zu erhöhen, da niedrigschwellige Konzepte an diesen Schulen vermehrt eingestellt wurden. Nimmt man den Befund hinzu, dass, auf Basis der Angaben zu Art und Umfang erteilter Sportstunden/Bewegungszeiten (vgl. Kap. 2), nur eine Schule

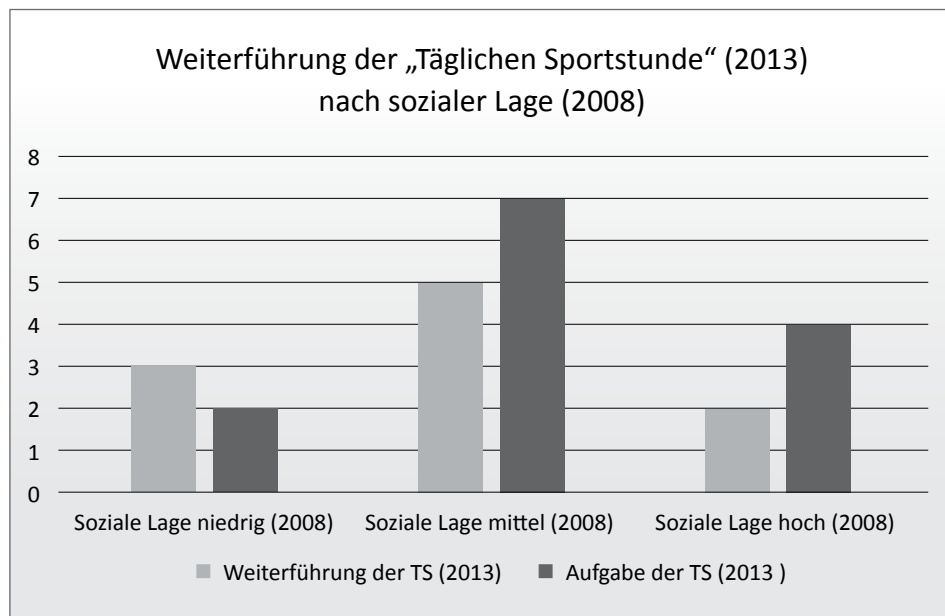


Abb. 1: Soziale Lage (2008) und Fortführung (2013)

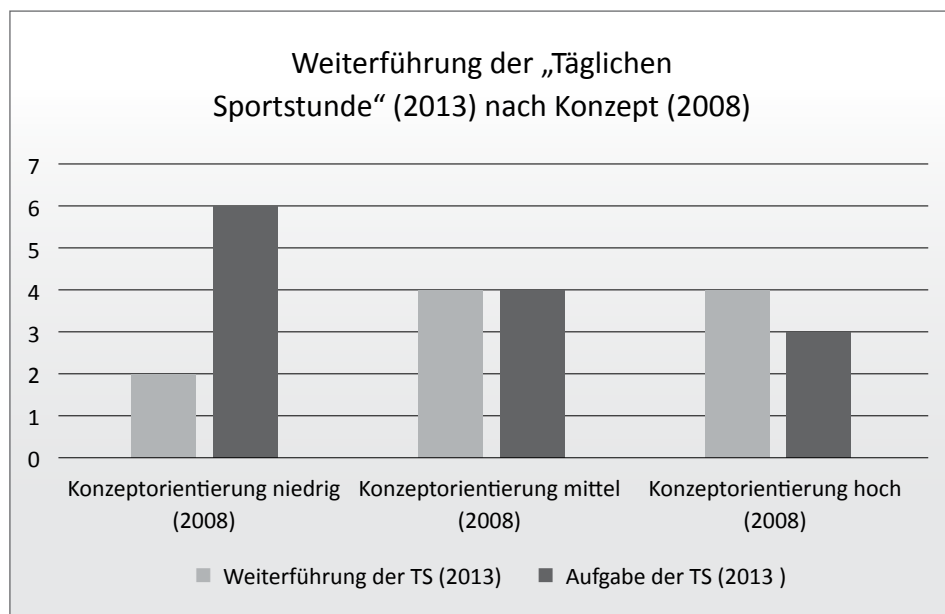


Abb. 2: Konzeptorientierung (2008) und Fortführung (2013)

auch 2013 eine hohe Konzeptorientierung realisieren kann, so deutet sich aber auch an, dass Schulen, die 2008 ein Konzept mit einem bereits hohen Verbindlichkeitsgrad hatten, in der Regel eine Art „Downgrading“ vornehmen mussten und die Idealform der „Täglichen Sportstunde“ schwer weiterzuführen war. Insgesamt scheint zu gelten, dass die *Wahrscheinlichkeit von Nachhaltigkeit* mit der Höhe der Konzeptorientierung steigt.

Des Weiteren wurde zumindest exemplarisch untersucht, wie die *subjektive Einschätzung* der beteiligten Akteure hinsichtlich räumlicher und personeller Rahmenbedingungen ausfällt. In der Abschlussbefragung 2008 gaben die Beteiligten eine Einschätzung ab, inwieweit zu wenig räumliche und personelle Ressourcen die praktische Durchführung der „Täglichen Sportstunde“ an der Schule beeinträchtigten. Die Antwortmöglichkeit war vierstufig. Die Ergebnisse zeigen, dass räumliche und personelle Problembereiche insgesamt als wenig bedeutsam eingeschätzt werden. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulen, die die „Tägliche Sportstunde“ fortsetzen/nicht fortsetzen. Vorsichtig könnte zumindest hinsichtlich objektiv bestehender Unterschiede, bezogen auf qualifiziertes Fachpersonal (Sportlehrkräfte), geschlossen werden, dass diese subjektiv wenig relevant erscheinen, wenn es um die Durchführung der „Täglichen Sportstunde“ geht.

#### 4.1.2 Schulentwicklungstheoretische Rahmenbedingungen – Wahrnehmung im Kollegium

Um herauszufinden, inwieweit schulentwicklungsbezogene Einstellungen der beteiligten Lehrkräfte die Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ beeinflussen, wurden folgende Dimensionen betrachtet: Wie aufgeschlossen ist die Schule gegenüber Innovationen und welche kollektive Bereitschaft zur Umsetzung zeigen die Protagonisten der jeweiligen Schulen? Wie viele Lehrkräfte des Kollegiums befürworten die Weiterführung der Maßnahme, wie wird das Engagement für das Projekt, bezogen auf das Kollegium sowie die Schulleitung, eingeschätzt? Wie schätzen die Beteiligten die Zusammenarbeit und das Klima im Kollegium ein? Mit Ausnahme der Fragen nach der Befürwortung des Projekts werden Schulmittelwerte entsprechender Skalen bzw. Items in die Analyse einbezogen.

Die Operationalisierung der *Innovationsbereitschaft* erfolgt über zwei Teilskalen: die Einschätzung der Innovationsfreude der Schule allgemein (drei Items) und die Einschätzung der persönlichen Bereitschaft, an Innovationen mitzuwirken (sechs Items). Die *Zusammenarbeit und das Klima im Kollegium* wurden über eine Skala mit fünf Items abgefragt. Es lag eine vierstufige Skala zugrunde. Die Skalen wurden aus größeren Schulentwicklungsstudien entnommen (vgl. Thiele & Seyda, 2011). Die Ergebnisse der Unterschiedsprüfung zeigen, dass die Innovationsbereitschaft insgesamt hoch ausgeprägt war. Zudem wurde an Kollegien von Schulen mit „Täglicher Sportstunde“ die Innovationsfreude der Schule signifikant höher eingeschätzt ( $N = 23$ ;  $df = 1$ ;  $F = 7.7$ ;  $p = .01$ ;  $\eta^2 = .27$ ). Der in gleicher Richtung vorliegende Unterschied hinsichtlich der persönlichen Bereitschaft, an Innovationen mitzuwirken, verfehlt knapp das Signifikanzniveau ( $N = 23$ ;  $df = 1$ ;  $F = 4.0$ ;  $p = .06$ ;  $\eta^2 = .16$ ). Die hohe Effektstärke lässt aber auf praktische Bedeutsamkeit schließen. Hinsichtlich der Kooperation und des Klimas ergeben sich bei jeweils hoher Ausprägung keine Unterschiede.

Inwieweit eine *breitere Befürwortung* der Weiterführung an den Schulen schon zum Ende des Projekts bei den Schulen mit „Täglicher Sportstunde“ (2013) vorlag, wird über die Re-Analyse der Frage nach dem Wunsch nach Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ zum Ende des Projekts (2008) untersucht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ (2013) und Wunsch nach Fortführung (2008)

	Wunsch nach Fortführung der „Täglichen Sportstunde“ (2008) – Angaben aller Lehrkräfte in Prozent		
	Ja	Nein	Egal
Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ (2013)	86,3	2,7	11
Aufgabe der „Täglichen Sportstunde“ (2013)	63,4	6,9	29,7

Die Ermittlung von Verteilungsunterschieden zeigt, dass an den Schulen, welche die „Tägliche Sportstunde“ fortführen, bereits 2008 signifikant höhere Zustimmungsquoten innerhalb der Lehrerschaft vorlagen und der Anteil an Lehrkräften, die der Weiterführung gleichmütig gegenüberstehen, signifikant geringer war ( $N = 174$ ;  $\chi^2 = 9.73$ ;  $df = 2$ ;  $p = .002$ ). Sieht man die Gruppe der Ablehner einer Weiterführung und die Gruppe der Gleichmütigen zusammen als eine Gruppe an, die sich fortan eher weniger für dieses Projekt engagieren könnte, so macht das bei den Schulen, die keine Fortführung mehr realisieren, rund ein Drittel aller Lehrkräfte aus. Dies bestätigt die Annahme, dass die breite Befürwortung der Weiterführung für den Fortgang des Projekts wesentlich ist.

Die Operationalisierung der *Wahrnehmung des Engagements im Kollegium und der Schulleitung für das Projekt* kann nur auf Ebene von Einzelitems erfolgen und liefert daher Tendenzaussagen darüber, ob sich die Schulen in diesen Punkten unterscheiden. Indikator für das Projektengagement des Kollegiums ist die Einschätzung von Problembereichen, die bei der praktischen Realisierung der „Täglichen Sportstunde“ an den jeweiligen Schulen aufgetreten waren. Hier wurden u. a. als mögliche Problembereiche „unzureichendes Engagement im Gesamtkollegium“ und „unzureichendes Engagement durch die Schulleitung“ aufgeführt. Beide Items wurden auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt mit den Polen 1 „nicht problematisch“ und 4 „sehr problematisch“. Insgesamt wurde das Engagement des Kollegiums und der Schulleitung an allen Schulen als wenig problematisch wahrgenommen. Die Ergebnisse der Unterschiedsprüfung ergeben, dass an Schulen, die die „Tägliche Sportstunde“ weiterführen, dennoch das Schulleitungshandeln signifikant und auf hohem Effektniveau (Cohen, 1988) weniger problematisch angesehen wurde, als an den Schulen ohne die „Tägliche Sportstunde“ ( $N = 23$ ,  $df = 1$ ;  $F = 4.5$ ;  $p = .05$ ;  $\eta^2 = .17$ ).

#### 4.2 | ERGEBNISSE DER INTERVIEWS (2014) MIT VERTRETERN AUSGEWÄHLTER SCHULEN

Mit der neuerlichen Fragebogenuntersuchung ist es gelungen, nahezu alle ursprünglich beteiligten Schulen hinsichtlich ihres gegenwärtigen Entwicklungsstatus zumindest in Grundzügen zu erfassen. Im Kontext des ursprünglichen Modellprojekts hatten wir jedoch zudem auch versucht, die beteiligten Schulen im Hinblick auf bestimmte Entwicklungstypen zu kategorisieren

(vgl. Thiele & Seyda 2011, S. 197ff.). Wir haben dabei versucht, die Bedeutung des Modellprojekts für die Entwicklungsdynamik der jeweiligen Schule zu rekonstruieren, wobei letztendlich vier Entwicklungstypen identifiziert werden konnten. In unserer Nachuntersuchung haben wir, zumindest einige der beteiligten Schulen, die bereits in der ursprünglichen Typologie als besonders interessant erschienen, einer etwas tiefer gehenden Betrachtung unterzogen, indem wir mit den Schulleitungen (oder den Projektverantwortlichen) leitfadengestützte Interviews geführt haben. Intention dieses Vorgehens war es, zumindest exemplarisch auch die Entwicklungsdynamiken und die Bedingungen gelingender Entwicklungen zu rekonstruieren und besser zu verstehen, um auf diesem Weg vielleicht auch Schlussfolgerungen für andere Projekte der Schulsportentwicklung ziehen zu können. Die Begrenzung auf vier Schulen ist wesentlich den ebenfalls begrenzten Ressourcen geschuldet. Wir haben diese Begrenzung dadurch zu reduzieren versucht, dass wir einer kriterienorientierten Auswahl der Schulen den Vorzug gegeben haben. Nachfolgend wollen wir daher kurz über die Auswahl der Schulen und die Inhalte des Leitfadenterviews informieren, bevor dann die Ergebnisse der Interviews in systematisierter und komprimierter Form vorgestellt werden.

#### **4.2.1 Auswahl der Schulen**

Ausgewählt wurden vier Schulen. Die Gründe für diese Zahl und die Auswahl sind letztendlich sehr vielschichtig und reichen von einer schlichten Pragmatik bis hin zur Orientierung an der rekonstruierten Typologie. Eine enge Begrenzung der Zahl war z. B. schlicht aus Ressourcengründen erforderlich, da eine Unterstützung dieser Nachhaltigkeitsuntersuchung nur aus Eigenmitteln (und -interesse) zu leisten war. Das ursprünglich mit dem Projekt verknüpfte bildungspolitische Interesse war zumindest nicht so nachhaltig, dass auch entsprechende materielle Ressourcen dazu zur Verfügung gestanden hätten. Hintergrund dafür sind wohl nicht so sehr aktive Vermeidungsstrategien als vielmehr eine Inkompatibilität von wissenschaftlichen und politischen Logiken. Wir haben in unserer Untersuchung einen letztlich mehr als 10-jährigen Prozess im Auge, einen für politische Zeitrechnungen extrem langen Zeitraum, der von zahlreichen Unwägbarkeiten und Themenwechseln gekennzeichnet ist. Mangelnde Ressourcen sind ein Grund, fehlendes Interesse ein anderer. Auch hier lohnt sich das kurze Verweilen, weil auch hier strukturelle Aspekte bedeutsam sind. Für die Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen sind immer auch gerade die Fälle interessant, die nicht „rund“ laufen, sondern die durch ein mehr oder weniger ausgeprägtes „Stottern“ oder gar Scheitern gekennzeichnet sind. Es sind nun gerade auch diese von uns damals „kritisch“ eingeschätzten Schulen, die an einem weiteren Gespräch kein Interesse geäußert haben. Damit bestätigt sich ein – aus unserer Sicht – innerhalb von Entwicklungs- und Interventionsprozessen viel zu wenig thematisiertes Problem, das man vielleicht als „Schweigen der Drop-outs“ bezeichnen könnte. Die verbreitete und auch von der Bildungspolitik unterstützte Orientierung von Interventions- und Entwicklungsforschung an den beliebten „Best-Practice“-Modellen ist zwar, auch aus dem benannten Grund, verständlich, aber eben auch einseitig. Dies sollte zumindest im Auge behalten werden, denn im Rahmen unserer Ressourcen mussten wir auf eine Einbeziehung der in unserem Sinne „Failing Schools“ verzichten, weil schlicht keine Informationen zu bekommen waren. Neben diesen, unser Vorhaben einschränkenden und eher pragmatisch vorgegebenen Gründen

haben wir konstruktiv auf unsere Schultypologie Bezug genommen und Schulen in die Untersuchung einbezogen, die wir darin als „Initiationsschulen“ und „Assimilationsschulen“ kategorisiert haben (vgl. Thiele & Seyda 2011, S. 203ff.), die also den Kerngedanken der „Täglichen Sportstunde“ in unterschiedlicher Weise konstruktiv aufgegriffen haben. Zudem waren wir daran interessiert, auch Schulen zu befragen, die aufgrund ihrer eigenen Ressourcenstruktur deutliche Unterschiede zeigten. Eine Schule verfügte über hervorragende Ressourcen, eine war durchschnittlich, zwei waren sehr schlecht ausgestattet. Von den vier Schulen führen drei nach eigenen Angaben die Projektidee weiter fort, eine Schule hat die Projektidee in der Zwischenzeit aufgegeben. An drei Schulen fanden die Gespräche mit den jeweiligen Schulleitungen<sup>5</sup> statt, an einer Schule mit einer Lehrkraft, die für die Projektweiterführung zuständig zeichnete.

#### 4.2.2 Ergebnisse der Interviews

Grundschulen sind Organisationen von überschaubarer Größe, das gilt selbst für große Grundschulen. Dies erklärt vielleicht auch, warum die Position der Schulleitung in den bereits vorgestellten Ergebnissen eine so prominente Rolle spielt. Diese Rolle wird auch in den Interviews überdeutlich. In allen drei Schulen, die die „Tägliche Sportstunde“ weiterhin fortführen, hat sich die Schulleitung selbst zu einem Gespräch über die Entwicklungen der letzten Jahre bereit erklärt. In den Gesprächen wird dann überdies deutlich, dass die Schulleitungen dabei nicht nur formal als Leitungsfigur fungieren, sondern den Entwicklungsprozess massiv auch thematisch unterstützen und vorantreiben. Die konkreten Funktionen unterscheiden sich dabei im Detail durchaus, aber übergreifend und stellvertretend gilt die Aussage einer Schulleitung: „Ich glaube, Schulentwicklung läuft nur über Schulleitung“ (SL-GS1)<sup>6</sup>. Weil die Schulleitungen von der Sinnhaftigkeit und dem Nutzen der Maßnahme überzeugt sind, engagieren sie sich entweder selbst aktiv im Umsetzungsprozess, indem sie als „Lokomotive“ agieren oder aber sie stellen die entsprechenden Strukturen und Ressourcen bereit, indem sie die Umsetzung in bewährte Hände delegieren und den agierenden Personen den Rücken für die Umsetzung freihalten. Ein durchaus vergleichbares Muster fand sich auch an der vierten Schule, die zwischenzeitlich die Maßnahme im Prinzip eingestellt hat, allerdings in entgegengesetzter „Wirkrichtung“: An dieser Schule hat zwei Jahre nach Projektende ein Schulleitungswechsel stattgefunden, wobei die Stelle zudem noch für ein Jahr vakant geblieben ist. Auch hier war die ehemalige Schulleitung die Zugmaschine, ohne die das Projekt aufgrund der widrigen Rahmenbedingungen (insbesondere räumlicher Art) nicht hätte umgesetzt werden können. Mit dem Wegfall der Schulleitungsposition ist in dieser Schule dann allerdings auch das gesamte, relativ mühsam erstellte Konzept eingebrochen.

Damit wird ein weiterer zentraler Punkt angesprochen, der in den Interviews ebenfalls konsensuell thematisiert wird. So wichtig das Schulleitungshandeln auch ist, allein kann auch eine Schulleitung nur begrenzt wirksam sein. Begleitend sind mindestens zwei weitere Faktoren von Bedeutung. Es

---

5 Da zwei der drei Schulleitungen auch das Fach Sport vertraten, konnte zudem auch die Fachperspektive zumindest mit einbezogen werden. Gleiches gilt für die befragte Projektkoordinatorin, die ebenfalls eine Facultas für das Fach Sport besitzt. Trotzdem sind die Funktionsüberschneidungen natürlich zu berücksichtigen.

6 SL = Schulleitung, PK = Projektkoordinatorin, GS = Grundschule

gilt, „Menschen zu finden, die das federführend begleiten“ (SL-GS1), die quasi die operative Seite einer solchen Entwicklungsmaßnahme abdecken und die Alltagsauglichkeit herstellen und zudem muss eine solche Maßnahme zum „gelebten Prinzip“ (SL-GS4) einer Schule werden, d. h. in möglichst vielen Köpfen, aber auch im Schulprogramm verankert werden. Beides erscheint notwendig, gerade wenn der Aspekt der Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt gerückt wird, denn eine solche Maßnahme „darf nicht sterben, wenn bestimmte Personen weggehen“ (SL-GS4). Notwendig ist die Entwicklung eines gemeinsamen Bewusstseins, eine Veralltäglichen des Prinzips – vielleicht könnte man auch von einer Integration in die jeweilige Schulkultur sprechen, die eben auch unabhängig vom Agieren einzelner Ideenträger fortbesteht. Allen Gesprächspartnern ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung und sie spekulieren darüber hinaus auch über das zukünftige Schicksal einer „Täglichen Sportstunde“, wenn die Geschicke der Schule in andere Hände gelegt werden. Da die Schulen seit nunmehr 10 Jahren an der Umsetzung arbeiten, wird das Erreichte als stabil eingeschätzt. Es mag auch in Zukunft wieder zu Veränderungen und Anpassungen kommen, da Schule immer auch mit aktuellen bildungspolitischen Notwendigkeiten befasst sein muss (so aktuell das Thema Inklusion), doch ist man überzeugt von der zwischenzeitlich erreichten Verankerung im Schulleben. In den Worten einer Schulleiterin: „Also, ich kann mir nicht vorstellen, dass in sieben Jahren (das ist der Zeitpunkt ihrer Pensionierung; Anm. des Vf.) hier jemand kommt, der sagt: ‚Papierlapapp, gesunde Schule, Umweltschule ... wollen wir alles nicht, wir machen das ganz anders.‘ Ich kann, das kann ich mir nicht vorstellen“ (SL-GS2).

„Menschen finden, die das federführend begleiten“ (SL-GS1) – so ließe sich wohl eine zentrale Gelingensbedingung formulieren. Genau das bestätigt auch der Fall der Schule, die zwischenzeitlich aus der Maßnahme ausgestiegen ist. Auf den Wechsel in der Schulleitung wurde schon hingewiesen, interessant ist an dem Fall jedoch zudem, dass die betreffende Schule in den ersten Jahren unter erdenklich schlechten materiellen und räumlichen Ressourcen zu leiden hatte. Trotz dieser widrigen Umstände ist es der Schulleitung gelungen, zumindest ein tragfähiges Konzept einer täglichen Bewegungszeit an der Schule zu implementieren. Genau diese Umstände haben sich aber in den letzten Jahren insofern deutlich verbessert, als eine zweite Schule, die nahezu sämtliche Ressourcen mit der hier infrage stehenden Schule geteilt hat, zwischenzeitlich geschlossen wurde. Diese Grundschule konnte also in den letzten Jahren über deutlich verbesserte räumliche und materielle Ressourcen verfügen, das konnte aber offenbar den Verlust des „federführenden Menschen“ nicht kompensieren. Zudem ist es offenbar auch nicht gelungen, die Idee im weiter oben aufgeführten Sinne in der Schule zu implementieren. Im Gespräch mit der aktuellen „Projektverantwortlichen“ wird dies bei der Frage nach momentan stattfindenden Maßnahmen überdeutlich: „Also, ich weiß nicht, was war denn da genau? Also, wissen Sie das noch, was da damals war?“ (PK-GS3) Die Frage wird hier an den Interviewer zurückgegeben, der damit zum Informanten über die Abläufe an der betreffenden Schule werden soll. Die Funktion von Delegation und Sedimentierung in Entwicklungsprozessen wird hier exemplarisch vorgeführt. Gelingt es den „federführenden Menschen“ nicht – oder sind sie nicht willens –, einen nur kollektiv zu erreichenden Prozess der schulkulturellen Verankerung von Entwicklungsmaßnahmen sicherzustellen, dann ist die Frage der Nachhaltigkeit an das Agieren einer Einzelperson geknüpft.

Verschwindet die agierende Person, diffundiert auch die Entwicklungsmaßnahme und dies sogar bei verbesserten nicht personalen Ressourcen. Eine vorausschauende Personalplanung, z. B. beim Ersatz von Sportlehrkräften oder in der Nachfolge von Schulleitungen, ist hier eine zentrale Stellschraube, die von aktuell aktiven Leitungspersonen auch deutlich gesehen wird. Vor den hier aufgezeigten Perspektiven sind auch die Vorschläge der Interviewpartner für eine gelingende Implementierung einleuchtend. Schulen, die sich ebenfalls an der Einführung einer „Täglichen Sportstunde“ versuchen wollen, sollten dies nach Auffassung der von uns interviewten Personen in kleinen Schritten tun, d. h., nicht zu viele Baustellen parallel bearbeiten, damit Überforderungssituationen vermieden werden können. Dazu sollten sie versuchen, möglichst alle Lehrkräfte ins Boot zu holen bzw. die Aufgaben auf möglichst viele Schultern zu verteilen. Sie sollten auf vorhandenes Wissen und vorhandene Beispiele zurückgreifen und beides dann an die Situation und die Bedingungen vor Ort anpassen, also nicht erprobte Rezepte einfach kopieren, sondern woanders funktionierende Konzepte angemessen transformieren. Dies alles sollte zudem nur dann versucht werden, wenn vor Ort auch die notwendigen Freiräume im Sinne von minimalen Ressourcen auch verfügbar sind. Zu viele zeitgleich ablaufende Maßnahmen einerseits und die immer wieder an die Schulen herangetragenen bildungspolitischen Ansprüche (wie aktuell z. B. das Thema Inklusion) andererseits, können Ressourcen entsprechend verknappen, sodass dann eine systematische Entwicklung kaum mehr möglich ist.

Bilanzierend zeigen alle Interviews übereinstimmend die zentrale Bedeutung der handelnden Personen und hier insbesondere der Schulleitungen, am deutlichsten vielleicht sogar in der Schule, die in der Zwischenzeit die Maßnahme beendet hat. Die nicht personalen Rahmenbedingungen sind im Sinne von Mindeststandards bedeutsam, die nicht unterschritten werden dürfen, weil dann wiederum die handelnden Personen bei allem Engagement strukturell überfordert werden können. Aber auch schlechte, nicht jedoch zu schlechte materielle oder räumliche Rahmenbedingungen können durch personales Engagement kompensiert werden. Was dabei genau als „schlecht/zu schlecht“ zu verstehen ist, hängt wiederum stark von den Akteuren der Einzelschule ab, lässt sich also „objektiv“ kaum angeben. Damit findet sich auch in den uns vorliegenden Daten erneut eine Bestätigung der These von der Einzelschule als entscheidende Stellgröße im Feld der Schulentwicklung.

## 5 | FAZIT

Ausgehend von den Annahmen allgemeiner Schulentwicklungsforschung zu entscheidenden „Stellschrauben“ gelingender, nachhaltiger Innovationsprozesse an Schulen, zeichnet sich, vorsichtig interpretiert, aus der retrospektiven Analyse der Fragebogendaten folgendes Bild ab: Wenn es um strukturelle Bedingungen geht, so scheint weder eine gute räumliche Ausstattung davor zu schützen, die „Tägliche Sportstunde“ aufzugeben, noch scheinen ungünstige räumliche Ressourcen Schulen daran zu hindern, die „Tägliche Sportstunde“ weiterzuführen. Personelle Ressourcen in Form von Sportfachlehrkräften scheinen hier eher einen Ausschlag zu geben. In allen Kollegien, gleich ob mit oder ohne Weiterführung, wurden räumliche und personelle Ressourcen der eigenen Schule nicht als besonders problematisch für die Realisierung der „Täglichen Sportstunde“ an-



gesehen. Somit scheint ableitbar, dass die Ressourcenlage an den Schulen (allein) kein Grund für die Aufgabe der „Täglichen Sportstunde“ zu sein scheint. Ein ähnliches Bild zeichnet sich hinsichtlich der sozialen Lage ab: Eine hohe soziale Lage erleichtert nicht automatisch eine Weiterführung, eine niedrige soziale Lage verhindert sie nicht grundsätzlich. Gleichwohl setzt eine niedrige soziale Lage der Umsetzungsqualität eigene Grenzen, insofern, als dass hier keine hohe Konzeptorientierung mehr möglich ist. Dies ist beim folgenden Befund zu beachten, denn der Verbindlichkeitsgrad der Konzepte zur „Täglichen Sportstunde“ scheint vor allem für Schulen mit hoher sozialer Lage zur Weiterführung beigetragen zu haben. Auch wenn unklar bleiben muss, wie das Konzept fünf Jahre später en détail aussieht, so scheinen es Schulen mit hoher Konzeptorientierung und damit hohem Verbindlichkeitsgrad (2008) eher zu schaffen, die „Tägliche Sportstunde“ durch Anpassung zu erhalten, als wenn ihr Konzept eine niedrige Konzeptorientierung und damit geringere Verbindlichkeit aufwies. Schulen mit niedriger sozialer Lage scheinen hier eher „das Beste“ aus der Situation zu machen.

Ein etwas eindeutiger Trend zeichnet sich hinsichtlich der wahrgenommenen Einstellungen zu Kernbereichen der Schulentwicklung ab. Schulen, die eine Fortführung realisieren, kennzeichnet zum einen, dass sie ihre Schule 2008 als innovationsfreudiger erlebten und auch selbst eher bereit waren, bei schulischen Innovationen mitzuwirken. Zudem war an diesen Schulen der Wunsch nach Weiterführung der „Täglichen Sportstunde“ innerhalb des Kollegiums homogener, was auf eine breite Befürwortung schließen lässt und das Schulleitungshandeln, bezogen auf das Projekt, wurde positiver wahrgenommen. Die grundsätzliche Kooperation im Kollegium sowie das Engagement im Kollegium für das Projekt waren an allen Schulen hoch ausgeprägt. Dies deckt sich im Wesentlichen mit den allgemeinen Annahmen aus der Schulentwicklungsforschung.

Vor allem in Bezug auf die essenzielle Funktion von Schulleitungshandeln finden sich hier sehr deutliche Entsprechungen in den Ergebnissen der Interviewauswertung (vgl. Bonsel 2010, S. 190f.; Huber 2008, S. 99f.). Die in den letzten Jahren innerhalb der allgemeinen Schulentwicklungsforschung betonte Kernfunktion der Schulleitung, die weit über rein organisatorische Aspekte hinausweist, dokumentiert sich auch in unseren Daten. Obwohl das Ziel der Interviews die Auswahl bewusst unterschiedlicher „Schultypen“ war, fokussierten sich die Gelingensbedingungen im Schulleitungshandeln. Sicher ist die Schulleitung nicht alles, aber ohne Schulleitung ist alles nichts – so könnte man in Abwandlung eines bekannten Sprichworts resümieren. Die einzelschulischen Ausprägungsformen dieses Schulleitungshandelns können dann durchaus wieder unterschiedlich sein und sind es mit Blick auf die vorliegenden Daten auch. Besonders deutlich wird der Stellenwert der Schulleitung gerade auch an dem „Negativbeispiel“ der Schule, die mitten in unserem Betrachtungszeitraum die Schulleitung aufgrund eines anstehenden Ruhestandes ersetzen musste und dies aufgrund externer Probleme nicht sofort konnte. Konsequenz war letztendlich der Ausstieg aus der „Täglichen Sportstunde“ und der Zusammenbruch aller „Strukturen“.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse der Interviewauswertung ebenso wie die Fragebogenauskünfte nachdrücklich darauf hin, mit welcher unterschiedlichen Rahmen- und Kontextbedingungen

es die Schulen zu tun haben. Die grundlegenden Gemeinsamkeiten bestehen in unserem Kontext in den Rahmungen, die die Schulform Grundschule kennzeichnen, dann dominieren aber auch schon die Unterschiede. Dies spricht nachdrücklich für den Ansatz der Einzelschulentwicklung, der unter den Eindrücken der Nach-PISA-Zeit leicht in Vergessenheit zu geraten droht. Bezogen auf unsere Projektmaßnahme, sind die Voraussetzungen und Rahmungen der Einzelschule letztlich die entscheidende Stellgröße für die Ausbuchstabierung des „Machbaren“, das dann in der Konsequenz sehr unterschiedliche Formen angenommen hat.

Die weitgehend geteilten Ratschläge, die sich aus den vorhandenen Daten für eine möglichst reibungslose Umsetzung einer solchen Schulsportentwicklungsmaßnahme ableiten lassen, sind, soweit sie den Bereich der allgemeinen Schulentwicklung betreffen, wohl als Bestätigung bereits bestehender Annahmen zu lesen. Die Frage der Bedeutung von (unterschiedlichen) Ressourcen ist dabei differenziert zu betrachten und nur im Kontext eines einzelschulischen Gesamtbildes angemessen einzuschätzen. Blickt man auf unsere Eingangsfrage nach der „Nachhaltigkeit“ von Entwicklungsprozessen, so ließen sich zusammenfassend, bezogen auf unsere Maßnahme, die folgenden Aspekte hervorheben:

- engagierte Schulleitung und klare Aufgabenverteilung auf mehrere Schultern;
- breite Befürwortung und Unterstützung im gesamten Kollegium;
- hohe persönliche Innovationsbereitschaft;
- Existenz einer ausreichenden Zahl von Sportfachlehrkräften an der Schule;
- Anpassung des Konzepts an sich verändernde Rahmenbedingungen, allerdings eher nachhaltig, wenn das Ursprungskonzept bereits sehr verbindlich war.
- Aus den konkreten Ratschlägen der Interviewten:
  - o klein anfangen und nicht zu viele Baustellen auf einmal zulassen;
  - o möglichst alle überzeugen und die breite Masse einbinden;
  - o Entwicklung eigener Konzepte, nicht Kopieren bestehender, besser Transformation von bestehenden Konzeptideen auf die individuelle Schulsituation.

Einschränkend ist allerdings anzuführen, dass die Untersuchung der Nachhaltigkeit in dieser Studie die Perspektive der Lehrkräfte nur bedingt berücksichtigen konnte. Der Einbezug von (Sport-)Lehrkräften in die insgesamt stark fokussierte Interviewstudie hätte eine weitere Perspektive auf die sich in dieser Studie als sehr prominent darstellende Kernfunktion von Schulleitungshandeln für die Nachhaltigkeit von Schul-(sport-)Entwicklungsprozessen legen können. Auf der anderen Seite ist nicht in Abrede zu stellen, dass das Schulleitungshandeln für das Vordringen und Aufrechterhalten von Schul-(sport-)Entwicklungsprozessen von entscheidender Bedeutung zu sein scheint.

25 Grundschulen waren 2004 am Projektstart dabei, 24 sind 2008 übrig geblieben, weitere fünf Jahre später, nach Wegfall der Projektrahmungen, sind noch 10 Schulen dabei, eine betreibt die Idee der „Täglichen Sportstunde“ in der Reinform. Ist das nun viel oder wenig, kann man von einer „Nachhaltigkeit“ der Maßnahme sprechen oder eher nicht? Zur Beantwortung dieser Frage

gibt es keinen verbindlichen Maßstab. Vielleicht ist aber auch die Frage falsch gestellt bzw. das damit unterstellte Ansinnen selbst fragwürdig. Vielleicht geht es im Kern solcher Entwicklungsmaßnahmen nicht so sehr um die Frage, ob fünf, 10 oder 15 Schulen mit „Täglicher Sportstunde“ als erfolgreich oder nachhaltig zu bewerten sind, sondern um das bessere Verstehen der hinter den unterschiedlichen Entwicklungen liegenden Bedingungen und Rahmungen. Dazu haben wir bislang – bei allen Fortschritten in der Forschung von Schulentwicklung – zu wenig gesicherte Erkenntnisse (vgl. Wenzel, 2010, S. 265), weil die Herstellung solchen Wissens mit (mindestens) zwei fundamentalen Problemen zu kämpfen hat: es benötigt viel Zeit und produziert komplexe Strukturen. Beides entspricht nicht den Erwartungshorizonten bildungspolitischer Entscheidungslogiken, vielleicht auch nicht (mehr) denen „normaler Wissenschaft“. Dennoch sind solche Untersuchungen notwendig, wenn „Qualitätsentwicklung“ der Einzelschule und des Schulsystems keine leere Hülse bleiben soll.

## LITERATUR

- Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 189-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Burmann, U. (2011). Akteursebene II: Lehrerinnen und Lehrer – Befragung. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Umsetzungen, Ergebnisse*, (S. 98-131). Aachen: Meyer & Meyer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Haenisch, H. (1998). *Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionalisierung in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89-101). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Holtappels, H.G. (2013). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45-67). Wiesbaden: Springer.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95-126). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, S. G. (2011). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 75-88). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Renn, O., Deuschle, J., Jäger, A. & Weimer-Jehle, W. (2008). *Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Rolff, H. G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Serwe-Pandrick, E. (2011). Organisationsebene I: Wie Schulen Schule „entwickeln“. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Umsetzungen, Ergebnisse* (S. 132-157). Aachen: Meyer & Meyer.
- Seyda, M. (2011). Methodisches Vorgehen. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Ergebnisse, Umsetzungen* (S. 53-69). Aachen: Meyer & Meyer.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoopeation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Terhart, E. (2010). Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 234-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiele, J. (2011). Wege zur Täglichen Sportstunde – Hilfestellungen zur Konzeption und Umsetzung. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Umsetzungen, Ergebnisse* (S. 293-318). Aachen: Meyer & Meyer.
- Thiele, J. & Seyda, M. (Hrsg.). (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Umsetzungen, Ergebnisse*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Wenzel, H. (2010). Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 262-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willke, H. (1996). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexen Systemen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103 (2), 170-184.