

**Esther Serwe**

## **Schulsportqualität im Kontext von Schulqualität – Entwurf eines theoretischen Modells**

QUALITY OF SCHOOL SPORT IN THE CONTEXT OF SCHOOL QUALITY –  
THE DEVELOPMENT OF A THEORETICAL MODEL

### Zusammenfassung

Mit Blick auf die aktuellen Entwicklungstendenzen des Bildungswesens werden spezifische Umstrukturierungen erkennbar, die für den Schulsport nicht ohne Auswirkungen bleiben können. Aufgrund dieser Veränderung der ‚Grundkoordinaten‘ von Schule sieht sich auch der Schulsport aktuell in der Situation, eine sinnvolle Justierung im Referenzsystem vorzunehmen. Der folgende Artikel versucht zunächst, den Grundgedanken einer intensiveren Anbindung von Schulsportentwicklung und Schulentwicklung als Vorschlag einer Handlungsstrategie aufzuzeigen und aus sportpädagogischer Sicht zu begründen. Vor dem Hintergrund neuerer Diskurse um die Charakteristika von Schulqualität soll das Hauptaugenmerk auf eine Profilbildung und eine eigene Positionierung schulsportlicher Qualität gerichtet werden. Die argumentative Herleitung eines theoretischen Modells von ‚Schulsportqualität‘ rekurriert auf die Folie schulpädagogischer Forschungskonzepte. Ausgehend von dieser Grundidee soll der Entwurf zunächst vorgestellt und beschrieben werden, um abschließend Optionen und Perspektiven einer solchen Heuristik für den Schulsport zu reflektieren.

### Abstract

Recent developments of our education system suggest some reorganisations, which necessarily have certain consequences for school sport as well. As a result of these changes, which concern the ‘basic co-ordinates‘ of school, school sport is also compelled to make reasonable adjustments to its reference system at present. In the following article, the strategy of a stronger connection between school sport development and school development will be presented and justified from the point of view of sport pedagogy. Considering some recent discussions about the characteristics of school quality, the main focus should be on the establishment of a specific profile of school sport and on adopting a clear position concerning its quality. The argumentative development of a theoretical model of the quality of school sport goes back to the basic assumptions of school-related pedagogical concepts of research. Starting from this idea the draft of the model will be presented and described. Finally, possible prospects for school sport that are implied in this kind of heuristic shall be discussed.

## **1 Einleitung**

Im Zuge dynamischer Modernisierungsprozesse ist aktuell ein deutlicher Handlungs- und Neuerungsdruck auf das Bildungssystem in Deutschland unverkennbar. Veränderungen von Problemen und Erwartungen der Gesellschaft stellen die ausschlag-

gebenden Impulse dar, in deren Folge eine neue Perspektive konstruiert wird und die Grundlagen einer Theorie der Schule modifiziert werden, in der vermutlich auch der Schulsport anders betrachtet und bewertet werden wird. Es ist eine logische Konsequenz, dass innerhalb dieser übergeordneten Tendenzen nicht nur das Makrosystem Schule durch reformierte Zielvorstellungen und Entwicklungsmaßnahmen umstrukturiert wird, sondern als Teilbereich der Schule auch der Schulsport einen Bedeutungswandel erfährt, der sich auf seine Lerninhalte, -ziele und Erziehungsaufgaben auswirkt – und dabei möglicherweise sogar seine bisherige Legitimation in Frage stellt. Eingebettet in die Umbauprozesse des ‚Grundgerüsts‘ Schule, stellt sich für den Schulsport somit weniger die Frage *ob*, sondern vielmehr *wie* er sich verändert bzw. verändern *kann*, um innerhalb der virulenten Diskussionen um eine Verbesserung der Schule seinen Standort zu bestimmen.

Um dieses für die Sportpädagogik ‚neue‘ Handlungsfeld annähernd ausmessen zu können, wird im Folgenden als Problemaufriss zu Beginn dieses Beitrags eine Art ‚Profil‘ prägnanter Diskussionsstränge schulischer Modernisierung skizziert. Im Rahmen dieser Konturierung ‚moderner‘ Intentionen und Strategien schulischer Qualitätsentwicklung wird im Sinne eines Auftakts zunächst die Situierung des Schulsports in diesem Kontext sportpädagogisch reflektiert (2). Mit Blick nach vorn ist dabei die Frage leitend, wie sich der Schulsport im Relationsgefüge der allgemeinen Schulentwicklung positionieren kann, um eine sportpädagogisch fundierte Schulsportentwicklung sinnvoll innerhalb des *schulpädagogischen* Diskurses zu positionieren. Als strategische Perspektive für die Sportpädagogik soll eine Verflechtung von Schul- und Schulsportentwicklung argumentativ unterfüttert werden (3), um in einem weiteren Schritt konstruktive Anschlussstellen und Brückenschläge der Schulsportentwicklung zur schulpädagogischen Qualitätsentwicklung ausloten und konkretisieren zu können (4). Unter dieser Prämisse soll im Rahmen des Beitrags auf der Folie konzeptioneller Grundlagen der Schulentwicklung der Vorschlag eines theoretischen Modells für Schulsportentwicklung unterbreitet werden (4.1). Hierbei wird das Anliegen verfolgt, schulsportspezifische Handlungsebenen, Qualitätsdimensionen und Einflussmöglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulqualität herauszukristallisieren, um einen konzeptionellen Orientierungsrahmen für *Schulsportqualität* aufspannen zu können (4.2). Diese theoretischen Überlegungen einrahmend, sollen abschließend nur kurz Möglichkeiten und Grenzen eines derartigen Vorgehens reflektiert werden (5).

## **2 Schulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse – schulsportliche Referenzpunkte**

Bereits die dem Begriff Schulentwicklung inhärente Prozesshaftigkeit deutet auf eine Zielperspektive hin, die eine Stagnation im Entwicklungslauf der Institution Schule zu reduzieren sucht und das Ansinnen eines kontinuierlichen ‚Werdens und Wachsens‘ in den Vordergrund stellt. Die richtungweisenden Beweggründe für eine aktive Gestaltungsarbeit liegen in dem Anspruch einer Verbesserung des Status quo, sprich einer Qualitätssteigerung.

Wie sich jedoch ‚Qualität‘ im schulischen Kontext definieren lässt, welche Intentionen eine Qualitätssteigerung initiieren, welche Impulsgeber eine Veränderung der Institution aktivieren oder wie Strategien und Instrumente für Schulentwicklung geartet sind, dies lässt sich nur im Spiegel gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse beantworten. All jene Facetten schulischer Qualitätsentwicklung unterliegen aktuellen, gesellschaftlich geprägten Denkmustern, weshalb es wenig verwunderlich erscheint, dass die ‚Schulentwicklung‘ gegenwärtig in deutlichem Kontrast zu Entwicklungen innerhalb der 90er-Jahre steht. Im Zuge marktwirtschaftlich orientierter Entwicklungstendenzen der Gesellschaft stehen ‚neoliberale‘ Vorstellungen in enger Verknüpfung zu einem drastischen Sparzwang, der Proklamation relativer Leistungsdefizite der Schule sowie einer ökonomisch motivierten Steigerung von Effektivitäts- und Effizienzerwartungen im Rahmen zunehmender Privatisierungstrends (Böttcher, 2002; Hummel & Schierz, 2006).

Während in den 90er-Jahren noch Bemühungen zur Stärkung des Binnenraums der Einzelschule durch pädagogisch orientierte Organisationsentwicklung auf der Agenda standen, werden wir aktuell Zeugen massiver Akzentverschiebungen in Richtung schulübergreifender Outputsteuerung auf der Makroebene. Die aktuellen ‚Methoden‘ der Qualitätsentwicklung abstrahieren das Verständnis davon, was Schule in ihrer Gesamtheit an Qualität hervorbringt, auf eine operationalisierbare Größe fachlicher Schüleroutputs und forcieren im gleichen Zuge eine externe Steuerung durch ‚Kontrollhebel‘ in Form von Leistungsüberprüfungen. Aufgrund des strategischen Schulterschlusses von Autonomisierung und Outputorientierung fungiert das Konzept der Evaluation als neuer Dreh- und Angelpunkt schulischer Qualitätsentwicklung (vgl. Altrichter, 2006). Mit Blick auf die Historie der Schulentwicklung wird deutlich, dass diese neue ‚Philosophie‘ auf eine gesellschaftliche Sicht rekurriert, in der das Schulsystem durch eine ökonomische Brille betrachtet und bewertet wird, wodurch der Fokus auf Qualität verengt und durch Leistungsvergleichsstudien verschärft wird.

Unter diesem aktuellen Perspektivenwandel muss sich auch der Schulsport einem neuartigen Qualitätsanspruch stellen; auch wenn die Diskussion um und die Frage nach seiner Qualität im Grunde nicht neu ist – neu ist der Kontext, innerhalb dessen dieser Diskurs zu führen ist (Schierz & Thiele, 2005, S. 39). In dieser spezifischen Situation ist der Schulsport, der schon immer seine Legitimität im Fächerkanon in besonderer Weise begründen musste, aufgefordert, sich neu zu justieren.

Dass eine schlichte Übernahme des durch Ökonomisierung und Standardisierung geprägten Qualitätsverständnisses aus vielen Gründen nicht Ziel der Sportpädagogik sein kann, will man das pädagogische Fundament und die „Seele“ des Schulsports nicht verlieren, scheint in der fachwissenschaftlichen Diskussion Konsens zu sein und soll hier nicht näher erläutert werden (vgl. u.a. Schierz & Thiele, 2003a, 2003b, 2005; Thiele, 2005; Kurz, 2005). Mit Blick auf die Einbettung in den Gesamtkontext wird jedoch auch ersichtlich, dass sich Schulsportentwicklung nicht im luftleeren Raum abspielt, sondern grundsätzlich immer funktional und systematisch in die Organisationslogik von Schule integriert ist. Somit kann es für den Schulsport ebenso wenig eine erfolversprechende Strategie sein, sich in Missachtung übergeordneter Entwicklungen „mit schlichtem Verweis auf seine ‚Eigenheit‘“ (Thiele, 2005, S.

71) von der Grundlage des Referenzsystems Schule zu lösen, indem er seine „vermeintliche Un austauschbarkeit durch die Exklusivität seines Gegenstandes beschwört“ (Schierz, 1997, S. 165).

Wenn Schulsportentwicklung demnach einen (mit)gestaltenden – vielleicht nicht konstitutiven, dennoch aber konstruktiven – Platz auf der aktuellen Bildfläche schulischer Entwicklung finden möchte, scheint weder Konformismus noch radikaler Individualismus ein erfolgversprechender Weg zu sein. Im Sinne einer ‚dialektischen Strategie‘ könnte ein gangbarer Weg darin liegen, dass sich der Schulsport zunächst grundsätzlich an der allgemeinen Schulqualitätsdiskussion orientiert, um überhaupt eine formal anschlussfähige Kommunizierung seines ‚Qualitätsprofils‘ zu ermöglichen, es durch Einbettung in strukturelle Kontexte zu vertreten und sich so im Rahmen der Diskussion um *Schulqualität* inhaltlich – gewinnbringend – zu positionieren.

### **3 Die Verflechtung von Schul- und Schulsportentwicklung als sportpädagogische Neu-Justierung**

Während noch bis in die 90er-Jahre eine auffällige Distanz der Sportpädagogik zu Fragen der Schulentwicklung zu verzeichnen war, lässt sich mittlerweile ein wachsendes Interesse an übergeordneten schulpädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen und Diskussionen feststellen (vgl. Stibbe, 2004, S. 17; Thiele, 2006, S. 23). Die Beweggründe, bisherige Argumentationslinien und vornehmlich defensiv-bestandsichernde Isolationstendenzen des Schulsports zu überdenken, lassen sich – wie oben angerissen – durch den neu konstruierten ‚Überbau‘ der Schulqualitätsdiskussion erklären. Als ein gangbarer Weg in die Richtung eines Qualitätsdiskurses wird hier eine schulsportliche ‚Neu- oder ‚Um‘-Justierung in Form einer deutlich dichterem *Verknüpfung von Schul- und Schulsportentwicklung* vertreten, durch die der Schulsport – idealtypisch – aus einer formal und inhaltlich engmaschigen Netzstruktur mit Schule nicht mehr wegzudenken wäre. Zur Begründung einer derartigen Verflechtung lassen sich in den fachwissenschaftlichen Publikationen und Stellungnahmen zwei unterschiedliche Argumentationslinien ausfindig machen, die als ‚Schubkräfte‘ gekennzeichnet werden können und diese ‚Ankopplung‘ aus einer sportpädagogischen Innensicht heraus begründen. Unterscheiden lassen sich die im Spannungsverhältnis stehenden Argumentationsmotive ‚*Druck*‘ – als etwas von außen Herandringendes – und ‚*Zug*‘ – als etwas sich von innen Herausbildendes.

Es ist unverkennbar, dass für den Schulsport aufgrund der oben skizzierten Reformierungen im Schulsystem eine von außen initiierte *Drucksituation* entstanden ist. Ein Ignorieren dieser Entwicklungstendenzen birgt die Gefahr, sich selbst in eine schulpädagogische Isolation zu manövrieren und infolgedessen neue existenzielle Legitimationsprobleme zu riskieren. Unter diesem Handlungs- und Veränderungsdruck ist feststellbar, dass sich ein sportpädagogischer Standpunkt manifestiert, der durch eine prinzipielle ‚Sensibilität‘ für Kontexte der Schulentwicklung gekennzeichnet ist. Da die Schule derjenige Referenzraum ist, der durch seine systemeigenen Organisations- und Sinnstrukturen den Rahmen darstellt, in dem der Schulsport zu koordinieren, zu arrangieren und zu gestalten ist, wird mit Nachdruck auf die grundlegende Notwendigkeit verwiesen, den Schulsport konsequent im schulpädagogi-

schen Gesamtzusammenhang zu reflektieren und ihn aktiv in die laufenden Diskussionen einzubinden (vgl. Schierz & Thiele, 2003b; Stibbe, 2004; Kruse, 2004; Buhren, 2005; Kurz, 2005; Thiele, 2005; Zirolì, 2006; Thiele, 2006). Eine Stärkung des Schulsports – oder unter Umständen einzig der Erhalt seines Status quo – im Ensemble der Fächer gelingt im pädagogischen und politischen Diskurs vermutlich allenfalls dadurch, dass sein unverzichtbarer Beitrag zum Allgemeinbildungsauftrag der Schule ausgewiesen wird (vgl. Schierz, 1997, S. 165) und er demnach für eine Anknüpfung an Aufgabenfelder der Schulentwicklung über die Grenzen seines Faches hinaus denken und sich öffnen *muss* (Buhren, 2005, S. 20).

Im gleichen Kontext wird innerhalb der Fachwissenschaft neben diesem reaktiven *Muss* eine selbstbewusstere Position des aktiven *Könnens* bezogen, indem aus einer eher optimistischen Perspektive offensive *Zug*-Bewegungen des Schulsports eingefordert werden. Eine schul- und sportpädagogische Kopplung könnte demnach als eine Art ‚Anker‘ verstanden werden, den es im Strom der aktuellen Entwicklungen auszuwerfen gilt, um die *Chance* zu nutzen, die eigenen besonderen Einflussmöglichkeiten und Gestaltungskräfte am Grundfundament von Schul- und Unterrichtsqualität sicher zu fixieren und so die Position im Schulsystem – vielleicht nachhaltiger als zuvor – bekräftigen und stabilisieren zu können. Durch die Forderung nach Nutzung der Option, „das Heft selbst in die Hand zu nehmen und in eigenen Konzepten aktiv auf den unverzichtbaren Beitrag des Schulsports in einem pädagogischen Gesamtkonzept von Schule zu verweisen“ (Kruse, 2004, S. 165), knüpft die Sportpädagogik hier aus einer fachinternen Anziehungskraft an die allgemeine Schulentwicklung an.<sup>1</sup> Eine zukunftssträchtige Schulsportentwicklung könnte demnach einen erfolversprechenden Weg einschlagen, indem sie sich aufmacht, das neu aufgespannte Themenfeld der *Schulqualität* abzustecken und sich so in diesem neuen Kontext selbstbewusst zu positionieren, um die besonderen Potenziale von Bewegung, Spiel und Sport für Prozess- und Gestaltungsdimensionen schulischer Aufgabenfelder zu explizieren. Eine zukünftige Aufgabe der sportpädagogischen Diskussion dürfte dann darin bestehen, Brückenschläge zwischen Schul- und Schulsportentwicklung auch konzeptionell auszuarbeiten, um den Schulsport sinnvoll und fundamentierend in das pädagogische Gesamtkonzept der Schulqualität einzubetten und ihn somit in seiner schulischen Bedeutsamkeit und pädagogischen Kontur zu konsolidieren.

---

<sup>1</sup> Der Anspruch einer Verknüpfung von Schulsport- mit der Schulentwicklung wäre falsch verstanden, würde sie die Integrität des Sportunterrichts in Frage stellen oder als Instrumentalisierung des Sports für die Schule interpretiert. Dass die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts immer den Kern von Schulsportentwicklung bilden wird, sollte außer Frage stehen. Dennoch ist der Schulsport im Zuge der aktuellen Entwicklung angehalten, diese Ausweitung über den Fachunterricht hinaus auch auf die Schulkultur – einschließlich des Unterrichts – als *Ergänzung* zu nutzen, um sich nicht durch fachliche Isolation ins schulpolitische Abseits zu begeben, sondern vielmehr, wie Schierz es festhält, „an die Spitze einer pädagogischen Schulentwicklung zu stellen, die vernachlässigte sinnliche Erkenntnisformen sowohl in ‚kognitiven‘ als auch im außerunterrichtlichen Schulleben in ihr Recht setzt.“ – Schierz fordert in diesem Kontext von den Vertretern des Schulsports „Mut zum Umdenken“ (Schierz, 1997, S. 167).

#### 4 Schulqualität als Folie für Schulsportqualität – „Rekontextualisierung“

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskurse um die Verbesserung der Schulqualität macht sich auch die Sportpädagogik auf den Weg, den Qualitätsbegriff in fachwissenschaftliche Reflexionen aufzunehmen, so dass etwa seit der Jahrtausendwende eine zunehmende Explikation der Qualitätsfrage für das Fach Sport zu konstatieren ist (Thiele, 2005, S. 66f.). Da der Qualitätsbegriff jedoch eher ein Konglomerat verschiedenster Auslegungen breit gefächelter Argumente und normativer Leitmaximen darstellt, wird auch in der Sportpädagogik versucht, die Komplexität und Unschärfe einer „Qualität des Schulsports“ im Rahmen verschiedener ‚Qualitätsmodelle‘ zu systematisieren (siehe z.B. Landesweites Schulsportforum 2001, dvs-Sektionstagung Sportpädagogik 2004). Hierbei wurde bisher weitestgehend der Bezug zu einer Input-Prozess-Output-Strukturierung gängiger Qualitätsmanagementkonzepte hergestellt, die aber allenfalls die Rolle einer groben Heuristik übernehmen können. Diese Systematisierungsversuche befinden sich bisher aufgrund fehlender Bezüge zu schulisch oder schulsportlich relevanten Theorieansätzen wie auch bisher nur marginaler Begründungsleistungen für die Auswahl der Modelle auf einem theoretisch wenig fundierten Niveau. Zudem ist auffällig – wenn auch im Zuge der bildungspolitischen Qualitätsfokussierung nicht sonderlich überraschend –, dass in verschiedenen Herangehensweisen einzig der *Sportunterricht* in seiner Qualität ‚aufgeschlüsselt‘ wird. Die vielfältigen anderen Facetten des Schulsports – die jedoch gerade über den Fachunterricht hinaus als *konstitutiv* für seine Besonderheit gelten – erfahren in aller Regel kaum Berücksichtigung (vgl. z.B. Kurz, 2002; Erdtel & Hummel, 2005; Egger, 2005). Einige Fachvertreter verweisen jedoch im Kontext der aktuellen schulischen Qualitätsentwicklung auf den im vorliegenden Beitrag eingeschlagenen Weg, indem nahegelegt wird, sich an übergeordneten schulischen Qualitätsdimensionen zu orientieren, um innerhalb dieses integrativen Bezugsrahmens eine eigene Qualitätsdefinition des Schulsports herauszustellen – inklusive des Anspruchs, eine „Standortbestimmung zur Schulentwicklung“ vorzunehmen (vgl. dazu Bockhorst, 2005, S. 169; Pack, 2005, S. 34). Da Qualitätsentwicklung des Schulsports nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern im Rahmen allgemeiner Schulentwicklung, betont Thiele (2005), dass der Schulsport „dringend die Diskussion mit der Schulpädagogik“ benötigt. Der Status quo zeigt jedoch, dass „die kompetente theoretische Aufarbeitung eines schulpädagogisch und schulsportlich relevanten Qualitätsverständnisses ein [...] zentrales, aber noch ausstehendes Anliegen [darstellt]“ (Thiele, 2005, S. 68).

Anknüpfend an dieses Ansinnen soll hier zunächst das theoretische Fundament der Schulqualitätsentwicklung und dementsprechend einer Theorie der Schule gelegt werden, um den Schulsport von dieser Grundlage aus systematisch zu positionieren und Anschlussstellen theoretisch begründet ausfindig zu machen (4.1). Im Rahmen dieses theoretisch fundierten Schulqualitätsverständnisses wird in einem weiteren Schritt versucht, auf einer modellhaften Folie erste konzeptionelle Vorschläge für ein Verständnis von ‚Schulsportqualität‘ zu entwerfen. Für den Prozess einer Nutzung von Schulqualitätsgrundlagen zur Konstruktion eines kontextuellen Qualitätsgerüsts oder -rahmens für den Schulsport inklusive einer sportpädagogisch selbstreflexiven

„Übersetzungsleistung“ soll das systemtheoretisch geprägte Konzept der „*Rekontextualisierung*“ leitend sein (4.2).

#### 4.1 Theoretische Herleitung und Anschlussstellen für den Schulsport

Auf dem Weg zu einer Annäherung an den Begriff „Schulqualität“ wird zunächst ersichtlich, dass es sich um eine Art „Meta-Bewertungskriterium“ diverser schulischer Facetten handelt, welches auf zwei fundamentale Bezugsgrößen rekurriert. So bilden *empirische Erkenntnisse* der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung mit gesichertem Wissen über Ausprägungen und Zusammenhänge „schulischer Qualität“ einen prägnanten Einflussbereich, während gleichzeitig ein Qualitätsdiskurs auf der empirischen Grundlage ohne eine *normative Rahmung* ziellos und eine Bewertungsleistung nicht hinreichend fundiert wäre.

Die Frage nach „Schulqualität“ ist durch ihren Bezug auf unterschiedliche Komponenten grundsätzlich eingebettet in komplexe Fragen nach dem Wesen, den Funktionen und Handlungsfeldern der Schule. Im Rahmen *schultheoretischer Betrachtungen* tragen je unterschiedliche „Brillen“ zur Beantwortung dieser Fragen bei, indem sie mit verschiedenartigen Perspektiven auf die Schule und ihre in sich verschachtelten Ebenen blicken.<sup>2</sup> Während der Hauptakzent schulischer Qualitätsprüfung in der *Schulforschung* in den 70er-Jahren auf der Systemebene lag, verschob sich die Perspektive in einer zweiten Evaluationsphase auf die Ebene der Einzelschule. Diese Fokusveränderung resultierte aus Ergebnissen einer festgestellten Varianz des „Schulehaltens“ unter gleichen systemischen Bedingungen, so dass „Qualität“ als das Ergebnis innerschulischer Prozesse und Gestaltungsaktivitäten vor Ort verstanden werden konnte. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse konzentrierte sich die Schulqualitätsforschung zunehmend auf die Herausarbeitung von Merkmalen „guter Schulen“, die zunächst katalogartig zusammengeführt wurden, im weiteren Verlauf jedoch unter dem Ziel einer Systematisierung in schulische Bereiche und Funktionen unterschieden wurden. Seit Mitte der 90er-Jahre bemühte sich die Schulqualitätsforschung um elaborierte Theoriemodelle,<sup>3</sup> die insbesondere durch Forschungsleistungen von Scheerens („an integrated model of school functioning“, 1990) angeregt wurden und von der Grundidee zunächst einem Qualitäts-Produkt-Schema<sup>4</sup> folgen (Holtappels, 2005, S. 39). Aufgrund der organisatorischen und der kontextuellen

---

<sup>2</sup> Unterschieden werden können innerhalb einer Theorie der Schule: *Makrotheorien*, die die äußere Organisationsstruktur des Systems in den Blick nehmen, z.B. Organisationstheorie, Systemtheorie, Strukturfunktionale Schultheorie, Kulturtheorie; *Mesotheorien*, die sich mit dem Bereich der einzelschulischen Realität beschäftigen, die zwischen Organisationsstruktur und den konkreten Interaktionen liegt, z.B. Theorien zur Schulkultur, zum Schulleben, zur Schulentwicklung; und *Mikrotheorien*, die sich mit den internen Interaktionsprozessen der Schule befassen, z.B. schulische Interaktionstheorie, Handlungstheorie, Instruktions- und Lerntheorie, Psychoanalytische Schultheorie (Wiater, 2002, S. 18f.).

<sup>3</sup> Fundierungen dieser Modelle beziehen sich weitestgehend auf Lehr-Lern-Theorien sowie auf soziologische Organisationstheorien (vgl. Reynolds, 2005, S. 13ff.).

<sup>4</sup> Das Grundgerüst der Modelle basiert auf der CIPP-Struktur (context-input-process-product), welche auf Stufflebeam (1966) zurückzuführen ist.

Einbettung innerschulischer Prozesse werden vorhergehende Bedingungen des schulischen ‚outputs‘ innerhalb der Modelle eingestuft in die Bereiche ‚context‘, ‚input‘ und ‚process‘ (vgl. Scheerens, 1997, S. 280).

Diese integrativen Modelle gehen zudem von einer Mehrebenenstruktur aus, innerhalb derer Handlungsebenen hierarchisch gegliedert werden. Dabei werden Schulen eingebettet in Kontexte (Schulebene) sowie Klassen eingegliedert in Schulen (Klassen- bzw. Unterrichtsebene) dargestellt, um die Interaktionsräume der Akteure nach verschiedenen Handlungsweisen und -funktionen zu differenzieren. Diese Mehrebenenanalyse für schulische Qualität wird von Fend empirisch untermauert und theoretisch eingefasst, indem er das Agieren innerhalb der ‚pädagogischen Handlungseinheit‘ Schule als Resultat eines konfigurativen Zusammenspiels von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen beschreibt (Fend, 2001, S. 168). Da schulische Qualitätsentwicklung nicht in einem luftleeren Raum, sondern in komplexer Rahmung unterschiedlicher Handlungsebenen mit je spezifischen Handlungsmöglichkeiten geschieht, sind Qualitätskriterien im Kontext des jeweiligen schulischen ‚Aktionsmilieus‘ zu bestimmen, zu differenzieren und im systemischen Gesamtzusammenhang zu betrachten. Insgesamt spiegeln derartige Schulqualitätsmodelle laut Scheerens folgende Charakteristika schulischer Qualität wider: „In recent formulations complex causal structure, multi-level nature, dynamic aspects and non-recursiveness are present as further elaborations“ (Scheerens, 1997, S. 280). Da das Grundmodell von Scheerens auf der Basis verschiedener Forschungsergebnisse weitestgehend untermauert werden konnte, greifen spätere Modelle zur Untersuchung und Beschreibung von ‚Schulqualität‘ auf diese Kernstruktur zurück, differenzieren jedoch die Qualitätsmerkmale innerhalb der klassifizierten Modellfelder ‚Input-‘, ‚Prozess- bzw. Gestaltungs-‘ und ‚Ergebnisqualität‘ sowie der Modellebenen weiter aus und rücken anstelle einseitiger Einwirkungen verstärkt Wechselwirkungen zwischen den Bereichen und Ebenen in den Vordergrund.

So sind im Rahmen der Schulentwicklung zwischenzeitlich verschiedene Forschungsmodelle konstruiert worden, die sich jedoch durch verschiedene Akzentsetzungen oder Ergänzungen voneinander abheben, wie z.B. das Schulqualitätsmodell von Holtappels et al. (2004) und das Modell zur Schul- und Unterrichtsqualität von Ditton (2000). Diese beiden Qualitätsmodelle der Schulentwicklung sollen im Folgenden als theoretischer Bezugsrahmen für den konzeptionellen Entwurf einer Heuristik im Rahmen der *Schulsportentwicklung* genutzt werden, um die ‚allgemeinen‘ Qualitätsebenen und -dimensionen fachspezifisch umzudefinieren, zu transformieren, aber auch zu ergänzen. Da beide Modelle je spezifische – für die Schulsportqualität unterschiedlich relevante – Qualitätsmerkmale enthalten, erfolgt hier eine nur partielle Anlehnung an die einzelnen Modelle, die im Sinne einer *integrativen Folie der Schulqualität* für die eigene Ausgestaltung dienen.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zuge, dass sich die unterschiedlichen Akzentuierungen der Untersuchungsmodelle von Ditton und Holtappels anhand der zugrundeliegenden Forschungsansätze erklären lassen, wobei jedoch die Zusammenfügung



verschiedener Facetten der Modelle meines Erachtens keine inhärenten Widersprüche aufbringt oder gegen Prämissen der Modelle verstößt.<sup>5</sup>

Mit dem Verweis darauf, dass eine Heuristik keinen Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen kann, resultieren die eigenen Akzentuierungen wie auch Reduktionen oder Modifikationen der Originalmodelle aus Abwägungen bezüglich der allgemeinen Plausibilität, aber auch fachspezifischer Relevanzgewichtungen. Als ein Argument für den Bezug auf das Modell von Ditton (2000) wäre die dort vorgenommene Differenzierung der Ergebnisqualität in Output und Outcome zu nennen, während das Modell von Holtappels et al. (2004) ausdifferenziertere Qualitätsdimensionen auf den Prozessebenen vorweist. Die Anlehnung an das Modell von Holtappels kann zudem dadurch begründet werden, dass dort Einflussfaktoren des ‚außerschulischen Umfelds‘ als ein gesellschaftlicher Wirkungsbereich für innerschulische Qualität einbezogen werden, was insbesondere für den Schulsport relevant ist. Aufgrund der Tatsache, dass Bewegung, Spiel und Sport als etablierter außerschulischer Kulturbereich existiert und sich ebenso weiterentwickelt, ist es erforderlich, die Qualität des Schulsports *auch* unter Beeinflussung außerschulischer Variablen zu reflektieren.

Als weiterer und wesentlicher Bezugspunkt zu dem Modell von Holtappels dient seine Modell-Ergänzung durch die ‚Kategorie‘ der ‚Schulentwicklungsarbeit‘, welche die von Ditton aufgeführten Qualitätssicherungsvariablen formal wie inhaltlich inkludiert und für die innerschulische Qualität als eine Art ‚Motor‘ fungiert. Ausgehend von dem Grundgedanken, Schul- und Schulsportentwicklung in ihrer Vernetztheit zu betrachten, wäre im Schulsportqualitätsmodell auch *Schulsportentwicklungsarbeit* im Rahmen der allgemeinen Schulentwicklungsarbeit herauszustellen und deutlich zu betonen.

Nachdem die Bezugspunkte und -akzente zu spezifischen Schulqualitätsmodellen erläutert wurden, drängt sich dennoch eine eher legitimatorische Frage nach der Plausibilität und dem Nutzen eines solchen Vorgehens für den Schulsport auf.

Leitend ist der Gedanke, anhand der Wahl einer ‚Schulqualitätsfolie‘ aufzeigen zu können, dass ein solches Modell für den Schulsport zunächst eine formale Plattform bilden kann, um *eigenständige* Qualitätsbereiche und -kriterien *im Rahmen* schulischer Organisation und Interaktion ausdifferenzieren, zu verorten und deren Tragweite deutlich herauszustellen. Da der Schulsport durch seine besondere Beschaffenheit mehr ist als Sportunterricht, kann die Ausdifferenzierung der verschiedenen Handlungsebenen (Schule, Klasse) und Wirkungsdimensionen innerhalb der Einzel-

---

<sup>5</sup> Da das Modell von Holtappels für eine Studie entworfen wurde, um Schulqualität in Bezug auf Schulentwicklungsmaßnahmen, wie Schulprogrammarbeit und Evaluation zu untersuchen, erscheint es plausibel, dass hier z. B. ein Fokus auf dem hinzugefügten Feld der ‚Schulentwicklungsarbeit‘ liegt. Dittons Modell fokussiert verstärkt die Aspekte einzelschulischer Qualitätskontrolle und -sicherung, sodass innerhalb dieses Modells unter den Kategorien ‚Input-‘, ‚Prozess-‘ und ‚Output-/Outcomequalität‘ übergreifende Steuerungsvariablen, wie ‚standards‘, ‚accountability‘ und ‚assessment‘ ergänzt wurden. Im Grunde jedoch sind auch diese Qualitätssicherungsmaßnahmen im Rahmen der ‚Schulentwicklungsarbeit‘ – zu verstehen als schulinternes Qualitätsmanagement – inkludiert, weshalb die Verschmelzung dieser beiden Modelle inhaltlich als plausible Ergänzung legitimierbar erscheint.

schule eine sinnvolle Systematisierung seiner pädagogischen und organisatorischen Gestaltungsfaktoren im Binnenraum Schule darstellen.

Für die Sportpädagogik bieten sich durch ein derartiges Vorgehen inhaltliche, aber *auch* strategische Anschlussstellen an Fragen schulischer Qualität, indem es möglich wird, aufzuzeigen, in welchen institutionellen Organisations- und Interaktionsfeldern der Schulsport seinen Einfluss und Stellenwert entfaltet bzw. entfalten kann, wie er sich strukturell verankern kann und welche Qualitätsdimensionen dabei jeweils umfasst werden. Mittels dieser ‚Übereinanderlegung‘ der beiden Qualitätsmodelle werden Interferenzen und mögliche Interdependenzen offengelegt, die dem Schulsport im Rahmen aktuell forcierter Schulqualitätsdiskurse eine konstruktive schultheoretisch fundierte Untergrundfolie bieten und einen Dialog zwischen Schulpädagogik und Sportpädagogik protegieren können. Eingefasst in den Rahmen von ‚Schulqualität‘ erhält das nachfolgend entworfene ‚Schulsportqualitätsmodell‘ einen adäquaten Bezugsraum, um das eigene fachspezifische Qualitätsverständnis im schulpädagogischen ‚großen Ganzen‘ zu pointieren und eine Transparenz für die Verwobenheit von Schul- und Schulsportentwicklung herzustellen.

#### **4.2 Die Konzeptualisierung eines „Schulsportqualität“-Modells**

Für die Konzeptualisierung einer Heuristik von Schulsportqualität wird die Grundidee der ‚*Re-kontextualisierung*‘ (in Anlehnung an Fend, 2006, S. 174ff.)<sup>6</sup> als strukturelle Prozessbildung genutzt, um die Konstruktion eines sportpädagogischen Qualitätsverständnisses *im Kontext* der Schulqualität zu begründen und zu veranschaulichen. Umschrieben werden soll damit eine ‚Übersetzungsleistung‘ bzw. ein Transformationsprozess, innerhalb dessen die übergeordneten Dimensionen des Schulqualitätsmodells als Rahmen einbezogen *und* für den ‚neuen‘ Kontext des Schulsports *sportpädagogisch* reinterpretiert, ausgewählt und gewichtet werden, um ein spezifisches Schulsportqualitätsmodell auszdifferenzieren.

Unter systemtheoretischen Prämissen ist zu berücksichtigen, dass die Gestaltung des Schulsports sowie die Erzeugung seiner Qualität grundsätzlich innerhalb des ‚Umweltsystems‘ Schule stattfinden, welches wiederum spezifische Opportunitäten und Restriktionen repräsentiert. Angesichts dieser ‚gegebenen Umwelten‘ ist der Gedanke leitend, eine konstruktive Anschlussfähigkeit im Sinne einer vernetzten Beziehung zur ‚Umweltqualität‘ anzustreben. Darüber hinaus jedoch konstituiert sich eine fachwissenschaftlich orientierte ‚Schulsportqualität‘ erst durch *selbstreflexive Prozesse* innerhalb des Gesamtkontextes und der normativen Definition eines *eige-*

---

<sup>6</sup> Transferiert werden soll hier der Grundgedanke einer ‚Umdefinition‘ von kontextspezifischen Handlungsräumen in ein anderes Differenzgefüge. Fend nutzt dieses Konzept zur Präzisierung seines Mehrebenenansatzes, mit dem er versucht, den Gesamtzusammenhang der inneren Struktur des ‚institutionellen Akteurs‘ Bildungswesen zu beschreiben. „Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert“ (Fend, 2006, S. 181).

nen Anspruchs. Ein derartiger Re-Interpretationsprozess der Sportpädagogik durch eine Verortung im Kontext der Schulpädagogik geht also nicht von dem Gedanken eines trivialen ‚Herunterbrechens‘ oder ‚Adaptierens‘ aus, sondern von einer – wenn man so will – fachwissenschaftlich ‚anpassungsfreien Einbettung‘ durch begründete Integration und Distinktion, sprich im Rahmen von *Selbst- und Fremdreferenz* des Schulsports.

Um nun die eher abstrakte Ebene der Konstruktionsplanung für diesen Entwurf zu verlassen und zur Beschreibung des Qualitätsmodells für den Schulsport (siehe Abb. 1) überzuleiten, soll die Komplexität dieser Systematik zunächst nach den Interdependenz-Feldern ‚Inputqualität‘, ‚Gestaltungs- und Prozessqualität‘ und ‚Ergebnisqualität‘ aufgeschlüsselt werden.

#### 4.2.1 Input-/Strukturqualität

Die *Input- bzw. Strukturqualität* stellt als Kontextbedingung sozusagen den systemischen Rahmen dar, in dem einzelschulisches Agieren stattfindet. In diesem Feld ist einerseits die strukturelle Qualität auf der *Makro- bzw. Systemebene* und andererseits auf der *Meso- bzw. Schulebene* zu unterscheiden. Auf der Makroebene lassen sich grundsätzlich drei Qualitätsfaktoren für den Schulsport aufzeigen, wobei *materielle Faktoren* z.B. die finanziellen, räumlich-materiellen und personellen Ausstattungen für den Schulsport an Bildungseinrichtungen betreffen. *Inhaltliche Faktoren* beziehen sich auf den Bildungskanon der Lehrpläne sowie auf mögliche Qualitätsstandards für das Fach Sport. Als *strukturelle Faktoren* wären z.B. die Qualität der Sportlehrerausbildung, die Güte der Qualitätssicherungssysteme und Evaluationsformen sowie der Beratungs- und Unterstützungssysteme für Schulsportentwicklung zu nennen.<sup>7</sup> Weiterhin findet sich auf der *Mesoebene* jede Einzelschule mit spezifischen – vielleicht typologisch unterscheidbaren – Rahmenbedingungen wieder, die sich aus sozio-ökonomischen und lokalen Bedingungen, der Schulform wie auch den materiellen, räumlichen und personellen Voraussetzungen bilden und zunächst den ‚Möglichkeitsraum‘ zur Entwicklung schulsportlicher Qualität vor Ort aufspannen. An dieser Stelle sind somit jene ‚Qualitätsvariablen‘ verortet, die von außen in die pädagogische *Handlungseinheit* ‚Schule‘ hineinwirken und das dortige Agieren zwar keineswegs determinieren, dennoch aber die Gestaltungsspielräume für die einzelschulische Autonomie *relativieren*.

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich auch fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen zu einzelnen Themenkomplexen schulsportlicher Qualität in den je zu unterscheidenden Modellkategorien (Input, Prozess-Gestaltung, Output) aufzeigen ließen (z.B. zur Qualität der Hochschullehre, Qualität von Standards für den Sportunterricht, Qualität der Unterrichtsgestaltung, Qualität der fachspezifischen Schülerleistungen, etc.), hier jedoch keine Übersicht zum ‚state of the art‘ einer Schulsportforschung im weiteren Sinne geleistet werden kann und soll.

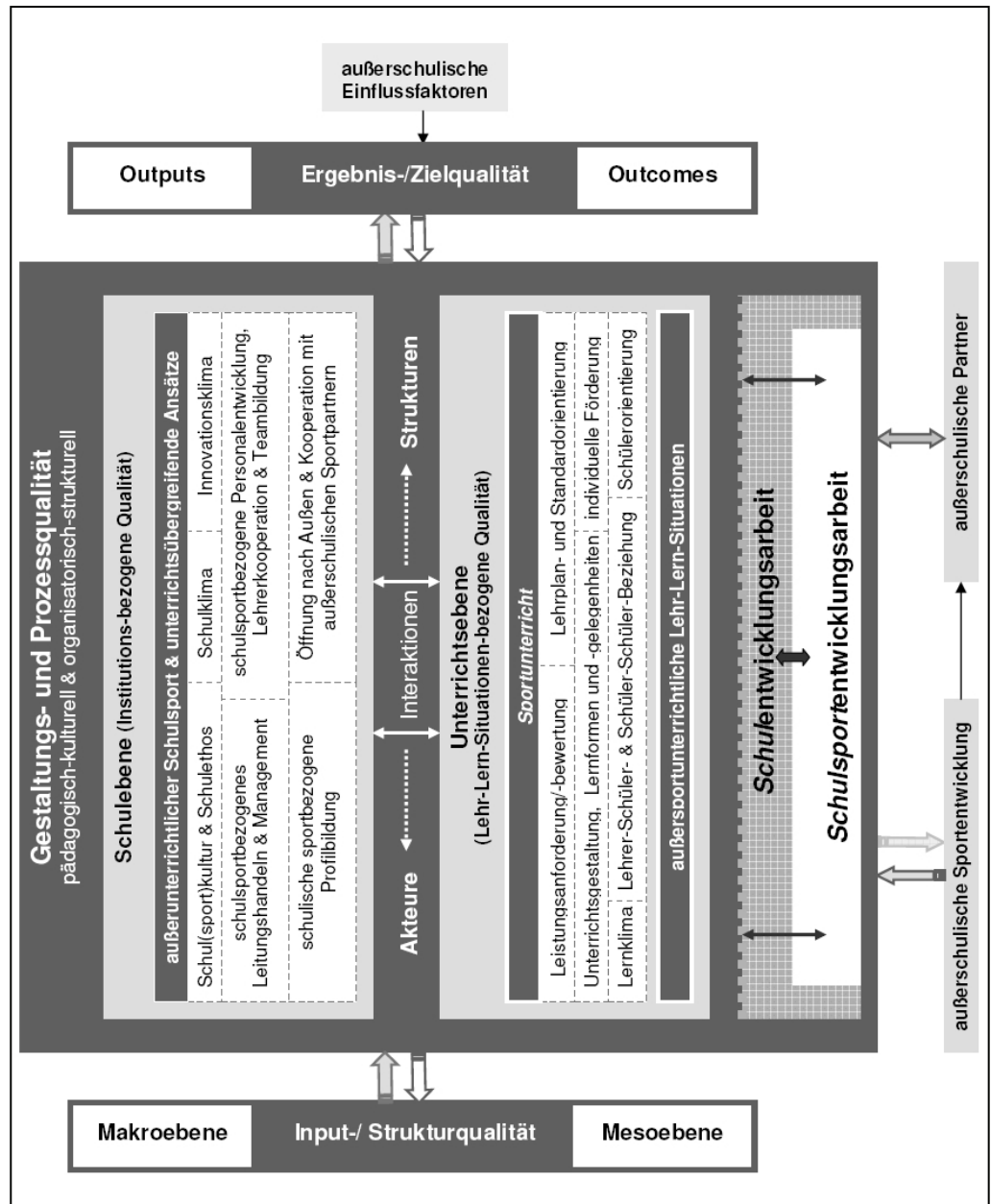


Abb. 1: Modell schulsportbezogener Qualität

#### 4.2.2 Ergebnis-/Zielqualität

Die andere Seite des Modells, das, was ‚herauskommen‘ soll, hier entsprechend als *Ergebnis-* bzw. *Zielqualität* schulsportlicher Prozesse und Gestaltungsarbeit bezeichnet, lässt sich wiederum in zwei Felder einteilen.

Zum einen geht es um eher kurzfristige Wirkungen (*Outputs*), wie fachliche, d.h. sportspezifische Leistungsfertigkeiten und -fähigkeiten, lernbezogene Dispositionen, soziales Verhalten und psychosoziale Dispositionen der Schüler und Schülerinnen.<sup>8</sup> Auf einer etwas weiter gefassten Ebene stehen zum zweiten die langfristigen Wirkungen (*Outcomes*) schulischen Sports im Vordergrund, die sich z.B. auf eine gesundheitsbewusste Lebensführung, die gesellschaftlich-soziale Teilhabe im sportkulturellen Bereich, aber auch darüber hinaus auf andere außersportliche Lebenskontexte beziehen. Veranschaulichen lassen sich diese Zieldimensionen auch durch die bekannte Formel der ‚Handlungsfähigkeit im und durch Sport‘. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass diese Dispositionen auf der Schülerschulebene deutlich durch außerschulische Faktoren wie Familie, Peers, außerschulische Sportorganisationen, Medien und andere beeinflusst werden.

#### 4.2.3 Gestaltungs- und Prozessqualität

Zwischen diesen Outputqualitäten und den oben aufgeführten Inputqualitäten liegt – wenn man so will – das ‚Herzstück‘ des Schulsportqualitätsmodells, da die *Gestaltungs- und Prozessqualität* eben jene Dimensionen umfasst, die die Einzelschule selbst durch pädagogische und organisatorische Schulsportentwicklungsarbeit hervorbringt bzw. -bringen kann.<sup>9</sup> Durch die zugrunde liegende Mehrebenenstruktur<sup>10</sup> lassen sich innerhalb dieses ‚Aktionsfeldes‘ die *Gestaltungs- und Prozessebenen der Schule (Institutions-bezogene Qualität)* und des *Unterrichts (Lehr-Lern-Situationen-bezogene Qualität)* unterscheiden, die einander durch ein Interdependenzverhältnis gegenseitig beeinflussen, wobei die übergeordnete Ebene einen

---

<sup>8</sup> In Anlehnung an den innerhalb der Rahmenvorgaben des Lehrplans NRW dargestellten ‚Doppelauftrag‘ des Schulsports wären auch hier sportlich ‚engere‘ Ziele, z.B. eine Körper-, Motorik- und Bewegungsschulung oder auch das Wissen und das kompetente Agieren im Kulturbereich Sport von fachlich eher ‚weiteren‘ Zielen zu unterscheiden. Zu betonen ist hierbei, dass sich diese ‚weitergefassten‘ Zieldimensionen des Schulsports, wie z.B. Sozialität (reflexive Koedukation, interkulturelle Erziehung, Kooperation, Kommunikation etc.), Werterziehung (Fairness, Toleranz, etc.), Persönlichkeitsbildung, Gesundheitserziehung und Sicherheitserziehung deutlich mit überfachlichen Aufgaben des schulischen Erziehungsauftrags überlappen und somit verstärkt Schnittfelder von allgemein schulischer und schulsportspezifischer Zielqualität aufzeigen.

<sup>9</sup> Es ist insbesondere das Ausbalancieren von Steuerungsvorgaben der Systemebene (Input) und autonomem Handeln, das zu den fragilsten Teilaufgaben einzelschulischer Entwicklungsdynamik gehört.

<sup>10</sup> In diesem Modell vereinen sich in dem Rahmen der Input- und Prozessfelder mehrebenenanalytisch makro-, meso- und mikrotheoretische Verstehensansätze für schulsportliches Geschehen.

spezifischen Handlungsrahmen für die hierarchisch darunter liegende darstellt.<sup>11</sup> Im Vordergrund dieses ‚Modellkerns‘ stehen die *einzel schulischen* Gestaltungsweisen und Prozesse im Sinne einer pädagogisch-kulturellen und organisatorisch-strukturellen Qualität des ‚Schulehaltens‘ – hier allerdings fachspezifisch fokussiert auf das ‚Schulsport-Halten‘.<sup>12</sup> Dementsprechend ist es das interaktive Zusammenspiel der spezifisch agierenden Handlungsebenen und das Ineinandergreifen von *Struktur- und Akteursperspektive*, die als Verstehensgrundlage einer „Theorie des Schulsport-Haltens“ in den Vordergrund rücken.

#### 4.2.4 Unterrichtsebene: Sportunterricht

Um nun die Gestaltungs- und Prozessdimensionen der Schulsportqualität differenzierter zu erfassen, soll zunächst die Lern- und Unterrichtsebene betrachtet werden, da als Dreh- und Angelpunkt schulsportlicher Entwicklung zweifelsohne der *Sportunterricht* gelten soll. Dessen Qualität wäre im Rahmen der fachspezifischen normativen Leitlinien daran zu beurteilen, inwieweit die inhaltliche und die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts an den Inhalten der Lehrpläne bzw. Qualitätsstandards orientiert sind. Innerhalb der Modellebenen ist hierbei zu beachten, dass die untergeordneten (im Modell hellen Felder) jene Dimensionen umschreiben, die aus der allgemeinen Schulentwicklung die Qualität von nicht fachbezogenen Lehr-Lern-Situationen kennzeichnen, sich jedoch für sportspezifische Lernkontexte als ebenso relevant darstellen. Die Qualität sportunterrichtlicher Lehr-Lern-Situationen lässt sich demnach auch an Kriterien der Leistungsanforderung/-bewertung, der Unterrichtsgestaltung (bzw. Lernformen und -gelegenheiten), der Schülerorientierung, den Möglichkeiten individueller Förderung, einem förderlichen Lernklima, wie der Qualität von sozialen Beziehungen zur Lehrperson und zu Mitschüler(inne)n beurteilen.

#### 4.2.5 Unterrichtsebene: außersportunterrichtliche Lehr-Lern-Situation

Da der Schulsport zudem ein Aufgabenbereich ist, der auch über den eigenen Fachunterricht hinaus ein integratives Element der gesamten schulischen Lernkultur bilden kann, liegt es nahe, auch in *außersportunterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen*

---

<sup>11</sup> Institutionelle Rahmungen auf der Schulebene wirken nicht vollständig determinierend, sondern geben Möglichkeitsräume vor, die durch ein bestimmtes Maß an Autonomie auf der Interaktionsebene individuell ausgestaltet werden können und selbst Veränderungen unterliegen (Fend, 2006, S. 158).

<sup>12</sup> Der Begriff des ‚Schulehaltens‘ wird in der Schulentwicklung verstanden als das komplexe Vorhaben, in innerschulischer Verantwortung die gesamte Prozess- und Gestaltungsqualität (Schul- und Unterrichtsebene) durch kontinuierliche Entwicklungsarbeit auf einem adäquaten Niveau für die je schulindividuellen Gestaltungsmöglichkeiten zu ‚halten‘. Dieser Grundgedanke lässt sich ebenso auf die Gestaltungs- und Prozessqualität des Schulsports transferieren, wobei die organisations-, personal- und unterrichtsbezogenen Entwicklungsdimensionen konsequent in einem Systemzusammenhang zu betrachten sind (vgl. dazu Rolff, Bühren, Bank-Lindau & Müller, 1999, S. 15).

seine Qualitätsdimensionen herauszustellen.<sup>13</sup> Insbesondere an dieser Stelle soll exemplarisch gezeigt werden, wie der Schulsport an allgemeine schulische Qualitätsfacetten anknüpft und sie eigens spezifiziert. Als ein Beispiel dafür kann die individuelle Förderung in fachbezogener Ausgestaltung des Kompensatorischen Schulsports und der Talentsichtung/-förderung angeführt werden.

In weiteren außersportunterrichtlichen Lehr-Lernkontexten kann er eine Art ‚didaktische Klammer‘ um fächerübergreifendes und themenorientiertes Lernen z.B. in Projekten bilden, als rhythmisierendes Element des schulischen Lernens fungieren und über eine systematische Integration von Bewegung in den Fachunterricht ‚bewegtes Lernen‘ anbahnen.<sup>14</sup> Aufgrund der Virtualität mittels dieser prozessbezogenen Faktoren die Gestaltung von Lernformen und -gelegenheiten, das Klassen- und Lernklima sowie die sozialen Beziehungen zwischen Schülern und Schülerinnen und auch zu den Lehrkräften positiv zu beeinflussen, wird ersichtlich, wie Schulsportentwicklung eine Brücke zur schulischen Qualitätsentwicklung schlagen *kann*.

#### *4.2.6 Schulebene (Institutions-bezogene Qualität)*

In besonderer Weise zeigt sich die Tragweite schulsportlicher Qualitätsdimensionen auf der *Schulebene*, innerhalb derer unterrichtsergänzende, aber auch -übergreifende Formen von Bewegung, Spiel und Sport (B, S, S) zur Institutionalisierung einer schulindividuellen ‚Schulsportkultur‘ beitragen und eine Art „Kitt der Schulkultur“ (Thiele, 2006, S. 27) bilden (können).<sup>15</sup> Dadurch, dass der Schulsport im außerunterrichtlichen Kontext eine eigene ‚Säule‘ (außerunterrichtlicher Schulsport) bildet, besitzt er – zunächst von seinen Voraussetzungen her – bereits eine vorteilhafte Position, um durch organisatorische und pädagogische Gestaltungsprozesse im gesamten Schulleben, speziell im Schulklima und -ethos seinen Stellenwert zu entfalten. Über eine bewegungsfreundliche Ausgestaltung des Schulgeländes, vielgestaltige Sportprojekte und -Arbeitsgemeinschaften (Ags) sowie Wettkämpfe

---

<sup>13</sup> Die in erster Linie dem Sportunterricht zugeordneten Qualitätsdimensionen sind ebenso – wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung – im Rahmen unterrichtlicher Lehr-Lern-Kontexte außerhalb des Faches Sport relevant. Dementsprechend sind jene allgemeinen Qualitätsdimensionen auf der unterrichtlichen Ebene inhaltlich *auch* auf die unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen außerhalb des Faches Sport bezogen. Derartige Überschneidungen oder Differenzierungen der Qualitätsbereiche zwischen den verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten konnten formal im Modell nicht explizit visualisiert werden, seien jedoch an dieser Stelle erwähnt.

<sup>14</sup> Eine Differenzierung der Bedeutsamkeit, der strukturellen Möglichkeiten und Schwerpunktsetzungen dieser Qualitätsbereiche des Schulsports über den Sportunterricht hinaus (z.B. auch im Fachunterricht anderer Fächer, durch AGs, etc.) ist je nach Schulstufe und Schulform vorzunehmen.

<sup>15</sup> Die im Modell aufgezeigten Qualitätsdimensionen werden im Folgenden exemplarisch an konkreten Konzepten schulsportlicher Handlungs- und Entwicklungsfelder im übergeordneten Rahmen der Schulebene veranschaulicht. Aus formalen Gründen konnten derartige Konkretisierungen an dieser Stelle nicht mehr in der Illustration des Modells aufgenommen werden.

und Sport-/Spielfeste im schulischen Organisationsrahmen können zudem Entwicklungsimpulse gefördert werden, um Kooperationsstrukturen zu außerschulischen Partnern (Vereine, Verbände etc.) aufzubauen und eine institutionelle Öffnung zum außerschulischen Umfeld zu ermöglichen.

Anknüpfend an den Gedanken einer lokalen Netzwerkbildung wäre eine weitere Qualitätsfacette, welche Rolle B, S, S im Rahmen neuerer Ganztagskonzeptionen einnehmen kann.<sup>16</sup> Hier gilt es, das Schnittfeld zwischen Schul-, Sport- und Sozialpädagogik auszuloten, um über eine sportpädagogisch begründete Einbindung von B, S, S in das schulinterne Ganztagskonzept eine systematische Brückenfunktion zwischen Schulsport- und Schulentwicklung erzeugen zu können<sup>17</sup> (vgl. u.a. Neuber & Schmidt-Millard, 2006; Naul, 2006).

Eine bereits schulpraktisch etablierte Facette der Schulsportentwicklung stellt die Einbindung von B, S, S in das Schulprogramm dar, wobei insbesondere die Konzeption der ‚Bewegten Schule‘ den sportpädagogischen Auftakt für eine verstärkte Integration von B, S, S in das Schulleben darstellt. Das Thema der Schulprogrammarbeit ist vor dem Hintergrund einer dichteren Verknüpfung von Schul- und Schulsportentwicklung als eine signifikante ‚Scharnierstelle‘ zwischen Schul- und Schulsportqualität zu betonen, da innerhalb dieses pädagogischen Schulkonzepts all jene Qualitätsdimensionen des Schulsports systematisch – je nach Profil der einzelnen Schule – im Kontext verortet und gewichtet werden. Da ein Schulprogramm im Zuge schulischer Qualitätsentwicklung das Ansinnen verfolgt, einen „inneren Verbund“ (Aschebrock, 1999, S. 35) zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Teilbereichen der Schule herzustellen, kristallisieren sich die potenzialhaltigen Charakteristika des Schulsports deutlich heraus, durch profilbildende Akzentsetzungen<sup>18</sup> in den Vordergrund des schuleigenen pädagogischen Konzepts treten zu können.

Insbesondere vor dem Hintergrund von Schulprogrammarbeit bzw. einer sportbetonten Profilbildung spielt auch die Erstellung schulinterner Curricula für das Fach Sport eine tragende Rolle für Schulsportentwicklung. Da das Kollegium eine Art ‚Schlüssel-funktion‘ einnimmt, um Schulsportentwicklung im Organisations- und Unterrichtskontext voranzutreiben, wird ‚Schulsportqualität‘ auch daran zu beurteilen sein, ob und auf welchem ‚Niveau‘ Lehrer und Lehrerinnen (Fakultas sowie Nicht-Fakultas)

---

<sup>16</sup> Unter der Perspektive der Ganztagsinnovation, „Lernen, Erziehen und Betreuen“ für ein Mehr an Bildungsqualität miteinander zu verknüpfen, wird eine strukturelle Kopplung der Systeme ‚Schule‘, ‚Sport‘ und ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ angezielt.

<sup>17</sup> In welcher Weise diese innere und äußere Verknüpfung zwischen Handlungs- und Zielperspektiven des Schulsports und der außerschulischen Partner im Rahmen einer integrativen pädagogischen Ganztagskonzeption (Bewegungs- und Sportkonzept) sinnvoll gelingt und im Schulprogramm verankert wird, stellt im Zuge des Schulqualitätsdiskurses eine von Seiten der Sportpädagogik aktuell vielthematisierte Dimension von ‚Schulsportqualität‘ dar.

<sup>18</sup> Sportbezogene Profilbildungen können dabei sehr unterschiedliche Schwerpunkt- und Zielsetzungen verfolgen, je nachdem, wie sie im Rahmen der schulindividuellen Sportkultur und unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen sinnvoll erscheinen (vgl. Stibbe, 2004).



verstärkt fachbezogene Kooperationsformen (wie z.B. Teambildungen) aufbauen oder schulinterne Fortbildungen initiieren, um sich gemeinsam für mehr Qualität und auch Quantität von B, S, S an ihrer Schule zu bemühen.

#### 4.2.7 Schulsportentwicklungsarbeit

Innerhalb des systemischen Korpus der Gestaltungs- und Prozessqualität insgesamt bilden schulsportbezogene *Organisations-*, *Unterrichts-* und *Personalentwicklung* (OE, UE und PE) einen reziproken Wirkungskomplex. Um Schulsportqualität kontinuierlich in der gesamten Institution entwickeln und sichern zu können, bedarf es einer übergeordneten Planung, Initiierung, Steuerung und Reflexion, sprich eines ‚Managements‘ solcher Entwicklungsprozesse. Eine systematische Qualitätsentwicklung des Schulsports benötigt demnach eine Art schulinterne und institutionalisierte ‚Regelungsinstanz‘, die hier aufgrund ihrer Motorfunktion als ‚Schulsportentwicklungsarbeit‘ bezeichnet werden soll und als Impulsgeber der Gestaltungs- und Prozessqualität verstanden werden kann. Als wesentlicher außerschulischer Bezugspunkt dieses schulinternen Handlungsfeldes dient die *Sportentwicklung*, da durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse im außerschulischen Sport auch die Qualitätsentwicklungsarbeit im Schulsport beeinflusst und in diesem Zuge weiterhin auf die institutionellen Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Sportorganisationen eingewirkt wird.<sup>19</sup> Ein fortwährender Balanceakt des Schulsports besteht also auch darin, die zum Teil berechtigten Interessen des außerschulischen Sports und seiner Organisationen mit den eigenen pädagogischen Aufträgen in Einklang zu bringen, aber auch dort, wo dies nicht möglich wird, die Prioritäten und Präferenzen im Zuge einer weitreichenden Legitimation des Faches im pädagogischen Feld zu setzen (Größing, 1997, S. 52). Leitend wird demnach grundsätzlich die innerschulische Perspektive sein, an deren Prämissen sich außerschulische Ansprüche brechen lassen müssen.

Da Schulsportentwicklung in den Referenzrahmen der allgemeinen Schulentwicklung eingefasst ist, lässt sich aufgrund der Überschneidungen von Dimensionen wie auch Strategien, Maßnahmen und Instrumenten (z.B. Schulprogramme, Evaluation) der Qualitätsentwicklung ein Interdependenzverhältnis ausmachen.

*Einzelschulische* ‚Schulsportqualität‘ kann demnach als ‚Erzeugnis‘ aktiver ‚Schulsportentwicklungs- und auch Schulentwicklungsarbeit‘ vor Ort verstanden

---

<sup>19</sup> Die außerschulische Sportentwicklung kann im Grunde genommen als relativ autonome Einflussquelle auf den Schulsport verstanden werden. Dennoch sind mögliche – vermutlich jedoch marginale – Rückwirkungen des Schulsports auf den gesellschaftlichen Sport und dessen Organisationsformen denkbar, weshalb ein eher transparenter Pfeil im Modell gewählt wurde. An dieser Stelle sei ebenso auf die unterschiedlichen Qualitäten von Ein- und Rückwirkungen zwischen den Modellkategorien der Struktur-, der Prozess- und Gestaltungs- sowie der Ergebnisdimensionen hinzuweisen. Es scheint zumindest plausibel, dass die Strukturqualität auf die Prozess- und Gestaltungsqualität des Binnenraums ‚Schule‘ stärker einwirkt, als diese auf das Schulsystem zurückwirken kann. Die Rückwirkungen der Ergebnisqualität dagegen scheinen durch die aktuellen Lernergebniskontrollen deutlich höhere Einflusswirkungen auf die Schule zu bekommen, als diese womöglich selbst auf die Lernergebnisse hat.

werden, was auch bedeutet, dass verschiedenartige strukturelle Kontextbedingungen, lokale Bedürfnisse oder innerschulische Kulturen sehr individuelle Ausprägungsformen von ‚Schulsportqualität‘ hervorbringen. Die Differenz zwischen dem *Möglichkeitsraum*, d.h. den gegebenen Voraussetzungen einer Schule und dem *Wirklichkeitsraum*, d.h. der erzeugten Schulsportqualität, sprich der geleisteten Prozessgestaltungsarbeit, kann demgemäß als Indikator einer im Binnenfeld intensiven oder eher schwachen Entwicklungsleistung dienen. Wenn nun das Ziel verfolgt wird, Schulsportqualität zu steigern sowie Stabilität bzw. Kontinuität auszuprägen, wird es im Grunde zunächst darum gehen müssen, das innerschulische ‚Triebwerk‘ einer fortwährenden Schulsportentwicklungsarbeit in Gang zu setzen, um funktionale Schubkräfte für eine Stärkung des Schulsports im Rahmen der schulischen Gestaltungs- und Prozessebene freizusetzen.<sup>20</sup>

## 5 Reflexion und Ausblick

Nachdem der Leitgedanke einer dichteren Vernetzung von Schul- und Schulsportentwicklung sowie die Begründung des Schulsportqualitätsmodells auf der Folie allgemeiner Schulentwicklung dargelegt wurden, sollen abschließend einige perspektivische Aspekte ins Diskussionsfeld geführt werden, um den Nutzen dieser theoretischen Herangehensweise abzuwägen. Fragt man umweglos nach dem ‚Punctum saliens‘ dieser Konzeption, so kehrt man zurück zur Ausgangsthese des Brückenschlags zwischen Schul- und Schulsportentwicklung auf der Basis einer Qualitätsinterpretation. Feststellbar ist, dass der Entwurf eines Schulsportqualitätsmodells auf der Folie von Schulqualität gleichsam ein ambivalentes Gewand erhält.

Die Interferenz von Schul- und Schulsportqualität ist zweifelsohne die Stärke des Modells, da durch die nähere Anlehnung ein konstruktiver *Dialog zwischen Schul- und Sportpädagogik* hergestellt werden kann – zugleich ist sie indes dessen ‚Achillesferse‘. So mag der Anschein aufkommen, die Nutzung der Folie bedeute eine ‚Translation‘ von Schul- zur Schulsportqualität im Sinne eines ‚Herunterdeklinierens‘ auf Fachebene, während die hier gewählte Weise der ‚Rekontextualisierung‘ jedoch ein Denken *von der eigenen Perspektive aus im Rahmen* der ‚Umwelt‘ zu betonen versucht, nicht umgekehrt. Dass die Konturen zwischen Schul- und Schulsportqualität dadurch dennoch eine zunehmende Verwischung erfahren, liegt vermutlich weitestgehend an der Tatsache, dass der Schulsport sowohl fachlich enge Qualitätskriterien als auch weite – vornehmlich auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule bezogene – Qualitätskriterien formulieren kann (und sollte).<sup>21</sup> Für die

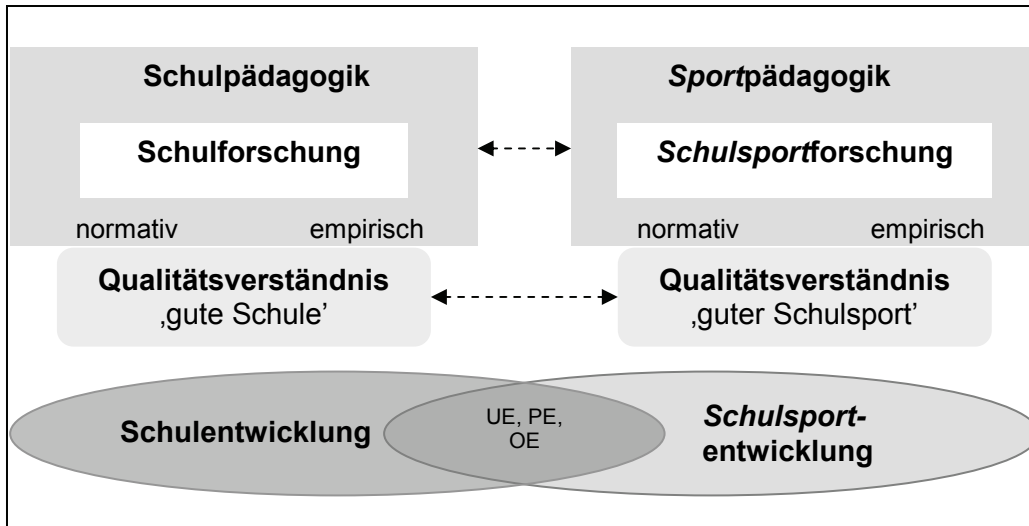
---

<sup>20</sup> Zu berücksichtigen ist jedoch, dass eine derartige Entwicklungsarbeit zunächst immer auch (strukturell gesicherte) Ressourcen benötigt, um Energien freisetzen zu können. Denn auch wenn die Einzelschule als Motor schulsportlicher Qualitätsentwicklung angesehen werden kann, so bedarf eine ganzheitliche Betrachtung, Bewertung und auch Entwicklung von Qualität immer auch der Einbeziehung des Systemzusammenhangs der Makroebene.

<sup>21</sup> Dementsprechend lässt sich ebenso die Verbindung zwischen Schul- und Schulsportentwicklung als eine Art ‚Kontinuum‘ (zwischen eng/fest und weit/locker) verstehen, innerhalb dessen der Schulsport je nach Funktion eine eher offensive oder aber auch defensive Rolle spielen kann.

theoretische Konzeption eines Schulsportqualitätsverständnisses wäre es auf der einen Seite nach aller Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv, die Grundlage der Schulqualität nicht einzubeziehen, was jedoch auf der anderen Seite erfordert, *sportpädagogische*, theoretisch begründete Akzente, Hervorhebungen, Ausdifferenzierungen, Abgrenzungen und Ergänzungen vorzunehmen, um das eigene Selbstverständnis im Kontext der Schulpädagogik zu explizieren.

Um jedoch eben diese Differenzierungen vornehmen zu können, erscheint es hilfreich, durch eine Perspektivenweitung auch die Meta-Ebene der Schulpädagogik in sportpädagogische Betrachtungen einzubeziehen, um Bezugspunkte für eine Selbstvergewisserung (evtl. durch Distinktion) wie auch Dialogführung (evtl. durch Implikation) finden zu können (siehe Abb. 2).



**Abb. 2: Interdependenzen zwischen schul- und sportpädagogischer Qualitätsentwicklung**

Der in diesem Beitrag vorgeschlagene *Entwurf* eines Schulsportqualitätmodells basiert grundsätzlich auf einer empirisch wie auch theoretisch fundierten Folie schulischer Handlungs- und Wirkungsbereiche, die es dem Schulsport ermöglicht, Aktionsebenen und Qualitätsfacetten im größeren Ganzen zu verorten und eigens zu gewichten. Darüber hinaus könnte dieses Modell als fachlicher Orientierungsrahmen fungieren, in dem Konzepte fachpolitischer oder schulpraktischer Schulsportentwicklung, aber auch sportwissenschaftliche Forschungsvorhaben,<sup>22</sup> positioniert und nach

<sup>22</sup> Auch wenn es mittels Mehrebenenanalysen möglich wird, statistische Auswertungen von Daten zur Schulsportforschung auf verschiedene Aggregatebenen (Schul-, Klassen-, Individualebene) zu beziehen, so bleibt das Dilemma, dass ein derartiges Modell in aller Regel nicht in Gänze abbildbar ist, weil einerseits nicht für alle Merkmale hinreichend operationalisierte Variablen vorliegen und andererseits die Komplexität nur Teil-Analysen auf verschiedenen Modell-Ebenen zulässt.

begründeten Kriterien systematisiert werden können, während gleichzeitig ersichtlich wird, welche schulsportlichen ‚Felder‘ bereits umfassend bearbeitet und wo noch weitgehend ‚weiße Flecken‘ zu finden sind. Durch diese *theoretische Rahmenarbeit* wird es einerseits möglich, Schulsportqualität nach Bedingungs- bzw. Einflussfaktoren sowie nach Wirkungs- und Prozessebenen zu differenzieren. Darüber hinaus jedoch eröffnet diese theoretische Verallgemeinerbarkeit die Option, innerhalb dieses Grundgerüsts individuelle Schultypen mit je spezifischen Ausprägungsformen von Schulsportqualität abbilden und ihnen gleichzeitig einen Orientierungsrahmen für mögliche Entwicklungsfelder und -spielräume bieten zu können. Dementsprechend können mittels dieses Rahmenmodells Vergleichskriterien systematisch ausgewählt werden, anhand derer verschiedene Schulen oder Schulstufen nach ihrer eigens gestalteten Schulsportqualität, ihren strukturellen, personellen oder sozio-ökonomischen Kontexten, spezifischen Stärken und Schwächen sowie ihrer Schulsportentwicklungsarbeit untersucht werden können.

Konkreten Forschungsvorhaben zur Schulsportqualität kann diese theoretische Folie<sup>23</sup> als Heuristik dienen, um zukünftige wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung in diesem Kontext anzuregen, Prioritäten im Feld der Schulsportqualitätsforschung begründet zu systematisieren, sowie Schulsportentwicklungsprojekte zu planen, zu implementieren und evaluatorisch zu reflektieren.

Im Bestreben schulsportliche Qualitätsentwicklung wissenschaftlich und letztlich schulpraktisch voranzutreiben, soll die Perspektive im Sinne eines Ausblicks zuletzt für eine weiter gehende *Schulsportentwicklungsforschung* geöffnet werden, wodurch der Fokus von dem ‚Was‘ verstärkt auf das ‚Wie‘ gelenkt wird. Es dürfte im Kontext von Fragen zur Schulsportqualität als wissenschaftliche Zukunftsperspektive anzuvisieren sein, sportpädagogische Forschung über die Charakteristika von Schulsportentwicklungsprozessen<sup>24</sup> voranzutreiben, um wissenschaftliche Beratung und Innovationshilfen für die Schulpraxis beim *Ausbau* schulsportlicher Qualität offerieren zu können.

---

<sup>23</sup> Dass die Konzeption eines solchen Modells immer auch Fragen und Widersprüche im Detail aufwerfen kann, soll an dieser Stelle angemerkt und reflektiert sein. Da es jedoch in diesem Beitrag im Wesentlichen zunächst um die Vorstellung und Beschreibung des Entwurfs eines Schulsportqualitätsmodells und dessen wesentlicher Zusammenhänge ging, werden weitere Überlegungen und Diskussionen an anderer Stelle aufzugreifen sein.

<sup>24</sup> Ebenso interessant wie, durch die inhärente Komplexität, schwer zu erforschen dürfte in diesem Kontext sein, Kräftefelder und das Zusammenwirken von Qualitätsfaktoren zu analysieren, Zeitverläufe und Phasen im Entwicklungsprozess zu konkretisieren sowie Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren von Schulsportentwicklungsprozessen aufzufindig zu machen, um aufzeigen zu können, wo und wie an Schulen interveniert, beraten und unterstützt werden kann.

## Literatur

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 3, 6-10.
- Aschebrock, H. (1999). Bewegung: ein Thema für das Schulprogramm. In R. Klupsch-Sahlmann (Hrsg.), *Mehr Bewegung in der Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer* (S. 35-40). Berlin: Cornelsen.
- Bockhorst, R. (2005). Braucht der Schulsport eine eigene Qualität? In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 167-169). Hamburg: Czwilina.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Buhren, C. G. (2005). Schulqualitätsentwicklung – Referenzpunkte für den Schulsport? In R. Naul & C. Richter, *Qualitätsentwicklung im Schulsport* (S. 1-24). 3. Europäisches Schulsportforum.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (S. 73-92). Beiheft, 41, Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Egger, K. (2005). Qualität des Sportunterrichts. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 54-59). Hamburg: Czwilina.
- Erdtel, M. & Hummel, A. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von Qualität im Sportunterricht im Rahmen quantitativer Schulsportstudien. In G. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 48-53). Hamburg: Czwilina.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Größing, S. (1997). *Einführung in die Sportdidaktik – Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Wiesbaden: Limpert.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Heerdegen, M., Niederbacher, A., van Ophuysen, S. & Simon, F. (2004). *Schulqualität über Schulprogramm und Evaluation in Niedersachsen. Forschungsbericht zum Pilotprojekt des Landes Niedersachsen ‚Schulprogrammarbeit, Evaluation und Beratung‘*. Dortmund.
- Hummel, A. & Schierz, M. (Hrsg.). (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.

- Kruse, C. (2004). Schulsport und Schulentwicklung. Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven. In C. Kruse & I. Lüsebrink (Hrsg.), *„schneller, höher, weiter?“ – Sportpädagogische Theoriebildung auf dem Prüfstand* (S. 141-167). Sankt Augustin: Academia.
- Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Landesweites Schulsportforum* (S. 25-36).
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 65-70). Hamburg: Czwaliina.
- Naul, R. (2006). *Sozialpädagogische und sportpädagogische Professionen im Ganztag: Qualitätskriterien und Fortbildungsbausteine für Angebote mit Bewegung, Spiel und Sport. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“*. Duisburg/Essen.
- Neuber, N. & Schmidt-Millard, T. (2006). Sport in der Ganztagsschule. *sportpädagogik*, (5), 4-15.
- Pack, R.-P. (2005). Handlungskonzept zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen. In R. Naul & C. Richter, *Qualitätsentwicklung im Schulsport* (S. 25-35). 3. Europäisches Schulsportforum.
- Reynolds, D. (2005). School Effectiveness: Past, Present and Future Directions. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklung* (S. 11-25). Weinheim, München: Juventa.
- Rolff, H.-G., Bühren, C. G., Bank-Lindau, D. & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and development of process indicators of school functioning. In B.P.M. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement, 1* (pp. 60-80).
- Scheerens, J. (1997). Conceptual Models and Theorie-Embedded Principles on Effective Schooling. *School effectiveness and school improvement, Vol. 8* (No. 3), 269-310.
- Schierz, M. (1997). Pädagogische Schulreform – Hoffnungsträger oder Schreckensvision des Schulsports? *Körpererziehung*, (5), 163-167.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003a). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52 (8), 229-234.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003b). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Der Ansatz der ‚Regionalen Schulsportentwicklung‘. *sportunterricht*, 52 (8), 235-240.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (S. 28-41) Hamburg: Czwaliina.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stufflebeam, D. L. (1966). The CIPP model for evaluation. In G. F. Madaus & W. T. Hartmann (1988). *School district budgeting*. Boston: Allyn & Bacon.

- Thiele, J. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Versuch einer Standortbestimmung. In Europäische Akademie des Sports Velen. *Internationale Fachtagung „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport, vom 09.-10. Dezember 2005* (S. 64-74).
- Thiele, J. (2006). Das Schulsportportrait als Instrument der Schulsportentwicklung? In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 23-40). Schorndorf: Hofmann.
- Wiater, W. (2002). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Zirolì, S. (2006). *Bewegung, Spiel und Sport an Grundschulen. Profilbildung – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Aachen: Meyer & Meyer.