

Jörg Thiele & Miriam Seyda

Tägliche Sportstunde an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

DAILY PHYSICAL EDUCATION CLASS IN PRIMARY SCHOOLS IN NORTH RHINE-WESTPHALIA

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel präsentiert Ergebnisse eines Schulentwicklungsprojekts zur Integration von zusätzlichen systematischen Bewegungszeiten in der Grundschule. Das Projekt war als Längsschnittstudie (2004-2008) angelegt und fokussierte unterschiedliche Entwicklungsdimensionen sowohl auf der Akteursebene (Lehrer, Schüler) als auch auf der institutionellen Ebene (Einzelschule). Dargestellt werden ausgewählte Ergebnisse beider Ebenen. Insgesamt lassen sich Entwicklungen auch auf beiden Ebenen nachweisen. Wichtiger erscheint jedoch die Einsicht, dass solche „Effekte“ offenbar in hohem Maße auch kontextabhängig sind und einer differenzierten Interpretation bedürfen.

Schlagnworte: Schulsportentwicklung – Sportunterricht – Grundschule

Abstract

This article presents the results of a school development project on integration of additional systematic exercise times in primary schools. The project was designed as a longitudinal study (2004 - 2008) and focused on various development dimensions in both, the level of protagonists (teachers, students) as well as the institutional level (school). Selected results are presented, overall, developments on both levels have been observed. However, a more important outcome is the understanding that such “effects” seem to be highly context-dependent and therefore require an differentiated interpretation.

Key words: school development – physical education – primary school

1 Einleitung

In der Sportwissenschaft, aber auch in der Öffentlichkeit, wird die Diskussion um die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen seit etwa zwei Jahrzehnten mit hoher Intensität geführt. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Kindheit und Jugend massiven Veränderungsprozessen unterworfen sind, Uneinigkeit herrscht jedoch hinsichtlich der daraus sich ergebenden Konsequenzen. Diese Feststellung gilt auch für das Feld der auf Bewegung, Spiel und Sport ausgerichteten Lebenswelten der Heranwachsenden. Während Optimisten eher z. B. die erhöhten Partizipationsraten am organisierten Sport, die Entstehung neuer Bewegungskulturen und die noch nie da gewesene Vielzahl der potenziellen Angebote für Bewegung, Spiel und Sport betonen, verweisen die Pessimisten z. B. auf einen grundsätzlichen Bewegungsmangel, das Absinken der

motorischen Leistungsfähigkeit und die daraus resultierenden gesundheitlichen Folgen von epidemischen Ausmaßen. Auch die etwa seit der Jahrtausendwende deutlich steigende Anzahl an empirischen Studien zu den Bewegungs- und Sportaktivitäten der Heranwachsenden vermag den vielstimmigen Chor wohl auch aufgrund der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen allein nicht zu harmonisieren. Sehr viel eindeutiger stellt sich demgegenüber die weitgehend medial präsentierte Wahrnehmung der Situation dar: Hier dominieren die Krisenszenarien und Katastrophenmeldungen, die in der Pathologisierung einer ganzen Generation von Heranwachsenden – fett, faul und seit PISA auch noch dumm – Gefallen finden, ohne die mittlerweile durchaus auch differenzierter argumentierenden Forschungsergebnisse dabei angemessen zur Kenntnis zu nehmen. Als eine Konsequenz dieser öffentlichen Aufgeregtheit einerseits, aber auch vor dem Hintergrund einer nach wie vor unbefriedigenden Forschungslage andererseits sind in den letzten Jahren auch vermehrt Aktivitäten erkennbar, die sich pragmatisch der Frage einer Verbesserung der Angebote für Bewegung, Spiel und Sport widmen.

Da Kinder und Jugendliche sich an sehr unterschiedlichen Orten bewegen, spielen und Sport treiben, ergeben sich auch ganz unterschiedliche Optionen zur Beeinflussung entsprechender Aktivitäten. Eine systematische, gesellschaftlich gesteuerte und durchgängige Veränderung der Strukturen der Alltagswelt erscheint dabei als pure Illusion. Das heißt nicht, dass nicht auch dort punktuell interveniert werden könnte, z. B. durch die politische Entscheidung, mehr Spielstraßen in innerstädtischen Bezirken auszuweisen. Allerdings sind die Auswirkungen solcher Interventionen völlig unkalkulierbar, wie etwa Beobachtungen der Nutzung von öffentlichen Bolz- oder Spielplätzen zeigen. Alltagsweltliche Verhaltensweisen sind allenfalls begrenzt intentional und systematisch beeinflussbar. Eine Steigerung der Partizipationsraten des organisierten Sports ist natürlich bei entsprechenden Maßnahmen vorstellbar, doch bleibt auch hier zu bedenken, dass die Raten insbesondere in der späteren Kindheitsphase bereits sehr hoch sind, weitere Steigerungen also sehr aufwendig sein dürften, zudem – und sehr viel wichtiger – der organisierte Sport auch soziostrukturell selektiv ist, das heißt bestimmte Gruppen mehr anspricht als andere. Die „Risikogruppen“ werden durch den organisierten Sport offenbar auch nur unvollständig erreicht. Bleibt die Schule als Ort möglicher Interventionen. Auch wenn man die Schule ganz sicher nicht zur Reparaturstätte für gesellschaftliche Fehlentwicklungen machen sollte, so bleibt dennoch nüchtern festzustellen, dass die Schule in unserer Gesellschaft der einzige Ort ist, an dem alle Kinder erreicht werden können, insbesondere auch jene Kinder, die von anderen freiwilligen Institutionen kaum erreicht werden. Es ist zudem der politisch verankerte Auftrag von Schule, auch die Gesamtentwicklung der Kinder zu fördern und in die Bewegungs-, Spiel und Sportkultur einzuführen. Diesem Auftrag versucht Schule durch verschiedene Bewegungsangebote, verpflichtend dabei der Sportunterricht, nachzukommen.

Der folgende Projektbericht bezieht sich auf eine solche schulische Maßnahme. Dargestellt werden in komprimierter Form die Leitlinien (Kap. 2), die zentralen Ergebnisse (Kap. 3) und mögliche Ableitungen und Konsequenzen (Kap. 4) eines Forschungsprojekts zur Einführung von systematisch verankerten täglichen Bewegungszeiten an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen.

2 Leitlinien des Projekts

Die Idee, tägliche Bewegungszeit in der Schule dauerhaft zu verankern, ist nicht neu (vgl. Paschen, 1969). Auch das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“, in welchem insgesamt 25 Schulen vom Schuljahr 2004/2005 bis zum Schuljahr 2007/2008 eine „Tägliche Sportstunde“ durchgeführt haben¹, setzt hier an. Dabei ist dieses Projekt zentral mit dem Gedanken der Schulentwicklung bzw. Schulsportentwicklung verbunden und stellt den breit angelegten Versuch dar, eine Etablierung von bewegungsorientierten Schulprofilierungen durch Ausweitung der systematisch angeleiteten Bewegungszeiten an Grundschulen dauerhaft zu unterstützen. Der Fokus wird innerhalb dieses Projekts konsequent auf die einzelne Schule gelegt. Die *Idee der Einzelschulentwicklung* impliziert dabei, dass konkrete Entwicklungsprozesse immer „vor Ort“ umzusetzen und mit Leben zu erfüllen sind.

Zwar kann für ein solches Projekt eine übergeordnete Leitidee formuliert und mit einigen Rahmenvorgaben versehen werden, die Thematisierung geschieht aber immer an der einzelnen Schule mit ihren spezifischen Kontextbedingungen. Daher wurde in der Anlage dieses Projekts bewusst darauf verzichtet, den beteiligten Schulen ein extern vorgegebenes Konzept zur Umsetzung der „Täglichen Sportstunde“ aufzuerlegen. Vielmehr bildet der Gedanke, dass alle Schulen ihr eigenes, auf die schulischen Möglichkeiten zugeschnittenes Konzept entwickeln, einen maßgeblichen Grundpfeiler dieses Projekts. Nur die einzelne Schule selbst kann ihre konkreten Rahmenbedingungen und Potenziale angemessen einschätzen. Eine Konsequenz daraus ist eine erhebliche Komplexitätssteigerung für eine angemessene Erfassung der Entwicklungsprozesse, da die Schulen erwartungsgemäß sehr unterschiedliche Konzepte der Umsetzung entwickelt haben.

In der Projektkonzeption waren so von Beginn an zwei Kernperspektiven forschungsleitend: zum einen der Blick auf die beteiligten Akteure – insbesondere Schüler und Lehrer, indirekt auch die Eltern – und zum zweiten die Entwicklungen auf der Organisationsebene im Sinne einer Schul- bzw. Schulsportentwicklung der Einzelschule. Die dazu erforderlichen unterschiedlichen Herangehensweisen und Methoden hatten insgesamt eine komplexe Projektstruktur zur Folge (vgl. auch Kap. 3). Folgerichtig ist das Projekt als ein *Evaluationsprojekt* angelegt und nicht etwa als ein klassisches Interventionsprojekt. Zwar wird eine Intervention im Sinne der Einführung einer täglichen Sportstunde begleitet, diese Intervention stellt sich aber an jeder Schule aufgrund der einzelschulischen Besonderheiten der Umsetzung unterschiedlich dar. Sie folgt somit nicht dem klassischen Interventionsparadigma, das durch eine strikte Standardisierung vorgegebener Elemente (z. B. in Form eines vorgegebenen Trainingsprogramms) einen hohen Grad an Vergleichbarkeit produziert.

¹ Gelingen konnte dies nur durch die Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und die Unterstützung der begleitenden Trägerorganisationen (Landessportbund NRW, Landesverband der Betriebskrankenkassen NRW, Unfallkasse NRW).

3 Untersuchungsdesign

Bei der Auswahl der insgesamt 25 am Pilotprojekt beteiligten Grundschulen wurde darauf geachtet, Schulen mit möglichst unterschiedlichen Rahmenbedingungen einzubeziehen. Daher wurden die Bedingungen „regionale Lage“ (Stadt/Land), „Einzugsgebiet“ (soziale Lage der Schülerschaft) sowie „räumlich-materielle Ressourcen“ systematisch variiert. Ziel dieser Auswahl war es, die Grundschullandschaft in NRW möglichst realistisch abzubilden. Im Schuljahr 2004/2005 führten alle im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens ausgewählten Schulen die „Tägliche Sportstunde“ ein. Dabei hatten sie die Aufgabe, ein eigenes, schulspezifisches Konzept der Umsetzung zu entwickeln und zu implementieren. Sie konnten die „Tägliche Sportstunde“ in allen Jahrgängen gleichzeitig oder aber sukzessive von Jahr zu Jahr einführen. Zielvorgabe war, dass die Schulen die „Tägliche Sportstunde“ spätestens im letzten Projektjahr (Schuljahr 2007/2008) in allen Jahrgangsstufen und Klassen realisiert hatten. Da die Schulen aufgrund des Auswahlverfahrens über sehr unterschiedliche Ressourcen verfügten, war ebenfalls absehbar, dass nicht alle Schulen gleichermaßen die „Tägliche Sportstunde“ in Form von fünf Sportunterrichtsstunden realisieren konnten. Daher sind neben der „Idealform“, die an einigen Schulen umgesetzt wurde, auch „Mischmodelle“ an Schulen zu finden, in welchen die „Tägliche Sportstunde“ über eine Kombination aus drei oder vier Sportunterrichtsstunden sowie zusätzlichen systematisch angeleiteten Bewegungszeiten umgesetzt wurde.²

Aus den 25 Schulen wurden in einem zweiten Schritt 8 Schulen („Projektschulen“) ausgewählt, die durch die wissenschaftliche Begleitung intensiv evaluiert werden³. Den 17 anderen Schulen („Partnerschulen“) wurde die Möglichkeit eröffnet, sich mit Hilfe eines von der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellten methodischen Forschungsinventars selbst zu evaluieren. Die Evaluationsstudie war im Sinne eines Vergleichsgruppendesigns konzipiert und als Längsschnittuntersuchung auf vier Jahre angelegt. Neben den 25 am Projekt beteiligten Schulen wurden auch Untersuchungen an zwei Begleitschulen durchgeführt, die keine Ausweitung ihres Schulsports vornahmen. Die Erhebungen fanden zu Beginn, in der Mitte sowie am Ende des Projektes statt (Abb. 1).

² Darunter wird die Durchführung von ca.15-20-minütigen Bewegungseinheiten verstanden, die fest im Stundenplan verankert sind und einer expliziten didaktischen Planung unterliegen, ohne dass Sporthallen oder -plätze als Bewegungsort aufgesucht werden müssen.

³ Die Daten dieser 8 Schulen sind auch in die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen in 4.1 (Akteure) eingegangen (vgl. Anm. 8). In die Ergebnisdarstellung in 4.2 (Schulsportentwicklung) sind Daten aller 25 Schulen einbezogen worden.

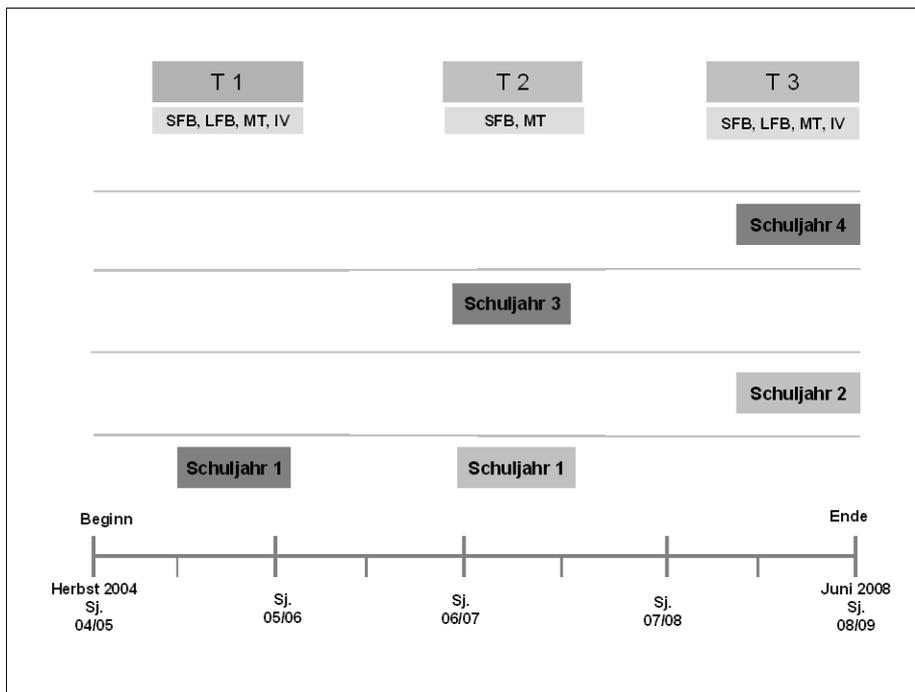


Abb. 1: Erhebungszeiträume des Projekts

Zu allen drei Erhebungszeiträumen wurden die Grundschul Kinder hinsichtlich ihrer motorischen (MT)⁴ und ihrer psychosozialen (SFB) Dimension untersucht.⁵ Letztere umfasst die Bereiche Selbstkonzept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), Wohlbefinden (Hascher, 2004), Schuldevianz (Marx, 2001) und Klassenklima (Grewe, 2003). Darüber hinaus wurden ausgewählte Kinder in einer qualitativen Teilstudie anhand eines Leitfadens interviewt (IV)⁶. Zu Beginn und zum Ende des Projekts kam für alle Lehrkräfte der 25 Schulen ein Fragebogen (LFB) zum Einsatz; hinzu kamen Leitfadeninterviews (IV) mit den Schulleitungen, Projektkoordinatoren und Klassenlehrern aller Schulen. Während der gesamten Projektlaufzeit wurden des Weiteren schriftliche Dokumente aller Schulen gesammelt und ausgewertet (Konzepte der Schulen, Schulprogramme, inhaltliche Dokumentationen zu den durchgeführten Sportstunden).

⁴ MT = Motorischer Test; SFB = Schülerfragebogen; IV = Interview; LFB = Lehrerfragebogen.

⁵ Es wurden zwei Kohorten erfasst. Kohorte 1 wurde während der gesamten Projektdauer zu den drei Untersuchungszeiträumen befragt, hier kann ein Längsschnitt über einen gesamten Grundschulzyklus betrachtet werden (1. Schuljahr, 3. Schuljahr und 4. Schuljahr). Die zweite Kohorte war zu T2 im 1. Schuljahr und wurde ein weiteres Mal im 2. Schuljahr untersucht (T3).

⁶ Die Kollegin Prof. Dr. Ina Hunger (Göttingen) hat diesen Teil federführend begleitet.

4 Ergebnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse zur motorischen und zur psychosozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (4.1) sowie zu Veränderungen auf der Organisationsebene im Sinne der Schulsportentwicklung (4.2) dargelegt.⁷

4.1 Entwicklung der Akteure – motorische und psychosoziale Dimension der Grundschul Kinder

Die Ergebnisse basieren auf Daten von 254 (Motoriktest) bzw. 291 (Fragebogen) Kindern aus 7 Projektschulen sowie 73 bzw. 89 Altersgleiche aus 2 Begleitschulen, die an allen drei Erhebungszeitpunkten teilnahmen. 43 % aller Kinder gaben an, während der Projektlaufzeit zusätzlich im Verein sportlich aktiv zu sein.

Im Hinblick auf mögliche „Effekte“ einer „Täglichen Sportstunde“ ergibt sich folgendes Bild: Signifikante Verbesserungen der koordinativen Leistungen während der Grundschulzeit ($p < .001$; $eta^2 = .30$) zeigen sich bei den Kindern von Projekt- und Begleitschulen gleichermaßen. Zudem liegen die Einschätzungen der Kinder zum Selbstkonzept, Wohlbefinden, Klassenklima und zur Schuldevianz⁸ sowohl zu Beginn als auch zum Ende der Grundschulzeit mit Skalenmittelwerten von > 2.5 im positiven Bereich.⁹ Werden weitere Faktoren wie das Geschlecht, die „Konzeptorientierung“¹⁰ oder die einzelne Schule berücksichtigt, unterstützen die Befunde allerdings eine projektspezifische „Wirkung“ hinsichtlich einiger Teilaspekte der psychosozialen Entwicklung für bestimmte Teilnehmergruppen.

Geschlechtsspezifische Analysen ergeben hinsichtlich einiger Facetten des Selbstkonzepts (generelles, soziales und physisches Selbstkonzept), dass insbesondere Projektschulmädchen von der Maßnahme profitieren, da ihre Einschätzungen zum Selbstkonzept weniger stark abfallen als in der Vergleichsgruppe und sie zum Ende der Grundschulzeit eine signifikant höhere Einschätzung ihres Selbstkonzepts vornehmen (Unterschied zu T3: $p < .05$; $eta^2 = .02$).

⁷ Für eine ausführlichere und differenzierte Darstellung aller Ergebnisse sei an dieser Stelle auf den Projektbericht (Thiele, Seyda, Bräutigam, Burrmann & Serwe, 2009) verwiesen.

⁸ Schuldeviantes Verhalten wird über die gesamte Grundschulzeit hinweg sehr niedrig eingeschätzt.

⁹ Der Kinderfragebogen hat eine Vierer-Skalierung mit den Polen 1 (niedrig) und 4 (hoch).

¹⁰ Eine hohe „Konzeptorientierung“ liegt dann vor, wenn eine Schule über den gesamten Projektverlauf hinweg die Idealumsetzung von fünf Stunden Sportunterricht durchführen konnte. Schulen mit mittlerer „Konzeptorientierung“ realisierten vier oder drei Sportunterrichtsstunden und zusätzliche Bewegungszeiten im Umfang von ein oder zwei Schulstunden, wobei deren Planung und Durchführung quantitativ und qualitativ transparent durch die Schule ausgewiesen werden konnte. Als niedrig „konzeptorientiert“ werden diejenigen Schulen eingestuft, die lehrplangemäß drei Sportunterrichtsstunden erteilten und die zusätzlichen zwei „Stunden“ über „Bewegungsangebote“ realisierten, wobei aber deren genauer Umfang, Verankerung, Systematik und Verpflichtungsgrad unklar blieben.

Die Wirksamkeit der „Täglichen Sportstunde“ hängt offensichtlich davon ab, wie nah (oder eben weit entfernt) von der „Idealform“ die jeweilige Umsetzung des Konzepts an den Schulen erfolgt. Insbesondere Kinder von Projektschulen mittlerer „Konzeptorientierung“ nehmen ihr Klassenklima am positivsten wahr und unterscheiden sich systematisch von den Kindern der Vergleichsgruppe (Unterschied zu T3: $p < .05$; $\eta^2 = .02$). Möglicherweise haben regelmäßige, systematische Bewegungszeiten, realisiert durch die Klassenlehrerin, einen positiven Einfluss auf das Interaktionsgefüge innerhalb der Klasse, da die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkraft in einer „anderen“ (Bewegungs-)Situation kennen lernen¹¹.

Vergleicht man die einzelnen Schulen, so ergibt sich keine Systematik, die es erlaubt, alle Projektschulen einem spezifischen „Muster“ zuzuordnen. Allerdings deuten vor allem Befunde aus zwei Projektschulen darauf hin, dass die „Tägliche Sportstunde“ zur Entwicklung eines positiven generellen und physischen Selbstkonzepts, des Schulwohlbefindens der Kinder sowie zu einer besseren Schüler-Lehrer-Beziehung beigetragen hat. Während die Kinder der Begleitschulen ihre Einschätzungen in diesen Bereichen zum Ende der Grundschulzeit deutlich relativieren, weisen die Kinder dieser beiden Schulen im vierten Schuljahr signifikant höhere Einschätzungen auf ($p < .01$; $\eta^2 = .08$). Diese Befunde überraschen zunächst, da beide Projektschulen über schlechte Ressourcen verfügen, sozial niedrig verortet sind und in ihrer Konzeptorientierung von der „Idealform“ abweichen. Eine mögliche Erklärung bietet sich an, wenn man andere Indikatoren hinzuzieht: Beispielsweise ist der Anteil von „Vereinskindern“ an diesen beiden Schulen sehr gering (30 % im Vergleich zu 50 % bei den Begleitschulen). Das könnte bedeuten, dass hier die Ausweitung von schulischen Bewegungsangeboten besonders durchschlagen kann. Unterstützt wird diese These auch dadurch, dass die Unterschiede auch nach Kontrolle der Vereinspartizipation weiterhin bestehen. Dies wäre ein wichtiger Hinweis darauf, gerade auch Schulen in sozial schwachen Kontexten mit entsprechenden Ressourcen zu versehen, denn Schulen können hier offenbar nachhaltiger kompensatorisch wirksam werden.

Doch trotz der auf verschiedenen Ebenen ausgemachten, differenziert zu betrachtenden Befunde, scheint erklärungsbedürftig, warum eindeutige, klare Effekte auf *alle* beteiligten Kinder ausbleiben. In Bezug auf die koordinative Entwicklung kann angeführt werden, dass nachhaltige und messbare Verbesserungen in diesem Bereich vermutlich eher durch ein anhaltendes, spezifisches Training erreicht werden können (König, 2007; Röttger, Janssen & Schöllhorn, 2009). Die Sportlehrer der einzelnen Projektschulen scheinen den Schwerpunkt der Sportstunden aber eher auf vielfältige Inhalte im Rahmen des Lehrplans gelegt zu haben. Warum sich auch in der psychosozialen Entwicklung eher geringe Effekte und nur in Teilgruppen nach-

¹¹ Vor diesem Hintergrund sind auch die Diskussionen um die Anteile von erteiltem Sportunterricht durch Fachlehrkräfte und Klassenlehrkräfte durchaus differenziert zu führen. Das Klassenlehrerprinzip der Grundschule kann im Sinne der Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler durchaus auch Vorteile haben. Vermutlich sollte man hier auch nicht im schlichten „Entweder-Oder“ argumentieren, sondern über begründete Verhältnisbestimmungen nachdenken.

weisen lassen, könnte unter anderem durch den sich in den Daten abzeichnenden Deckeneffekt erklärt werden: Schon zu Beginn des Grundschulalters liegen bei einem überwiegenden Teil der Kindern hohe positive Einschätzungen vor. Wenn sich eine „Auswirkung“ der „Täglichen Sportstunde“ in der Art zeigen soll, diese Einschätzung weiter zu erhöhen, dann ist der „Spielraum“ für mögliche Verbesserungen sehr klein und macht starke bzw. deutlich nachzuweisende Effekte damit unwahrscheinlicher.

Aber auch Kontextveränderungen sind in Betracht zu ziehen. Zumindest in einer Begleitschule wurde der Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport zwischenzeitlich erheblich aufgewertet. Und auch durch die landesweit parallel verlaufende Einführung des offenen Ganztags, die häufig mit einer Ausweitung der außerunterrichtlichen Sportangebote verbunden war, lassen sich Unterschiede zwischen Projekt- und Vergleichsschulen möglicherweise nicht mehr eindeutig nachweisen. Hier bieten sich, jedenfalls für die daran teilnehmende Gruppe von Grundschulkindern – über die „Tägliche Sportstunde“ bzw. den regulären Schulsport hinaus –, neue Bewegungsmöglichkeiten am Nachmittag, deren Einfluss schwer zu bestimmen ist.

4.2 Schulsportentwicklung – die institutionelle Ebene

Die Leitidee des Projekts hat dem Gedanken der Schul- bzw. Schulsportentwicklung von Beginn einen gleichberechtigten Stellenwert eingeräumt. Mindestens zwei Gründe sprechen auf theoretischer Ebene für eine solche Annahme. Erstens handelt es sich in unserer Untersuchung um Grundschulen, das heißt vergleichsweise kleine und überschaubare organisatorische Einheiten. Zwar existieren auch hier erhebliche Schwankungsbreiten – so variieren die Größen der Kollegien von 5 bis ca. 25 Lehrkräften –, doch ändert dies nichts an dem prinzipiellen Befund der relativen Übersichtlichkeit der Einzelschule. Entsprechend sind Veränderungen im engeren Bereich des Schulsports, aber auch auf der einzelschulischen Ebene insgesamt durch einen systematischen Eingriff in die Struktur des schulischen Gesamtunterrichts durchaus plausibel, da durch diese organisatorische Veränderung im Regelfall alle Beteiligten auch direkt betroffen sind. Anders als z. B. in großen schulischen Komplexen (wie z. B. Gesamtschulen) sind Schulsport- und Schulentwicklung deutlich enger verzahnt. Zweitens reichen Bewegung, Spiel und Sport über den rein fachlichen Zuschnitt auch in verschiedene andere Dimensionen des Schullebens hinein und besitzen somit das Potenzial, auch in der Gesamtorganisation – im Sinne der Schulentwicklung – Wirkungen zu produzieren. Entsprechend wurde im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation diese Ebene auch einer gesonderten Analyse unterzogen¹². Für die Darstellung der Ergebnisse ergibt sich aber daraus auch eine besondere Schwierigkeit. Einerseits wird aus guten Gründen auf die Spezifika der Einzelschule – ihrer Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Ressourcen etc. –

¹² Die nachfolgenden komprimierten Ergebnisdarstellungen basieren auf den zu Beginn und Ende des Projekts durchgeführten Leitfadeninterviews mit den Schulleitungen, den schulischen Projektkoordinatorinnen und ausgewählten „normalen“ Lehrkräften (N=58 pro Befragungszeitraum) sowie aus systematisch abgefragten Auskünften aus den Lehrerfragebögen (N=220 pro Befragungszeitpunkt).

nachdrücklich hingewiesen, andererseits können solche einzelschulischen Spezifika im Rahmen eines solchen knappen Ergebnisberichts nicht angemessen abgebildet werden. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung ist also ein Kompromiss. Dazu werden in einem ersten Schritt zunächst in Form von vier thesenhaften Zuspitzungen Kernmerkmale der institutionellen Entwicklungsdynamik hochverdichtet, aber möglichst anschaulich, vorgestellt. In einem zweiten Schritt werden dann Entwicklungstypiken identifiziert, die sich aufgrund der vorliegenden Daten abstrahieren lassen.

4.2.1 Kernthesen zur Schulsportentwicklung

These 1: Die „Tägliche Sportstunde“ ist eine Fortsetzungsgeschichte

Die Bedeutsamkeit der Einzelschule zeigt sich unter anderem daran, dass die beteiligten Schulen in der konzeptionellen Entwicklung an das anschließen, was in der Schule bereits an Ressourcen, Voraussetzungen und Entwicklungssträngen vorliegt. Diese individualisierten Entwicklungsprozesse sind aber zugleich durchgängiges Kennzeichen aller Schulen. Der schulische Status quo wirkt hier wie ein Filter, der gewissermaßen eine idealtypische Entwicklungsphantasie auf eine real umsetzbare Konzeption ummünzt und damit auch anschlussfähig an die innerschulischen Gegebenheiten macht. Auf dieser Basis ergeben sich so in der Regel schrittweise Teilaufgaben, die von den Schulen in Angriff genommen werden, bis die schulspezifisch jeweils tragfähige Ausgestaltung erreicht ist, was durchaus nicht immer linear und ohne Reibungen vonstattengeht. Dabei ist zu beachten, dass die Wahrnehmungen der Schulen sich deutlich voneinander und von einer gegebenenfalls existierenden idealtypischen Umsetzung einer „Täglichen Sportstunde“ unterscheiden können. Der hohe Grad individueller Gestaltbarkeit führt allerdings auch zu einem hohen Grad an Akzeptanz. So sind etwa 75 % aller befragten Lehrkräfte für eine Fortsetzung der Initiative auch über das Projektende hinaus, 80 % der beteiligten Schulen haben sich für eine dauerhafte Beibehaltung der Konzeptionen entschieden. Insbesondere Lehrer aus Schulen mit sozial schwachem Schülerklientel (geringes Einkommen der Eltern, Migrationshintergrund) wollen das Projekt – häufig auch unter erschwerten räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen – weiterführen, wenngleich eine konzeptnahe Realisierung hier noch schwieriger ist als in anderen Schulen.

These 2: Die „Tägliche Sportstunde“ ist eine Alltagsgeschichte

Bei aller Bedeutsamkeit der Initiative zeigt sich auch durchgängig, dass Schulen gegenwärtig vielfachen Ansprüchen ausgesetzt sind, denen sie zugleich gerecht werden müssen. Die „Tägliche Sportstunde“ gerät damit auch in den Sog des alltäglichen Schulgeschäfts, das heißt Entwicklungen finden durchaus nicht immer systematisch, geplant, kontinuierlich, gesteuert statt, wie es Modelle der Schulentwicklung idealtypisch vorgeben. Dadurch entstehen Reibungsverluste, Informationen gehen verloren, Kontinuitäten werden in Frage gestellt und anderes mehr. In der Umsetzungspraxis wird so eher experimentiert und nachgesteuert – „learning by doing“ oder „muddling through“ werden so zu durchaus auch vorfindlichen Formen des Fortschreitens, was von den beteiligten Lehrkräften auch durchaus selbstkritisch konstatiert wird. Trotz der vielseitigen alltäglichen Beanspruchungen und den daraus

resultierenden Unzulänglichkeiten behalten die Lehrkräfte ihre Innovationsfreude, was die aus anderen Untersuchungen zur Schulentwicklung bekannte hohe Motivation von Grundschullehrkräften einmal mehr bestätigt.

These 3: Die „Tägliche Sportstunde“ ist eine Schulgeschichte

Zugespitzt könnte man die These auch anders formulieren: Die „Tägliche Sportstunde“ ist mehr als eine Fachgeschichte. Obwohl natürlich das Fach Sport den Kern der „Täglichen Sportstunde“ kennzeichnet, bleiben die Schulen nicht von der Maßnahme unberührt, das heißt über die initiierte Maßnahme wird Schulsportentwicklung zur Schulentwicklung, was natürlich auch mit den genannten Besonderheiten der Institution Grundschule zusammenhängt. Der Stellenwert der Fachperspektive zeigt sich sehr nachdrücklich daran, dass die permanente Umsetzung der Maßnahme auch Vorreiter benötigt, die die Sache permanent auf der schulischen Agenda halten und zugleich auch vorantreiben. Diese Vorreiter finden sich in aller Regel bei den Sportlehrkräften einer Schule und/oder den beteiligten Schulleitungen. Bewegung, Spiel und Sport verlassen so die eingegrenzte Fachperspektive und generieren sich zum Element einer konstruktiven Schulentwicklung. So sind 88 % aller befragten Lehrkräfte (also nicht nur Sportlehrkräfte!) der Auffassung, dass durch die Maßnahme die ganze Schule profitiere und nicht allein das Fach Sport.

These 4: Die „Tägliche Sportstunde“ ist eine Erfolgsgeschichte

Die institutionelle Ebene noch einmal brennpunktartig fokussierend kann man auch mit guten Gründen von einer Erfolgsgeschichte sprechen. Was spricht für diese These? Erstaunlich ist die hohe Akzeptanz bei allen beteiligten Gruppen (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern), wobei insbesondere die von den Schulen berichteten durchgängig positiven Rückmeldungen der Eltern vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um Schülerleistungen überraschen. Die Lehrkräfte konstatieren zudem auch zahlreiche positive Effekte sowohl auf Schülerseite (z. B. höhere Aufmerksamkeit, weniger Störungen, gestiegene Bewegungsfertigkeiten) wie auch auf Schulseite (z. B. Schulklima, Unterrichtsentwicklung, Akzeptanz von Bewegung, Spiel und Sport). Selbst wenn man konstatieren mag, dass hier auch Prozesse einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung eine Rolle spielen können, so bleibt doch das Argument, dass eine von den Effekten überzeugte Lehrerschaft notwendige Voraussetzung für eine Fortsetzung der Maßnahme ist. Es dürfte kaum ein Erfolgskriterium geben, welches durchschlagender ist als die freiwillige Fortsetzung der „Täglichen Sportstunde“ nach Beendigung des Projekts. Dazu nur exemplarisch ein Lehrerinnenstatement:

Ich glaube, sagen zu können, dass dieses Projekt oder die Teilnahme an diesem Projekt und die Umsetzung der Ideen, die da aufgekommen sind, zur Entwicklung unserer Schule eine Menge beigetragen haben. Man spricht ja heute so viel von Qualitätsentwicklung, ich denke, das war ein Punkt, der uns auch eine ganze Menge gebracht hat.

4.2.2 Entwicklungstypen

Die Identifizierung von eher übergeordneten Kernperspektiven auf die Entwicklung der Schulen könnte leicht den Blick für natürlich auch zahlreich vorhandene Unter-

schiede verdecken. Um auch dieser Sichtweise zu ihrem Recht zu verhelfen, sei abschließend eine Differenzierungsoption etwas näher erläutert.

Typologien ermöglichen eine Orientierung angesichts der Einzigartigkeit, Unvergleichbarkeit und Unüberschaubarkeit der Summe der Einzelfälle. Der zu zahlende Preis sind Detailverzicht und Abgrenzungsprobleme. Da die Orientierungsfunktion an dieser Stelle höher veranschlagt wird, sei abschließend eine Typisierung der einzel-schulischen Entwicklungsverläufe unternommen¹³, auch vor dem Hintergrund, daraus aus Sicht der Schulsportentwicklung wünschenswerte von weniger wünschenswerten Verläufen abzugrenzen. Auch Typen existieren nicht an sich, sondern sind immer bestimmten Beobachtungs- bzw. Ordnungsperspektiven geschuldet; A. Schütz bezeichnet dies als „problemrelevanten Index“ (2003, S. 338). Kriterien der folgenden Typologie sind erstens der Umgang der einzelnen Schule mit der von außen eingeschleusten Projektidee, zweitens der vorhandene Grad der Passung zwischen „Schulbiographie“ und Projektidee und drittens die vorgegebene Entwicklungsdynamik, mit denen die Projektidee innerhalb der Umsetzungsphase konfrontiert wird.

Auf analytischer Ebene ergeben sich so drei (bzw. vier) Schultypen, die eine Relation von Einzelschule und Projektidee genauer beschreiben können. Das Verhältnis kann ausblanciert sein (Typ A), das Projekt kann als Attraktor für die Entwicklung dienen (Typ B) oder die Schule kann das Projekt schlicht absorbieren (Typ C).

Bei den Typ-A-Schulen („Assimilations-Schulen“) handelt es sich um Schulen, die in der Regel insbesondere in ihren Bestrebungen einer Thematisierung von Bewegung, Spiel und Sport an der jeweiligen Schule schon Vorerfahrungen besitzen. Häufig verfügen diese Schulen bereits über recht gute äußere Rahmenbedingungen, die eine Profilierung der Schule z. B. in Richtung auf eine „bewegungsfreudige Schule“ oder „gesunde Schule“ unter Gesichtspunkten der allgemeinen Schulentwicklung als durchaus sinnvoll und folgerichtig erscheinen lassen. Die Projektidee fällt in diesen Schulen also auf einen fruchtbaren Boden und stellt einen äußeren Anreiz zur weiteren inneren Entwicklung dar. Aufgrund der Vorerfahrungen und der bereits an diesen Schulen abgelaufenen Entwicklungsprozesse existieren auch auf personaler Ebene in der Regel bereits Voraussetzungen und Kompetenzen, die eine Umsetzung der Projektidee erfolgversprechend erscheinen lassen. Diese Schulen lassen sich in zwei Untertypen (A1: „assimilativ-absorbierend“; A2: „assimilativ-fortentwickelnd“) aufspalten, die dann jeweils an die Grenzen der Typen B und C führen. „Absorbierend“ (Typ A1) sind Schulen, die bereits längere Entwicklungsprozesse durchlaufen haben und aus diesem Grund entweder mit Deckeneffekten zu tun haben oder in ihrer Entwicklungsdynamik Ermüdungserscheinungen zeigen. Die Beteiligung am Projekt produziert dann so etwas wie „Mitnahmeeffekte“ – nice to have – ohne zusätzliche Entwicklungsdynamiken zu initiieren. „Fortentwickelnd“ (Typ A2) sind Schulen, die

¹³ Neben den bereits genannten Daten fließen in diese Typologisierung auch noch inhaltsanalytische Auswertungen von zahlreichen Dokumenten der jeweiligen Schulen ein, die im Verlauf des Projekts von den Schulen eingeholt wurden (Schulprogramme, Konzeptpapiere, Inhaltspläne u. a.).

bei hoher Passung und durchaus fortgeschrittenem Entwicklungsstand die Umsetzung der Projektidee ganz bewusst für die Erreichung weiterer Entwicklungsziele nutzen. Dabei kann der individuelle Entwicklungsstand durchaus unterschiedlich sein und auch noch andere Bereiche als Bewegung, Spiel und Sport betreffen. Letzterer ist dann ein Bereich neben anderen Entwicklungsbereichen, dem aber aus bestimmten Gründen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Bei den Typ-B-Schulen („Initiations-Schulen“) stellt sich das Verhältnis von Passung zur Projektidee so dar, dass der Grad der Passung zur Projektidee weniger ausgeprägt sein kann, die Umsetzung der Projektidee in der konkreten Realisierung aber eine hohe Dynamik, bisweilen auch Eigendynamik, entfalten kann. Wenn von geringer ausgeprägter Passung die Rede ist, dann ist dies zu präzisieren. Zum einen ist dieser Typus in sich hinsichtlich dieses Aspekts heterogen strukturiert, zum anderen finden sich hier Schulen, deren Passungsgrad aufgrund der äußeren Kontextbedingungen gar nicht hoch ausgeprägt sein kann, die also z. B. über sehr schlechte materielle und räumliche Ressourcen verfügen. Besonders auffallend ist bei diesem Schultypus die Entwicklungsdynamik, die im Kern durch die Projektbeteiligung initiiert wird. Damit ist nicht gesagt, dass an diesen Schulen zuvor keine Entwicklungen stattgefunden haben. Gemeint ist vielmehr, dass durch das Projekt entweder grundsätzliche Entwicklungsschübe in Gang gesetzt wurden (z. B. auch nach Phasen relativer Stagnation) oder aber dem Bereich Bewegung, Spiel und Sport durch die Realisierung der Projektidee an der jeweiligen Schule ein noch einmal deutlich herausgehobener Stellenwert zugesprochen wurde.

Typ-C-Schulen („Mimesis-Schulen“) machen eine Art Dienst nach Vorschrift. Auch bei diesem Schultyp muss eine Projektaffinität aufgrund der freiwilligen Teilnahme vorausgesetzt werden. Insbesondere zwei Merkmale kennzeichnen diese Struktur. Zum einen wird die Projektidee und ihre Umsetzung nur von einer eng begrenzten Anzahl von Akteuren verfolgt. Häufig ist dies zudem im Kern die Schulleitung und ein oder zwei Verbündete, die dann folgerichtig nicht nur die Idee, sondern auch noch ihre konkrete Umsetzung betreiben. Aufgrund der überschaubaren Größe und Organisationsstruktur von Grundschulen reicht eine solche Konstellation völlig aus, um als Mimesis-Schule nach außen zumindest „prima vista“ den Eindruck einer angemessenen Umsetzung zu erwecken und aufrechtzuerhalten. Ein zweiter Aspekt mimetischer Orientierung ist die gering ausgeprägte Fähigkeit oder Neigung zur eigenständigen Entwicklung von Konzepten. Da diese Entwicklungslogik nicht mit der Projektlogik der Entwicklung eigener schulspezifischer Konzepte korrespondiert, müssen diese Schulen versuchen, mit einem in der Wahrnehmung der Schule (bzw. einzelner Akteure) vertretbaren Aufwand Umsetzungskonzepte zu erstellen, die den mimetischen Gegebenheiten der Schule zudem noch gerecht werden müssen. Das Ergebnis sind dann Konzepte, die nach außen den Anschein einer adäquaten Umsetzung erwecken und nach innen möglichst wenig Veränderungsdruck erzeugen.

Zum Abschluss dieser Typologisierung sei nochmals ihr deskriptiv-analytischer Charakter betont. Es ist eine durchaus wichtige und interessante Einsicht in Schulentwicklungsprozesse, dass unter der Perspektive der Organisationsentwicklung problematische Verläufe (z. B. des Typs C) durchaus qualitativ ansprechende Ergeb-

nisse vorweisen können und umgekehrt. Oder anders formuliert: Ein Mehr an Entwicklung muss nicht notwendig mit einem Mehr an Qualität korrespondieren.

5 Einordnung und Perspektiven

Die tendenziell positiven Einschätzungen einer Ausweitung von Bewegungszeiten in schulischen Kontexten (vgl. z. B. Obst-Kitzmüller & Bös, 2002; Paschen, 1971; Wasmund-Bodenstedt, 1984) sind im vorliegenden Projekt teilweise bestätigt, teilweise differenziert und auch in Teilen relativiert worden. Angelegt war die eigene Studie als ein Schulentwicklungsprojekt, in dem eine Modifikation der schulsportlichen Angebote hin zu einer täglichen Sportstunde als Ansatzpunkt für einzelschulische Entwicklungsprozesse fungieren sollte. Notwendige Konsequenz eines solchen Grundansatzes war der Verzicht auf externe, vorstrukturierte Interventionsmaßnahmen, die die einzelnen Schulen nur noch umzusetzen hatten. Ein solches Vorgehen hat neben zahlreichen positiven Effekten natürlich auch seinen Preis. Indem die einzelne Schule zum Generator der Entwicklungsprozesse gemacht wird, gehen Steuerungspotenziale, wie sie durch gezielte Interventionsstudien möglich sind, weitgehend verloren. Die – im Übrigen auch bei den meisten Interventionsstudien – schwer zu kontrollierenden Kontexteinflüsse nehmen potenziell an Bedeutung zu und erschweren die Identifikation klarer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Es fällt auf, dass mit unterschiedlichen Forschungsinstrumenten bei der Erfassung vergleichbarer Phänomene in Teilen widersprüchliche Einschätzungen produziert wurden. So zeigen die klassischen quantitativ ausgelegten Instrumente auf der Schülerebene sowohl auf der motorischen wie auf der psychosozialen Ebene bezogen auf die betrachteten Kohorten nur wenig Effekte¹⁴, während die Äußerungen der Lehrkräfte (sowohl im Fragebogen wie auch in den Interviews) deutlich positivere Einschätzungen zeigen. Wie lässt sich das erklären?

Während in Fragebögen und Interviews natürlich per definitionem die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten (hier: der Lehrkräfte) erhoben wurden und insofern die Wahrnehmungen anderer Personen bezüglich der vermuteten Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern in den Antworten abgebildet werden, erheben insbesondere die Testverfahren einen anderen Anspruch, indem sie die tatsächlichen, die „objektiven“ Entwicklungsprozesse, z. B. im Bereich der koordinativen Entwicklung, bei den Betroffenen selbst (also den Lernenden) zum Ausdruck bringen. Im Regelfall wird bei unterschiedlichen Ergebnissen den objektiven Daten eine größere Bedeutsamkeit zugemessen, da sie ja gerade den unkalkulierbaren Faktor der Subjektivität ausblenden. Solche oft reflexhaft vorgenommenen Gewichtungen von unterschiedlichen Datenarten sind wiederum mit eigenen Schwierigkeiten methodologischer Art behaftet, auf die wir hier aber nicht hinauswollen. Stattdessen möchten wir einige Relativierungen anführen, die dabei helfen können, die zunächst einmal

¹⁴ Auch die Frage der Aussagekraft solcher „Durchschnittswerte“ für Entwicklungsprozesse soll hier nicht weiter thematisiert werden. In den Analysen des Kap. 4.1 wurde zudem auf erste Differenzierungen hingewiesen. Trotzdem erfordert das Ausbleiben von „erwartbaren“ Effekten auch Erklärungsangebote.

erwartungswidrigen Befunde plausibel zu machen. Als Beispiel soll dazu der Bereich der koordinativen Entwicklung betrachtet werden.

Ein Bündel von Gründen der Relativierung kann im Bereich der angewendeten Methoden selbst verortet werden. Sie sollen hier nur kurz angerissen werden: Kann vom im engeren Sinne koordinativen Geltungsbereich des Tests auf *die* Entwicklung der Motorik rückgeschlossen werden? Welche Rolle spielen die genauen Messzeitpunkte vor dem Hintergrund diskontinuierlicher Entwicklungsverläufe im Grundschulalter? Konnte durchgehend eine angemessene Durchführung des Tests gewährleistet werden¹⁵? Welchen Einfluss hat die Entwicklung der Begleitschulen mit ihrer zunehmenden Betonung von Bewegung, Spiel und Sport? Diese und ähnliche Fragen sind an die Forschung selbst adressiert, damit natürlich auch an uns. Solche Fragen sind ohne Zweifel wichtig und auch gründlich zu erörtern, zumal aus Ergebnissen motorischer Tests häufig sehr weitreichende Konsequenzen bezüglich *der* motorischen Leistungsfähigkeit *der* Kinder und Jugendlichen gezogen werden. Gehen wir aber für unser Anliegen von der Angemessenheit von Methode und Ergebnissen aus, so bleibt trotzdem noch genügend Spielraum für Relativierungen.

Eine erste Form der Relativierung bezieht sich auf die Durchführungsrealitäten des Projekts. Die Schulen haben unter sehr spezifischen Bedingungen sehr unterschiedliche Realisierungsformen der „Täglichen Sportstunde“ umgesetzt, wobei nur einige zwei zusätzliche Sportstunden systematisch in den Stundenplan fest verankern konnten. In den anderen Fällen wurden systematische Bewegungszeiten eingeführt, über deren konkrete Realisierungen wir aber keine systematischen Daten erfassen konnten. Einblicke in Konzepte der Schulen und auch Wochenpläne zeigen aber zumindest auch nachvollziehbare Tendenzen dazu auf, dass die Zeiten nicht immer stringent eingehalten wurden, dass ihre Dauer sehr unterschiedlich und häufig abhängig von den fachlichen Erfordernissen festgelegt wurde, dass Sportunterricht natürlich auch ausgefallen ist, dass die Intensität und Qualität des Sportunterrichts insbesondere bei fachfremden Lehrkräften im Unklaren bleibt, genau so wie die Intensität und Qualität einer Verknüpfung von Bewegung und fachlichem Lernen. Hinzu kommen Kontextvariationen auf Schülerseite wie z. B. Zugehörigkeit zum Ganztags- oder zu einem Sportverein. Diese Unwägbarkeiten relativieren nachvollziehbar die Größenordnung der Effekte, die über einen Test der koordinativen Fähigkeiten zu erwarten sind, zumal ein gezieltes Training von koordinativen Fähigkeiten (im Sinne einer systematischen Intervention) auch nicht stattgefunden hat¹⁶. Was allerdings weitgehend stattgefunden hat, ist der Versuch einer Bedeutungssteigerung

¹⁵ Diese Frage bezieht sich insbesondere auf die Partnerschulen, die den Test unter eigener Regie durchgeführt haben. Trotz eines umfangreichen Manuals zur Testdurchführung geben Rückmeldungen in den Interviews Anlass zu der Annahme, dass dort Schwierigkeiten aufgetaucht sind.

¹⁶ Ob dies wiederum für die Einführung von vermehrten koordinativen Trainingseinheiten in der Grundschule spricht, ist eine Frage, die nicht auf empirischer, sondern zunächst auf normativer Ebene zu stellen ist. Wie sollen Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule umgesetzt werden?

von Bewegung, Spiel und Sport an der jeweiligen Schule durch die Lehrkräfte, und dies scheint bei den Lernenden auch angekommen zu sein.

Eine zweite Form der Relativierung der erwartungswidrigen Ergebnisse zeigt sich durch eine Hinterfragung der Erwartung selbst. Im Projektdesign wurde der motorischen Entwicklung kein besonders herausragender Stellenwert beigemessen, was man natürlich durchaus auch kritisch diskutieren kann. Wenn motorische Entwicklung dennoch untersucht wurde, dann war das einerseits einem öffentlichen Interesse geschuldet, das dieser Facette eine große Aufmerksamkeit zuwendet, andererseits aber auch der durchaus offenen Forschungsfrage, ob durch eine nicht-interventionistische Veränderung der Organisation Schule in Richtung „Tägliche Sportstunde“ auch Effekte im Bereich der motorischen, genauer: der koordinativen, Entwicklung festgestellt werden können. Erwartungswidrig sind die Ergebnisse so auch nur für den Fall, dass man glaubt, durch ein – aufgrund der gewählten offenen Projektstruktur – nicht genau angebbares „Mehr“ an Bewegung sehr spezifische Effekte auf der motorischen Ebene erzeugen zu können. Die Angemessenheit einer solchen Erwartung ist aber selbst ausgesprochen zweifelhaft. Unterschiedliche Studien haben in den letzten Jahren die Überzeugung in die Wirkbreite des „Medikaments Sport“ durchaus mit Relativierungen versehen (vgl. Brettschneider & Kleine, 2002), wie nicht zuletzt auch der insgesamt uneinheitliche (inter-)nationale Diskussionsstand zu vermehrten Bewegungsaktivitäten zeigt (vgl. z. B. Brandl-Bredenbeck, 2008; Cale & Harris, 2006; Kahn, Ramsey, Brownson & Heath, 2002). Offenbar benötigt man für die Erzielung eindeutig messbarer Effekte stark strukturierte Interventionen, die anders als im vorliegenden Projekt die Inhalte und Durchführungsweisen der Bewegungsaktivitäten weitgehend festlegen. Wenn aber die Erwartungen an spezifische motorische Effekte selbst durchaus begründet einer Relativierung unterzogen werden können, dann brauchen die vorgestellten Ergebnisse auch nicht im Sinne einer Enttäuschung gedeutet zu werden.

Vielmehr hat die systematische Evaluation des Projektverlaufs eine Reihe von angebbaren Gelingensbedingungen zu Tage gefördert, die für eine möglichst erfolgreiche Umsetzung der Leitidee nach mehr systematischer Bewegungszeit in Grundschulen unabdingbar erscheinen (vgl. Thiele et al. 2009, 211ff.). Diese Bedingungen, die aufgrund der Projektergebnisse nun in Form von konkretem Beratungswissen vorliegen, schließen eng an Erkenntnisse an, die in der Schulentwicklungsforschung auch identifiziert worden sind, brechen sie aber auch noch einmal vor dem Hintergrund der schulsportspezifischen Besonderheiten. Die Idee der Schulentwicklung durch Schulsportentwicklung gewinnt so exemplarisch weiter an Kontur. Dass eine Umsetzung sinnvoll und entwicklungsförderlich sein kann, dafür stehen die Ergebnisse auf der institutionellen Ebene und die Einschätzungen der beteiligten Akteure.

Zugleich sollten aber auch die Grenzen nicht aus den Augen verloren werden. Der vielleicht nahe liegende Gedanke einer Fortschreibung der Leitidee in den Sekundarbereich erscheint vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten grundsätzlichen Veränderungen der Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen durchaus reizvoll und auch plausibel. Doch bedürfen solche „Transferüberlegungen“ auch dringend der Ergänzung um die ganz anderen Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe sowohl auf individueller wie auch auf institutioneller

Ebene, um nicht ins Leere zu laufen. Als schulisches Universaltherapeutikum taugt auch die „Tägliche Sportstunde“ sicher nicht. Aber sie kann unter Berücksichtigung bestimmter Voraussetzungen und Rahmungen die Entwicklungspotenziale bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern fördern und zudem Schulsportentwicklung in der Grundschule systematisch vorantreiben. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Literatur

- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2008). Bewegung, Spiel und Sport der Kinder im internationalen Vergleich. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit* (S. 427-450). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Cale, L., & Harris, J. (2006). Interventions to promote young people's physical activity: Issues, implications and recommendations for practice. *Health Education Journal*, 65 (4), 320-337.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie*. Münster: Lit-Verlag.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., & Heath G. W. (2002). The Effectiveness of Interventions to Increase Physical Activity. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22, 73-107.
- König, S. (2007). Koordinationstraining im Schulsport. Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Sportangebotes einer offenen Ganztageschule. *Sportunterricht*, 56 (10), 301-307.
- Marx, A. (2001). *Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Obst-Kitzmüller, F. & Bös, K. (2002). *Akzeptanz und Wirkung zusätzlicher Sportstunden in der Grundschule – eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen eines täglichen Sportunterrichts auf die motorische und psychosoziale Entwicklung und das Unfallgeschehen bei Grundschulkindern*. Unveröffentlichter Projektbericht.
- Paschen, K. (1969). *Die Schulsport-Misere. Gedanken und Pläne zur „Täglichen Turnstunde“*. Braunschweig: Westermann.
- Paschen, K. (1971). *Tägliche Bewegungszeit in der Grundschule*. Schorndorf: Hofmann.
- Röttger, E.-M., Janssen, D. & Schöllhorn, W. I. (2009). Training koordinativer Fähigkeiten im Schulsport – ein empirischer Vergleich zwischen kooperativem und differenziellem Ansatz. *sportunterricht*, 58 (9), 259-263.
- Schütz, A. (2003). *Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Alfred Schütz Werkausgabe Bd. V.1*. Hrsg. von M. Endreß & I. Srubar. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Thiele, J., Seyda M., Bräutigam, M., Burrmann, U. & Serwe, E. (2009). Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde in Grundschulen in NRW“ - Endbericht.
- Wasmund-Bodenstedt, U. (1984). *Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule*. Schorndorf: Hofmann.