

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)





# Inhalt

Vorwort der Herausgeber der Edition Schulsport .....	6
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>8</b>
Vorbemerkungen, Problemstellung, Vorgehensweise .....	8
<b>2 Grundzüge bewegungsfreudiger Schulentwicklung .....</b>	<b>13</b>
2.1 Bewegte Schule – Genese eines Modells .....	13
2.2 Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm .....	19
2.3 Qualitätsentwicklung in Schule und Schulleben .....	23
<b>3 Untersuchungsdesign der Differenzstudie .....</b>	<b>28</b>
3.1 Vorbemerkungen zum Forschungsansatz .....	28
3.2 Anspruch, Ansprüche, Anspruchsebenen .....	29
3.3 Wirklichkeit(en), Wirklichkeitsfacetten .....	31
3.4 Differenzen und Differenzanalyse .....	34
3.5 Ablauf und Spezifik dieser Studie .....	36
<b>4 Ansprüche: Analyse von Schulprogrammen .....</b>	<b>39</b>
4.1 Erläuterung der Analyseschritte .....	39
4.2 Darstellung zentraler Analyseergebnisse .....	42
4.3 Exkurs: Bewegungsfreundliche Schulorganisation .....	51
<b>5 Wirklichkeiten: Analyse des Schullebens .....</b>	<b>55</b>
5.1 Vorentscheidungen zur Schullebenanalyse .....	56
5.2 Charakteristik der Untersuchungsschulen: Schulporträts, Sichtweisen der Schulleitung, Sportlehrkräfte und Schüler/innen, Gesamtanalysen und Feedback .....	63
5.3 Zwischenbilanz .....	150
<b>6 Differenzen: Analyse des Dazwischen .....</b>	<b>151</b>
6.1 Differenzen bestimmen und verstehen .....	151
6.2 Mit Differenzen umgehen: Probleme – Chancen .....	160
6.3 Schlussbemerkung: Ausblick, Fazit, Beratung .....	168
Literaturverzeichnis .....	172
Bildnachweis .....	176



## **Vorwort der Herausgeber der Edition Schulsport**

In allen Bundesländern gibt es Initiativen zur bewegungsfreudigen und sportorientierten Schulentwicklung. Dabei stehen unterschiedliche Begriffe für eine übereinstimmende Grundidee: Schulen sollen bewegungsfreundlicher und das Schulleben soll bewegungsfreudiger werden. Der aktuelle Handlungsbedarf für Schulen, Schulverwaltung und Schulpolitik ergibt sich aus den Veränderungen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, insbesondere dem Bewegungsmangel und den daraus folgenden gesundheitlichen Problemen. Zum anderen gewinnt Bewegung als rhythmisierendes und lernförderndes Element auch im Unterricht anderer Fächer zunehmend an Bedeutung.

Die Verbreitung dieser Idee geht einher mit einer großen Zahl von Veröffentlichungen, in denen inhaltliche Ansprüche an die Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung entfaltet werden. Dagegen gibt es kaum Publikationen, die über Erfahrungen mit der Umsetzung dieser Idee in der schulischen Wirklichkeit berichten. Gerade solche Berichte wären allerdings von großem Wert für solche Schulen, die sich erst am Anfang eines bewegungsfreudigen Schulentwicklungsprozesses befinden.

Eine Arbeitsgruppe der Bergischen Universität Wuppertal unter der Leitung von Eckart Balz ist der Frage nach dem Anspruch und der Wirklichkeit bewegungsfreudiger Schulentwicklung in weiterführenden Schulen nachgegangen. Ihr Fokus richtet sich auf die Bausteine „Bewegungsprojekte“, „Pausensport“ und „Bewegungsfreundliche Schulorganisation“. Wesentliche Elemente ihrer Differenzstudie sind die Analyse von 57 Schulprogrammen und eine Feldforschung an sieben Schulen.

Wir freuen uns sehr darüber, dass die Wuppertaler Arbeitsgruppe den Wunsch geäußert hat, die Ergebnisse ihrer Studie in der „Edition Schulsport“ zu veröffentlichen. Denn das entstandene Werk ist mehr als nur ein Forschungsbericht: Es liefert nachdrückliche Begründungen für die Notwendigkeit bewegungsfreudiger Schulentwicklung, bietet tiefe Einblicke in die Verwirklichung dieser Idee auf der schulischen Ebene und leistet mit seiner differenzanalytischen Aufklärung einen konstruktiven Beitrag zur qualitätsorientierten Schulsportentwicklung.



Die in diesem Band dargestellten Untersuchungsergebnisse können sowohl der Fachdiskussion als auch der fachpolitischen Diskussion über die bewegungs- und sportorientierte Schulentwicklung wertvolle Impulse geben, um den Blick zu schärfen und Qualität zu sichern. Damit wird zugleich ein dringender fachpolitischer Handlungsbedarf offenkundig: Im Zuge der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Schulqualität gilt es, Bewegung, Spiel und Sport in die allgemeine schulische Qualitätsentwicklung zu integrieren und Prozesse einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu fördern. Damit wäre für die Qualität bewegungsfreundlicher Schulentwicklung viel erreicht.

Gemeinsam mit der Wuppertaler Arbeitsgruppe hoffen wir darauf, dass dieses Buch sowohl in der Sportwissenschaft als auch in der Schulverwaltung und vor allem in der Schulpraxis rezipiert, reflektiert und in seinem fachpolitischen Anliegen transportiert wird. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass sich die Autoren über Rückmeldungen zu ihrem Projektbericht freuen würden und vergleichbare oder auch aufbauende Studien anregen. So könnten die hier vorliegenden Untersuchungsergebnisse weitere Prozesse einer nachhaltigen, qualitätsorientierten, bewegungsfreundlichen Schulentwicklung anstoßen.

*Heinz Aschebrock*

*Rolf-Peter Pack*



# 1 Einleitung

Die gegenwärtige Situation des Schulsports in Deutschland kann unterschiedlich gedeutet werden. Manche sehen sie als Krise mit starken Abwertungstendenzen des Fachs, manche bewerten sie – verglichen mit früheren Zeiten und anderen Ländern – eher als zufriedenstellend, einige erkennen die dauerhafte Erstarrung eines unzulänglichen Status quo, andere wännen sich im Aufbruch zu neuen Ufern eines bildungszentrierten Bewegungsunterrichts oder aber eines fitnessorientierten Sportunterrichts. Mit der ersten deutschen Schulsportstudie *SPRINT* (DSB, 2006) wird recht nüchtern Zwischenbilanz gezogen und die ambivalente – im Ganzen annehmbare und im Einzelnen durchaus veränderungsbedürftige – Situation des Schulsports in Deutschland beleuchtet. Es bleibt abzuwarten und mitzugestalten, wie sich Schulsport im Spannungsverhältnis von Einheit und Vielfalt, Öffnung und Standardisierung, von Qualität und Misere, Schulpolitik und Schulpraxis weiter entwickeln wird (vgl. Balz, 2004).

In diesem Kontext sind Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms und des Schullebens von besonderer Bedeutung. Denn hier wird klar, dass Schulsport über den regulären, unverzichtbaren Sportunterricht hinaus ein breites Spektrum lohnender Aktivitäten im Lern- und Lebensraum Schule bietet. Dazu gehören außerunterrichtliche Sportmöglichkeiten (in Pausen und Arbeitsgemeinschaften, auf Fahrten, bei Wettkämpfen und Festen), weitere bewegungsfreudige Bausteine (wie Bewegungspausen oder bewegtes Sitzen), auch gezielte Fördermaßnahmen, Kooperationen und Projekte sowie Bewegungsangebote im Ganztag. All das macht, wenn es gelingt und nachhaltig gesichert wird, die Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung aus.

## Vorbemerkungen

Nun ist der Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport an Schulen mehr denn je umstritten. Während die einen unermüdlich nach der täglichen Bewegungszeit rufen, wollen die anderen die Sportstundenzahl kürzen oder das Fach ganz aus der Schule verbannen. Sie schätzen den Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport für Bildung und Erziehung offenbar als marginal und daher verzichtbar ein; dem gegenüber betonen Fachvertreter das besondere Potenzial des Schulsports für die Sach-



erschließung und ganzheitliche Entwicklungsförderung, für die Bereicherung des Schullebens, die Stärkung der Gesundheit und die Verbesserung schulischen Lernens. Dieser Auffassung schließen wir uns mit der Wuppertaler Arbeitsgruppe zwar grundsätzlich an, sind aber auch davon überzeugt, dass sich der konkrete Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport in der Einzelschule vor Ort entscheidet und – gemäß der jeweiligen Bedingungen und Orientierungen – auch dort entscheiden soll. Über diesen Stellenwert können das Schulprogramm (pädagogischer Anspruch) und das Schulleben (schulische Wirklichkeit) Auskunft geben.

Vor diesem Hintergrund siedelt sich das Projekt der Wuppertaler Arbeitsgruppe an. Darin geht es um Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm einerseits und im Schulleben andererseits: Mit Blick auf den nicht selten widersprüchlichen und schwierigen Schulalltag ist zu prüfen, wie Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm verankert und im Schulleben verwirklicht werden.

Während das Schulprogramm – als ein Instrument der Schulentwicklung – dem jeweiligen Profil schulischen Lernens und Lebens gewünschte Kontur verleiht und die Entwicklung schulischer Arbeit (in Textform) dokumentiert, steht das Schulleben für die gesamte Wirklichkeit unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten (vgl. Stibbe, 2004). Untersucht wird, welche Ansprüche im Schulprogramm an bewegungsfreudige Schulentwicklung formuliert sind und inwieweit diese im Schulleben eine Realisierung finden. Durch die Analyse von Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit soll auch ein Beitrag zur qualitätsorientierten Schulsportentwicklung geleistet werden.

## **Problemstellung**

Überlegungen zu einer bewegungsfreudigen oder bewegten Schule haben seit mehreren Jahren in Theorie wie Praxis viel Anerkennung und einige Verbreitung gefunden. Die konsensfähige Grundidee lautet, das Lernen und Leben in unseren Schulen bewegter zu gestalten. Mit der Karriere dieser Idee haben sich auch die Ansprüche an ihre Ausgestaltung akkumuliert: Von außerunterrichtlichen Sportangeboten über bewegtes Sitzen und bewegten Unterricht bis zur bewegungsfreundlichen Schulorganisation und Architektur werden inzwischen zahllose weitreichende Forderungen und Empfehlungen ausgesprochen. Ein prominentes Beispiel aus dem großen Pool didaktischer Entwürfe, curricularer Vorgaben, landes-



weiter Programme und spezieller Handreichungen ist die nordrhein-westfälische Broschüre „Bewegungsfreudige Schule“ (Kottmann, Küpper & Pack, 2004). Ob und inwieweit die darin enthaltenen Ansprüche an bewegungsfreudige Schulentwicklung auch verwirklicht werden, bleibt allerdings ungewiss. Denn man muss konstatieren: In der Diskussion um eine bewegte bzw. bewegungsfreudige Schule dominieren gut gemeinte Konzepte, aufmunternde Projektberichte und vorzeigbare Modellversuche, während empirische Studien zum mehr oder weniger bewegten Schulalltag – besonderes für die weiterführenden Schulen – nach wie vor selten sind. Wir wissen noch zu wenig darüber, wie diese Idee übernommen und umgesetzt wird, wo sich welche Hindernisse, Probleme und Widerstände zeigen, aber auch Chancen, Unterstützungsformen und Perspektiven auf tun (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2006).

Mit dieser Studie wird gefragt, inwieweit bewegungsfreudige Schulentwicklung auch in den Schulen ankommt: Auf welche Weise machen sich Schulen dieses Modell zu eigen und inwiefern gelingt es ihnen, das umzusetzen? Dabei geht es zunächst um eine Untersuchung dessen, was von Schulen angenommen und als ihr Anspruch an bewegungsfreudige Schulentwicklung im Schulprogramm festgehalten wird. Dies soll dann in der Schulwirklichkeit genauer geprüft und somit Aufschluss darüber gewonnen werden, wo man bestimmte Ansprüche erreicht und wo man hinter ihnen zurückbleibt.

Eine Analyse der jeweiligen Differenzen zwischen programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit kann daher als forschungsleitendes Interesse dieser Studie gelten; davon versprechen wir uns eine Aufklärung über das Potenzial bewegter Schule, über das Verhältnis von Schulprogramm und Schulleben sowie über faktische Grenzen und verbesserungswürdige Möglichkeiten bewegungsfreudiger Schulentwicklung. Der Fokus liegt auf weiterführenden Schulen, da ihnen – im Vergleich zu Grundschulen – eine Umsetzung von bewegungsfreudigen Angeboten offenbar schwerer fällt und angesichts der Rahmenbedingungen, Schülerklientel etc. wohl auch fallen muss. Wie dem auch sei: Unsere Arbeit dient dem Ziel, mit der differenzanalytischen Aufklärung – für die Schulen, für Schulverwaltung und -politik, Fachdidaktik und Schulsportforschung – einen Beitrag zur Qualitätssicherung bewegungsfreudiger Schulentwicklung zu leisten.



## Vorgehensweise

Mit dem Projekt „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“ der Wuppertaler Arbeitsgruppe werden systematisch praktische Beiträge zur bewegungsfreudigen Schulentwicklung untersucht. Dabei beziehen wir uns auf Schulen der Sekundarstufe I in Wuppertal und im Oberbergischen Kreis. In einem ersten Untersuchungsschritt werden 57 Schulprogramme durchgesehen und mithilfe eines Analyserasters auf schulspezifische Ansprüche (z. B. die Umgestaltung des Pausengeländes) evaluiert. Der zweite Schritt besteht darin, an ausgewählten Untersuchungsschulen die Umsetzung jener Ansprüche durch Interviews mit Schulleitungen und Sportlehrkräften sowie Gruppendiskussionen mit Schülern und Schulporträts aus Beobachtersicht zu prüfen. Anschließend gilt es, potenzielle Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit genauer zu bestimmen, auszudeuten und konstruktiv zu bearbeiten. Damit wollen wir über Chancen und Probleme bewegungsfreudiger Schulentwicklung aufklären und Hinweise auf die künftige Sicherung oder Verbesserung ihrer Qualität liefern.

Dieses Projekt der Wuppertaler Arbeitsgruppe ist als qualitative Studie im Rahmen empirischer Schulforschung angelegt. Sie steht in der Tradition sogenannter Differenzstudien, mit denen nach Gräben und Wegen zwischen pädagogischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit gesucht wird (vgl. Balz & Neumann, 2005). Der Ablauf einer solchen Differenzstudie lässt sich an folgenden idealtypischen Untersuchungsschritten festmachen (vgl. Kasten):

- A** Themenstellung, Grundlagen, Untersuchungsdesign entwickeln
- B** *Ansprüche* recherchieren (Fachliteratur), präzisieren (Schulprogramme), kategorisieren (Analyseraster)
- C** *Wirklichkeit* erheben (z. B. Interviews), verarbeiten (z. B. Transkripte), auswerten (z. B. Einzelfallanalyse)
- D** *Differenzen* bestimmen (vergleichend), verstehen (interpretativ) handhaben (empfehlend)
- E** Bilanz ziehen, Forschungsbericht erstellen, Beratung anbieten



Im Folgenden legen wir zunächst theoretische Grundzüge bewegungsfreudiger Schulentwicklung dar (Kap. 2); hierbei werden ein Modell bewegter Schule, die Bedeutung von Schulprogrammen und der Beitrag zur Qualitätssicherung behandelt. Mit Kap. 3 rückt das differenzanalytische Untersuchungsdesign näher in den Blick und wird in relevante Anspruchsebenen, Wirklichkeitsfacetten und Differenzpunkte aufgelöst. Dann sind die – aus der Analyse von Schulprogrammen erhobenen – Ansprüche der Schulen auszuweisen und hinsichtlich Bewegungsprojekten, Pausensport und bewegungsfreundlicher Schulorganisation genauer zu beleuchten (Kap. 4). In Kap. 5 geht es um die – aus Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen gewonnenen – Sichtweisen auf bewegte Schulwirklichkeit und um die Präsentation von Einzelfallanalysen der Untersuchungsschulen. Kap. 6 dient schließlich der vergleichenden Zusammenschau potenzieller Differenzen, der Formulierung von Problemen, wie Chancen bewegungsfreudiger Schulentwicklung, und perspektivischer Überlegungen im Ausblick.

An den konzeptionellen und empirischen Projektarbeiten sowie an deren Auswertung und Verschriftung sind mehrere Mitglieder der Wuppertaler Arbeitsgruppe beteiligt (gewesen): Eckart Balz als Projektleiter, Tim Bindel als stud./wiss. Hilfskraft, Hartmut Lichtenberg als Projektkoordinator, Peter Neumann als Projektmitarbeiter und Lutz Kottmann als Projektberater (in eigener Mission). Bei der Manuskriptgestaltung haben Bettina Schellenbeck und Katrin Borchardt wertvolle Hilfe geleistet. Gefördert wurde das fünfjährige Projekt (2001-2006) dankenswerterweise vom Rheinischen GUVV (Gemeindeunfallversicherungsverband).

Hilfreich war auch die Unterstützung durch einen Projektbeirat, in dem neben Projektnehmer und Projektgeber (vertreten durch Boris Fardel vom Rheinischen GUVV) auch weitere Partner aus dem nordrhein-westfälischen Ministerium (vertreten vor allem durch Rolf-Peter Pack), aus dem Landesinstitut für Schule (vertreten durch Heinz Aschebrock) und aus der Schulverwaltung (vertreten u. a. durch Sibylle Wallossek) mitgewirkt haben. Besonders danken möchten wir an dieser Stelle den Untersuchungsschulen für ihre Bereitschaft zur Beteiligung am Projekt, vornehmlich den Schulleiter/innen, den Sportlehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern für ihre Gesprächsbereitschaft und Geduld.



## 2 Grundzüge bewegungsfreudiger Schulentwicklung

Mit dieser Studie der Wuppertaler Arbeitsgruppe über „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“ soll auch ein „Beitrag zur Qualitätssicherung bewegungsfreudiger Schulentwicklung“ geleistet werden. Unser Beitrag besteht vor allem darin, auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse erstens Differenzen zwischen programmatischen Ansprüchen und schulischer Wirklichkeit genauer zu analysieren und zweitens Chancen wie Probleme einer bewegungsfreudigen Schulentwicklung besser zu identifizieren (vgl. Kap. 6). An dieser Stelle sollen hierfür zunächst notwendige thematische Grundlagen knapp dargelegt werden. Insbesondere geht es darum, Vorstellungen zur bewegungsfreudigen Schulentwicklung in die Genese des Modells „Bewegte Schule“ einzuordnen (2.1), Überlegungen zur Bedeutung und Verankerung von Modellelementen aus „Bewegung, Spiel und Sport“ im Schulprogramm aufzuzeigen (2.2) sowie Möglichkeiten der Qualitätssicherung in Struktur und Alltag von bewegungsfreudigen Schulen zu sichten (2.3).

### 2.1 Bewegte Schule – Genese eines Modells

Unter einer *bewegten Schule* ist jene Bildungseinrichtung zu verstehen, in der Bewegung als ein Prinzip schulischen Lernens und Lebens gefördert wird (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 27). Die Idee besteht darin, mehr adäquate Bewegungsangebote in die Unterrichtsfächer und das gesamte Schulleben einzubringen, diese verlässlich zu integrieren und nachhaltig zu kultivieren. Im Folgenden soll kurz erläutert werden, woher diese Idee kommt und wie sie sich im Laufe der letzten Jahre – unterteilt in vier Phasen – entwickelt hat. Dabei wird der nordrhein-westfälischen Modellvariante „Bewegungsfreudige Schule“ in Phase (c) exemplarische Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kottmann, Küpper & Pack, 2005).

#### **(a) Phase der Initiierung**

Erste Überlegungen zur bewegten Schule reichen in die 1980er Jahre zurück; und seit etwa Mitte der 90er Jahre ist die *bewegte Schule* ein zentrales Thema sport-



pädagogischen Denkens und Handelns. Allerdings lässt sich nicht behaupten, dass sie erst zu jener Zeit entdeckt oder erfunden worden sei. Vielmehr kann eine lang zurückreichende Tradition vielfältiger schulischer Bewegungsangebote ausgemacht werden, die in Theorie und Praxis – wenn auch nicht unter dem Namen bzw. Label einer bewegten Schule – durchaus von Bedeutung waren. Zu diesen Vorläufern bewegungsfreudiger Schulentwicklung gehören u. a.: Wandertage, Wettkämpfe und Spielnachmittage im Schulturnen der Weimarer Republik sowie Pausenaktivitäten, Feste und Bundesjugendspiele im Rahmen schulischer Leibeserziehung der 50er und 60er Jahre oder auch Arbeitsgemeinschaften, Sportprojekte und Initiativen vom Sportförderunterricht bis zu „Jugend trainiert für Olympia“ im Schulsport ab den 70er Jahren. Insbesondere der sogenannte außerunterrichtliche Schulsport mit seinen typischen Angebotsformen (Pausensport, Schulsportwettkämpfe, Sportgemeinschaften, Schulsportfeste, Schulwanderungen und -fahrten) hat sich seit vielen Jahren etabliert und bildet neben dem regulären Sportunterricht als „Standbein“ sozusagen das „Spielbein“ des Schulsports.

Bewegte Schule ist allerdings mehr und geht über außerunterrichtliche Sportangebote hinaus. Denn in ihr sollen zusätzliche lohnende Bewegungsangebote realisiert werden und den Schulalltag insgesamt in Bewegung bringen. Einen wesentlichen Ausgangspunkt stellt das ab Mitte der 80er Jahre begründete Projekt des Schweizer Urs Illi dar: Sein Anliegen war es, den durch langes falsches Sitzen hervorgerufenen Belastungen und Beschwerden mit förderlichen Möglichkeiten aktiven, dynamischen Sitzens zu begegnen; in Deutschland hat vor allem Breithecker (1998) diesen Faden aufgegriffen und weitergesponnen. Ab den frühen 90er Jahren wirkt Illi (u. a. 1993) als Initiator bewegter Schule durch zahlreiche Veröffentlichungen und Veranstaltungen an ihrer Verbreitung entscheidend mit. Inhaltliche und strukturelle Beschränkungen dieser Idee – auf das bewegte Sitzen als *ein* Element, auf Grundschulen als bevorzugte Schulform und auf die Schweiz als Initiativregion – werden schon bald überwunden. Die bewegte Schule steht am Beginn einer rasanten, bisweilen auch aktionistisch anmutenden Ausweitung.

### **(b) Phase der Differenzierung**

Vor dem Hintergrund intensiver Fachdiskussionen ab Mitte der 90er Jahre findet das Anliegen, Schulen stärker in Bewegung zu bringen, beachtliche Resonanz in Theorie und Praxis. Binnen kurzer Zeit werden mit bewegungsbezogener Schul-



raumgestaltung, bewegtem Lernen, Bewegungspausen etc. weitere Bausteine bzw. Elemente bewegter Schulen entfaltet. So wächst der Rohbau zu einem kompletten Haus, das prinzipiell für jede Einzelschule als Modell taugen kann (vgl. Klupsch-Sahlmann, 1995). Neben anderen europäischen Ländern wird die bewegte Schule als Entwurf einer lebendigeren, gesünderen, besseren Schule vor allem in Deutschland gern angenommen, bildungspolitisch protegirt und z. T. auch innerschulisch mitgetragen.

In vielen Bundesländern startet man nun – mithilfe von Kultusministerien, Landesinstituten und anderen Partnern wie Unfall- und Krankenkassen – landesweite Aktionen zur Umsetzung dieser Idee. Es werden Handreichungen aufgelegt, die schon bald auch weiterführende Schulen einbeziehen, Praxismaterialien und Übungssammlungen (etwa für Bewegungspausen) erstellt, Fortbildungen veranstaltet und gelungene Beispiele aufgezeigt (vgl. u. a. Zs. sportpädagogik, 1995; Zs. sportunterricht, 1995). Dabei sind unterschiedliche Begriffsbezeichnungen sogenannter bewegter, bewegungsfreundlicher, bewegungsfreudiger usw. Schulen von nachgeordneter Bedeutung. Wichtiger ist, dass sich die verbindende Grundidee ausbreitet und zunehmend durchsetzt. Dies wird nicht zuletzt durch eine Reihe von inzwischen geschärften Argumenten gestützt, die für eine bewegtere Schullandschaft werben sollen. Auch wenn solche Argumente verschiedene Stoßrichtungen aufweisen und nicht immer – weder intern noch extern – widerspruchsfrei sind, sollen hier zumindest exemplarische genannt und drei Begründungsmustern zugeordnet werden (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 19 und S. 67-94; Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002):

- 
- gesundheitsorientierte Begründungsmuster (z. B. das Argument der Sicherheitsförderung, durch mehr Bewegung können Schülerunfälle reduziert werden),
  - lernspezifische Begründungsmuster (z. B. das Argument der Lernpsychologie, Bewegungsangebote können Lernbereitschaft/Lernerfolg steigern),
  - schulprogrammatische Begründungsmuster (z. B. das Argument der Schulökologie, Schulräume können bewegungsfreundlicher gestaltet werden).



### (c) Phase der Systematisierung

Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung von Bausteinen, Aktionen und Argumenten für eine bewegte Schule wächst auch das fachliche Bestreben, diese Vielfalt weiter zu strukturieren und gründlicher zu fundieren. So lassen sich ab etwa 2000 verstärkt systematische Auseinandersetzungen mit bewegter Schule beobachten, die insbesondere auf haltbare Theorie- und Modellbildungen abheben. Dazu zählen beispielsweise die Versuche, erstens das Engagement für mehr Bewegung in die gesamte Schulentwicklung zu integrieren (vgl. u. a. Aschebrock, 2000), zweitens bewegte Schulentwicklung im Kontext einer Theorie der Schule zu verorten (vgl. u. a. Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 21-26) und drittens bewegte Schule als einen Beitrag zur Schulkultur auszulegen (vgl. u. a. Laging, 1999). Außerdem werden nun auch intensiver empirische Untersuchungen durchgeführt, mit denen bestimmte Konzepte evaluiert und verschiedene Versprechungen sowie unterstellte Effekte überprüft werden sollen (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001; Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2002; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003); bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang vor allem die umfangreichen Forschungsergebnisse aus den langfristigen Studien von Müller (vgl. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 2006). Auf Tagungen wird Zwischenbilanz zum Thema gezogen und in Sammelbänden der Diskussionsstand konzeptionell, empirisch und praxisbezogen dokumentiert (vgl. u. a. Laging & Schillack, 2000; Hildebrandt-Stramann, 2007).

Bei einer Systematisierung bewegter Schulentwicklung können heute mit Stibbe (2004) drei Profile unterschieden werden: das kompensatorische Profil der sogenannten *Motorikschule*, die primär an einem gezielten Ausgleich körperlicher Defizite interessiert ist; das schulreformerische Profil der sogenannten *Bewegungsraumschule*, die sich an einer insgesamt zu Erfahrungsräumen umgestalteten, bewegten Schulkultur orientiert; und das pragmatische Profil der sogenannten *Bewegungslebensschule*, die zwischen Reduktion und Überfrachtung einen behutsamen Mittelweg der Bewegungsförderung in Schulen sucht. Hierzu lässt sich auch das – inzwischen sehr bewährte und stark verbreitete – Entwicklungsmodell „Bewegungsfreudige Schule“ aus Nordrhein-Westfalen zählen (vgl. Kottmann, Küpper & Pack, 2005). Darin werden Begründungen geliefert und Beziehungen (etwa zur Schulqualität) hergestellt, schulstufenspezifische Akzentuierungen vorgenommen und lohnende Entwicklungsschritte beschrieben sowie vor allem zahlreiche Bausteine (z. B. „Entspannung im Unterricht“) anschaulich dargelegt und vier zentralen Handlungsfeldern (z. B. „Schulorganisation“) nachvollziehbar zuge-



ordnet (vgl. Abb. 1). Auf dieser Basis findet übrigens auch ein Wettbewerb um die „Landesauszeichnung Bewegungsfreudige Schule NRW“ statt, in dem alle zwei Jahre besonders engagierte und erfolgreiche Einzelschulen prämiert werden.

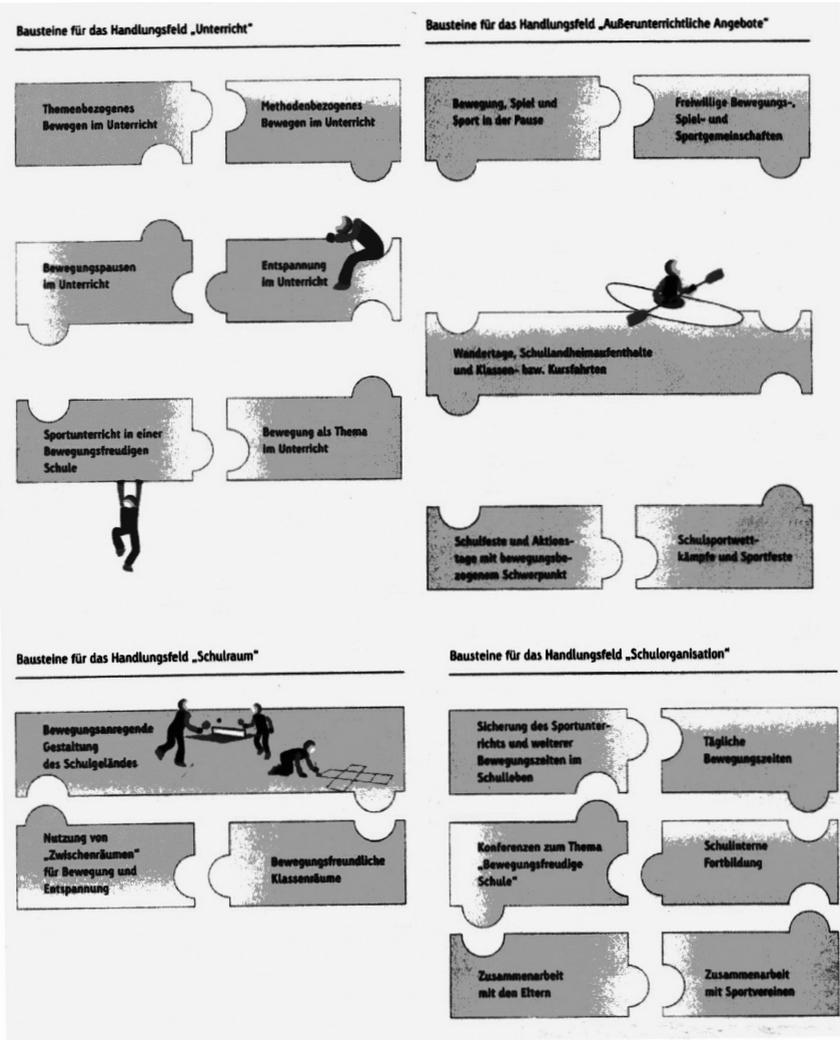


Abb. 1: Bewegungsfreudige Schule: Bausteine für die Handlungsfelder (Kottmann, Küpper & Pack 2005, S. 26-28).



### **(d) Phase der Degenerierung**

Bewegte Schule ist heute – als ausdifferenziertes, systematisiertes Modell und als verbreitete, vielschichtige Praxis – bundesweit eine bekannte Größe. Insofern hat sie sich einerseits weit etabliert, andererseits aber auch einen Sättigungsgrad erreicht, der künftige Bearbeitungen erschweren kann. Das meiste zum Thema scheint gesagt, theoriegeleitete Reflexionen und wissenschaftliche Untersuchungen werden weniger, der Zenit spannender Auseinandersetzungen um bewegte Schule ist deutlich überschritten. Auf Tagungen und Fortbildungen hat das Interesse am Thema nachgelassen, auch in der Schulpolitik und Schulverwaltung spürt man, dass anderes wichtiger geworden ist. Infolge von PISA und ähnlichen Schulleistungsvergleichen wird die Institution Schule ganz offensichtlich wieder auf ihr „Kerngeschäft“ des Lernens und der Leistungsverbesserung fokussiert. Damit haben auch Lehrer im Schulalltag viel zu tun und so – neben Lernstandserhebungen, Zentralabitur u. a. m. – kaum Kapazitäten für eine „Kür“ bewegungsfreudiger Schulentwicklung. Mitten in dieser Phase ist jedoch nur schwer abzuschätzen, wie sich das Modell weiter wird behaupten und verändern bzw. anpassen können.

Nachlassende Resonanz und geschwächtes Engagement bedeuten jedenfalls nicht, dass bewegte Schule – als Idee und in der Umsetzung – aussterben würde. Vielmehr handelt es sich um einen konsolidierenden bis degenerativen Prozess, der zum Bedeutungsverlust, aber keineswegs zur Bedeutungslosigkeit bewegungsfreudiger Schulentwicklung führt. Denn zum einen sind entsprechende Vorstellungen in Lehrplänen, Initiativen, Handreichungen und Schulprogrammen fest verankert; zum anderen bleiben praktische Ausgestaltungen wie eingegangene Kooperationen, bewegte Lernanlässe und zonierte Pausenflächen durchaus erhalten. Darüber hinaus gibt es auch Bundesländer wie Bayern, in denen die Fortbildungsnachfrage für das Thema hoch ist, und es gibt auch Einzelschulen, in denen „Bewegung, Spiel und Sport“ den Profilschwerpunkt der Schulentwicklung ausmacht. Zudem ist festzustellen, dass sowohl mit der Stärkung von Ganztagsbetreuung im Schulsystem als auch mit der umfassenden Förderung von Lernleistungen neue Optionen für geeignete Bewegungsangebote erwachsen. Die Genese der bewegten Schule endet also nicht als Geschichte vom Erfolgs- zum Auslaufmodell, sondern befindet sich an dem Punkt, wo ein Mindestmaß an Bewegungsaktivität und die gewonnene Schulqualität gesichert werden sollten. Hierzu kann das Schulprogramm ein dienliches Instrument sein.



## 2.2 Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm

Bei der Suche nach Antworten auf die Frage, wie mehr Bewegung in das Schulleben integriert bzw. eine bewegungsfreudige Schulentwicklung gefördert werden kann, wird häufig das Schulprogramm ins Spiel gebracht. Es gilt seit einigen Jahren als wichtiges und viel diskutiertes Instrument der Schulentwicklung, das auch verstärkt Eingang in die sportpädagogische Diskussion gefunden hat (vgl. u. a. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999; sportpädagogik, 2003; Stibbe, 2004).

Das Schulprogramm kann als schriftlich fixiertes Medium der Darstellung des pädagogischen Grundverständnisses, der Arbeit und zukünftigen Gestaltung einer einzelnen Schule angesehen werden (vgl. Holtappels, 2004, S. 12). Es ist damit sowohl auf Gegenwart und Zukunft gerichtet und berücksichtigt die besonderen Gegebenheiten der Arbeit vor Ort. Im pädagogischen Idealfall wird mit dem Schulprogramm das Ziel verknüpft, absichtsvolle schulische Entwicklungsprozesse zu initiieren, zu gestalten und zu reflektieren, letztlich also die Qualität der pädagogischen Arbeit zu verbessern (vgl. Stibbe, 2004, S. 25).

Konjunktur erlangte die Schulprogrammidee in den 90er Jahren. Ihr Aufschwung ist Folge eines pädagogischen Paradigmenwechsels, weg von makropolitischen Schulstrukturdebatten und hin zu mikropolitischen Fragen der einzelnen Schulen (vgl. Stibbe, 2004, S. 28). Auf Grund von Ergebnissen der Schulqualitätsforschung (Rutter et al., 1980; Fend, 1986) setzte sich die Erkenntnis durch, dass sich die Qualität von Unterricht und Erziehung zuallererst an der einzelnen Schule entscheidet. Demzufolge kam der Gedanke auf, den einzelnen Schulen mehr Autonomie zu gewähren, um deren Potenzial für Bildungs- und Unterrichtsreformen zu nutzen.

Wegweisend war in diesem Zusammenhang die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW, 1995), die bundesweit Beachtung fand und sich nachhaltig für eine größere Gestaltungsfreiheit der Einzelschule einsetzte. Vor diesem Hintergrund plädierten die Verfasser der Denkschrift auch für das Erarbeiten von Schulprogrammen und sahen diese als grundlegende Zielvereinbarung in der Schule an, „welche die Voraussetzungen dafür schaffen soll, daß die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Schule auf gemeinsamer Grundlage von den Beteiligten eigenverantwortlich gestaltet werden kann“ (vgl. ebd., S. 161).



Im Detail werden mit der Schulprogrammarbeit viele positive Wirkungserwartungen verbunden (vgl. Stibbe, 2004, S. 38ff. und S. 156ff.), die sich in Innen- und in Außenwirkungen unterscheiden lassen. Innerschulisch soll es durch die Partizipation aller am Schulleben beteiligten Personen gelingen, zu einem gemeinsam getragenen Grundkonsens in Unterrichts-, Erziehungs- und Wertfragen zu kommen, der die Identifikation mit der Schule verstärkt. Gelingt dies, könnte zugleich die Arbeitszufriedenheit und die Motivation der Lehrkräfte gesteigert werden. Positive Auswirkungen werden durch die Entwicklung eines Schulprogramms auch auf die Zusammenarbeit der Kollegiumsmitglieder erwartet, da Kommunikationsprozesse zwischen Lehrkräften intensiviert und längerfristige Teambildungen angebahnt werden können. Ferner bietet die Schulprogrammarbeit eine günstige Gelegenheit, die bisherige Arbeit kritisch zu reflektieren, häufig in Form einer Stärken- und Schwächenanalyse.

Bezogen auf den schulischen Entwicklungsprozess, kann das Schulprogramm eine Planungshilfe und Evaluationsgrundlage sein und damit Orientierung für alle Beteiligten liefern. Hinsichtlich der inhaltlichen Arbeit liefert es die Chance, Richtlinien und Lehrpläne wirksamer als bisher umzusetzen.

Neben diesen innerschulischen Vorteilen kann das Schulprogramm aber auch nach außen wirken: Eltern und außerschulische Partner werden ebenso informiert wie die Schulverwaltung, für die das Schulprogramm somit auch als Steuerungsinstrument und Rechenschaftsinstrument fungiert.

In vielen Aufsätzen wird darauf hingewiesen, dass die Vielfalt der dem Schulprogramm zugewiesenen Funktionen und Chancen zugleich ein Problem darstellt. So vertreten etwa Balz und Stibbe (2003) die Meinung, dass die dem Schulprogramm zugeschriebenen Funktionen zum Teil in deutlichem Widerspruch zueinander stehen: „Werbebroschüre und schulaufsichtlicher Rechenschaftsbericht lassen sich nur schwerlich mit Zielen der schuleigenen Entwicklungsarbeit in Einklang bringen“ (ebd., S. 6).

Hinzu kommt, dass es in den bislang noch knapp bemessenen empirischen Befunden zur Schulprogrammarbeit neben der Bestätigung positiver Wirkungen auch Hinweise auf weitere Problembereiche gibt. Im Mittelpunkt der kritischen Betrachtungen steht das berufliche Anforderungsprofil der Lehrkräfte. Schulprogrammar-



beit führt demnach zu einer erhöhten Arbeitsbelastung: Zusätzliche Besprechungstermine müssen wahrgenommen, gemeinsame Verabredungen getroffen, Erfahrungen kollegial ausgetauscht, neue Kompetenzen erworben und Projekte in Teamarbeit geplant, durchgeführt und ausgewertet werden (vgl. Stibbe, 2004, S. 56).

Aber auch für viele Lehrer bislang ungewohnte Kompetenzen sind nun gefragt: Statt des bisherigen fachisolierten Denkens wird verstärkt ein fächerübergreifender Blick eingefordert und neben der Leistungsbeurteilung von Schülern müssen nun auch schulische Entwicklungsschwerpunkte von Lehrkräften evaluiert werden. Das alles geschieht im Idealfall nicht in pädagogischer Einzel-, sondern in kooperativer Teamarbeit (vgl. ebd., S. 35). Zudem erfordert die Gewährung von Gestaltungsspielräumen weitergehende fachdidaktische und curriculare Fähigkeiten der Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 56). Auch wenn damit für Lehrer ein interessantes Aufgabenfeld umrissen wird, so steht dies doch häufig im Gegensatz zu den bisherigen beruflichen Gewohnheiten. Die erforderlichen Kompetenzen für ein verändertes professionelles Selbstverständnis sind nicht ohne weiteres vorhanden.

In der Bundesrepublik Deutschland fördern zurzeit viele Bundesländer Initiativen und Aktivitäten zur Schulprogrammarbeit, es werden jedoch deutliche Unterschiede in der Handhabung sicher. Nach Holtappels (2004) gibt es zum einen Länder – hierzu gehören Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, in denen das Schulprogramm durch Gesetze bzw. Verordnungen verbindlich vorgeschrieben wurde. In den übrigen Bundesländern ist es schulrechtlich nicht festgeschrieben, es finden sich jedoch Initiativen, Angebote und Unterstützungssysteme, „die mit Schulprogrammentwicklung durchaus kompatibel wären“ (ebd., S. 21).<sup>1</sup> In Nordrhein-Westfalen, dem für diese Untersuchung relevanten Bundesland, wurde nach dem Erscheinen der bereits angesprochenen Denkschrift das Schulprogramm in verschiedenen Berichten der Landesregierung als ein bildungspolitischer Schwerpunkt hervorgehoben und durch Erlasse verbindlich geregelt (vgl. Kap. 4 und Stibbe, 2004, S. 28).

Nach Stibbe (2004, S. 10) bleiben Bewegung, Spiel und Sport als integrale Bestandteile des Schulprogramms bislang weitgehend unberücksichtigt oder wer-

---

<sup>1</sup> Die kontroverse Diskussion um Pro und Contra einer administrativen Verpflichtung der Schulen zur Schulprogrammarbeit und eine etwaige Genehmigungspflicht fasst Stibbe (2004, S. 171ff.) zusammen.



den nur marginal behandelt. Bislang fokussieren sich Beiträge des Schulsports zur Schulprogrammgestaltung sehr stark auf die Leitvorstellung einer bewegten Schule. Nur selten gibt es Überlegungen im Rahmen der Schulprogrammarbeit, die auf eine Verbesserung der Qualität des Sportunterrichts zielen. Auch Gestaltungsformen einer „sportbetonten Schule“ werden in der sportpädagogischen Diskussion um das Schulprogramm bislang weitgehend ausgeblendet (vgl. ebd., S. 54).

Dagegen gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten, Bewegung, Spiel und Sport über die genannten Aspekte hinaus in das Schulprogramm zu integrieren. Balz und Stibbe (2003, S. 8) nennen beispielsweise die Festschreibung von Strategien reflexiver Koedukation für den Sportunterricht, die Einrichtung erlebnispädagogischer Projekte im Schulleben, die Sicherung des Angebots von Sportförderunterricht im Schulalltag oder die Festlegung auf einen durchgehend dreistündigen Sportunterricht in den Klassen 5-10. Mittlerweile fordern Sportpädagogen allerdings verstärkt eine Beteiligung von Vertretern des Fachs Sport an der Schulprogrammarbeit. Zwei wesentliche Gründe werden für dieses Ansinnen vorgebracht:

- 1) In der Schulprogrammarbeit wird auch über die Stellung und die Entfaltungsmöglichkeiten der verschiedenen Fächer in der Schule reflektiert und entschieden. Soll der Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport gesichert werden, ist ein entsprechendes Engagement der Sportlehrkräfte unabdingbar (Stibbe, 2004, S. 49).
- 2) Die Schulprogrammarbeit kann offensiv für die reformerische Weiterentwicklung des Schulsports genutzt werden, sofern seine Vertreter bereit sind, über Möglichkeiten der Einbindung des Schulsports in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule nachzudenken und hierfür Konzepte zu entwickeln (Stibbe, 2004, S. 19). Hierdurch wird es dem Schulsport ermöglicht, seine Tendenz zur Selbstisolation zu überwinden und an pädagogischer Kontur zu gewinnen (Stibbe, 2004, S. 48f. mit Bezug auf Küpper). Die engere fachliche Perspektive wird durch die Schulprogrammarbeit überschritten und es wird möglich, sich auch auf allgemeinere, fächerübergreifende Erziehungsziele der gesamten Schule zu besinnen. Aufgabe des Fachs Sport ist es in diesem Zusammenhang, die besonderen Erziehungspotenziale, die der Schulsport im Unterschied zu anderen Fächern bietet, nachhaltig im Schulprogramm darzulegen (vgl. ebd.)



Die Einbindung des Schulsports in das Schulprogramm darf jedoch nicht in beliebiger Form vollzogen werden. Wichtig ist die Orientierung an einem übergeordneten schulischen Leitbild, das – sofern vorhanden – Implikationen für den Schulsport erwachsen lässt (vgl. Stibbe, 2004, S. 52). In diesem Sinne erfordert eine Schule, die sich bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche begreift, einen anderen Schulsport als eine Schule, die ihre vornehmliche Aufgabe in der Vermittlung und Instruktion von Wissensbeständen sieht.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass Schule durch die Gestaltung und pädagogische Orientierung des Schulprogramms und die Art und Weise der Integration von Bewegung, Spiel und Sport in das entwickelte Leitbild über die Qualität des Schulsports entscheidet. Dem Qualitätsgedanken wird im folgenden Abschnitt ausführlicher nachgegangen.

## 2.3 Qualitätsentwicklung in Schule und Schulleben

Wer sich für Qualität einsetzt, wird kaum Widerspruch ernten. Qualität hat eine positive Konnotation und lädt uns zur Mitwirkung ein: Wer wollte nicht dazu beitragen, dass in seinem Bereich Qualität erzeugt, gesichert oder verbessert wird? Qualität wünschen offenbar alle: Anbieter und Abnehmer, Konstrukteure und Kontrolleure, Krankenhäuser und Krankenkassen, Betriebe und Bildungseinrichtungen. Doch was wird jeweils unter Qualität verstanden, welche (unterschiedlichen) Kriterien bestimmen sie, von welcher Qualität reden wir überhaupt, was macht z. B. eine gute Schule aus (vgl. Tillmann, 1999)? Auch für eine „Qualitätssicherung bewegungsfreudiger Schulentwicklung“ wäre demnach zu prüfen, wovon sie institutionell abhängt und wie sie im Schulleben gelingen kann (vgl. LS, 2002).

In diesem Zusammenhang möchte ich unter *Qualität* – zunächst allgemein gefasst – die Güte von etwas Bestimmtem verstehen (vgl. Balz, 2002); denn es macht einen Unterschied, ob wir von erziehendem Sportunterricht in der Schule oder von technischer Fertigung in der Fabrik sprechen. Außerdem ist Qualität immer auf spezifische Kriterien bezogen, nach denen die jeweilige Güte beurteilt wird; auch da ist es etwas anderes, ob auf Materialbeständigkeit oder auf Persönlichkeitsentwicklung hingewirkt wird (vgl. Heid, 2000). Wenn Qualität ermittelt werden soll, muss man demzufolge wissen, was das Bestimmte genau ist (z. B. das Modell



- Watzlawick, P. (1990) (Hrsg.). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper.
- Watzlawick, P. & Kreuzer, F. (1988). *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über Konstruktivismus*. München: Piper.
- Welsch, W. (1998). „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien – Computer. Realität* (S. 169-212). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wright, G. H. von (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003). Projekt Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Überlegungen und Ergebnisse zur Analyse von Schulprogrammen. *dvs-Informationen*, 18 (4), 28-34.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2005). Wie kommt Qualität in den Schulsport? Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen von Prozess-Produktzyklen. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 170-185). Bönen: Kettler.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006). Papier ist geduldig. Differenzen zwischen schulprogrammatischen Ansprüchen an Bewegung, Spiel und Sport und der schulischen Wirklichkeit. *sportunterricht* 55 (2006) 7, 195-199.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2007). Bewegungsfreudige Schule – Ansprüche vs. Wirklichkeit. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (in Dr.). Hohengehren: Schneider.

### **Bildnachweis:**

Covergestaltung: Meyer & Meyer Verlag, Aachen  
Coverfoto: Imago Stock&People GmbH, Berlin

# SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## Auszug aus:

*Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)

