

Schulentwicklung durch sportliche Profilierung

Eine Evaluationsstudie der Qualitätsentwicklung an den hessischen Partnerschulen des Leistungssports

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

im Fachbereich 5 – Gesellschaftswissenschaft
am Institut für Sport und Sportwissenschaft
der Universität Kassel

vorgelegt von Sascha Creutzburg

1. Gutachter: Prof. Dr. Volker Scheid (Universität Kassel)

2. Gutachter: Prof. Dr. Robert Prohl (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Datum der Disputation: 18. Dezember 2013

Lesehinweis: Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit weitestgehend das geschlechtsneutrale generische Maskulinum verwendet. Ausnahmen bilden Stellen, an denen geschlechtsspezifische Unterschiede von Bedeutung sind oder von konkreten Personen die Rede ist. An diesen wird ausdrücklich die männlich und / oder weibliche Form verwendet.

Inhalt

1	Einleitung – Fragestellung und Zielsetzung	7
2	Autonomie und Qualität in der Schulentwicklung	11
2.1	Autonomie im Bildungswesen	15
2.2	Qualität im Bildungswesen.....	18
2.3	Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität.....	24
2.4	Schulentwicklung an autonomen Schulen.....	26
2.4.1	Steuerung als Governance	27
2.4.2	Kritische Anmerkungen zu Ansätzen der Qualitätsteuerung	33
2.5	Profilierung der Einzelschulen als Ausdruck der Schulentwicklung	35
3	Schulsportentwicklung – Sport im Kontext „autonomer“ Schulen	38
3.1	Sport- und Bewegungszentrierte Schulsportgestaltung.....	40
3.2	Schule und Leistungssport.....	42
3.2.1	Talentförderung durch Kooperationsprogramme.....	48
3.2.2	Verbundsysteme von Schule und Sport	50
3.3	Das hessische Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“	56
3.4	Partnerschulen des Leistungssports und Qualitätsentwicklung	58
4	Zusammenfassung, Untersuchungsansatz und Leitfragen	61
5	Untersuchungsplanung und methodisches Vorgehen	65
5.1	Untersuchungsphasen und Untersuchungsmethoden.....	67
5.1.1	Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren der Bestandsanalyse	70
5.1.2	Untersuchungsinstrument und Auswertungskategorien der Qualitätsanalyse	73
5.2	Stichprobenbeschreibung	78
6	Untersuchungsergebnisse	83
6.1	Ergebnisse der Bestandsanalyse & Schulprogrammanalyse	83
6.1.1	Auswertung der schulischen Bedingungen	83
6.1.2	Ergebnisse der Schulprogrammanalyse	94

6.1.3	Fazit der Bestandsanalyse.....	98
6.1.4	Auswahl der Schulen für die Qualitätsanalyse	100
6.2	Ergebnisse der Qualitätsanalyse	105
6.2.1	Vergleichende Analyse der Qualitätsbereiche der einzelnen Schulen.....	105
6.2.1.1	Qualitätsbereich II: Schulprogrammarbeit	105
6.2.1.2	Qualitätsbereich III: Führung und Management	110
6.2.1.3	Qualitätsbereich IV: Professionalität	119
6.2.1.4	Qualitätsbereich V: Schulkultur	125
6.2.1.5	Qualitätsbereich VI: Sportklassen	131
6.2.1.6	Qualitätsbereich VII: Wirkungen und Ergebnisse der Partnerschulentwicklung	136
6.2.2	Fazit der Analyse der Qualitätsbereiche	142
6.2.3	Fazit der Qualitätsanalyse unter verschiedenen Kontextperspektiven.....	145
7	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	150
7.1	Programm- und Partnerschulentwicklung	155
7.2	Folgeforschung	158
	Literatur	160
	Anhang.....	168

Abbildungen

Abb. 1: Drei Wege Modell der Schulentwicklung	16
Abb. 2: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht	23
Abb. 3: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität.....	25
Abb. 4: Spielarten der bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung	41
Abb. 5: Organisationsstruktur des Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“	57
Abb. 6: Rekontextualisierung auf der strategischen und operativen Ebene	63
Abb. 7: Projektphasen der Untersuchung mit zeitlicher Zuordnung	68
Abb. 8: Untersuchungsmodell zur Evaluation der Qualitätsentwicklung an den PdL.....	69
Abb. 9 Ablaufschema der Inhaltsanalyse.....	76
Abb. 10: Regionale Verteilung der ausgewählten PdL.....	81
Abb. 11: Interviewgruppen der Vor-Ort-Analyse.	82
Abb. 12: Verhältnis Schüler (28.692) zu Sportschülern (6.835)	85
Abb. 13: Verteilung der Sportarten nach Anzahl der Teilnehmer in den TFG (3.944) und LG (1.061).....	86
Abb. 14: Verteilung der Kadersportarten (906 Kaderathleten)	86
Abb. 15: Verteilung der Sportschüler nach Kaderstatus.....	87
Abb. 16: Verteilung der Sportklassen über die Jahrgangsstufen.....	89
Abb. 17: Angebot Unterstützungsmaßnahmen für Sportschüler	90
Abb. 18: Einschätzung der Nutzung der Unterstützungsmaßnahmen.....	90
Abb. 19: Verteilung der Lehrkräfte (3.125) an den 27 PdL.....	92
Abb. 20: Verteilung der Lehrer-Trainer-Stellen (gesamt 53)..	92
Abb. 21: Leitung der Unterstützungsmaßnahmen.....	93
Abb. 22: Aspekte der Talentförderung im Schulprogramm	97

Tabellen

Tab. 1: Begründungszusammenhänge für Schulentwicklung	14
Tab. 2: Landesprogramme mit dem Ziel der Talentsuche und Talentförderung	49
Tab. 3: Inhaltliche Spezifizierung des hessischen Referenzrahmens Schulqualität für Partnerschulen des Leistungssports	60
Tab. 4: angewendete Methoden der Evaluation	67
Tab. 5: Themenbereiche des Fragebogens aus der ersten Untersuchungsphase	70
Tab. 6: beispielhafte Impulsfragen sowie Folge- und Detailfragen zur Vertiefung	74
Tab. 7: Kategoriensystem der Interviewanalyse	77
Tab. 8: Überblick über die Anzahl der Schüler und Lehrkräfte	84
Tab. 9: Umfang, Aktualität und inhaltliche Schwerpunkte der Schulprogramme der 27 hessischen PdL	95
Tab. 10: Zusammenstellung, Interviewformen und Auswahlkriterien für die Untersuchungsgruppen der zweiten Untersuchungsphase	101
Tab. 11: Übersicht über die Auswahl der Schulen der zweiten Untersuchungsphase	103

1 Einleitung – Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit dokumentiert die Evaluation der Qualitätsentwicklung an den Partnerschulen des Leistungssports im hessischen Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“. Partnerschulen des Leistungssports sind Regelschulen mit einem besonderen sportlichen Profil. Das Ziel dieser Schulen ist es die Doppelbelastung für leistungssportlich aktive Schüler zu kompensieren und ihnen eine erfolgreiche Karriere in Schule und Sport zu ermöglichen.

Die theoretischen Ansätze zur Schulentwicklung bilden die Grundlage für die Evaluation der Partnerschulen des Leistungssports (PdL). Seit den 1990er Jahren verlagert sich die Organisation der Schulentwicklung weg von der staatlichen Schulverwaltung hin zu einer Autonomie der Einzelschulen. Von der Vieldeutigkeit des Begriffs Autonomie einmal abgesehen, bedeutet Autonomie für die Schulen aber keine völlige Willkür, sondern bezieht sich auf die Möglichkeit der Gestaltungsfreiheit der Schulentwicklung unter den kontextuellen Vorgaben des zentralen Gesamtsystems. Die erweiterte Gestaltungsautonomie ermöglicht es den Einzelschulen eher pädagogisches Potential stärker zu entfalten. Insbesondere durch die Verankerung von Profilen werden die pädagogischen Ziele der Schule in einen Gesamtkontext der Schulentwicklung gesetzt, so auch Ziele des Sports (Stibbe, 2004).

Für die Einzelschule bedeutet dies, eine angemessene „Schulreform“ zu gestalten und die Verantwortung für die Qualität zu übernehmen (Rahm & Schröck, 2007). Um Beliebigkeit zu verhindern und auch Vergleichbarkeit zu schaffen, liegt die Aufgabe der staatlichen Schulbehörden in der Initiierung von Entwicklungsprozessen und der Sicherung der Qualität. Unter *Qualität* ist dabei nach Heid (2000) das Resultat einer Bewertung von Merkmalen zu Input, Prozess und Output zu verstehen. Input, Prozess und Output sind die Steuerungsfelder der schulischen Qualitätsentwicklung. Auf Grund der unterschiedlichen Kontextbedingungen der Einzelschulen und den individuellen Entscheidungen der Funktionsträger und Akteure im System Schule werden Vorgaben und Konzepte unterschiedlich interpretiert und den jeweiligen Kontextbedingungen angepasst (Heinrich, 2009). Fend (2008b) spricht diesbezüglich von Rekontextualisierung. Dies führt zu spezifischen, individuellen Lösungen.

Die vorliegende Untersuchung richtet den Blick auf solche individuellen Lösungen bei der Ausgestaltung des Profils Partnerschule des Leistungssports. In Anlehnung an Modelle der Qualitätsentwicklung in Mehrebenensystemen werden die Steuerungsfelder der Qualitätsentwicklung (Input, Prozess und Output) auf einer strategischen und operativen Ebenen unterschieden und mögliche Formen der Rekontextualisierung analysiert (Fend, 2008b). Den Autonomiebestrebungen im Bildungswesen folgend verlagert sich die Aufgabe der Schulentwicklung und somit auch der Qualitätssicherung verstärkt auf die Ebene der Einzelschu-

len. Die Partnerschulen des Leistungssports sind die federführenden Schulen im hessischen *Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“*. Die Partnerschulen mit ihren Funktions-trägern (Schulleiter; Koordinator des Schulsportzentrums (SSZ-Koordinator)) und Akteuren (Lehrer-Trainer, Sportklassenleiter, Sportschüler und deren Eltern) stehen damit im Fokus dieser Untersuchung.

Mit dem *Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“* liegt in Hessen ein Konzept von Seiten des HKM und LSB (2006) vor, das für die Schulen eine Orientierungsgrundlage zur Ausgestaltung ihres sportlichen Profils ist und gleichzeitig Vorgaben macht, die auch als Qualitätsanforderungen verstanden werden können. Die Zielsetzung des Landesprogramms ist es die Doppelbelastung aus sportlichem Engagement und schulischer Ausbildung zu kompensieren und eine pädagogisch verantwortungsbewusste Nachwuchsförderung zu ermöglichen. Die aus der strukturellen Kopplung der beiden Systeme Schule und Sport entstehenden erweiterten Umweltansprüche stellen die Schule vor besondere Anforderungen der Qualitätsentwicklung. Die Arbeit geht der Frage nach wie gut und auf welche Weise die Schulen diesen Anforderungen gerecht werden. Es geht also um die Qualitätsentwicklung an den Partnerschulen des Leistungssports. Dabei stehen zunächst zwei forschungsleitende Fragestellungen im Mittelpunkt des Interesses:

1. Gelingt es den Partnerschulen die leistungssportlich ambitionierten Schülerinnen und Schüler zu fördern, pädagogisch zu unterstützen sowie die schulische Ausbildung zu gewährleisten?
2. Welche Bedeutung haben die Bereiche und Dimensionen der Schulqualität für die Partnerschulen im Hinblick auf eine effektive Verbindung von schulischer Ausbildung und leistungssportlicher Entwicklung?

Die vorliegende Untersuchung fokussiert die Qualitätsentwicklung an sechs ausgewählten Standorten in Hessen. Die Studie orientiert sich dabei am „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011), der die Qualitätsentwicklung in die Steuerungsfelder Input, Prozess und Output ordnet. Der Referenzrahmen bildet für Schulen in Hessen eine inhaltliche und handlungsleitende Grundlage für eine allgemeine Qualitätsentwicklung und kann von sportprofilierten Schulen auch als Anknüpfungspunkt an eine allgemeine Debatte zur Schulentwicklung genutzt werden (Stibbe, 2010b; 2004). Für die Untersuchung dient der Referenzrahmen gleichzeitig als methodologischer Ansatz bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Fragebögen und Leitfadeninterviews) und bei der anschließenden Analyse und Auswertung dieser.

Die Untersuchung kann, wenn man der Systematik Fends (1998) und Friedrichs (2010) folgt, als Studie der Schulsportforschung auf der Mesoebene eingeordnet werden. Sie steht damit

zwischen der Mikroebene, die Handlungen des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens untersucht und der Makroebene, die ihren Fokus auf die allgemeine Systemebene lenkt. Auf der Mesoebene werden Prozesse und Strukturen auf der Einzelschulebene erfasst, die in der Schulentwicklungsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wissenschaftliche Betrachtungen konzentrieren sich zunehmend auf die Einzelschule, denn für die Forschung gelten beobachtbare Unterschiede zwischen Einzelschulen als bedeutsamer zur Analyse der Effektivität von Schulentwicklungsprozessen als die Betrachtung des Gesamtsystems (Buhren & Wagner, 2010). Friedrich (2010) bezeichnet diese Unterscheidung als vertikale Dimensionen. Ergänzend kann zwischen einer normativ-konstruktiven und empirisch-deskriptiven Forschung als horizontale Dimension unterschieden werden. Die Untersuchung zur Qualitätsentwicklung kann entsprechend als normativ-konstruktive Ausrichtung mit Bezug auf die Meso-Ebene verortet werden.

Die Arbeit ist in einen theoretischen (Kap. 2 bis 4) und in einen empirischen Teil (Kap. 5 und 6) untergliedert, und schließt mit einem Fazit in Kapitel 7 ab. In dem dieser Einleitung folgenden zweiten Kapitel werden zunächst die theoretischen Bezüge zwischen Autonomie, Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und Profilierung dargelegt. Darin wird auch der Hessische Referenzrahmen Schulqualität vorgestellt, sowie Möglichkeiten der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen in Form von Governance erläutert.

Im anschließenden dritten Kapitel werden die theoretischen Ansätze zur Schulentwicklung mit Aspekten der sportlichen Profilierung verknüpft. Ausgehend von den grundsätzlichen Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verknüpfung von Schule und Sport wird die Partnerschaft des Leistungssports als Form der institutionalisierten Kooperation der beiden Systeme beschrieben. Das Kapitel schließt mit der Verknüpfung von Anforderungen an Partnerschulen des Leistungssports und dem Referenzrahmen Schulqualität. Das daraus entwickelte Modell der Qualitätsentwicklung an sportlich profilierten Schulen liegt auch dem später folgenden empirischen Teil zu Grunde. In Kapitel 4 werden zunächst aber die übergeordneten Forschungsfragen hergeleitet.

Im empirischen Teil der Arbeit werden in Kapitel 5 das grundsätzliche zwei-phasige Vorgehen und die Wahl der Methoden zur Datenerhebung begründet. Anschließend werden die Instrumente der Bestandserhebung (Fragebögen und Schulprogrammanalyse) und der Inhaltsanalyse der Interviews sowie die den zwei Untersuchungsphasen zu Grunde liegenden Stichproben beschrieben.

Das Kapitel 6 stellt die Ergebnisse der beiden Untersuchungsphasen vor. Zunächst werden dabei die quantitativen Ergebnisse der Bestandanalyse dargelegt und die sich daraus ergebende Auswahl der Schulen begründet (Kap. 6.1). Danach erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Interviewanalyse. Die Analyse folgt dabei der Systematik des beschriebenen Quali-

tätsmodells und betrachtet die einzelnen Bereiche der Qualitätsentwicklung jeweils separat. Anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 6.2.2 und 6.2.3 in einen gemeinsamen Zusammenhang gesetzt und unter verschiedenen Perspektiven der Schulumwelt betrachtet.

Im abschließenden Kapitel 7 werden noch einmal Bezüge zur theoretischen Grundlage der Schulentwicklung durch Profilierung und den Forschungsfragen hergestellt und Folgerungen für die Entwicklung des Landesprogramms und die weitere Forschungen im Bereich der Schulsportentwicklung formuliert.

2 Autonomie und Qualität in der Schulentwicklung

Bereits dem Begriff der Schulentwicklung lässt sich der Charakter der Veränderung entnehmen. In der Regel wird diese Veränderung als intentionaler Prozess zu einem höherwertigen Zustand angesehen. Ein solches Verständnis korrespondiert entsprechend auch mit dem Begriff der Schulreform. Rein begrifflich ist Schulentwicklung aber zunächst nur als ein vager Änderungsprozess, von einem aktuellen in einen zukünftigen Zustand zu verstehen.

Schulentwicklung beschreibt damit einen Prozess, der zum einen wertfrei betrachtet werden muss und nicht zwangsweise die Verbesserung eines Zustandes beschreibt. Zum anderen kann diese Veränderung auch unintendiert beziehungsweise aus entsprechenden Handlungsroutinen im Zuge systemeigener Entwicklungen erfolgen, quasi emergent (Scheunpflug, 2010; vgl. auch Serwe, 2011). Entsprechend variiert der Begriff der Schulentwicklung in seinen historischen Dimensionen und seinen konkreten Realisationen. Rahm (2005) bezeichnet folgerichtig bereits die Einführung des dreigliedrigen Schulsystems durch Humboldt als ersten Akt der Schulentwicklung¹. Eine Aufarbeitung der Historie der Schulentwicklung soll an dieser Stelle nicht erfolgen, jedoch soll ein gegenwärtiges Verständnis von Schulentwicklung aufgearbeitet werden, denn der Begriff wird derzeit vielfältig bis inflationär gebraucht.

„In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entsteht Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum: Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast, alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen sie mit dem Etikett der Schulentwicklung“ (Rolf, 2007, S. 21).

Als fester Terminus etablierte sich Schulentwicklung in den 1970er Jahren im Zuge wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Schulsystem. Die Grundlage für das heutige Verständnis von Schulentwicklung bilden wissenschaftliche Analysen politischer Bildungsbestrebungen dieser Zeit, in denen es vor allem um eine strukturelle Bildungsreform ging, die letztendlich in einer weltweit einzigartigen Variation schulischer Angebotsformen mündete (Rösner, 2010). Schulentwicklung meinte darüber hinaus administrative Initiativen zur Gestaltung von räumlichen, sächlichen, curricularen und personellen Voraussetzungen und Bedingungen im Sinne einer Professionalisierung der Akteure und Optimierung ihrer Arbeitsbedingungen. Sie war damit auf das Gesamtsystem Schule ausgerichtet. Anfang der 1980er

¹ Bei Rahm (2005) oder auch bei Oelkers (2008) findet man eine Aufarbeitung der Schulentwicklung im weitesten Sinne. Oelkers verweist auf erste Evaluationen bereits Ende des 18. Jahrhunderts in der Schweiz und zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Amerika. Mit den Erhebungen von Joseph Mayer Rice zum amerikanischen Schulsystem Ende des 19. Jahrhunderts sieht Oelkers, mit Verweis auch auf andere Autoren, die Anfänge einer progressiven Pädagogik und auch Schulentwicklung.

Jahre war der Begriff Schulentwicklung durch einen zunehmenden Forschungsdiskurs theoretisch und empirisch unterfüttert worden, war aber noch immer auf das Schulsystem und nicht die Einzelschule ausgerichtet (Rolff, 2007).

Das neue Verständnis von Schulentwicklung drückt sich in der Anfangsphase vor allem durch zwei sich gegenüber stehende Konzepte der Schulentwicklung aus, denen jedoch die Betonung der Rolle der Einzelschule für die Entwicklungsprozesse gemein ist. In organisationstheoretischen Konzepten werden Schulen als lebendige Organisationen betrachtet, die sich selbst steuern, selbst reflektieren und selbst organisieren (Dalin in Dederling, 2012). Schulentwicklung wird hierbei als institutionelle Organisationsentwicklung² verstanden und zielt ab auf die Veränderung der Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen Leitung und Kollegium und zwischen den Kollegen selbst sowie auf eine veränderte Schulführung. Dem gegenüber steht die pädagogische Schulentwicklung, die Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung begreift. Das Konzept setzt bei der Professionalisierung der Lehrpersonen an, um diese zu einem veränderten Lernverständnis auf Seiten der Schüler aufzuklären und entsprechendem Unterrichten zu befähigen. Die beiden Konzepte verfolgen einen jeweils unterschiedlichen Ansatz, bei beiden wird aber mit dem Begriff der Schulentwicklung „eine bewusste und absichtsvolle Veränderung angesprochen, die von den Mitgliedern der Einzelschule selbst vorgenommen wird“ (Dederling, 2012, S. 6). Dieser Paradigmenwechsel von einer Gesamtsystemstrategie (Makropolitik) hin zu einer Strategie der Einzelschulentwicklung (Mikropolitik) ist Folge einer weltweit als „Krise der Außensteuerung“ (Rolff, 2007, S. 22) bezeichneten Phase der Suche und Erprobung neuer Steuerungsmodelle der Schule.

Das übergeordnete Ziel dieser schulischen Reformbemühungen – sowohl in früheren wie auch in gegenwärtigen Phasen der Schulentwicklung – ist es, „angemessene Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen und Entwicklungen zu finden“ (Rahm & Schröck, 2007, S.155). Mit dem Verweis auf die noch immer bestehenden Ansätze der Außensteuerung in verschiedensten Formen spricht Rahm (2005) allerdings eher von einer Erweiterung des Spektrums von Paradigmen. Schulentwicklung umfasst damit Strategien der Mikro- als auch Makropolitik und ist als kontinuierliche Schulreform auf den Ebenen des Subjekts, der Organisation und des Bildungssystems zu verstehen. Dieser erweiterte gesellschaftliche Bezug der Schulentwicklung und die Verknüpfung der beiden gegensätzlichen Ansätze pädagogischer Organisationsentwicklung und pädagogischer Schulentwicklung legen die Betrachtung in einem systemischen Zusammenhang nahe (vgl. auch Dederling, 2012) (siehe Kap. 2.4).

² Das Konzept weicht damit von Bürokratiemodellen ab, die hierarchische Ordnungen verfolgen und betont die Vorteile von institutionellen Arrangements, welche den hier Handelnden die freie Nutzung von Spielräumen und damit die Möglichkeit zugesteht von strengen Hierarchien und Regelungen abzuweichen (Wenzel, 2008).

Begründungszusammenhänge für Schulentwicklung

Schulen, beziehungsweise dem Bildungssystem, werden seit den 1990er Jahren vielfältige Funktionen zugesprochen, oder auch - provokativ formuliert - zugeschoben. Dazu zählen:

- Die Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion,
- die Selektions- und Allokationsfunktion,
- die Integrations- und Legitimationsfunktion,
- Funktion der Kulturüberlieferung (Klafki, 2002).

Zur Erfüllung seiner Funktionen muss Schule sich mit den vielfältigen Ansprüchen der für sie relevanten Umweltsysteme (Wirtschaft, Familie, Wissenschaft, etc. aber auch Lehrkräfte und Schüler) auseinandersetzen.

Betrachtet man Schule in ihren Umweltbeziehungen, so ist klar, dass das System Schule je nach Umfeld, Region und Lage verschieden komplex aufgebaut ist. Je nach lokalen und regionalen Voraussetzungen und Bedürfnissen variieren diese, so dass die Schulen aufgefördert sind, Konstellationen passend zu ihren individuellen Umfeldbedingungen zu finden. Es bedarf daher je spezifischer Formen der Umsetzung, um den individuellen Umwelthanforderungen gerecht zu werden und passende Modalitäten der Steuerung zu finden. Eine zentrale Regelung der Schule durch administrativ höhere Ebenen des Bildungswesens, wie sie bis in die 1990er Jahre stattfand, kann auf eben solche, für die Einzelschule spezifischen, Bedingungen und Ansprüche nicht ausreichend eingehen. So stellt Fend (1998) bereits 1998 fest, dass trotz der Gewährleistung gleicher rechtlich-organisatorischer Voraussetzungen und Bedingungen an den Schulen, diese stark in der Umsetzung differieren.

In Deutschland ist daher in den 1990er Jahren die Forderung nach einem größeren Gestaltungsspielraum für die Schulen gegenüber einem allzu zentralen und starren Verwaltungs- und Entscheidungsmuster im Bildungswesen laut geworden. Tabelle 1 zeigt die Gründe für eine veränderte Politik der Schulentwicklung auf, die sich in den veränderten Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen, strukturellen und pädagogischen Problemen der Schule sowie erweiterten Kenntnissen über Schulorganisation und Erziehung finden lassen (Holtappels, 2003).

Tab. 1: Begründungszusammenhänge für Schulentwicklung (nach Holtappels, 2003)

Begründung für Schulentwicklung	Erläuterung	Konsequenzen für die Schule
1. Veränderte Sozialisationsbedingungen 2. Veränderte Bildungsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralisierung der Lebensformen • Individualisierung • Verlust von Erfahrungsräumen und Mediatisierung der Erfahrungen • Gesteigerte Informationsfülle und Zugangswege 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte (individuelle) Lernbedingungen • Orientierung an epochaltypischen Schlüsselthemen (Klafki, 2002) • Schule als Lebensraum • Vermittlung von fachspezifischen <u>und</u> fächerübergreifenden Kompetenzen • Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
3. Strukturelle und pädagogische Probleme der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogene Bildungsvoraussetzungen • Höhere Erwartungen an die Bildungsabschlüsse • Geringe Durchlässigkeit der Bildungswege 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganztagschulen • Vorschulische Vorbereitung • Verstärkte Integrationsbemühungen
4. Erweiterte Erkenntnisse über Schulorganisation, Unterricht und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • zunehmende empirische Erkenntnisse durch die Wissenschaft über Merkmale und Wirkungen guten Unterrichts und über die Implementierung von Bildungs- und Erziehungskonzepten an Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablierung von Modellen und Praktiken der Qualitätsentwicklung

Eine starre Lenkung der Schule durch Entscheidungen hierarchisch übergeordneter Ebenen des Bildungssystems steht den genannten gesellschaftlichen Tendenzen des stetigen Wandels und der Differenzierung entgegen und führt zu Problemen der Steuerung der Einzelschulen.

„Administrative Steuerungsansätze auf Länder- oder Bundesebene [sind] nicht dazu angetan [...], die Problemlösungskapazität der Schule zu erhöhen. Schulen müssen die Möglichkeiten erhalten, komplexe Antworten auf Herausforderungen der Gesellschaft selbst zu erzeugen. Behutsame Steuerungsansätze unternehmen deshalb zwar den Versuch, normierend auf Schule, Unterricht und pädagogisches Leitbild vom Kind einzuwirken, doch sie erhöhen die gesetzliche Eigenverantwortung der Schule und verpflichten sie auf Qualitätsentwicklung“ (Rahm, 2005, S.128).

Unter dem Begriff der Schulentwicklung wird daher gegenwärtig vor allem die Gewährung von Autonomie für Einzelschulen verstanden. So wie für Lehrkräfte Autonomie notwendig ist, bedarf es auch in der Beziehung zwischen Bildungssystem und Schule der Autonomie der Einzelschule. Denn auch hier „sind standardisierte Lösungen zum Scheitern verurteilt“ (Rolff, 2007, S. 54). Eben dies stellt den bereits angesprochenen Paradigmenwechseln nach einer

zuvor zentralistischen Steuerung hin zur Einzelschule als pädagogischen Handlungseinheit dar – von der Makro- zur Mikropolitik (Fend, 2008a).

2.1 *Autonomie im Bildungswesen*

Begründungen für die Notwendigkeit der pädagogischen Autonomie zielen auf den Aspekt der Nicht-Technologisierbarkeit von Erziehung ab (Luhmann & Lenzen, 2002). Damit ist gemeint, dass es für den Erziehungsprozess keine einfachen Mittel-Zweck-Relationen gibt, sondern dass sich pädagogisches Handeln als transaktionaler Prozess zwischen Lehrkräften und Schülern vollzieht. Da also das (Erziehungs-)Ergebnis keine logische Konsequenz eines festgelegten pädagogischen Handelns ist, bedarf es zum einen flexibler Handlungsmöglichkeiten und zum anderen die Einsicht, dass Ziele auch offen und unerreicht bleiben. Pädagogische Autonomie meint eben diese Möglichkeit den pädagogischen Prozess flexibel zu gestalten (Fend, 2008b). Diese Idee der Autonomie ist dem Erziehungssystem seit je her inhärent (u.a. Roff, 2007; Heinrich, 2007) und lässt sich in einem bildungstheoretischen Zusammenhang in drei Ausprägungen wiederfinden. Zum ersten in der Autonomie, also Selbstständigkeit, des Lernenden³ zum zweiten in der Eigenständigkeit des Lehrenden in seiner Profession. Zum dritten bezieht sich das Autonomiepostulat auf die Bildungsinstitutionen, die zunächst auf die Unabhängigkeit von der Kirche und später auch von staatlichen Ansprüchen abzielte (Heinrich, 2007).

Vor dem aktuellen bildungspolitischen Hintergrund der Autonomiediskussion geht es in der vorliegenden Studie vor allem um die Autonomie der einzelnen Schule und weniger um die Autonomie der Lernenden und Lehrenden und auch nicht um die grundsätzliche Autonomie des Schulsystems gegenüber seiner gesellschaftlichen Umwelt – diese werden quasi als grundsätzlich bereits gegeben angesehen (siehe oben). Autonomiebestrebungen der Politik richten sich vornehmlich auf die Mesoebene – die Autonomie der Einzelschule hinsichtlich seiner Verwaltung und Gestaltung (Altrichter & Rürup, 2010)⁴. Die Grundidee der Autonomie der Einzelschulen versteht sich dabei immer als relative Autonomie, weicht also von der rein begrifflichen Definition als Eigengesetzlichkeit ab. Damit wird der Blick auf die Gestaltungsfreiheit der Institution gelenkt und konzentriert sich auf die Möglichkeiten korporativer Schulentwicklung im Sinne der Vereinbarung von Akteurs- und Organisationsinteressen (Rahm, 2010).

³ Historisch gehen diese Ansätze vor allem auf die Ideen der Reformpädagogen wie Rousseau, Pestalozzi, Montessori etc. zurück – eine Pädagogik vom Kind aus

⁴ In einer einfachen Unterscheidung bildet dabei das föderale Bildungssystem die Makroebene und die konkrete Interaktion zwischen Lehrer und Lernendem die Mikroebene.

Die organisationstheoretische Betrachtung der Schule als Ausgangspunkt eröffnet so den Blick auf die Vernetzung von Schulentwicklungsprozessen auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene. Wo Schulentwicklung dabei in der Praxis ansetzt ist zunächst offen, denn Entscheidungen innerhalb der Organisation beeinflussen sich gegenseitig und führen in einem Kreislauf von einem zum anderen. Eine so verstandene systemische Schulentwicklung kann also auch keine endgültigen und allgemeingültigen staatlichen Lösungen haben, sondern ist ein ständiger Prozess der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an Einzelschulen, eingebettet in ihrem je eigenen gesellschaftlichen Umfeld (Rolff, 2007) (siehe Abb. 1). Schulentwicklung muss entsprechend „gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her denken und konzipiert werden“ (Rolff, 2007, S. 48).

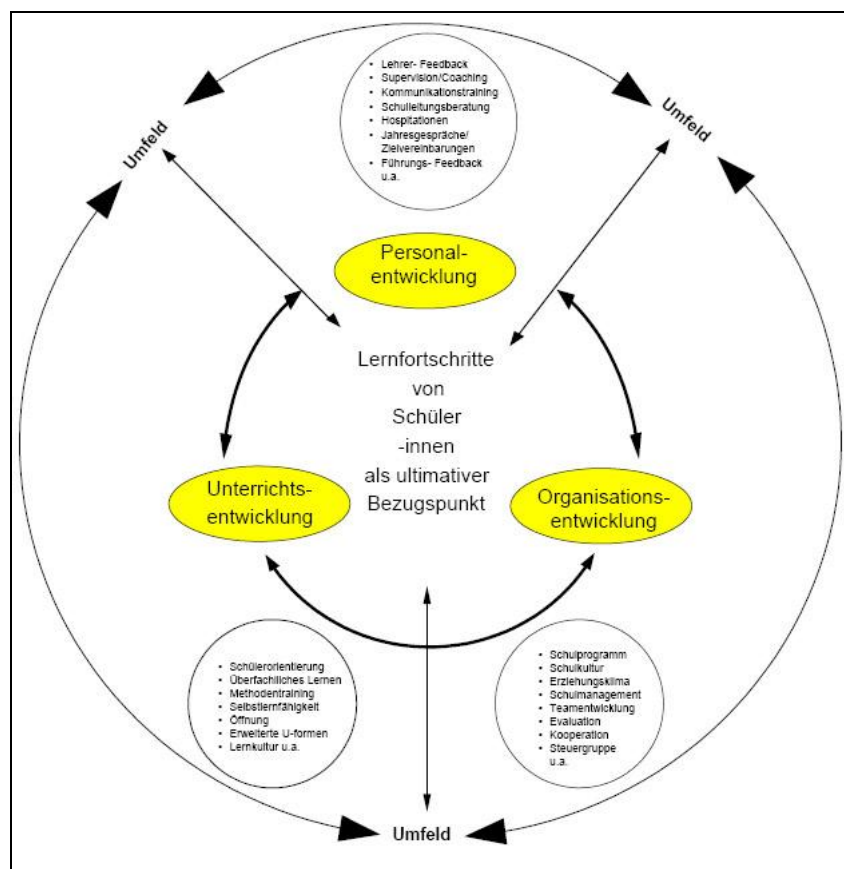


Abb. 1: Drei Wege Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2007, S. 30)

Rolff (2010) unterscheidet weiterhin drei Formen der Schulentwicklung:

1. Alltägliche intentionale Schulentwicklung (bewusste und systematische Weiterentwicklung der Schule) – Schulentwicklung 1. Ordnung,
2. institutionelle Schulentwicklung (Schulen als sich selbst reflektierende, selbst organisierende und selbst steuernde – lernende Organisation) – Schulentwicklung 2. Ordnung,

3. komplexe Schulentwicklung (Steuerung des Gesamtzusammenhangs durch Festlegung von Rahmenvorgaben, Initiierung von Entwicklungsprozessen und Evaluation) – Schulentwicklung 3. Ordnung.

Derzeitige Schulentwicklungsprozesse sind dabei vor allem von „oben“ verordnete Reformprogramme des Bildungswesens⁵, deren Ausgangspunkt in den 1990er Jahren zu finden ist, vor allem aber seit dem Jahr 2000 verstärkt in gesetzlichen Formulierungen im Schulrecht Ausdruck findet (Rolff, 2007). Das Hessische Kultusministerium ist gesetzlich zur Initiierung und begleitenden Unterstützung der Schulentwicklung verpflichtet (Träger der Weiterentwicklung §99 HSchG). Den Schulen wird einzelschulische Selbstverwaltung und Selbstständigkeit zugesichert, gleichzeitig aber auch Selbstverantwortung eingefordert.

„Die Schule ist im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbstständig in der Planung und Durchführung des Unterrichts und des Schullebens, in der Erziehung sowie in der Leitung, Organisation und Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten“ (§ 127 (1) HSchG).

Autonomie für Schulen bedeutet dabei aber nicht, dass diese völlig autark sind. Durch gesetzliche Vorgaben und entsprechende Regulierungsmaßnahmen wahren sich Staat und Länder ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG; § 92 – 98 HSchG) und versuchen so eine allzu große Willkürlichkeit zu verhindern.

Neben diesen gesetzlichen Regelungen zur selbstständigen Schulentwicklung geben die Länder seit Anfang der 1990er Jahre in Form von Unterstützungsmaßnahmen und Entwicklungsinitiativen Anregungen zu Schulentwicklungsprozessen⁶. Dazu gehört auch das Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“. Der inhaltliche Schwerpunkt der Autonomiepolitik in den 1990er Jahren liegt vor allem in der Gewährung der Gestaltungsspielräume und in staatlichen Unterstützungsangeboten. In den 2000er Jahren kam der Aspekt der Rechenschaftslegung in Form von Maßnahmen der Standardisierung und externen Evaluation hinzu (Altrichter & Rürup, 2010). Schulinspektionen, Modelle zur Qualitätsentwicklung und Fachtagungen können als Instrumente dieser Autonomiepolitik angesehen werden. Indem staatliche Stellen also weniger anordnen und kontrollieren, sondern vielmehr anregen und beraten, tragen diese Strategien auf der Gesamtsystemebene der Dynamik und Komplexität auf der einzelschulischen Ebene Rechnung (Rahm & Schröck, 2007). Vor diesem Hintergrund kön-

⁵ Neben den gesetzlichen Verpflichtungen zur Selbstständigkeit, können auch Bildungsstandards, Entwicklungstableaus für Schulqualität, Schulprogrammverpflichtungen, die Verkürzung der Sekundarstufe II, Inklusionsgesetze im Grundschulbereich, etc. zu den staatlichen Initiativen der Schulentwicklung gezählt werden.

⁶ In Hessen ist dafür vor allem das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) zuständig.

nen und sollen die Schulen selbstständig ihre pädagogische Aufgaben konkretisieren und umsetzen.

Es wird bereits aus den Gesetzestexten ersichtlich, dass mehrere Facetten der Schulautonomie zu unterscheiden sind (Altrichter & Rürup, 2010):

- Finanzielle Autonomie
- Personalautonomie
- Organisatorische Autonomie und
- Pädagogische Autonomie⁷.

Die Verantwortung an die Einzelschulen zu übertragen, zielt auf die Steigerung der Qualität und Effektivität vor dem Hintergrund regionaler und lokaler Voraussetzungen und Bedürfnisse (OECD in Altrichter & Rürup, 2010). Qualitätsentwicklung bezieht sich allgemein auf die Fähigkeit zu Reformen von Strukturen, Verhaltensmustern und Problemlösungsstrategien (Rahm, 2005, S.124).

Hinsichtlich der Wirkungen solcher Autonomieregelungen gibt es verschiedene Vorstellungen. Optimierung der Regelungsstrukturen, Partizipation (Demokratisierung) und Wettbewerb (Privatisierung als rechtliche Verselbstständigung der Schule) sind Schlagworte aus der Vielzahl der Veröffentlichungen, welche Effekte der Schulentwicklung thematisieren (Pfeiffer, 2010). In Deutschland lassen sich vor allem Tendenzen der Optimierung ausmachen und in geringem Maße auch Bestrebungen der Partizipation und Privatisierung (Altrichter & Rürup, 2010).

2.2 Qualität im Bildungswesen

Wie oben bereits beschrieben geht es für Schulen bei der Schulentwicklung vor allem um eine adäquate Qualitätsentwicklung. Schulentwicklung bedeutet in der heutigen Zeit daher immer auch Qualitätsentwicklung. Wenn Maag Merki (2008) behauptet Schulentwicklung sei zugleich Ausgangspunkt und Ergebnis der Qualitätsentwicklung, verdeutlicht dies auch den engen Zusammenhang der beiden Konstrukte. Der Begriff der Qualität ist zunächst jedoch, wie auch der der Autonomie und Schulentwicklung, vage und vielschichtig. Qualität als schulische Dimension rückte vor allem durch die Schulvergleichsstudien TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) in den 1990er Jahren und PISA (Programms for Inter-

⁷ Je nach Differenzierungsgrad lassen sich auch andere Facetten der Schulautonomie auflisten (vgl. Heinrich, 2007) außerdem können Schulen nach dem HSchG entsprechend ihres Grads der Autonomie in selbstverwaltete und selbstständige Schulen unterschieden werden (§ 127 c-d HSchG).

national Student Assessment) im Jahr 2000⁸ in den Fokus. Das Deutsche Bildungssystem erhielt nach den Ergebnissen ein deprimierendes Zeugnis und belegte mit seinen Schülerleistungen nur einen Platz im Mittelfeld.

Bereits 2000, noch vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, veröffentlichte die Zeitschrift für Pädagogik mit ihrem 41. Beiheft eine Sammlung von grundlegenden Aufsätzen zum Thema „Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich“ (Helmke, Hornstein & Terhart, 2000b). Helmke, et al. (2000a) halten darin fest, dass die öffentliche und wissenschaftliche Bildungsdiskussion durch Begriffe wie Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation bestimmt sind.

Nach Harvey und Green (2000) kann Qualität normativ in fünf Kategorien unterschieden werden:

- Qualität als Ausnahme,
- als Perfektion,
- als Zweckmäßigkeit,
- als adäquater Gegenwert, sowie
- als transformative Eigenschaft.

Die Verwendung des Begriffs ist entsprechend je nach Standpunkt und Kontext der Benutzung verschieden, Harvey und Green (2000, S. 36) bezeichnen Qualität daher als relativen Begriff:

„Aus diesen Gründen kann Qualität nicht als einheitliches Konzept verstanden werden; man muß statt dessen von unterschiedlichen Qualitäten sprechen. Bestenfalls sollten wir so klar und präzise wie möglich definieren, welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt und welche unterschiedlichen Sichtweisen zum Zuge kommen, wenn Qualität eingeschätzt wird.“

Die Autoren verweisen damit auf ein pragmatisches Verständnis von Qualität, welches durch die Benennung von Kriterien und adäquaten Messverfahren zur Qualitätsbeurteilung und im Idealfall auch Qualitätsentwicklung verwendet werden kann.

„Der Blick auf die von verschiedenen Interessengruppen benutzten Kriterien der Qualitätsbeurteilung eröffnet eher noch als die Zugrundelegung einer bestimmten Definition von Qualität die Möglichkeit für die praktische Lösung eines philosophischen Problems“ (Harvey & Green, 2000, S. 36).

⁸ Im Jahr 2000 wurde die erste PISA-Studie mit dem Schwerpunkt Lesefähigkeit veröffentlicht. In den Jahren 2003, 2006 und 2009 folgten weitere Studien mit den Schwerpunkten Mathematik und Problemlösefähigkeit, Naturwissenschaften sowie erneut Lesefähigkeit, erweitert um digitale Texte.

Qualität beinhaltet in diesen Ansätzen also sowohl eine normative (Benennung von relevanten Kriterien) wie auch empirische Ausrichtung (Anwendung adäquater Messverfahren). Die normative Betrachtung von Schulqualität versucht die genannten Qualitätsdimensionen mit Annahmen über gute und schlechte Schulen zu füllen, die auf vorhandenem Wissen und theoretischen Überlegungen basieren. Grundlage für die Benennung der Qualitätskriterien bilden dabei die unterschiedlichen Leitbilder der Schule.

„Je nach Leitbild werden der Schule ganz unterschiedliche Aufgaben und Funktionen zugeschrieben – und es lassen sich ganz unterschiedliche Kriterien von Schulqualität ableiten...“ (Dedering, 2012, S. 8).

Die Leitbilder der Schulen können aufgrund ihrer regionalen Verankerung und damit verbundener Traditionen und politischer Einstellungen unterschiedlich ausgestaltet sein (Stibbe, 2004; siehe auch Kapitel 3.1). Es kann also keine Qualitätsansprüche per se geben⁹. So ist auch nach Heid (2000, S. 41, kursiv im Original) Qualität *„keine beobachtbare Eigenschaft oder Bezeichnung eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts“*.

Insbesondere die Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien verdeutlichten die Notwendigkeit, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung nicht nur an Hand von Annahmen als Gestaltung der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen auf makroorganisatorischer Ebene bildungspolitisch zu beschließen (Bildungssystem), sondern vor allem auf der Grundlage fundierter empirischer Ergebnisse der Unterrichtsleistungen zu entwickeln (Steffens, 2009). In der Folge von TIMSS führte dies zu einer systematischen Erfassung der Lernleistungen, und zunächst zu einer starken Fokussierung auf die Unterrichtsebene. Schulentwicklung bedeutete in fast allen Bundesländern Unterrichtsentwicklung (Steffens, 2009). So fordert Ditton (2000), dass sich sowohl Forschung, als auch Kontrolle und Entwicklung von Schulqualität auf die Ebene des Unterrichts beziehungsweise auf die einzelne Schulklasse beziehen sollte. Er verweist dabei auf die Notwendigkeit der Messung von Faktoren der Effektivität vor allem mit Bezug auf die Unterrichtssituation. Die von weiteren Autoren geforderte „Abkehr von pauschalen Klassifikationen guter Schulen“ (Ditton, 2000, S.73) ist Ausdruck einer auch von bildungspolitischer Seite geforderten empirischen Fundierung. „Empirische Wende“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass durch eine Verbesserung der empirischen Grundlagen und eine stärkere Berücksichtigung der daraus resultierenden Erkenntnisse, auch die Qualität des bildungsplanerischen Handelns gesteigert werden soll (IQ, 2011). Zu diesen Bemühungen, die Qualitätsentwicklung empirisch zu begründen, gehörte auch die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Die PISA-Untersuchungen bestätigten die

⁹ Im Alltagsgebrauch wird Qualität teilweise apodiktisch in diesem Sinne benutzt, wenn beispielsweise Markennamen auf die Exklusivität eines Produkts hinweisen, ohne, dass es irgendwelcher Beurteilungskriterien und Überprüfungen bedarf (siehe auch Harvey & Green, 2000).

Ergebnisse der TIMSS-Studien und lenkten den Blick darüber hinaus auf strukturelle Aspekte der Bildungssysteme, „um die Unterschiede bei den Leistungsstrukturen hervorzuheben und zu untersuchen, wodurch sich Schüler, Schulen und Bildungssysteme, die hohe Leistungen erbringen, auszeichnen“ (OECD, S. 3). Steffens (2009) bezeichnet PISA als Katalysator für die Entwicklung und Etablierung eines systematischen Konzepts der Qualitätsentwicklung, bestehend aus Beobachten und Messen. Kern der Entwicklung ist vor allem die Formulierung von Bildungsstandards. In Anlehnung an die in den PISA-Studien erfassten Kompetenzbereiche, werden in den Hauptfächern externe Leistungsstandards vorgegeben, die der Evaluation von Schülerleistungen vor Ort dienen. Qualitätsentwicklung ist damit von der Unterrichtsebene um die gesamtsystemische Ebene erweitert worden, indem sie den Outputmessungen in Form von Schülerleistungen einen Maßstab der Qualität in Form der Bildungsstandards als Input gegenüberstellt. Ergänzt wird diese Entwicklung durch die Einführung der Bildungsberichterstattung in Form der Schulinspektionen, die insbesondere die Organisations-, Lehr- und Lernprozesse der Schulen erfassen soll.

In der Folge von PISA konnte festgestellt werden, dass Schulen, die im Vergleich die besseren Schülerleistungen erzeugen, sich vor allem durch ein mehr an Autonomie bezüglich ihrer Curricula, ihrer Unterrichtsmethoden, der Verwendung sächlicher und personeller Ressourcen, einer hohen aber angemessenen Leistungserwartung, einem veränderten Schulleitungshandeln, der professionellen Kooperation im Kollegium sowie einer systematischen (internen wie auch externen) Evaluation auszeichnen (Dedering, 2012; vgl. auch (Fend, 1998 mit Bezug auf „gute“ Schulen und Rahm, 2005). Anzumerken sei an dieser Stelle jedoch, dass es umgekehrt keine empirische Evidenz für einen kausalen Zusammenhang hinsichtlich der (positiven) Wirkungen auf die Schulqualität oder Schülerleistungen auf Grund erhöhter Schulautonomie gibt (Pfeiffer, 2010).

Sichtbar wird in den oben genannten Aufzählungen aber, dass unterschiedliche Bereiche identifiziert werden können, in denen Qualität hergestellt werden kann. Diese Bereiche bieten Ansatzpunkte für ein Modell der Qualitätsentwicklung, das die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens unterscheidet. In einem pragmatischen Verständnis, kann daher Qualitätsentwicklung als Programm zur Verbesserung des Schulwesens auf den unterschiedlichen Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) und in verschiedenen Handlungsdimensionen (Input, Prozess und Output) verstanden werden (Steffens, 2009). Die Unterscheidung der Handlungsebenen lässt sich wie folgt konkretisieren (Ditton, 2009):

- Makroebene – Ebene des gesellschaftlich-kulturellen Kontexts in Form der Bildungspolitik und staatlichen Bildungsverwaltung,
- Mesoebene – Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen,
- Mikroebene – Ebene der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Diese neue Perspektive richtet den Blick

„auf eine realistische Beschreibung staatlicher Aufgaben und Ziele, auf eine genaue Erfassung der *tatsächlichen* Wirkungen [...] im Verhältnis zu den *angestrebten* (Effektivität) sowie schließlich auf eine genaue Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den faktisch erzielten Wirkungen (Effizienz)“ (Helmke et al., 2000a, S.9, Hervorhebung im Original).

Damit hat sich ein theoretisches Konzept etabliert, welches Schule als Mehrebenensystem denkt und Qualität kontextabhängig nach den drei Dimensionen Input, Prozess und Output / Outcomes¹⁰ unterteilt. „A context-input-process-output model is the best analytic scheme to systemize thinking on indicator systems“ (Scheerens, 1990, S. 62). Je nach Autor werden die Felder in verschiedene Bereiche unterteilt, die inhaltlich unterschiedlich gefüllt sind. Merkmale der Inputdimension beziehen sich dabei aber generell auf Vorgaben, Ressourcen und Rahmenbedingungen des Systems. Die Prozessdimension beschreibt die pädagogische Gestaltung der Schule und ihrer individuellen Lernarrangements. Aus der Perspektive der Schulen, können diese vor allem auf solche Faktoren eigenständig Einfluss nehmen, so dass die Gestaltung der Prozessqualität in der primären Verantwortung der Schule liegt. Die Outputdimension umfasst Qualitätsmerkmale hinsichtlich der Resultate des Bildungs- und Erziehungsprozess‘.

Aus der Perspektive der Bildungspolitik bieten sich vor allem auf der Ebene des Inputs und auf der Ebene des Outputs Möglichkeiten an, auf Schulqualität Einfluss zu nehmen. Diese erfolgt durch Mittelzuweisungen und vor allem durch Vorgaben von Lernstandards. Insofern wird deutlich, dass sich die Aufgabe der Qualitätsentwicklung nicht allein auf die Einzelschule oder gar nur auf die Unterrichtssituation bezieht.

„Die Qualitätsfrage stellt sich damit auf allen Handlungsebenen. Jede Ebene hat eigene Aufgaben, die jeweils ihren Beitrag im Gesamtsystem leisten“ (Steffens, 2009, S. 49).

In einem frühen Modell von Scheerens (1990) findet man bereits eine entsprechende Systematik. Weitere spätere Modelle, wie zum Beispiel von Ditton (2000), betonen zum einen den Mehrebenencharakter des Schulwesens und die Wechselwirkungen zwischen den Qualitätsbereichen. Dies entspricht auch dem konzeptionellen Ansatz von Rolff (2007), nach dem Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sich gegenseitig zur Entwicklung anstoßen und beeinflussen.

¹⁰ Die Bezeichnungen Output und Outcomes unterscheiden unmittelbare (messbare) Ergebnisse von langfristigen Wirkungen.

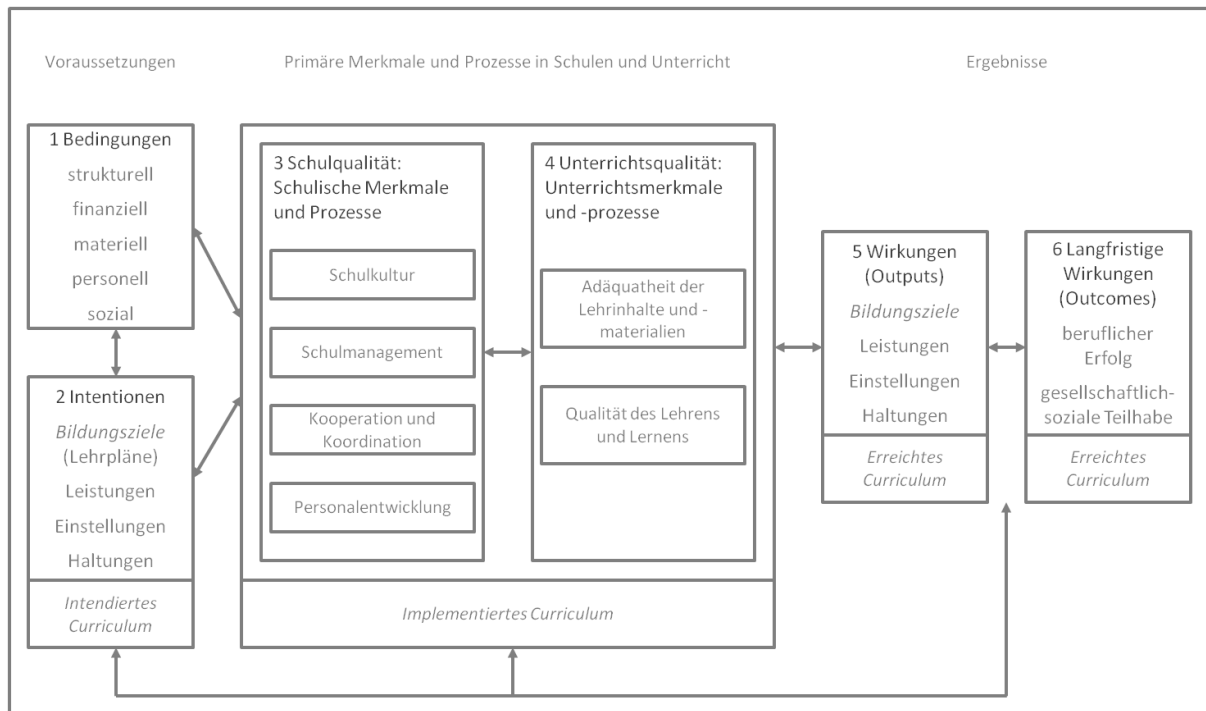


Abb. 2: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht (Ditton, 2000, S. 79)

„Die Schulqualität kann als Handlungsrahmen und Unterstützungssystem aufgefasst werden, d.h., Bedingungen und Regelungen auf der Schulebene sollten nicht zuletzt auch entlastend und unterstützend wirken, um guten Unterricht zu ermöglichen. Umgekehrt können von (gutem) Unterricht durchaus auch Impulse für die Entwicklung einer Schule als Ganzes ausgehen“ (Ditton, 2009, S. 85).

Modelle wie von Ditton (2000) dienen zum einen als Erklärungsansatz für Wissenschaft und Forschung und zum anderen als Raster für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule.

„Indicator systems can be used in several administrative contexts: by national educational policymakers, by officers at local level, by managers at school level and even by teachers at the classroom level“ (Scheerens, 1990, S. 75).

Dabei ist anzumerken, dass man für das deutsche Bildungssystem nicht von einem einheitlichen Qualitätskonzept sprechen kann. Zur Systematisierung der Qualitätsentwicklung hat mittlerweile jedes Bundesland eine eigene Kategorisierung für Qualität an Schulen, welche grundsätzlich auf der Unterscheidung von Input, Prozess und Output basiert, sich im Detail jedoch unterschiedlich darstellt. Entsprechend muss für die schulische Planung klar sein, welches Qualitätsmodell dem Entwicklungsplan zu Grunde liegt. Ebenso bedarf es bei der Evaluation von Schulen und insbesondere bei der wissenschaftlichen externen Evaluation der Beschreibung des angewendeten Konzepts. Im Rahmen dieser Studie wird auf das Modell des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität zurückgegriffen.

2.3 Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität

Wie bereits erwähnt, findet man in der Schweiz, den Niederlanden, England, den USA und anderen Nationen verschiedene sich aber auch ähnelnde Ansätze und Modelle zur Entwicklung und Evaluation von Schulqualität. Auf Grund der Kultushoheit der Länder gilt dies in Deutschland sogar in Bezug auf alle 16 Bundesländer. Die Qualitätsmodelle sind dabei ohne spezifischen fachlichen Bezug, können aber einen thematischen Schwerpunkt verfolgen, wie beispielsweise der Entwurf von Bräger und Posse (2007) zeigt, der Schulentwicklung vor allem als Entwicklung zu einer gesunden Schule versteht. Es besteht daher die Notwendigkeit – oder eben auch die Möglichkeit – solche Qualitätsmodelle den fachlichen Besonderheiten anzupassen und somit fachspezifische Modelle der Qualitätsentwicklung zu formulieren, wie zum Beispiel für eine Schulsportentwicklung¹¹. Auf diese Weise kann die Entwicklung des Schulsports in den Gesamtkontext der Einzelschule einbezogen werden und Anschluss an die Entwicklung der Schule finden. In besonderer Weise geschieht dies durch die sportliche Profilierung von Schulen, zum Beispiel als Partnerschule des Leistungssports, in der der Sport bzw. der Leistungssport einen Schwerpunkt in der Schulkultur bildet (dazu ausführlich in Kapitel 3). Sport bildet hier einen übergeordneten Orientierungspunkt für sämtliche Prozesse der Schulentwicklung. Die im hessischen *Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“* (HKM & LSB Hessen, 2006) für diese Schulen erhobene Zielstellung, ein leistungssportliches Training zu ermöglichen und diesen Prozess pädagogisch verantwortungsbewusst zu gestalten, stellt auch besondere Anforderungen an die Qualitätsentwicklung der Schulen. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die hessischen Partnerschulen des Leistungssports die besonderen Aufgaben der schulischen Qualitätsentwicklung wahrnehmen und vor Ort ausgestalten. Unter *Qualität* ist dabei nach Heid (2000) das Resultat einer Bewertung von Merkmalen zu Input, Prozess und Output zu verstehen. Die Bereiche Input, Prozess und Output sind die Steuerungsfelder der schulischen Qualitätsentwicklung.

Die in den bisherigen Kapiteln dargelegten Aspekte zur Qualitätsentwicklung der Schulen bilden auch die Grundlage für den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität. Der Referenzrahmen dient zum einen als Orientierungsrahmen für die Schulen und zum anderen als Evaluationsraster für die Schulinspektion in Hessen. Er definiert damit Schulqualität und hilft „sich darauf zu verständigen, was unter „guter Schulqualität“ zu verstehen ist“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 3). Der Referenzrahmen ist daher eher als praxisorientiertes Modell angelegt. In seiner konzeptionellen Begründung greift er aber auf wissenschaftlich etablierte Modelle zurück. Im Kern bilden vor allem die theoretischen Entwürfe von Fend

¹¹ Serwe (2011) bezeichnet die fachspezifische ‚Übersetzung‘ des Schulqualitätsmodells für den Schulsport als Rekontextualisierung, fügt also dem von Fend (2008b) und in dieser Studie angenommenen Begriffsverständnis als Interpretation der Handlungsergebnisse einer übergeordneten Ebene durch eine untergeordnete Ebene eine weitere Bedeutung hinzu.

(1998) und Ditton (2000, 2009) die Grundlage für das hessische Modell (IQ, 2011). Der Referenzrahmen unterscheidet in seinem Modell nicht zwischen verschiedenen Ebenen des Schulwesens, denn er ist vor allem aus der Perspektive der Einzelschule und der Kollegien gedacht und fokussiert die von den Einzelschulen bewusst beeinflussbaren Handlungsbereiche (IQ, 2011). Vergleicht man den Referenzrahmen aber mit dem Modell von Ditton (siehe Abb. 2), wird klar ersichtlich, dass in der Unterscheidung von Input, Prozess und Output als Steuerungsfelder der Qualitätsentwicklung die Schule als Mehrebenensystem¹² und die von Ditton (2000) hervorgehobene wechselseitige Verflechtung der Bereiche auf Makro, Meso und Mikroebene mitgedacht wurden¹³. Im „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ (IQ, 2011) werden den drei Steuerungsfeldern die sieben in Abb. 3 ausgewiesenen Bereiche zugeordnet.

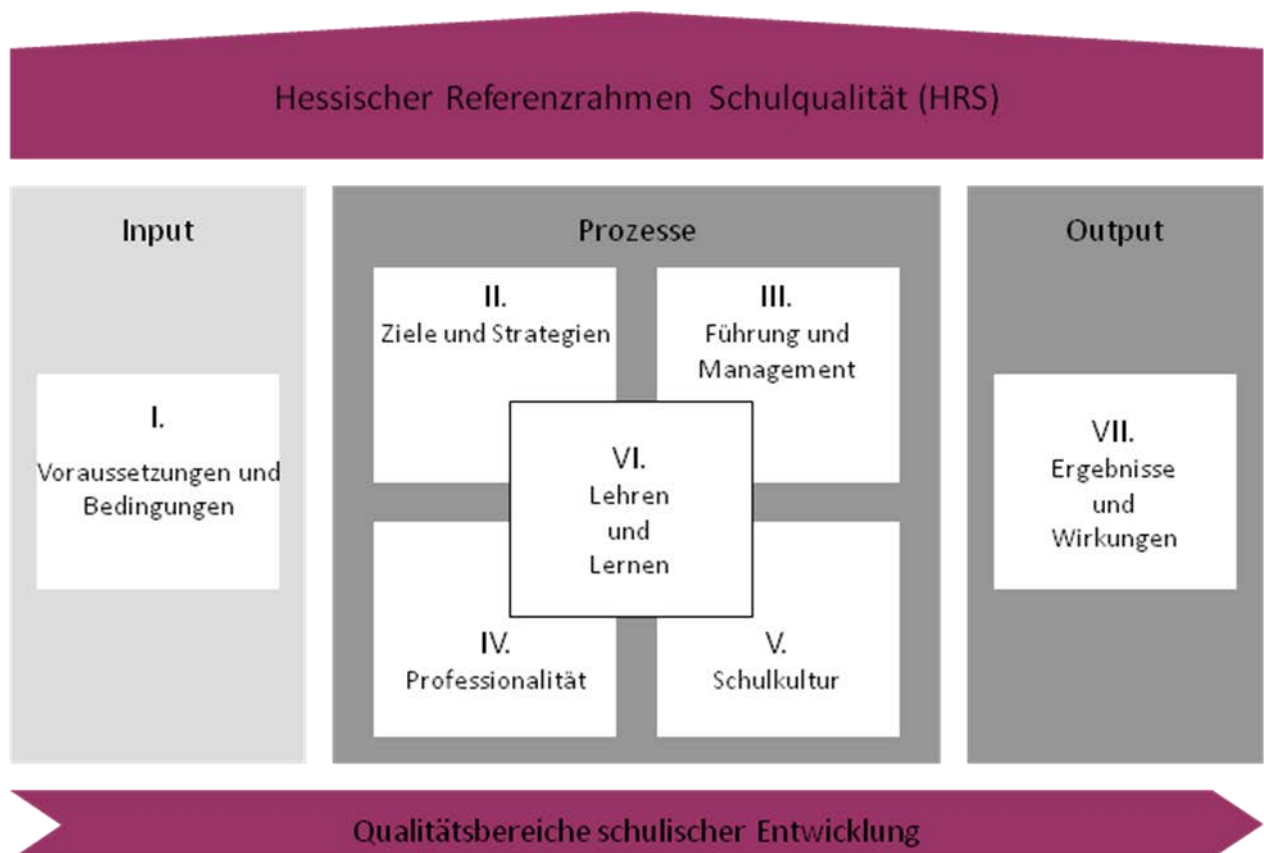


Abb. 3: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 4)

¹² „Eine nachhaltige Qualitätsverbesserung von Schulen ist nur möglich, wenn alle Elemente schulischer Entwicklung in den Blick genommen werden, insbesondere die Prozess- und Ergebnisqualität, aber auch die Voraussetzungen und Bedingungen, durch deren Reflexion im Schulmonitoring zudem Steuerungswissen für bildungspolitische Entscheidungen gewonnen werden kann“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 5).

¹³ „Die Qualitätsbereiche sind wechselseitig miteinander verwoben. Denn Schulqualität entsteht nicht durch eine isolierte Aneinanderreihung einzelner Gütemerkmale, sondern beruht auf einem in sich stimmigen und alle Dimensionen umfassenden praktisch wirkenden Gesamtkonzept schulischer und unterrichtlicher Qualität“ (Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 3).

Der Referenzrahmen ist auch als Steuerungsinstrument angedacht, durch das die Entscheidungen der einzelnen Akteure als korporative Handlungen im Sinne des Gesamtsystems (der Einzelschule) zielführend gelenkt werden können. Eine Steuerung, die ebendiese Verflechtungen berücksichtigt wird vor dem Hintergrund neuer Steuerungsansätze der Schule als Governance bezeichnet (Altrichter & Maag Merki, 2010). Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich in der Folge die Frage, wie Maßnahmen der Talentförderung in einen solchen Rahmen der Qualitätsentwicklung und Steuerung an den Schulen implementiert werden können (s. dazu Kapitel 3).

2.4 Schulentwicklung an autonomen Schulen

Konzepte klassischer Steuerung sehen die Einzelschulen als abhängige Institutionen, die durch Entscheidungen des Staates mit dem primären Bezug auf das Schulwesen mitgesteuert werden. Ausgangspunkt für Schulentwicklung ist eine angemessene Planung der Bildungsziele auf der Ebene des Gesamtsystems. Ziel ist es dabei, dem Schulsystem eine grundsätzliche Ausrichtung zu geben und diese vor allem strukturell zu steuern. Steuerung geschieht primär über die Bereitstellung und Verteilung sächlicher, finanzieller und personeller Ressourcen sowie über die Formulierung von Lehrplänen, Gesetzen und Erlassen. Eine solche Makrosteuerung intendiert als hierarchisches Verfahren, dass Ziele der Bildungspolitik auf der Ebene der Kultusministerien und Schulämter konkretisiert und auf der Ebene der Einzelschulen von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden. Die Eigenlogiken und abweichenden Ziele der jeweiligen Ebenen bleiben in einem solchen Steuerungsmodell außen vor. Ein entsprechender Ansatz wurde bis in die 1970er Jahre in Deutschland verfolgt (Dedering, 2012).

Neuere Steuerungsmodelle verlagern die Entscheidungen von höheren Ebenen auf untere Ebenen. Schulen erhalten eigenständige Befugnisse – Autonomie. Der Begriff der Autonomie kann daher auch als Synonym für eine veränderte Steuerungspolitik verstanden werden, bei der staatliche Vorgaben und Evaluation (in Form von Schulinspektion) den Handlungsspielraum für Schulen abstecken und Innovationen anregen.

„Die Maßnahmen zur Erhöhung der einzelschulischen Gestaltungsspielräume [Autonomie, S.C.] verstehen wir also nicht als „Loslösung“ der Einzelschule von Politik und Verwaltung, sondern als eine Steuerungspolitik, durch die Entscheidungsrechte und Koordinationsverhältnisse zwischen den verschiedenen Akteuren und Handlungsebenen im Schulsystem verändert werden“ (Altrichter & Rürup, 2010).

Damit sollen Willkürlichkeit und zu große Unterschiede bei der Entwicklung der Schulen vermieden werden. Wie Fend (2000) zu bedenken gibt, führt der übermäßige Abbau stabilisierender Rahmenbedingungen zu vergrößerten Qualitätsunterschieden zwischen den Schu-

len und ruft so zu starke Marktmechanismen der Konkurrenz zwischen den Institutionen hervor.

Neue Steuerungsmodelle gehen daher ebenfalls von Bildungszielen aus, die auf administrativer Ebene ausgearbeitet werden und den Einzelschulen als Vorlagen dienen. Wege und Ziele sind aber weniger reglementiert, und müssen an den Schulen konkretisiert werden. Die Initiierung und Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen bleibt dabei also den Einzelschulen überlassen. Diese sogenannte Kontextsteuerung unterscheidet somit eine strategische und operative Ebene (Fend, 2008a). Inhaltlicher Ausgangspunkt dieser Form der Steuerung ist die staatliche Formulierung von Vorgabe über Leistungen und Wirkungen der Schulen, Lehrplänen in Form von kompetenzorientierten Kerncurricula, und natürlich die Verteilung von Ressourcen. Vor allem die Messung des Outputs bietet dem Staat derzeit eine Orientierung für weitere Steuerungsmaßnahmen des Inputs. Steuerung bedeutet also auf zentraler Systemebene, Möglichkeiten für eine dezentrale Selbstorganisation auf Ebene der Einzelschulen zu schaffen. Der staatliche Steuerungsanspruch bleibt in Form von Zielvorgaben, Mess- und Anreizsystemen bestehen. Heinrich (2007) spricht daher von evaluationsbasierter Steuerung. Im deutschen Bildungssystem bilden diese Steuerungsmodelle seit den 1990er Jahre die Grundlage für das Schulwesen.

Fend (2000) hinterfragt das Konzept kritisch, mit Bezug auf die zentralen Punkte der starken Marktorientierung sowie den verringerten staatlichen Rahmenvorgaben und den damit verbundenen neuen Führungskonzepten als Management von Schule. In seiner Schlussfolgerung fordert er

„die Gestaltung eines Bildungswesens, [...] bei der die Suche nach optimalen Konfigurationen verschiedener Aspekte des „kollektiven Akteurs“ Bildungssystem im Vordergrund zu stehen hat“ (Fend, 2000, S. 70).

Damit ist auch klar, dass für die Akteure der Schule das beschriebene Paradoxon zwischen vermehrt zugesprochener Autonomie der Schule bei gleichzeitig erhöhter Rechenschaftspflicht, nur durch den Blick auf die Schule als Ganze zu lösen ist. Entsprechend sollte man für Schulen von korporativer (kollektiv verantworteter) Autonomie sprechen. Die Akzeptanz korporativer Autonomie anstelle individueller Autonomie ist dann Voraussetzung für Schulentwicklung (Rolff, 2007). Ein solcher Ansatz ist das derzeit in Forschung und Politik vorherrschende Governance-Modell.

2.4.1 Steuerung als Governance

Das Modell schulischer Steuerung als Governance greift den grundsätzlichen Gedanken stark eigenverantwortlicher Schulen auf, bezieht aber konsequenter systemische Theorien der Schule mit ein. Der moderne fortschreitende Prozess der Ausdifferenzierung sozialer

Systeme führt zu vielfältigen und vielfach vernetzten Beziehungen eines Systems. Damit steigt auch dessen Grad an Komplexität. Willke (1996) verweist mit dem Begriff der Komplexität auf die Folgelastigkeit von Entscheidungen eines Systems. Mit zunehmender Komplexität der Systeme, also mit Zunahme der Umweltbeziehungen, steigt auch die Relevanz und Unsicherheit der Entscheidungen des Systems.

Neuere Auslegungen und Betrachtungen der Systemtheorie richten daher den Blick vor allem auf die Umweltbezüge sozialer Systeme. Die Annahme geschlossener autopoietischer Systeme, die sich durch einen Sinn und einen Code von ihrer Umwelt abgrenzen, bleibt dabei bestehen. Systeme haben sich dementsprechend auf Grund eines gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisses ausdifferenziert und verfolgen durch ihr Operieren ein bestimmtes Ziel (Luhmann, 1996). Dies ist die Funktion des Systems (siehe Kap. 2), das in der Folge die Strukturen für die optimale Erfüllung dieser Funktion ausbildet. Durch den rekursiven Bezug der Operationen des Systems auf seine eigenen Operationen ist dieses gegenüber seiner Umwelt operativ geschlossen. Das heißt die Operationen schließen ausschließlich an die eigenen Operationen an und nicht an die fremder Systeme. Operationen und Entscheidungen fremder Systeme werden vom fokalen System nur als Irritationen wahrgenommen. Die Operationen in sozialen Systemen sind Kommunikationen. Wenn Kommunikationen also auf Anschlusskommunikationen treffen bildet sich ein systemischer Zusammenhang. „Kommunikationen bilden, wenn autopoietisch durch Rekursionen reproduziert, eine emergente Realität sui generis“ (Luhmann, 1997, S. 105).

Nach der neueren Systemtheorie ist nun die Auseinandersetzung mit relevanten Umweltsystemen und deren Irritationen im Sinne der Funktionserfüllung und dem Erhalt stabiler Umweltbeziehungen die zentrale Herausforderung an soziale Systeme geworden. Das fokale System unterscheidet dabei relevante Irritationen der Umwelt von nicht-relevanten. Der Umgang mit relevanten Irritationen sind für das fokale System Grundlage seiner spezifischen Strukturbildung. Die relevanten Umwelten können nach Willke (1996) weiter unterschieden werden in innere und äußere Umwelt. So sind Schüler und Lehrkräfte zum Beispiel Umwelt für die Schule, zählen aber zur inneren Umwelt. Kommunale politische Institutionen, regionale Wirtschaftsunternehmen oder zivilgesellschaftliche Vereine, Verbände und Interessengemeinschaften zählen zur relevanten äußeren Umwelt.

Fend (2008a) entwirft Schule folglich als ein Mehrebenensystem und hebt die je unterschiedlichen Handlungskontexte und die damit verbundenen unterschiedlichen Umweltanforderungen der Ebenen hervor. Wie viele weitere Autoren (u.a. Ditton, 2000; Huber & Büeler, 2009)

unterscheidet Fend (2008b) für das System Schule vier Ebenen¹⁴, die nach einer je eigenen „Belohnungslogik“ agieren:

1. Bildungspolitik (Optimierung der Wahrung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags und Rechtfertigung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen und Ansprüchen).
2. Bildungsverwaltung (Optimierung ihres Ressourceneinsatzes und der Durchsetzung von Richtlinien vor dem Hintergrund ihrer Akzeptanz in der Bevölkerung).
3. Einzelschulebene (Optimierung im Sinne der Passung von rechtlichen Vorgaben und schulisch machbaren z.B. durch Ressourcenverteilung, Personalführung, schuleigene Curricula, etc.).
4. Unterrichts- und Schülerebene (Optimierung der Wege der Vermittlung und Leistungsbeurteilung sowie Optimierung der Wege der Aneignung und Leistungserbringung).

Zu beachten ist dabei jedoch, dass die angesprochenen Ebenen nicht als hierarchisch angeordnet zu verstehen sind. Insofern sind Begriffe wie höhere oder untere Ebenen nur an die Ordnung entsprechend der verwaltungstechnischen Organisation des Bildungswesens angelehnt (Serwe, 2011). Ebenen sind in einem systemischen Verständnis also nicht als hierarchisch horizontal geordnete Unterscheidungen zu verstehen, sondern beziehen sich auf unterschiedliche Funktionsbereiche des Bildungssystems. Die Ziele jeder Ebene bilden den Kontext der jeweils anderen und finden in deren Handeln Berücksichtigung. Das Zusammenwirken aller Ebenen kann nur durch Verfahren, Vorgaben und Aufgaben erfolgreich verlaufen, die die Handlungslogiken jeder einzelnen Ebene berücksichtigt. Fend (2008a) nennt dies Rekontextualisierung und bietet damit ein analytisches Modell für Governance.

Systemische Ansätze sehen Schule entsprechend als ein dynamisches Gebilde, das sich durch das Miteinander aller Beteiligten als korporative Organisation darstellt. Steuerung und Kontrolle sind interaktive Prozesse. In der Theorie Luhmanns (1996) widerspiegelt sich hierin die strukturelle Kopplung psychischer Systeme und der Organisation der Schule. Die Integration der Individuen in Organisationen als Mitglieder stellt für beide Systeme (psychisches und Organisationssystem) eine wechselseitige Einschränkung ihrer Freiheitsgrade dar. Die sich so ergebenden (neuen) Freiheitsgrade für die Organisation stellen sich „als Abstraktion eines Motivpotentials, als Erzeugung von Indifferenz [dar], die dann im System durch besondere

¹⁴ Nach Heinrich (2007) gibt es allerdings keine Evidenzen dafür, genau vier Ebenen zu unterscheiden, im Sinne der Handhabbarkeit eines Modells bietet sich diese Einteilung aber an (vgl. auch Serwe, 2008).

Regeln und Weisungen spezifiziert werden kann“ (Luhmann zit. nach Miebach, 2010). Analogien findet man nach Miebach (2010) in der Theorie der Strukturation von Giddens.

Kerngedanke der Theorie Giddens (1997) ist, dass über constraints Systemstrukturen das Handeln der Akteure zum einen einschränken, zum anderen aber auch erst ermöglichen und anregen können. Constraints können als formelle und auch informelle Regelanwendungen verstanden werden. Handlungen (oder in der Systemtheoretischen Sprache Kommunikationen), die in solche Regelungen eingebunden sind, bilden Institutionen (Giddens in Miebach, 2010). Korporatives Handeln, ist in diesen Systemen daher von besonderer und entscheidender Bedeutung (Fend, 2008a). Für die Schule bedeutet Autonomie heute also vor allem eine „Autonomie der Wege“ (Heinrich, 2007) und vor dem Hintergrund vielfältiger und kontroverser Akteursinteressen in einem Mehrebenensystem (Fend, 2000) geht es bei der Steuerung sozialer Systeme darum, kooperatives Entscheiden zu gewährleisten.

Diese so verstandene Steuerungspolitik wird in der einschlägigen Literatur als Governance bezeichnet (Heinrich, 2007). Damit werden auch die zunächst getrennten Schulentwicklungsansätze der *Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung* als zusammenhängende Entwicklungsprozesse betrachtet (siehe Abb. 1; Rolff, 2010) und die verschiedenen Handlungsebenen der Institution Schule in einem gemeinsamen Ansatz geordnet. Zudem gehen Governance-Ansätze davon aus, dass Leistungen und Entscheidungen des gesamten Bildungssystems durch weitere vielfältige politisch-administrative, pädagogische und gesellschaftliche Aspekte geprägt sind, somit also auch Steuerungsversuche von „außen“ mit höchst unterschiedlichen Einflusschancen unternommen werden (Dedering, 2012). Vor dem Hintergrund der systemeigenen Entwicklungsdynamik und vielfältigen Akteursinteressen ist eine direkte intentionale Steuerung komplexer Mehrebenensysteme wie Schule also stark begrenzt (Altrichter & Maag Merki, 2010). Steuerung von komplexen Systemen ist nach Willke (Willke, 1998) daher nur durch die reflexive Verschränkung von Kontext und System möglich.

Ohne, dass Fend (2008a) direkten Bezug auf Luhmann oder Giddens nimmt, lässt sich auch in seinem Ansatz der Rekontextualisierung die Komplementarität von Handlung und Struktur erkennen. Die Folge ist eine Zunahme der Kontingenz der Entscheidungen, verbunden mit einer steigenden Verunsicherung auf Seiten der Akteure. Durch Governance wird Schule als kooperatives Produkt konzeptualisiert und kann dadurch die „Unsicherheit“ der Akteure bei Entscheidungen abmildern. Steuerung in Form von Governance ist dabei die optimale Konfiguration von Gestaltungsinstrumenten und die Koordination der Handlungen verschiedener Akteure in komplexen Mehrebenensystemen wie Schule (u.a. Fend, 2008a; Altrichter & Maag Merki, 2010). Unterstützungssysteme, Standards, Rechenschaftspflicht der Schulen und externe Qualitätsevaluation bilden Steuerungsmöglichkeiten auf zentraler Ebene. Auf

Einzel Schulebene haben sich eine veränderte Rolle der Schulleitung, die Einführung von Steuerungsgruppen und Schulprogrammen als sinnvolle und effektive Instrumente der Steuerung herausgebildet (Dedering, 2012).

Das Schulprogramm als Instrument der einzelschulischen Entwicklung und Steuerung

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Steuerungsansätzen auf der Einzelschulebene. Vor allem den Schulprogrammen wird eine besondere Rolle als Instrumente der Steuerung in der Schulentwicklung zugesprochen. Das Schulprogramm wird als Instrument der strukturellen Kopplung zwischen Einzelschulsystem und dem Gesamtsystem angesehen. Schulprogramme wirken nach Heinrich und Kussau (Heinrich & Kussau, 2010) dabei nach innen (Einzel Schule) wie auch nach außen (Öffentlichkeit und Aufsichtsbehörden).

Innerhalb der Schule sollen mit Hilfe des Schulprogramms die von Rolff (2007) geforderten korporativen Operationsweisen geleitet und somit als „kollektive pädagogische Einheit „greifbar“ werden“ (Heinrich & Kussau, 2010, S. 172; Hervorhebung im Original). Stibbe (2004) sieht die Funktion der Schulprogramme ebenfalls darin, dem schulischen Konsens über die Schulentwicklung einen schriftlich festgehaltenen Ausdruck zu verleihen. Im Schulprogramm werden die jeweiligen schultheoretischen und fachlichen Leitbildern, die als normativer Gesamtentwurf der Schule gelten, ausformuliert (Stibbe, 2004; vgl. auch Prohl, 2010, S.303). Somit erhält auch das Schulprogramm normativen Charakter für die einzelschulische Entwicklung. In ihrer Funktion nach außen können Schulprogramme zum einen zur Positionierung der pädagogischen Grundhaltung und als Arbeitsbericht über die Wahrnehmung ihrer Verantwortung gegenüber der Qualitätsentwicklung genutzt werden. Zum anderen sind Schulprogramme gegenüber Eltern und Schülern öffentlichkeitswirksam und dienen somit zur Positionierung auf einem Markt (Holtappels, 2003). Schulprogramme können nach außen wie auch nach innen die Profilierung als Partnerschule des Leistungssports legitimieren¹⁵.

Entsprechend dem auf Evaluation basierenden Ansatz Schule und Qualität am Output und Prozess zu orientieren, stellen sich auch an Schulprogramme Anforderungen bezüglich des Inhalts, der Struktur und dem Prozess der Entwicklung. Über Bestandsaufnahme, operationalisierbare Zielsetzung und vor allem die Evaluation kann idealiter mit Hilfe des Schulprogramms eine zyklische Qualitätssicherung in Gang gesetzt und gehalten werden (van Buer & Hallmann, 2009).

¹⁵ An dieser Stelle wird auf die systemisch im Kontext von Organisationen zugeschriebene Funktion der Öffentlichkeitsarbeit und Public Relations (PR) rekurriert, nach der „die Funktion von Public Relations, [...] die Legitimation der Organisationsfunktion gegenüber den als relevant eingestuften Umweltsystemen [ist]“ (Hoffjann (2001, S. 131)).

Der Skepsis gegenüber einem Schulprogramm, wie eine Bevormundung der Lehrkräfte, Mehraufwand, Folgelosigkeit festgeschriebener Maßnahmen etc. (Rolff, 2007; Arnold, Bastian & Reh, 2004), kann durch gewählte Programmarbeitsgruppen und die Partizipation des gesamten Kollegiums entgegengewirkt werden (Heinrich & Kussau, 2010; Rolff, 2007). Insbesondere die Erarbeitung des Programms und eine diskursiv, argumentative Konsensfindung führt zu einer kollektiven Auseinandersetzung und verstärkten Identifikation mit der eigenen Schule. Bedeutend ist dabei, dass dies im Sinne von Governance unterschiedliche und abweichende Positionen nicht ausschließt (Heinrich & Kussau, 2010). „Das Schulprogramm bietet, bei geschicktem „Konferenz-Management“ (Schlömerkemper, 2004, S. 77), die Chance „sich einzubringen“ – mit allen Vorteilen und Risiken – jedoch auf der Basis der Identifikationsmöglichkeit“ (Heinrich & Kussau, 2010, S. 180). Die Veränderbarkeit des Schulprogramms sowie Implementation und die damit verknüpfte selbst erlangte Verbindlichkeit sind Voraussetzungen für Erfolg.

Kritisch muss jedoch der Aspekt der verpflichtenden Vorlage des Schulprogramms zu Kontrollzwecken vor staatlichen Behörden, wie in Hessen, gesehen werden. Wird das Schulprogramm als steuerungspolitisches Instrument genutzt, dann wird ein pädagogisch individuelles Handeln rechtlich verbindend in ein einheitliches Schulhandeln gelenkt. Damit wird die Idee der Autonomie der Schulen in Teilen beschnitten. Es stellt sich die Frage wie das Schulprogramm nach außen als Instrument der Steuerung dienen kann, ohne die Autonomie der Schule und Lehrkräfte zu blockieren. Im Rahmen des Landesprogramms kann das Schulprogramm zur Entwicklung der einzelnen Partnerschulen des Leistungssports beitragen und mögliche Defizite der Standorte aufzeigen, um in einem konstruktiven Prozess zwischen der Landesarbeitsgruppe und den Schulen oder auch zwischen den Schulen untereinander das sportliche Profile und die Förderung weiter zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass die Arbeit am Schulprogramm auch ein wichtiges Element im Rahmen der Entwicklung der Partnerschulen des Leistungssports bildet. Über die offene Kommunikation innerhalb der Schule, schafft man Transparenz und legitimiert die Leistungssportförderung der Kinder und Jugendlichen. Nach Außen kann das Schulprogramm für alle am Landesprogramm beteiligten produktiv genutzt werden. Voraussetzung ist, dass es von allen Beteiligten nicht als Rechtfertigungsinstrument, sondern vielmehr als Medium zur Präsentation der eigenen geleisteten Arbeit und Dokumentation des Gestaltungsprozess‘ verstanden wird. Im Zuge des Trends der evaluationsbasierten Steuerung ist das Schulprogramm ein entscheidendes Instrument einzelschulischer Steuerung geworden (Heinrich & Kussau, 2010).

Die veränderte Rolle der Schulleitung

Entsprechend dem Anspruch von Governance, eine adäquate Handlungskoordination aller Akteure im Mehrebenensystem Schule zu gewährleisten, kommt auch der Schulleitung eine zentrale Rolle in Schulentwicklungsprozessen zu. Mit der den Schulen zugesprochene erweiterte Gestaltungsfreiheit verbinden sich auch veränderte Aufgaben und Verantwortungen der Schulleitung, da administrative Steuerungsvorgaben zwar bindend sind, jedoch den jeweiligen Kontexten, Bedürfnissen und Möglichkeiten vor Ort angepasst werden müssen (Bonsen, 2010). Begriffe wie Führung und Management werden in der Literatur, inhaltlich allerdings unterschiedlich, als Schlagworte für die neuen Aufgaben der Schulleitung verwendet. Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sich das Führungshandeln zunehmend auf die Vereinbarung ökonomischer und pädagogischer Interessen erstreckt. Die Schulleitung trägt hierbei die Verantwortung für die optimale Ausnutzung der Freiräume zur Gestaltung der Schule (Wagner, 2009). Die Rolle der Schulleitung wandelt sich damit von „der Lehrkraft mit Zusatzaufgaben zum Vorgesetzten mit zentralen Verantwortungen und Zuständigkeiten“ (Bonsen, 2010, S. 291). Schulleitungshandeln drückt sich hierbei vor allem durch folgende Aspekte aus (Bonsen, 2010; siehe auch Harazd, Bonsen & Berkemeyer, 2009):

- Repräsentation von Leitbild und Konzept der Schule (Profile der Schule)
- demokratische Führung,
- Delegation von Verantwortung und Entscheidungsbefugnissen an ausgewählte Steuerungsgruppen,
- systematische Personalentwicklung und
- Transparenz durch Dialog und offene Diskussion.

2.4.2 Kritische Anmerkungen zu Ansätzen der Qualitätsteuerung

Auch wenn Governance-Ansätze schulische Qualitätsentwicklung nicht als vereinfachte kausale Input-Output Relationen verstehen, sondern versuchen die Prozesse in ihrer tatsächlichen Komplexität zu erfassen, bleibt die Kritik gegenüber Ansätzen der Steuerung durch erweiterte Gestaltungsräume, Bildungsstandards und externer Evaluation erhalten. So birgt die freie Entscheidung über die Budget-Verteilung, die Wahl der Schulleiterin oder des Schulleiters, die Auswahl von Kolleginnen und Kollegen, die Auswahl von Schülerinnen und Schülern oder die freie Bestimmung über Lerninhalte auch Probleme und Risiken (Fend, 2008b). Die zusätzliche Freiheit der Schulen empfinden Lehrerinnen und Lehrer unter anderem als Mehraufwand, auf Grund zusätzlicher administrativer Aufgaben. Die verstärkte Rechenschaftspflicht gegenüber dem zentralen Bildungssystem und die Orientierung an Bildungsstandards wird als Einschränkung der pädagogischen Freiheit wahrgenommen (Heinrich, 2007) und die administrativ geforderte Implementierung neuer Maßnahmen, wie die

regelmäßige Ausarbeitung von Schulprogrammen, mitunter als Innovationsterror bezeichnet (Köller, 2009; Holtappels, 2003). Auch Serwe (2008, S. 122) fragt,

„ob die Delegation von Entscheidungskompetenzen an die organisatorischen Einheiten des Schulsystems nicht gerade dort den Arbeitsaufwand in solchem Maße erhöhen, dass – der unternehmerischen Intention widersprechend – statt Effizienz zu steigern, weniger rentable Effekte generiert werden.“

Altrichter und Rürup (2010) weisen im Weiteren darauf hin, dass es auch keine empirische Evidenz für eine Verbesserung der Qualität auf Grund vermehrter Autonomie gibt. Diese Ergebnisse beziehen sich jedoch vor allem auf konkrete Schülerleistungen und an dieser Stelle ist zu fragen, ob von Autonomisierungspolitiken überhaupt Effekte auf Schülerleistungen zu erwarten sein können. Die Autonomie der Schulen gewährt den Institutionen, Lehrkräften und Schülern eher einen Handlungsspielraum, um durch die notwendige unterrichtliche Ausgestaltung dieses Raumes, optimale Ergebnisse zu ermöglichen.

Eine weitere immer wieder angesprochene Folge der Autonomiebestrebungen im deutschen Bildungssystem ist die zunehmende Orientierung an marktwirtschaftlichen Maximen. Schulen begeben sich in einen umkämpften Markt um ein Gut. Durch die Förderung der Schulautonomie bilden sich Statusunterschiede zwischen Schulen (gleicher Schulform) aus, die sich in verschiedenen Handlungsstrategien im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler ausdrücken. Die Profilierung ist eine solche Strategie, mit der Schulen nach selbst vorgegebenen Kriterien Schüler selektieren und so ein exklusives Klientel binden. Die Exklusivität der Schule ist nach außen Anreiz für eine mögliche Schulwahl der Eltern. Die Effekte einer solchen Profilierung wirken sich in Form von fachspezifischen Schwerpunkten als Kooperationsprojekte bis in die Grundschulen aus (Horak & Johanns, 2001 zit. nach Altrichter & Rürup, 2010). Autonomie ist dabei durchaus ein Steuerungsinstrument der Bildungspolitik, welches weniger eine Konkurrenzsituation zwischen Schulen neu hervorruft, als vielmehr an einer strukturell gegebenen Tatsache ansetzt und diese forciert (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011b).

2.5 Profilierung der Einzelschulen als Ausdruck der Schulentwicklung

Schulprofilierung stellt eine der bedeutendsten Folgen der aktuellen Autonomiepolitik dar. Sie kann dabei zunächst losgelöst von Optimierungs-, Partizipations- oder Privatisierungstendenzen betrachtet werden.

„Unter Schulprofilierung verstehen wir Prozesse, durch die Einzelschulen die jeweils gegebenen autonomen Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, um sich ein spezifisches Profil in Hinblick auf Lernangebote und andere Merkmale zu geben, mit dem sie sich von anderen Schulen differenzieren und das sie zur Außendarstellung verwenden“ (Altrichter & Rürup, 2010, S. 136).

Der Prozess der Schulprofilierung ist dabei als intendierte (Weiter-)Entwicklung der eigenen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote sowie der eigenen pädagogischen Identität zu verstehen. Das Profil einer Schule lässt sich an folgenden Aspekten fest machen (siehe auch Altrichter et al., 2011b):

- Unterrichtliche Angebote,
- außerunterrichtliche Angebote,
- pädagogische Identität beziehungsweise Leitbild,
- bildungspolitische und gesellschaftliche Positionierung,
- strukturelle Verortung im Bildungswesen.

Auf der Ebene der Schule können Profile in Form von Klassenprofilierungen zum einen und / oder Einzelschulprofilierungen zum anderen umgesetzt werden. Die Gestaltung des Profils über Spezialklassen ist dabei die wesentlich häufigere Variante gegenüber der Profilierung der Schule als Ganze, wie in Form der Reformschulen (z.B. die Reformschule Kassel). Darin spiegeln sich die fachtheoretischen und schultheoretischen Konzepte einer Schule wider indem entweder einzelne Fächer durch eigene Lehrpläne und einer auserwählten Schülerschaft herausgehoben werden oder die Einzelschule sich durch die grundsätzliche pädagogische Idee von Erziehung und Bildung auszeichnet, welche sich durch sämtliche Fächer und Lebensbereiche der Schule zieht. Beide Prozesse der Profilierung können auch miteinander verbunden sein (Altrichter et al., 2011b).

Ein erster Impuls für Schulen zur Profilierung sind zum einen die bereits in Kapitel 2.4.2 erwähnten Wettbewerbstendenzen und zum anderen Entwicklungsideen einzelner Kollegien die auf Problemen und deren Lösung gründen. In praktischer Hinsicht bietet vor allem die curriculare Gestaltungsfreiheit der Schulen einen Ansatzpunkt über die Gestaltung der Stundentafeln Schwerpunkte zu setzen (Specht, 2011). Als weiterer Anstoß können auch Maßnahmen und Initiativen außerschulischer Partner zur Profilbildung beitragen. Im Rahmen dieser Studie kann zum Beispiel davon ausgegangen werden, dass in Hessen der anfängli-

che Impuls der Profilierung als Partnerschule des Leistungssports durch das Landesprogramm „Talentsuche - Talentförderung“ und den organisierten Sport gegeben wurde. Über ihr Profil begeben sich aber auch diese Schulen (gewollt oder nicht) in einen Wettbewerb um die Ressource Schülerinnen und Schüler, im konkreten Fall leistungssportlich aktive Schülerinnen und Schüler. Maroy und van Zanten (2011) sprechen allerdings nicht von einem Markt, sondern von kompetitiven Interdependenzen. Damit betonen die Autoren, dass es Wettbewerb auch in Bildungssystemen ohne marktwirtschaftliche Regulierungstendenzen gibt. Zwischen Schulen gleicher Verwaltungsbezirke entsteht auf Grund ihres Handelns ein Abhängigkeitsverhältnis dadurch, dass „sie entweder objektiv miteinander im Wettstreit liegen oder, was noch häufiger der Fall ist, [...] sie sich selbst subjektiv im Wettstreit sehen“ (Maroy & van Zanten, 2011, S. 198).

Festzustellen ist, dass man für das deutsche Bildungssystem nicht von einer politisch gewollten Verstärkung der Wettbewerbstendenzen sprechen kann, sondern diese eher auf Optimierungsstrategien der Verwaltung und Steuerung ausgelegt sind. Faktisch bildet Wettbewerb aber ein bedeutendes Motiv in der Schulgestaltung. Die Profilierung gilt als wichtiges Auswahlkriterium auf einem Markt der Schulen. Insbesondere in den Übergangssituationen, wie von der Grundschule in die Sekundarstufe I, spielen Profile für die Eltern eine wichtige Rolle bei der Wahl der Schule. Bereits Grundschulen arbeiten als Folge eigene Schwerpunkte und Profile aus. Ziel und gleichzeitig auch Faktor im Wettbewerb sind hohe Schülerzahlen. Auf dieser Grundlage kann in einem zweiten Auswahlkriterium auch die Qualität zum Tragen kommen und eine entsprechende Selektion auf Grund besonders guter Leistungen und Eignung erfolgen (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011a). Diese Wettbewerbsambitionen haben deutliche Statusunterschiede und Hierarchien innerhalb des Schulwesens zur Folge – zwischen Schulen und auch innerhalb der Schule zwischen einzelnen Klassen. Oftmals ist entsprechend von *Restschulen* und *Restklassen* die Rede (Specht, 2011), die durch die wenigen regulativen Maßnahmen der Schulverwaltung teilweise sogar verstärkt werden (Altrichter et al., 2011a).

Profilierung lässt sich strukturell vor allem auf der Ebene der Einzelschule verorten, wo sie leitend die Richtung der Prozesse bestimmt. Profilierungsprozesse finden dabei vor dem Hintergrund bildungspolitischer Steuerungsprozesse beziehungsweise Initiativen der Schulautonomisierung statt. Damit wird aber auch die Autonomie der Lehrkräfte eingeschränkt, die ihr Handeln einer übergeordneten Maxime im Sinne des Profils anpassen müssen. Der Blick richtet sich an dieser Stelle auf die Koordinationsprinzipien der Steuerung von Schulentwicklung und Profilierung (s. Kap. 2.4.1).

Vor dem Hintergrund der in den bisherigen Kapiteln aufgeführten Besonderheiten von Mehrebenensystemen können auch innerhalb der Schule divergierende Ansichten und Handlungsmaximen bestehen, die je nach Art und Weise wie Schulen mit Konflikten umge-

hen auch zu unterschiedlich (guten) Lösungen führen. Es kann daher angenommen werden, dass an verschiedenen Schulen die Ausgestaltung ein und desselben Profils unterschiedliche Verläufe nimmt. Die verschiedenen Ansprüche der an der Profilierung beteiligten Akteure bedeuten auch eine besondere Herausforderung an die Steuerung der Schule und das verstärkte Agieren im Sinne von Governance.

Im Folgenden wird die Möglichkeit der Schulen erläutert, sich über einen sportlichen Schwerpunkt zu profilieren. Zunächst wird dargestellt welche Verbindungen es zwischen einer allgemeinen Schulentwicklung und der Schulsportentwicklung bestehen. Darauf aufbauend werden Varianten sportlicher Profile aufgeführt und ein vertiefter Blick auf Schulen mit leistungssportlichem Schwerpunkt geworfen. Die theoretische Verknüpfung von Qualitätsmodellen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3) und dem Konzept der Kooperation von Schule und Leistungssport stellt abschließend die zentrale Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit dar.

3 Schulsportentwicklung – Sport im Kontext „autonomer“ Schulen

Schulsport umfasst den Sportunterricht und die außerunterrichtlichen Sportangebote und kann darüber hinaus im Sinne der bewegungs- und sportbezogenen Profilierung ein wichtiger Baustein der allgemeinen Schulentwicklung sein (Fessler, 2010c). Auch die KMK sieht im Schulsport mehr als nur ein Unterrichtsfach und misst der Zusammenarbeit mit den Organisationen des Sports eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Schulsports bei (KMK). Damit einher gehen politisch geforderte Bemühungen um eine entsprechende Qualität inner- und außerschulischer Sportangebote von Seiten des DOSB, des DSLV und der dvs in Form des Memorandums zum Schulsport (DOSB, DSLV & dvs, 2009), von der KMK mit der Erklärungen zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts im Primarbereich (KMK, 2009) sowie in der gemeinsam von KMK und DOSB vereinbarten Handlungsempfehlung zur Weiterentwicklung des Schulsports (KMK & DOSB, 2007).

Grundanliegen der Diskussion ist es, eine Orientierung für die Entwicklung des Sports im Kontext der Schulen zu geben. Schulsportentwicklung als relevantes Thema der Schulsportforschung versucht dabei Anknüpfungspunkte an die Schulentwicklungsdebatte zu finden.

„Schulsport umfasst dabei den Sportunterricht, die verschiedenen Formen des außerunterrichtlichen Schulsports und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern des Sports...“ (Stibbe, 2010b, S. 361).

Der kritische Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen der Entwicklung des Schulsports im Rahmen moderner Schulentwicklung liegt auf der Rechtfertigung und Positionierung des Fachs. Im Zuge der PISA-Ergebnisse steht der Schulsport erneut vor der Aufgabe seiner Legitimation. Die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen heben Fächer mit intellektuellen Anforderungen hervor. Fächer, die sinnliche, emotionale und ästhetische Momente ansprechen, geraten aus dem Blickfeld und müssen um ihre Stunden im Lehrplan fürchten. Damit werden zentrale Aspekte der Persönlichkeits- und Sozialentwicklung vernachlässigt, die insbesondere in Musik, Kunst und Sport gefördert werden (Serwe, 2008).

Es wird aber auch die Möglichkeit betont, im Rahmen der bereits oben dargestellten erweiterten Gestaltungsautonomie der Einzelschule sportpädagogische Potenziale stärker zu entfalten. Schulsportentwicklung geht damit über die reine Betrachtung des unterrichtlichen Sports hinaus. Wie auch schon Stibbe (2004) machen Serwe und Thiele (2008) vier Bereiche aus, in denen der Schulsport an die aktuelle Thematik der Schulentwicklung anknüpft. Auf der Ebene des Schulsystems sind dies das Thema der Profilbildung (1), die Ganztagschulgestaltung (2) sowie der Entwurf und die Umsetzung von Bildungsstandards im Fach Sport (3). Serwe und Thiele (2008) halten fest, dass diese Aspekte natürlich auch auf die Ebene der Einzelschule wirken. Forschungsrelevant sind auf dieser Ebene die kontextbe-

dingten schulspezifischen Umsetzungen und ‚Neuinterpretationen‘ (4). Diesbezüglich wurde insbesondere die ‚Bewegte Schule‘ im Rahmen der Forschung zur Schulsportentwicklung thematisiert. Die Gegenüberstellung von Anspruch und Wirklichkeit kennzeichnet hier den Grundtenor aktueller Forschungsarbeiten (u.a. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008). Insgesamt spricht Fessler (Fessler, 2010c) der Schulsportentwicklung durch diese nicht nur auf den Sportunterricht fokussierte Denkweise ein hohes Entwicklungspotential im Rahmen der gesamtschulischen Entwicklung zu. Er fordert gleichzeitig aber auch zu einer Qualitätsdiskussion auf, die entsprechend Bildungsstandards im Fach Sport und auch Formen des außerunterrichtlichen Sports kritisch hinterfragt.

Wie bereits die allgemeine Schulentwicklung, kann auch die Schulsportentwicklung nach den drei Formen einer intentionalen, institutionellen und komplexen Schulsportentwicklung unterschieden werden. Nach Stibbe (2009) können den in Kapitel 2.1 genannten Formen der Schulentwicklung auch entsprechende Formen der Schulsportentwicklung zugeordnet werden. Die sportliche Profilierung von Schulen ist nach Stibbe (2009) eine intentionale Schulentwicklung, da das Profil als selbst gewähltes und selbst zu gestaltendes eigenes Leitbild ohne administrative Vorgaben gesehen werden kann. Als institutionelle Schulentwicklung nennt er grundsätzliche pädagogische Leitbilder und Schulformen wie die *Problemlöseschule*, die *lernende Schule*, und ähnliche, für die sich aber keine konkreten Anknüpfungspunkte für eine Schulsportentwicklung ausmachen lassen. Als Form der komplexen Schulentwicklung sieht Stibbe (2009) die ministerielle Vorgabe von Standards für das Fach Sport an, welche auch Auswirkungen auf die einzelschulische Entwicklung haben.

Hinsichtlich der Vorgaben von Bildungsstandards wird seit geraumer Zeit auch eine intensive Debatte zu Vor- und Nachteilen, Folgen und Ausprägungen sowie praxisrelevanten Formen der Umsetzung von Standards geführt (u.a. Aschebrock & Stibbe, 2008; Krick, 2006; Stibbe, 2010a). So kritisiert Serwe (2008) vor allem die mit Standards verbundene Konzentration auf die Unterrichtsebene und die damit verbundene zu starke Fokussierung auf Output-Merkmale. Dadurch werden ökonomisch orientierte Tendenzen der Schulentwicklung hervorgerufen, die betriebswirtschaftliche Prinzipien der Gewinnmaximierung in der Schule etablieren. Die Qualität der Schule reduziert damit das schulische Handeln auf durch ökonomische Standards messbare Güter. Insbesondere die eher weichen fachübergreifenden Kompetenzen werden durch die Formulierung von Standards ihrer eigentlichen Wertigkeit im Lernprozess beraubt. Für den Sport mahnen daher Schierz und Thiele (2005) an, dass er so auf einen Unterricht zur Produktion körperlicher Leistung reduziert würde. Sportunterricht wird somit zum einen zu einem reinen Trainingsprogramm und passt zum anderen nicht mehr in den Gesamtkontext der Schulentwicklung.

Diesbezüglich bietet vor allem die sportliche, oder allgemeiner formuliert, bewegungszen- trierte Profilierung von Schulen Möglichkeiten, an eine einzelschulische Entwicklung anzu-

knüpfen. Abweichend von der grundsätzlichen Zuordnung Stibbes (2009), kann man im Rahmen dieser Studie die Profilierung als Partnerschule des Leistungssports ebenfalls als komplexe Schulsportentwicklung ansehen. So ist bei Stibbe (2009) die einzelschulische Profilierung als „Sportfreundliche Schule“ zwar der intentionalen Schulentwicklung zuzuordnen, da für die Partnerschulen des Leistungssport aber die ministeriell verankerte Vorgabe in Form des hessischen Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“ als initiiierend angesehen werden kann, muss man für diese Schulen eher von komplexer Schulentwicklung sprechen.

3.1 Sport- und Bewegungszentrierte Schulsportgestaltung

Bewegungs-, Spiel- und Sportprofile als schultheoretische und fachliche Leitbilder von Schulen sind Zeichen einer erfolgreichen Verknüpfung von allgemeiner Schulentwicklung und Schulsportentwicklung (Serwe, 2008). Es eröffnet sich somit die Möglichkeit, auf Grund der den Schulen zugesprochenen Autonomie, von den in den 1990er Jahren strengen curricular festgelegten Inhalten des Sports abzuweichen und dadurch entstehende Entscheidungsfreiräume zu nutzen. Insbesondere auf lokaler und regionaler Ebene können Schulen an den sportlichen Besonderheiten des Umfeldes anknüpfen und spezifische Bewegungs- und Sportprofile ausbilden. Damit verknüpft ist die Thematisierung von Sport und Bewegung im Lebensraum Schule, Sport in außerunterrichtlichen Angeboten der Schule, außerunterrichtlicher Sport im Rahmen institutionalisierter Kooperationen und offene Kooperationen vor Ort (Fessler, 2002). Insbesondere durch die Verankerung von Sportprofilen innerhalb einer Schule wird der Schulsport in einen Gesamtkontext der Schulentwicklung gesetzt (Stibbe, 2004). Wie das Memorandum zum Schulsport betont, bieten Sportprofile den Schulen „besondere Chancen sowohl für die Förderung leistungsschwacher als auch für die Sichtung besonders begabter und interessierter Schülerinnen und Schüler“ (DOSB, DSLV & dvs, 2009, S. 9).

Dabei können die bereits angesprochenen schultheoretischen und fachlichen Leitbilder als Konzepte der bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung als Beschreibungsgrundlage genutzt werden. Analog lässt sich die Einbindung des Sports in diese Leitbilder nach Stibbe (2004) als Zusatz-Modell, Bezugs-Modell und Integrations-Modell konzipieren. Unterschieden werden:

- die *Unterrichtsschule* als stofforientierte Instruktionsanstalt, die Sport als „störend“ oder zumindest nur als zu vermittelndes Stoffgebiet ansieht – Zusatz-Modell;
- die *Schulleben-Schule* als sozial-kompensatorische Erziehungsanstalt, in welcher der Sport eine gesundheitlich-kompensatorische Funktion übernimmt – Bezugs-Modell, sowie

- die *Erfahrungsschule* als Lern- und Lebensort der Kinder, an welchem der Sport nicht als Unterrichtsfach, sondern als ein das gesamte Schulleben umfassender Lernbereich, als anthropologisches Grundbedürfnis verstanden wird – Integrations-Modell.

Die tatsächliche Umsetzung wird sich nur selten eindeutig zuordnen lassen, weshalb Stibbe (2009) diese Formen auch eher als Ausprägungen auf einem Kontinuum sieht. Für die Schule ist es wichtig, sich auf ein entsprechendes für alle verbindliches Leitbild zu einigen (siehe auch Kapitel 2.1 die Ausführungen von Dederling, 2012). „Das in diesem Leitbild vertretene Menschen- und Gesellschaftsbild gibt die Richtung des schulischen Entwicklungsprozesses an“ (Stibbe, 2004, S. 148). Grundsätzlich lassen sich also bewegungs- und sportbezogene Gestaltungsformen der Schule als Formen einer bewegten und einer sportbetonten Schule konzeptionieren (Stibbe, 2004). Im ersten Fall geht es um eine Schule als Bewegungsraum, die analog dem Modell der Erfahrungsschule, Bewegung als fundamentalen Aspekt des Menschen ansieht. Im zweiten Fall der sportbetonten Schule geht es um eine Schule als Sportraum, in der der Sport „im Sinne eines fachlichen Themas [...] unterrichtlich und außerunterrichtlich aufgegriffen wird“ (Funke-Wienecke & Hinsching, 1995 zit. nach Stibbe 2004, S. 180), was entsprechend eher dem Modell der Unterrichtsschule entspricht (Stibbe, 2004) (s. Abb. 4).

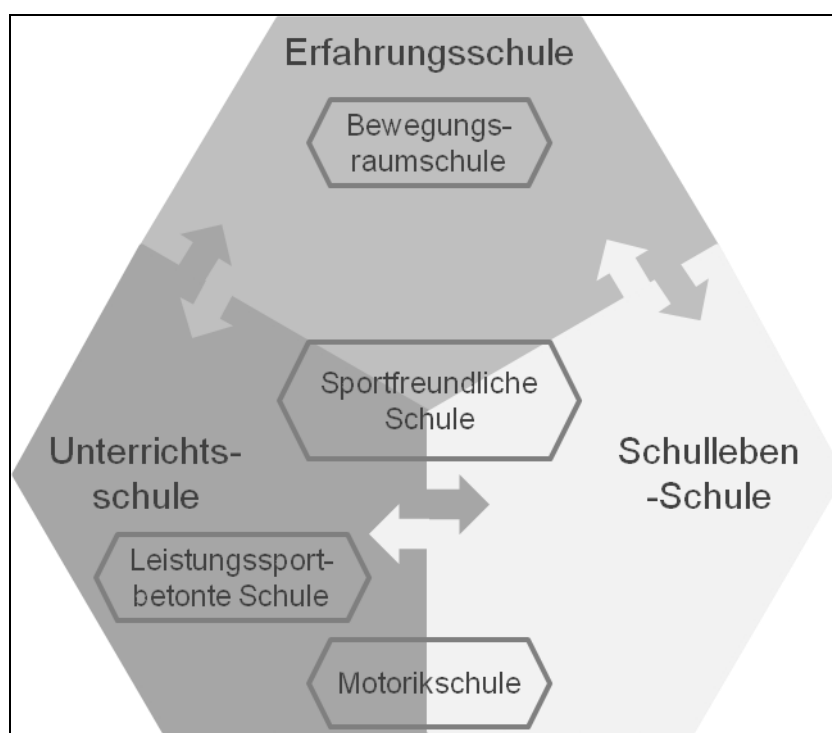


Abb. 4: Spielarten der bewegungs- und sportfreundlichen Schulgestaltung (Stibbe, 2009, S.81)

Die vorliegende Untersuchung widmet sich jenen Schulen in Hessen, die sich durch die Förderung leistungssportlich aktiver Schüler profilieren, und sich nach Stibbe (2004) den leis-

tungssportbetonten Unterrichtsschulen zuordnen lassen. In Hessen heißen diese Modelle Partnerschulen des Leistungssports.

3.2 Schule und Leistungssport¹⁶

Partnerschaftsmodelle zwischen Schule und Leistungssport haben seit Mitte der 1990er Jahre rasch zugenommen. Sie sind, so wie allgemein die Kooperationen von Schulen und Sportvereinen, Teil der Öffnung von Schule im Zuge moderner Schulentwicklung (Fessler, 2010c). Das übergeordnete Ziel ist die Ermöglichung einer erfolgreichen Verknüpfung einer schulischen und leistungssportlichen Karriere.

Im Leistungssport aktive Schülerinnen und Schüler stehen vor der Herausforderung der zeitgleichen Koordination zweier ressourcenaufwendiger Lebensläufe – Schule und Spitzensport. Richartz & Brettschneider (1996), Baur (1998) und weitere Autoren betrachten die Art und Weise des Umgangs mit diesen Belastungen unter der Perspektive des Anforderungs-Ressourcen-Modells bezogen auf Lebensführung und Lebenslauf. Ansprüche des Leistungssports beziehen sich auf zeitliche, physische, psychosoziale und erfolgsorientierte Anforderungen. Diese müssen mit den Forderungen der Schule in Form von Zeit für Unterricht und Hausaufgaben, schulischen Leistungsanforderungen und gestiegenen sozialen Bildungserwartungen in Einklang gebracht werden. Das Training soll dabei den Maßgaben eines langfristigen Leistungsaufbaus folgen. Forderungen beziehen sich dabei auf ein dem Alter angemessenen Trainingsumfang, aber auch die Gewährleistung einer trainingswirksamen Mindestbelastung. Die zeitliche Belastung aus Schule und Spitzensport summiert sich für diese Kinder auf bis zu 54 Wochenstunden, aufgeteilt in 14h für das sportliche Training (mit starken Differenzen zwischen den Sportarten) und 40h für die Schule (Brettschneider, Klimek & Heim, 1998; Fessler, 2005). Die Autoren beschreiben die Situation der Nachwuchssportler als Doppelbelastung. Das Grundproblem für leistungssportlich aktive Schülerinnen und Schüler besteht in der Gleichzeitigkeit, aber auch biografischen Endlichkeit leistungssportlicher und schulischer Ausbildung. Vernachlässigungen einer der beiden Lebenswege zugunsten des anderen, haben lebenszeitliche Auswirkungen. Es besteht daher die Notwendigkeit Ressourcen zur Bewältigung dieser Doppelbelastung auszuloten und effektiv zu nutzen.

Aus systemtheoretischer Sicht kann es aber keine einfache Verknüpfung der beiden relevanten Bezugssysteme Schule und Leistungssport geben. Teubert, Borggreffe, Cachay und Thiel (2006) betonen die Unvereinbarkeit der sich gegenüberstehenden Funktionen und Ansprü-

¹⁶ Das folgende Kapitel basiert auf dem bereits 2010 publizierten Beitrag von Scheid und Creutzburg "Talentförderung in der Schule" im "Handbuch Schulsport" (Fessler, Hummel und Stibbe, 2010).

che und der sich hieraus ergebenden Strukturen der beiden Systeme. Pallesen und Schierz (2010) begründen die Gegensätze vor allem mit Blick auf die gesellschaftliche Bedeutung der Schulen als ganzheitliche Bildungsstätten gegenüber dem Sport, der stark selektiert und dabei Erfolg und Leistung betont. Damit einher geht die nicht Instrumentalisierbarkeit der Schule im Sinne einzelner Interessen anderer Systeme, so eben auch nicht des Sports. Entsprechend gilt es Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schule und Sport zu finden, um unter Einbeziehung der sportlichen wie auch pädagogischen Ansprüche beider Partner, Wege zu finden, Nachwuchsathleten bei der Bewältigung ihrer leistungssportlichen und schulischen Ambitionen zu unterstützen.

Untersuchungen (Emrich, Güllich & Pitsch, 2005; Beckmann, Szymanski & Elbe, 2004) zeigen, dass insbesondere das Ziel der individuellen Persönlichkeits- und Schulbildung durch das bestehende System der Nachwuchsförderung unterstützt wird. Jugendliche Leistungssportler haben ein ähnlich hohes intellektuelles Niveau wie gleichaltrige im Leistungssport Nicht-Aktive (Brettschneider et al., 1998). In Bezug auf sportliche Erfolge konnten weder positive noch negative Effekte belegt werden (u.a. Fessler, 2005; Emrich, Prohl & Brand, 2006). Entsprechend stellt sich die Frage nach dem Nutzen solcher Verbundsysteme. Schulen, die durch die sportliche Profilierung aber noch mehr den sportlichen Ansprüchen gerecht werden möchten, stehen jedoch vor Problemen schulrechtlicher Einschränkungen, der internen und externen Akzeptanz sowie der Rekrutierung von Talenten (Borggreffe, Teubert, Cachay & Thiel, 2005).

Kooperationsprogramme in Form *Sportbetonter Schulen* und *Partnerschulen des Leistungssports* sollen daher die „sinnvolle Verzahnung von Unterricht, Training und (zum Teil) Wohnen“ (Brettschneider & Heim, 2001, S. 37) gewährleisten und so die Anforderungen an die jungen Athleten reduzieren. Gleichzeitig muss es aber vor allem um die Nutzung vorhandener Ressourcen und deren Ausbau gehen. Wichtige Ressourcen für die Koordination beider Karrieren sind die Unterstützungsleistungen von Lehrkräften, Eltern und Peers. Betont wird auch die hohe Bedeutung der Möglichkeit zur individuellen Freizeitgestaltung der Kinder (Baur, 1998; Brettschneider & Heim, 2001). Für die Schule bieten sich vor allem mit dem Einsatz von Lehrer-Trainern, Schulsportkoordinatoren, in der zeitlich flexiblen Terminierung von Klassenarbeiten und Hausaufgaben, durch die Berücksichtigung von Belastungsspitzen im Trainings- und Wettkampfprozess etc. Möglichkeiten die Nachwuchsathleten zu unterstützen.

Bei der Verknüpfung von Spitzensport und Schule sollte es aber nicht das Ziel sein, die Schule so zu organisieren, dass sie die sportliche Karriere nur begleitet und sich an sportlichen Strukturvorgaben orientiert. Schule würde, wenn sie sich den Anforderungen des Leistungssports unterordnet, instrumentalisieren. Anzustreben ist aber vielmehr eine für beide Seiten gleichberechtigte Kopplung, die sich in der Formulierung Stibbes (2005, S. 307) passend

als pragmatisch-korrektiv und wie von Elflein (2004, S. 195) erläutert als kritisch-vermittelnd beschreiben lässt. Damit wird Talentförderung „nicht primär unter funktionalen Zielsetzungen des Leistungssports legitimiert“ (Elflein, 2004, S. 194), vielmehr wird die prinzipielle Existenz des Leistungssports und eine damit verbundene mögliche Persönlichkeitsentfaltung im Leistungssport eben auch als pädagogisches Ziel anerkannt. Ausgehend vom pädagogischen Auftrag der Schule, Kindern und Jugendlichen eine allseitige Entwicklungsförderung zu ermöglichen, kann dies auch auf die optimale Förderung der Nachwuchsathleten bezogen werden. Denn die Entfaltung aller Entwicklungspotentiale der Heranwachsenden schließt eine möglichst optimale Förderung der sportlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ein. Und so wird an dieser Stelle der Standpunkt vertreten, dass der Kinder- und Jugendleistungssport

„einen unverwechselbaren Beitrag zum Aufbau von Selbstvertrauen, Zuversicht, Zielstrebigkeit, rationalem Handeln, Selbstdisziplin, Selbstsicherheit u.ä. leisten [kann]“ (Meinberg, 1996, S. 203).

Nach Meinberg (1996) werden damit jene Persönlichkeitseigenschaften herausgebildet, die ansonsten das Ziel jeder Erziehungsarbeit sind. Im Weiteren meint dies auch die Berücksichtigung der Bildungsansprüche der Schule in Form der Erziehung zur Mündigkeit des Athleten. Wenn es in der Kooperation von Schule und Sport um die gegenseitige Bereitstellung von Leistungen geht, so ist es nach Pallesen und Schierz (2010, S. 22) die Leistung der Schule den „Sport von einem Leistungsgegenstand zu einem Lerngegenstand zu transformieren, an dem sich die Zielstellung der Förderung von Mündigkeit anschließen lässt“. Es wird daher für eine gleichwertige Stellung des Sports und der Schule im Rahmen der Nachwuchssportförderung plädiert.

Der Talentbegriff

Stibbe (2004) stellt fest, dass es für einen pädagogischen Entwurf der Verbindung von Schule und Spitzensport normativer Grundlagen und Bezüge bedarf. Vor dem Hintergrund der formalen und materialen Dimension der Bildung geht es in einer pädagogischen Perspektive auf den Nachwuchsleistungssport um eine subjektbezogene und wenn notwendig eben auch systemkritische Haltung (Fessler, 2005). Der pädagogische Blick auf die leistungssportliche Talententwicklung verlangt zunächst nach einer Reflexion des Talentbegriffs. Abhängig vom sportwissenschaftlichen Standpunkt und Forschungsinteresse, wird der Talentbegriff mit recht unterschiedlichen Merkmalen belegt. So kann man einen engen und einen weiten sowie einen statischen und einen dynamischen Begriff für das sportliche Talent finden (vgl. Carl, 1988; Joch, 2001). Dabei wird das statische Talentkonstrukt, welches von den vier Komponenten Disposition, Leistungsbereitschaft, Umfeld und Leistungsresultat ausgeht, um dynamische Komponenten erweitert, die den Veränderungs- und Entwicklungsaspekt der

gesamten Person mit einbezieht. In einer Zusammenfassung aller genannten Elemente wird Talent definiert als

„...eine Person [...], die (a) aus retrospektiver Sicht in ihrer Sportkarriere bereits nachweislich Spitzenleistungen erbracht hat oder (b) unter Berücksichtigung des bereits realisierten Trainings im Vergleich mit Referenzgruppen ähnlichen biologischen Entwicklungsstandes und ähnlichen Lebensgewohnheiten überdurchschnittlich sportlich leistungsfähig ist und bei der man unter Berücksichtigung person-interner (endogener) Leistungsdispositionen und verfügbarer kontextueller (exogener) Förderbedingungen in prospektiver Hinsicht begründbar annimmt oder mathematisch-prognostisch ermittelt, dass sie in einem nachfolgenden Entwicklungsabschnitt sportliche Spitzenleistungen erreichen kann“ (Hohmann, 2009, S. 11; vgl. auch Joch, 2001, S. 97).

Diese Definition zeigt wie komplex und vielschichtig das Konstrukt Talent tatsächlich ist und man kann sich vorstellen, welche Schwierigkeiten mit der Sichtung und Förderung von Talenten verbunden sind. Pallesen und Schierz (2010) sehen, in Anlehnung an Havighurst, hierin eine Entwicklungsaufgabe der Nachwuchsathleten. Im Konzept der Entwicklungsaufgaben wird vor allem die aktive Rolle der Individuen bei der Bewältigung dieser Aufgaben in der Auseinandersetzung kultureller Anforderungen und individueller Leistungsfähigkeit betont (Scheid, 2003). Havighurst (1972) betont aber auch die Rolle der Schule als Vermittler von Wissen über die soziale und die physische Welt, ästhetisches Verständnis und das Selbst und schreibt ihr eine unterstützende und helfende Rolle bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu.

Der sportliche Karriereverlauf vollzieht sich entsprechend im Spannungsfeld von individueller, persönlicher Entwicklung sowie dem sozialem Umfeld und sportspezifischer Systembedingungen. Pädagogische Begleitmaßnahmen gehören unabdingbar zu einer Talentförderung dazu, wenn sie das Ziel einer ganzheitlichen und selbstverantworteten Erziehung hat. In der Regel wird die Schule als Belastungsquelle für eine leistungssportliche Entwicklung gesehen. Schule kann aber auch unterstützend für die Nachwuchsathleten wirken. In Form von Verbundsystemen bieten Schulen Erfahrungsräume für die intellektuelle, soziale, emotionale und körperliche Ausbildung des Selbstwertgefühls und Selbstbildes. In diesem Sinne ist es die besondere Aufgabe einer leistungssportlich profilierten Schule das Talentsein „in sinnstiftender Absicht [...] in den Rang einer Entwicklungsaufgabe zu heben, zu deren reflexiver Bewältigung Schule beiträgt, weil sie Talentsein als ein Thema biografisch bedeutsamen Lernens konstituiert und in unterschiedlichen Formen mit SchülerInnen behandelt“ (Pallesen & Schierz, 2010, S. 12). Aus einer pädagogischen Perspektive wird Talent damit zu einer selbsttätigen Bildungserfahrung (Pallesen & Schierz, 2010). Auch Prohl (2010) reflektiert über Talentsein vor dem Hintergrund einer Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung, als qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess, der die Entwicklung eines mündigen Ästheten ermöglicht. Der mündige Ästhet kann als Leitbild der Entwicklungsaufgabe „Talent sein“ gelten.

Nach Prohl (2010) findet sich das erzieherische Prinzip der Selbsttätigkeit bezogen auf den Leistungssport in diesem Leitbild des „mündigen Athleten“. Eine so verstandene pädagogisch verantwortungsvolle Talentförderung geht davon aus, dass Nachwuchssportler selbstbestimmt die Anforderungen und die Bedeutung des Leistungssports in ihrem Leben erfahren. Bereits Kurz (1988) beschrieb mit diesem bildungstheoretischen Leitbild eine Pädagogik des Leistungssports, die versucht junge Sportler dazu zu befähigen, (1) aktiv an der Gestaltung des Trainings- und Wettkampfplans mitzuwirken, (2) sich der Endlichkeit einer leistungssportlichen Karriere bewusst zu sein und (3) sich nicht von finanziellen oder fremdbestimmten Vergütungen unter Druck setzen und von Erfolg abhängig zu machen.

In der Erweiterung des mündigen Athleten, betont das Leitbild des mündigen Ästheten, wie von Prohl (2010) entworfen, das Recht des Athleten auf Selbstbestimmung und Gegenwart. Die Elemente der Selbstbestimmung und Mitbestimmung (siehe mündiger Athlet), werden hierbei um die Komponente der ästhetisch leiblichen Qualitätserfahrung ergänzt, die in Ergänzung zum oben aufgeführten Talentbegriff als Merkmale für sportliches Talent gelten (Prohl, 2010). Diese leibliche Bewegungsqualität wird erst durch das Risiko und die Möglichkeit des Scheiterns erfahrbar und sich auf diese Situation einzulassen entspricht dem Prinzip der Fairness. Fairness ist dabei als das Wie des Wollens zu verstehen und umfasst die ästhetischen Erfahrungspotentiale und moralisch richtigen Handlungsweisen als nicht identische Einheit. Moral und Ästhetik bilden die Pole eines Kontinuums der Fairness. Das ästhetischen Erfahrungspotentiale einer Bewegungshandlung im Leistungssport liegt dabei in der Synthese telischer (als Maß von Ziel und zukünftiger Zielerreichung) und autotelischer (als Weise gegenwärtiger Zielerreichung) Bewegungserfahrungen, dass also Bewegungshandlungen einen Zweck verfolgen, bei denen aber die Mittel der Zweckerfüllung von besonderer Bedeutung sind (Prohl, 2004; Prohl & Emrich, 2009). Die Moral sichert in Form von Regeln Chancengleichheit zu und ermöglicht damit erst das Erleben ästhetischer Erfahrungspotentiale. Eine so verstandene Fairness betont weniger das Ziel an sich als vielmehr die Art und Weise – die Mittel – der Zielerreichung. Die Mündigkeit des Athleten drückt sich durch das Zugeständnis eines möglichen Scheiterns im fairen Wettkampf aus. Doch erst eben diese Unsicherheit des Wettkampfes ermöglicht die angesprochenen ästhetischen Bewegungserfahrungen (Telik der Autotelik). Prohl (2004) sieht gerade im Prinzip der Fairness die materiale Bildungsdimension des Leistungssports. Die aufgeführten Aspekte der Moral und Ästhetik als Dimensionen der Fairness finden im Leitbild des mündigen Ästheten als normatives Bildungskonzept ihren Ausdruck (siehe ausführlich in Prohl, 2004 und 2010).

Mit dem Ziel der Vermittlung eines solchen Leitbildes stellt sich die Schule in Erweiterung des bekannten Doppelauftrags einem Dreifachauftrag:

- Die Ermöglichung sportlicher Spitzenleistungen,
- die schulische Qualifikation
- und die Initiierung allgemeiner Bildungsprozesse (Prohl & Emrich, 2009).

Entsprechend fordert Prohl (2010) als Erziehungsziel für den Nachwuchsleistungssport eine Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. Eine so verstandene Bewegungsbildung berücksichtigt telisch-zweckbezogene (zukunftsorientierte) und autotelisch-selbsterfüllende (gegenwartsorientierte) Erfahrungsmomente in gleichem Maße, so dass selbstbezogene und gegenwartsorientierte ästhetische Bewegungserfahrungen nicht hinter zukünftigen erfolgsorientierten Prinzipien des Trainings und Wettkampfes angestellt werden (Prohl, 2010).

„In Analogie zu einem erziehenden Sportunterricht wären die Inhalte und Methoden eines *bildungsorientierten Trainings* so auszulegen, dass *im Vollzug* des leistungssportlichen Kompetenzerwerbs (als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“) *gleichzeitig und in einem* auch die Schlüsselkompetenzen zeitgemäßer Allgemeinbildung (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) entwickelt werden. In den Förderstrukturen des (Nachwuchs-)Leistungssports sollte das *Recht des Athleten auf Selbstbestimmung und Gegenwart* in Training und Wettkampf respektiert werden, das die Entwicklung der leistungssportlichen Persönlichkeitsstruktur eines *mündigen Ästheten* ermöglicht, die einem offenen, pluralistischen Spitzensportsystem als Leitbild dienen kann“ (Prohl, 2010, S. 334).

Die nach Stibbe (2005) vertretene Position einer pragmatisch-korrektiven Funktion der Schule, spricht der Schule daher nicht nur eine untergeordnete instrumentell-unterstützende Rolle zu, sondern rückt sie als kritisch korrektive Instanz auf das gleiche Niveau wie den Leistungssport. Auch Elflein (2004) rückt eine kooperierende sportpädagogische Institution als regulierendes und mitsteuerndes Element in eine kritisch-vermittelnde Position zwischen Schule und Leistungssport und weiteren Partnern wie die Wissenschaft. Talentsuche und Talentförderung in der Schule bedeutet daher schulische sowie fachliche Unterstützung und Förderung sportlicher Talente, mit der Möglichkeit einer „verlustarmen Rückkehr auf einen anderen Weg“ (Elflein, 2004, S. 195; vgl. auch Stibbe, 2005).

Vor dem Hintergrund des Leitbildes des mündigen Athleten betont Elflein (2004) daher auch die Rolle eines mehrperspektivischen Sportunterrichts, der eben nicht nur ein „*verkleinertes Modell* des Trainings“ (Elflein, 2004, S. 196) sein sollte, sondern vor allem Elemente des Sports hervorhebt, die im Kontext von Training und Wettkampf außen vor bleiben. Im Zentrum eines solchen Unterrichts stehen dann auch kooperative Prinzipien und Erarbeitungsformen, wie sie in Konzepten eines erziehenden Sportunterrichts als geeignete Vermittlungsformen angesehen werden (Scheid & Prohl, 2012). Eine besondere Herausforderung stellt ein Vormittagstraining dar, das in keinem Fall den erziehenden Sportunterricht ersetzen soll-

te (Prohl & Stiller, 2011). Entsprechend der Forderung nach einer pädagogisch verantwortungsbewussten Talentförderung (Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006) verstanden als die Erziehung zu einem mündigen Ästheten, gilt es daher für Partnerschulen des Leistungssports, einen Sportunterricht zu gewährleisten, der sowohl Bildungs-, als auch Leistungsaspekte des Sports thematisiert. Für diesen Sportunterricht ist vor allem die Mehrperspektivität und die Vermittlung verschiedenster Bewegungsfelder, wie im Lehrplan (Hessisches Kultusministerium, 2011) gefordert, sowie Formen einer reflexiven und kooperativen Vermittlung maßgeblich. Gleichzeitig meint dies aber auch, den leistungssportlichen Gedanken, als Perspektive des Sporttreibens in einem Sportunterricht für Sportklassen stärker betonen zu können als dies in einem regulären Sportunterricht der Fall wäre.

3.2.1 Talentförderung durch Kooperationsprogramme

Entsprechend der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des DOSB sollen in Kooperationsprogrammen neue Initiativen der Zusammenarbeit der Sportfachverbände und Schulbehörden sowie auch zwischen Sportvereinen und Schulen eingeleitet und durchgeführt werden. Die Kooperationsprogramme mit leistungssportlicher Orientierung zielen darauf ab, den Schulsport für die Talentsichtung und -förderung zu nutzen, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverein zu systematisieren sowie die Kinder unter pädagogischen Grundsätzen zum Leistungssport zu führen (Broen, Guhs, Hiersemann & Simshäuser, 1999).

„Die zentrale Zielstellung der Nachwuchsförderung in der Kooperation von Schule und Leistungssport ist die Sicherstellung der bestmöglichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in sportlicher und schulischer wie auch sozialer und persönlicher Hinsicht“ (KMK, 2000, S. 13).

Auf Grund der Kultushoheit der Länder und der vorrangig auf der Ebene der Landessportbünde stattfindenden konzeptionellen und inhaltlichen Arbeit, spielen Kooperationsprogramme vor allem auf Länderebene eine Rolle (Fessler & Rieder, 1997). In Deutschland gibt es insgesamt 22 Landeskooperationsprogramme, die kontinuierlich mit verschiedenen Zielen verbundene Maßnahmen durchführen. In Tabelle 2 sind die drei Landesprogramme aufgeführt, die ein explizit auf den Leistungssport ausgerichtetes Förderprogramm haben¹⁷. Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen führen Fessler und Rieder (1997) ebenfalls Kooperationsprogramme auf, die auch auf

¹⁷ In einzelnen Bundesländern, wie zum Beispiel Sachsen, gibt es ministerielle Verwaltungsvorschriften, die die Grundsätze für die Arbeit an Sportbetonten Schulen benennen, jedoch nicht die Kooperation zwischen Verein und Schule konkret thematisiert (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2007). In anderen Bundesländern, so zum Beispiel in Thüringen, wird die Talentförderung neben einem Breitensportlichen Profil und einmaligen Veranstaltungen im Rahmen eines Gesamtmodells als eine von vielen möglichen Kooperationsmaßnahmen zwischen Schule und Sport genannt (Fessler, 2002).

eine leistungssportliche Förderung der Schülerinnen und Schüler abzielen, diese jedoch neben andere sport- und bewegungsbezogene Zielsetzungen und Aufgabenstellungen stellen. Die Programme sind dabei ebenso gesundheits-, breiten- und freizeitsportlich ausgerichtet.

Tab. 2: Landesprogramme mit dem Ziel der Talentsuche und Talentförderung (Fessler & Rieder, 1997)

Bundesland	Name	Träger	Ziele im Kontext der Talentförderung	Beginn
Hessen	Landesprogramm Talentsuche – Talentförderung	Hessisches Kultusministerium; LSB Hessen	Förderung eines humanen Leistungssports; langfristige, pädagogisch orientierte und entwicklungsgemäße leistungssportliche Zielsetzungen unter Beachtung neuester sportwissenschaftlicher Erkenntnisse	1991/ 92
Nordrhein-Westfalen	Talentsuche und Talentförderung in Zusammenarbeit von Schule und Verein / Verband	Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen; LSB Nordrhein-Westfalen	Ausschöpfung der Möglichkeiten des Schulsports zur systematischen Talentsichtung und Talentförderung; Realisierung eines humanen Nachwuchsleistungssports	1985
Saarland	Talentförderung Saar – Kooperation Schule und Verein/Verband im leistungsorientierten Sport	Landessportverband für das Saarland; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft	Aufbau eines durchgängigen Fördersystems ab der Grundschule	1990

Kooperationsprojekte allgemein, aber insbesondere die in Tab. 2 aufgelisteten, haben das Ziel, Ausbildung, Unterstützung und Betreuung der Athleten als gemeinsames Konzept von Schule und Sportverbänden zu gestalten und nicht getrennt nebeneinander laufen zu lassen. „Das Verhältnis des Nebeneinander von Schule und Sportverein soll durch ein Miteinander abgelöst werden, das die Idee eines Lebensraums Schule aufgreift“ (Fessler, 2010b, S. 391). Der bereits in den vorherigen Kapiteln angesprochene Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik ermöglichte auch den Schulen verstärkt die Ideen der Kooperationsprogramme in ihre Schulprofile einzubinden. Verbundsysteme wie die Eliteschulen des Sports, Partnerschulen des Leistungssports, in Baden-Württemberg die Partnerschulen der Olympiastützpunkte, sowie die Sportbetonten Schulen sind Formen institutionalisierter Kooperationsprogramme zwischen Spitzensport und Schule dar.

Wie in Tab. 2 ersichtlich stellt das Landesprogramm „Talentsuche - Talentförderung“ für Hessen ein solches Kooperationsprogramm dar, welches gegenwärtig an 26 Partnerschulen des Leistungssports umgesetzt wird (ausführlich in Kapitel 3.3). Das Programm wurde 1991

mit dem Ziel begründet, Kindern und Jugendlichen einen pädagogisch verantwortungsbewussten Einstieg in leistungssportliche Trainingsprozesse zu ermöglichen und einen langfristigen Leistungsaufbau zu gewährleisten. Im diesem Sinne beginnt das Förderprogramm mit einer vielseitigen sportartübergreifenden Grundausbildung in den Talentaufbaugruppen (Klassen 2 bis 4). Aufbauend auf diese Ausbildung folgt das sportartgerichtete Grundlagen-training in den Talentfördergruppen (Klassen 4 bis 6). Die Landesverbände und Vereine organisieren die Anschlussmaßnahmen in Form der E- und C-Kader (Nicolaus, Karoß, König & Simshäuser, 2008; HKM & LSB, 2006; Scheid, Eppinger & Adolph, 2007).

3.2.2 Verbundsysteme von Schule und Sport

Die Verbundsysteme Schule und Leistungssport umfassen nach der Definition der KMK (2000) die beiden Kooperationsprojekte *Sportbetonte Schule* und *Partnerschule des Leistungssports* (beide mit und ohne Sportinternat). In der Kooperation zwischen Schule und Spitzensport sind die Sportfachverbände und Vereine der Leistungsstützpunkte für die sportliche und soziale Betreuung der Athleten zuständig. Der Schule obliegt die schulische Ausbildung der Sportlerinnen und Sportler. Die Schulen mit Sportprofil ermöglichen und gestalten den Unterricht, organisieren ergänzende Maßnahmen wie Beratung, Freistellungen vom Unterricht und Klausuren, Hausaufgabenhilfen sowie Stütz- und Förderunterricht. Mit Stand 2000 gab es 41 Sportbetonte Schulen und 103 Partnerschulen des Leistungssports in Deutschland. Zusammen mit weiteren kooperierenden Schulen unter Federführung der jeweiligen Sportbetonten Schule oder Partnerschule des Leistungssports sind insgesamt 235 Schulen, 99 Sportinternate (Voll- und Teilinternate) und 522 Leistungs- und Olympiastützpunkte in die beschriebenen Verbundsysteme eingebunden (KMK, 2000).

Eine begriffliche Trennung an Hand der Einrichtung von Sportklassen, wie sie die KMK (2000) hierbei trifft, lässt sich jedoch nicht aufrechterhalten. Die Bezeichnungen Sportbetonte Schule und Partnerschule des Leistungssports erlauben keine Rückschlüsse auf strukturelle Unterschiede (vgl. auch Emrich & Flatau, 2010). Eine Unterscheidung an Hand des initiiierenden Akteurs wäre an dieser Stelle aufschlussreicher. So kann grob gesagt werden, dass beim Modell der Partnerschulen des Leistungssports der Landesverband federführend für die Kooperation und deren Ausgestaltung verantwortlich ist. Im Modell der Sportbetonten Schulen sind dies die Schulen selbst. Sportinternate, als Voll- und Teilinternate, ermöglichen weitere pädagogische Unterstützungsmaßnahmen. Die Fördermaßnahmen sind abgestimmt auf die regionalen Schwerpunkt-Sportarten. Daher sollten nur ausgewählte Sportarten an einem Schulzentrum betreut werden (Deutscher Sportbund / Bereich Leistungssport, 2006).

Die Eliteschulen des Sports können als eine spezielle Form einer dieser beiden Modelle gesehen werden. Sie sind ein Verbund aus Olympiastützpunkt, Schule und Internat für das der

DOSB das Prädikat „Eliteschule des Sports“ vergibt¹⁸. In Deutschland gibt es derzeit 41 solcher Einrichtungen. Laut DOSB stellen die Eliteschulen die „Verkörperung sportlicher und schulischer Erfolgsperspektiven dar“ (Deutscher Olympischer SportBund, o.J.). Eliteschulen des Sports sind Sonderformen sportprofilierten Schulen, die sich durch vom DOSB (2010) festgelegte Qualitätskriterien kennzeichnen. Bewertet werden dabei Kriterien zu:

- Bedingungen für die sportliche Ausbildung
- Koordination und Management der Zeitbudgets
- Regionale und überregionale Wirkungsmöglichkeiten
- Abstimmungs- und Organisationsstruktur
- Pädagogische Gesamtkonzeptionen unter leistungssportlichen Gesichtspunkten
- Sportliche und bildungsbezogene Erfolge.

Dieser Kriterienkatalog geht zum einen von bereits stark ausgebildeten Strukturen aus, die nur an wenigen Schulen vorzufinden sind und zum anderen zielen die Kriterien auf eine strukturelle Anpassung der Schule an die Strukturen des Leistungssports. Die Qualitätskriterien des DOSB sind daher ausschließlich auf die Bewertung der Eliteschulen des Sports ausgelegt und letztendlich für die Vergabe des Prädikats ausschlaggebend. Damit sind sie quasi als Standards ausschließlich auf der Ebene der Outputs, können aber nicht die Prozesse der Qualitätsentwicklung widerspiegeln. Sie sind in dieser Form nicht auf die Analyse der Partnerschulen des Leistungssports anwendbar¹⁹. Der Kriterienkatalog des DOSB wird daher nicht als Grundlage für die Evaluation im Rahmen dieser Studie verwendet.

Kooperationsmaßnahmen von Schule und Leistungssport zielen vor allem auf die zeit-, ressourcen- und personalökonomische Strukturierung des Trainings und der Schule zur Einhaltung der Rahmentrainingspläne der Landesverbände auf der einen und zur Erfüllung des pädagogischen Auftrags auf der anderen Seite (Emrich & Flatau, 2010). An dieser Stelle sehen die Autoren auch den grundlegenden Unterschied zu den Kinder- und Jugendsport-schulen der DDR. In diesen hatten sportliche Belange Vorrang gegenüber den schulischen.

Im Unterschied dazu dienen Verbundsysteme wie die Partnerschulen des Leistungssports der Kompensation von Belastungen für die Kinder und Jugendlichen. Die Schule übernimmt dabei vor allem zwei Funktionen. Zum ersten eine Zufühfunktion von Talenten in den Leistungssport, oder auch nur in den Vereins- und Verbandssport, und zum zweiten die Funktion

¹⁸ Das Prädikat wird für jeweils vier Jahre vergeben.

¹⁹ Deutliche Kritik an der Evaluation der Eliteschulen des Sports mittels der genannten Qualitätskriterien des DOSB im Jahr 2012 äußern der Sportwissenschaftler Eike Emrich und die Schulleitung der Eliteschule in Frankfurt Waltemathe in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 07.12.2012 (Hecker und Reinsch, 2012).

der Bereitstellung von Kompensationsleistungen. Darunter fallen Leistungen wie Nachführunterricht, Koordination von Trainings- und Unterrichts-, Lern und Hausaufgabenzeit, etc. Die Einrichtung von Sportklassen zum Beispiel erleichtern diese Aufgaben für die Schule (Emrich & Flatau, 2010). Die Ergebnisse von Emrich und Güllich (2005) weisen aber darauf hin, dass es in Zukunft für eine erfolgreiche Talentförderung in der Schule weniger des Versuchs einer weiteren strukturellen Entwicklung bedarf, in der es primär um die Ausweitung der Ressource Zeit (für Training) geht. Emrich und Flatau (2010) schreiben der Partnerschule des Leistungssports derzeit nur ein Rolle als Mittel-zum-Zweck der Erbringung von Dienstleistungen im Sinne des Leistungssports zu. Sie wird damit den Belangen des Leistungssports untergeordnet und instrumentalisiert. Auch die bisherige Forschung unterliegt diesem Schema und ist

„insoweit normativ, als sie [...] im Sinne einer eindimensionalen Optimierungsstrategie fragen, inwieweit sich die Schule den Belangen des Leistungssports weiter unterordnen lässt“ (Emrich & Flatau, 2010, S. 422).

Es fehlt die Verbindung von Programmmaßnahmen und tatsächlichen Erfolgskriterien für eine leistungssportliche Karriere. Hinsichtlich der Eliteschulen konnten sie tatsächlich sogar feststellen, dass der Besuch der Eliteschule keine sportlichen Vorteile birgt, sich auf den Bildungsweg dagegen negativ auswirkt (Emrich & Flatau, 2010).

Anthes, Güllich und Emrich (2005) betrachten das System der Talentförderung auch vor dem Hintergrund der Qualität. Grundlage für ihre Untersuchung bildet die Unterscheidung der subjektiven, normativen, objektiven und instrumentellen Dimension des Qualitätsbegriffs. Dieses Modell wird bei den Autoren auf die Analyse der Talentförderung im Sportverein angewendet. Dem Modell fehlt jedoch die Anschlussfähigkeit an gängige Qualitätskonzepte, wie sie im Bildungsbereich angewendet werden.

Ähnliches gilt für die Studie von Emrich, Prohl und Brand (2006). Die Autoren betrachten in ihrer Qualitätsanalyse vor allem den Aspekt der Wirkungen der Talentförderung. Sie unterscheiden weiter zwischen der Zweckmäßigkeit der Maßnahmen und dem „Level“ der Transformation als Qualitätskriterium. Normatives Ziel dieser Transformation ist das Leitbild des mündigen Athleten (Ästheten). Beide Modelle klammern aber schulische Prozesse der Qualitätsentwicklung aus, wodurch Anknüpfungspunkte an eine Schulsportentwicklung schwer fallen. Im Rahmen dieser Studie wird daher auf ein den Schulen bekanntes Qualitätsmodell in Form des Referenzrahmens zurückgegriffen (siehe Kapitel 2.3).

Forschungsbeiträge zum Thema der Schulsportentwicklung

Teubert, Borggrefe, Cachay und Thiel (2006) unterscheiden explizit Untersuchungen mit bildungstheoretischer Basis von 1985 bis 2003 zum Thema der Inklusion der Athleten in Verbundsystemen, unter systemtheoretische Perspektive sowie Studien unter pädagogischer und psychologischer Perspektive. Arbeiten unter pädagogischer und psychologischer Perspektive fokussieren die Doppelbelastung der Athleten auf Grund der Anforderungen und Belastungen denen junge, schulpflichtige Athleten gegenüberstehen. Vor allem unter Rückgriff auf Stresstheoretische Modelle werden die Belastungen der Athleten in Schule, Sport und Gesellschaft den individuellen Ressourcen zur Bewältigung dieser gegenübergestellt (u.a. Richartz & Brettschneider, 1996). Untersuchungen unter systemtheoretischer Perspektive ergänzen die stresstheoretische Perspektive durch die Fokussierung der organisationalen und strukturellen Bedingungen und Umsetzungen der Vernetzung, Kooperation und Kopplung von Schule und Sport. Im Blickpunkt stehen in diesen Studien vor allem Möglichkeiten der strukturellen Vereinbarung des in seiner Leitcodierung scheinbar unvereinbaren (u.a. Teubert et al., 2006, Teubert, 2009). Auch die Studie von Scheid et al. (2007) kann zu dieser Aufzählung dazu gezählt werden, unterscheidet sich aber insofern von den genannten Untersuchungen, als dass hierin nicht normativ von der Instrumentalisierung der Schule im Sinne des Leistungssports ausgegangen wird. Zur ersten Gruppe von Arbeiten zählen Studien, welche die Bedingungen und Belastungen für Athleten in spezifischen Einrichtungen der Kooperation von Schule und Sport, wie beispielsweise Sportklassen untersuchen.

Als eine weitere Forschungsrichtung hat sich in letzter Zeit die Perspektive im Rahmen der Schulsportentwicklung herausgebildet. Hierzu zählen vor allem die zunächst theoretisch angelegten Arbeiten von Stibbe (2004) und Serwe (2011). Die bisher vor diesem Hintergrund durchgeführten Studien thematisierten wie schon erwähnt vor allem die Bildungsstandards im Sport, den Sport im Rahmen der Ganztagschule und die Profilierung durch Sport und Bewegung. Bisher standen vor allem Projekte zur Evaluation von bewegten Schulen im Vordergrund. Grundtenor der Untersuchungen ist die Gegenüberstellung von theoretischen Ansprüchen an bewegte Schulen und deren tatsächliche Formen der Umsetzung. Stibbe kennzeichnete aber bereits 2004 auch den Bereich der leistungssportlichen Profilierung als für eine wissenschaftliche Analyse interessant und auch noch fehlend (Stibbe, 2004). Vereinzelt lassen sich Projekte finden, die vor dem Hintergrund der Anwendung des Untersuchungsinstruments der Portraitierung (vgl. Hummel & Schierz, 2006, Thiele & Serwe, 2010) auch Schulen mit leistungssportlichen Profil evaluierten (Pallesen & Schierz, 2010). Die vorliegende Studie kann ebenfalls dieser Forschungsrichtung zugeordnet werden.

Pallesen und Schierz (2010) analysieren in ihrer Studie die Verknüpfung von Schule und Leistungssport im Verbundsystem dreier sportprofilierter Schulen in Oldenburg, Bremen und

Hamburg und gehen der Frage nach, welche Form der Schulentwicklung (pädagogische bzw. organisatorische) zu welchem Umgang mit dem Thema Talentförderung führt. Als Analysedimension dient dabei die Schulkultur der drei Standorte, die nach einem Modell von Helsper (2010, S. 106) als

„die Spezifik der kulturellen Formen zu begreifen [wäre], durch die die Schule generell, aber auch unterschiedliche Schulen im Verhältnis zueinander und im Unterschied zu anderen sozialen Bereichen, gekennzeichnet sind.“

Schulen werden nach Hespers Verständnis von den Akteuren der Schule in der Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen sozialen Einflüssen transformiert und erzeugt und als Orte pädagogisch symbolischer Ordnung rekonstruiert.

Hierin werden auch Bezüge zur bereits in Kapitel 2.4.1 dargelegten Theorie der Strukturation von Giddens deutlich. Akteure im Verbundsystem Schule und Leistungssport stehen dabei zwischen den idealisierten Vorstellungen und realen Verläufen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Talente (Pallesen & Schierz, 2010). Die Autoren sehen damit in der Verknüpfung von Schule und Leistungssport nicht nur eine Doppelbelastung für die Athleten, sondern auch eine spezifische Entwicklungsaufgabe, bei der die Schule durch entsprechende Maßnahmen unterstützend wirken kann. Pallesen und Schierz (2010) heben durch die kontrastierende Analyse der drei Standorte die Unterschiede der verschiedenen Modelle *Partnerschule des Leistungssports*, *Sportbetonte Schule* und *Eliteschule des Sports* hinsichtlich der Implementierung des Sportprofils hervor. Damit verbunden sind je unterschiedliche Auffassungen zu Sinn und Funktion von Verbundsystemen (Pallesen & Schierz, 2010).

Kritisch formuliert fallen die Ergebnisse erwartungsgemäß aus und es ist zu vermuten, dass die drei Schultypen entsprechend gezielt ausgewählt wurden. Bereits Stibbe (Stibbe, 2004) beschreibt die verschieden stark ausgeprägten Formen der Implementierung des leistungssportlichen Profils und die damit verbundenen Verständnisse der Talentförderung. So stellen auch Pallesen und Schierz (2010) fest, dass in der untersuchten *Partnerschule des Leistungssports* das Talentsein nicht als festgelegt angenommen wird und weitere individuelle Entwicklungswege den Athleten offen gehalten werden. Auch in der *sportbetonten Schule* heben die Autoren den pädagogischen Anspruch hervor, finden in der Schulkultur aber klar die Zielvorstellung des „mündigen Leistungsasketen“ (Pallesen & Schierz, 2010, S. 168). Der Eliteschule des Sports hingegen wird ein verminderter pädagogischer Anspruch attestiert. Sie konzentriert sich im Sinne eines Dienstleisters auf die sportliche Elitebildung bei gleichzeitiger Entmündigung der Talente (Pallesen & Schierz, 2010). Die Untersuchung reiht sich damit in die Liste kritischer Studien zu den *Eliteschulen des Sports* ein (vgl. u.a. Emrich & Güllich, 2006, Güllich, Emrich & Prohl, 2004, Prohl & Emrich, 2009).

Pallesen und Schierz (2010) appellieren in der Folge für eine pädagogische Schulentwicklung gegenüber organisatorischer Schulentwicklung. Inwiefern sich aus den Ergebnissen aber auch Rückschlüsse auf andere Schulen, insbesondere anderer Länder und damit verbunden anderer Kontexte der Talentförderung gezogen werden können, ist auf Grund der komplexen Analyse schwer zu sagen. Der Blick von Pallesen und Schierz richtet sich stark auf einzelschulische Phänomene, die in ein praxisrelevantes Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung der Schule bzw. der sportlichen Schulprofilierung reintegriert werden müssten. In der Folge entstehen für die Praxis hieraus mehr Fragen als die Untersuchung Antworten bietet. Sie ist also wenig handlungsleitend.

Im Rahmen dieser Untersuchung wird daher auf ein in den Schulen bereits angewendetes Model der Qualitätsentwicklung in Form des Referenzrahmens Qualitätsentwicklung (IQ, 2011) zurückgegriffen (siehe Kapitel 2.3). Dieser schafft auch für die sportliche Profilierung einen Ordnungsrahmen in dem Maßnahmen und Entscheidungen zur Talentförderung systematisiert werden können (ausführlich dazu Kapitel 3.4).

Die vorliegende Studie zur *Qualitätsentwicklung an den Partnerschulen des Leistungssports* grenzt sich im Weiteren durch die Besonderheit der Einbettung der Schulen in ein Landesprogramm zur gezielten leistungssportlichen Nachwuchsförderung in Hessen ab. Daher gilt es neben den Eigenheiten der jeweiligen Schulen auch Anknüpfungspunkte für die anderen hessischen PdL als Orientierung zu schaffen.

Eine nachhaltige Förderung erfordert insofern die Evaluation und Sicherung der Qualität in den Verbundsystemen als Ganzes und damit den Blick auf die Verknüpfung individueller Perspektiven der Athleten mit kollektiven Maßnahmen und Entscheidungen (Scheid, Eppinger & Adolph, 2007). Bereits in den vorhergehenden Untersuchungen zum Landesprogramm wurden die Programmstruktur (Scheid et al., 2007) und später Aspekte der Talentsuche und Talentförderung in den Talentaufbaugruppen (Scheid, Albert & Adolph, 2009) thematisiert. Entsprechend wird im Rahmen der hier dokumentierten 3. Studie vor allem der Blick auf die Institution Schule und deren Umgang mit leistungssportlich aktiven Schülerinnen und Schülern betrachtet. Dabei wird versucht, den von Emrich und Flatau (2010) beschriebenen einseitigen Blick zu erweitern und durch den der Schule zu ergänzen. Entsprechend geht es um die Wahrnehmung und das Verständnis der Funktion der hessischen Partnerschulen des Leistungssports in einer pädagogisch verantwortlichen Talentförderung – also um die von Stibbe (2005) geforderte pragmatisch-korrektive Position.

3.3 Das hessische Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“

Das hessische Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ wurde 1991 mit dem Ziel begründet, Kindern und Jugendlichen einen pädagogisch verantwortungsbewussten Einstieg in leistungssportliche Trainingsprozesse zu ermöglichen und einen langfristigen Leistungsaufbau zu gewährleisten. In diesem Sinne beginnt das Förderprogramm mit einer vielseitigen sportartübergreifenden Grundausbildung in den Talentaufbaugruppen (Klassen 2 bis 4). Aufbauend auf diese Ausbildung folgt das sportartgerichtete Grundlagentraining in den Talentfördergruppen (Klassen 4 bis 6). Die Landesverbände und Vereine organisieren die Anschlussmaßnahmen in Form der E- und C-Kader (Hessisches Kultusministerium & Landes-sportbund Hessen e.V., 2006; Scheid et al., 2007).

Bereits zuvor (seit 1969) gab es in Hessen Initiativen zur Förderung des Sport und der dafür notwendigen Kooperation zwischen Schulen und Vereinen. Seit 1989 wurden auf nationaler Ebene durch den DSB Richtlinien zur strukturellen Gestaltung eines langfristigen Leistungsaufbaus verabschiedet, die auch für das zwei Jahre später neukonzipierte hessische Landesprogramm als Grundlage dienen. Das Landesprogramm zielt damit auf einen humanen Leistungssport. Die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportverbänden ist daher ein zentraler Punkt des Kooperationsprogramms von HKM und LSB und insbesondere die Aufgabe der Talentsuche und Talentförderung erfordert deren enge Zusammenarbeit (Nicolaus et al., 2008).

Das Landesprogramm ist durch eine komplexe Struktur gekennzeichnet, die der Förderung der hessischen Nachwuchsathleten dient. Mehrere individuelle und institutionelle Akteure sind für die strukturelle Planung, Entscheidungen und deren Umsetzungen verantwortlich (ausführlich dazu Scheid, Eppinger & Adolph, 2007).

In einem Verbund kooperierender Schulen mit einer federführenden Partnerschule des Leistungssports, sogenannte Schulsportzentren, sollen die Maßnahmen umgesetzt werden. Darin verbunden sind mehrere Grundschulen und Gymnasien eines regional eingegrenzten Raums (entsprechend dem Schulamtsbezirk). Die sportliche Förderung an diesen Schulsportzentren baut auf zwei Säulen. Zum einen die sportartübergreifende Grundausbildung und zum anderen die darauf folgende sportartgerichtete und sportartspezifische Ausbildung (s. Abb. 5).

- Die Aufgabe der sportartübergreifenden Ausbildung kommt vor allem den Grundschulen zu, die hierzu Talentaufbaugruppen (TAG) eingerichtet haben, welche die Basis für eine langfristige Förderung bilden. In den zusätzlich zum Sportunterricht angebotenen Maßnahmen wird den Kindern der ersten bis vierten Jahrgangsstufe ein vielseitiges und

sportartübergreifendes Angebot gemacht. Der Schule obliegt die Einrichtung und die Finanzierung der TAGs sowie die Besetzung der dafür notwendigen Übungsleiterstellen.

- Die darauf aufbauende sportartspezifisch ausgerichtete Ausbildung in den Talentfördergruppen (TFG) soll die Kinder der vierten bis sechsten Jahrgangstufe auf das Grundlagentraining vorbereiten. Die Rahmentrainingspläne der Fachverbände bilden hierbei die inhaltliche Orientierung für ein kindgemäßes Konzept zur Überleitung in das sportartspezifische Grundlagentraining. Insbesondere an dieser Stelle ist die konsequente Mitarbeit der Verbände und ihrer Vereine erforderlich.
- Die E-Kader als Anschlussmaßnahmen der hessischen Fachverbände bilden die Schnittstelle zwischen der schulischen Förderung und den Maßnahmen der Verbände.

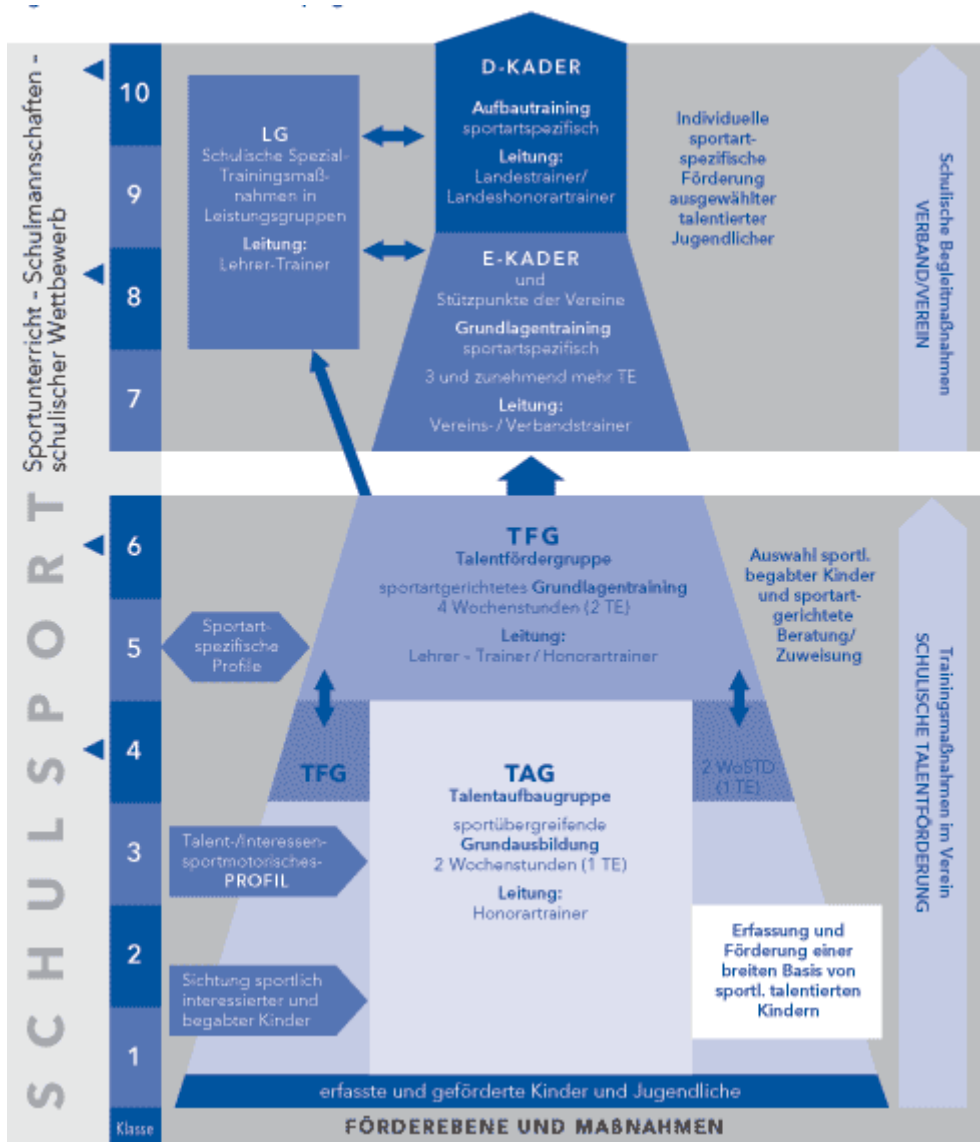


Abb. 5: Organisationsstruktur des Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“ (Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006, S. 22)

Mit Abschluss des Jahres 2012 bestehen an den 27 hessischen Schulsportzentren (SSZ)²⁰ landesweit 373 Talentaufbaugruppen und 233 Talentfördergruppen & Leistungsgruppen, die 25 Sportarten abdecken.

3.4 Partnerschulen des Leistungssports und Qualitätsentwicklung

Die beschriebene Verknüpfung der beiden Lebenswelten Sport und Schule bedeutet für die Partnerschulen des Leistungssports besondere Herausforderungen an die Gestaltung der schulischen Lebenswelt. Mit der leistungssportlichen Orientierung der Kinder und dem Anspruch, die Doppelbelastung der Nachwuchsathleten zu kompensieren, stellen sich den Schulen spezifische Anforderungen für ihre Schulentwicklung. Denn der Sport bildet hier einen maßgeblichen Orientierungspunkt für die Benennung von Zielen und die Gestaltung der zu diesen führenden Prozesse.

An die Schulen werden unter anderen folgende Anforderungen gestellt (HKM & LSB, 2006):

- Verankerung der PdL als Schwerpunkt im Schulprogramm,
- Einrichtung von Sportklassen, Lk Sport in der gymnasialen Oberstufe,
- Tagesbetreuungsangebote, Angebot von Stütz- und Nachführunterricht,
- Einrichtung weiterführender Trainingsmaßnahmen in Leistungsgruppen.

Die im Landesprogramm aufgeführten Anforderungen lassen sich als qualitätsrelevante Aspekte in einem Gesamtrahmen der Qualitätsentwicklung entsprechend dem Modell des hessischen Referenzrahmens Schulqualität systematisieren. So können die zunächst allgemeinen beschriebenen Qualitätsbereiche inhaltlich im Sinne einer pädagogisch verantwortungsbewussten Talentförderung spezifiziert werden (siehe Tab. 3).

Zum ersten Qualitätsbereich gehören vor allem die politischen, personellen, gesetzlichen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen, die grundlegend für die Ausbildung der jeweiligen örtlichen Strukturen sind. Zu den Voraussetzungen und Bedingungen (QB I) einer Partnerschule des Leistungssports gehören die Fragen nach den Voraussetzungen der Schule die Forderungen des Landesprogramms umzusetzen. So ist beispielsweise das Profil mit seinen besonderen schulischen Anforderungen (Profilklassen, Zusatzunterricht, etc.) im Kanon weiterer Schwerpunkte zu implementieren, die verfügbaren Sportstätten, ausreichend sportlich talentierte Schüler in Quantität und Qualität sowie gut ausgebildete Trainer und Lehrer-Trainer bestimmen maßgeblich die Umsetzung der sportlichen Förderung. Der Bereich stellt damit den Input der Qualitätsentwicklung dar.

²⁰ Mit Stand 2013 gibt es nur noch 26 Partnerschulen des Leistungssports.

Die Qualitätsbereiche II bis VI beschreiben die Prozessebene der Qualitätsentwicklung. Das Schulprogramm als Instrument des Qualitätsbereichs II (Ziele und Strategien) hat handlungsleitenden Charakter und kann innerhalb der Kollegenschaft, gegenüber der Öffentlichkeit (z.B. Eltern) und auch gegenüber den Programminitiatoren zur Informationsvermittlung und Rechenschaftsbericht über Maßnahmen im Rahmen der sportlichen Profilierung genutzt werden (Stibbe, 2004).

Hinsichtlich des Qualitätsbereichs III (Führung und Management) ergibt sich für Schulleitungen ein verändertes Rollenverständnis (siehe Kap. 2.4.1). In Anlehnung an die veränderten Aufgaben neuer Schulleitung ist für eine erfolgreiche Profilierung die grundlegende Unterstützung von Seiten der Schulleitung und des SSZ-Koordinators ein wichtiger Punkt. Sie können durch die Initiierung und Bewilligung von Maßnahmen, die gezielte Auswahl geeigneten Personals, die öffentlichkeitswirksame Unterstützung der Initiativen und effiziente Koordination von sportlichen und schulischen Fördermaßnahmen positiv zur Umsetzung des Profils beitragen.

Die professionelle Einstellung (Qualitätsbereich IV) der am Landesprogramm beteiligten Akteure hat entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung und Entwicklung des Profils. Grundsätzlich sollten die Akteure des Landesprogramms (L-T, SSZ-Koordinator, Sportklassenleiter) den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden und entsprechend dafür qualifiziert sein. Darüber hinaus unterstützt die positive Einstellung der Akteure die sportliche Profilierung. Voraussetzung dafür ist die Zusammenarbeit und Kommunikation aller Beteiligten miteinander. In der vorliegenden Untersuchung sollen vor allem die Lehrer-Trainer in den Fokus der Analyse gerückt werden. Ihnen obliegt die pädagogisch verantwortungsbewusste Betreuung der Nachwuchsathleten, im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs. Gleichzeitig ist es Zeichen der professionellen Arbeit sich mit den Kollegen der Schule auszutauschen, um die bestmögliche Betreuung der Sportschüler zu garantieren.

Schulkultur (Qualitätsbereich V) ist nach Helsper (2008) die Gesamtheit der Wertvorstellung und Normen, Verhaltens- und Denkweisen der Schule. Die Entwicklung und Qualität einer leistungssportlichen Schulkultur drückt sich im Umgang mit dem Diskurs sportlicher und schulischer Ansprüche an die Nachwuchsathleten aus, der sich nach Stibbe (2005) als pragmatisch-korrektiv oder dem entgegengesetzt instrumentell-affirmativ beschreiben lässt.

Sportklassen (Qualitätsbereich VI) sind zentraler Ausdruck der sportlichen Profilierung (vgl. Altrichter et al., 2011b). Idealtypisch lassen sich in Sportklassen die Maßnahmen der Unterstützung und Förderung optimal in den Schulalltag der Sportschüler einbinden. Sportklassen sollen dabei aber nicht zu einer verstärkten Selektion und Besonderung innerhalb der Schule

führen. Auch der Unterricht sollte nicht seine pädagogischen Ziele einer Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung vernachlässigen²¹ (Prohl, 2010) und im Sinne des erziehenden Sportunterrichts auch in Sportklassen durchgeführt werden.

Der Output wird durch den Qualitätsbereich VII erfasst. Das Ziel (Qualitätsbereich VII) einer sportlichen Schulprofilierung ist es den Nachwuchsathleten eine schulische Ausbildung und eine sportliche Karriere verlustfrei zu ermöglichen. Die Schulen haben hierbei die primäre Aufgabe die jungen Athleten zu mündigen Athleten zu befähigen (Elflein, 2004).

Tab. 3: Inhaltliche Spezifizierung des hessischen Referenzrahmens Schulqualität für Partnerschulen des Leistungssports

Qualitätsbereich	Spezifizierte Anforderungen für die Partnerschulen des Leistungssports
QB I: Voraussetzungen und Bedingungen einer pädagogisch verantwortungsbewussten Talentförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Voraussetzungen der sportlichen Profilierung • Landesprogrammatische Vorgaben • Individuelle Aufgabenbereiche der Landesprogramm Akteure (Sport-)Schülerschaft
QB II: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung an den Partnerschulen des Leistungssports	<ul style="list-style-type: none"> • Das sportliche Profil ist im Schulprogramm verankert und dient der Schule als Leitfaden, Rechenschaftsbericht und Instrument der Öffentlichkeitsarbeit
QB III: Führung und Management von Partnerschulen des Leistungssports	<ul style="list-style-type: none"> • Steuernde Maßnahmen zur Umsetzung des sportlichen Profils • Organisation der Schule als Partnerschule des Leistungssports • Personalführung im Sinne des Profils
QB IV: Professionalität Akteure des Landesprogramms	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationen und berufliche Kompetenzen der Lehrer-Trainer • Einstellung der Akteure gegenüber dem Landesprogramm • Kommunikation und Kooperation innerhalb des Kollegiums
QB V: Schulkultur der Partnerschule des Leistungssports	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung der Schule zur Förderung und Unterstützung sportlich begabter Kinder • Implementierung des sportlichen Profils in den Schulalltag • Unterstützung der sportlichen Förderung durch Kooperationen
QB VI: Lehren und Lernen in Sportklassen	<ul style="list-style-type: none"> • Selektionsmaßnahmen für Sportklassen • Fördermöglichkeiten in Sportklassen • Unterricht in Sportklassen • Akzeptanz und Unterstützung der Sportklassen
QB VII: Ergebnisse und Wirkungen einer pädagogisch verantwortungsbewussten Talentförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit mit Abschlüssen und sportlichen Leistungen der Sportschüler • Sportschüler können ihre schulische und sportliche Situation angemessen einschätzen - Mündigkeit • Öffentliche Wahrnehmung und Akzeptanz der Schule

²¹ An dieser Stelle wird von der eigentlichen Perspektive des Referenzrahmens abgewichen. Dieser betrachtet im Bereich VI Lehren und Lernen Prozesse auf der Unterrichtsebene. Im Rahmen dieser Analyse wird ausschließlich das Konzept der Sportklassen, des Sportunterrichts in diesen und die Akzeptanz der Sportklassen betrachtet.

4 Zusammenfassung, Untersuchungsansatz und Leitfragen

Fasst man die in Kapitel 2 und 3 dargestellten theoretischen Ansätze und angesprochenen empirischen Befunde zusammen, so ist der Prozess der Profilierung als intentionale und damit bewusste Strategie der Schulentwicklung zu verstehen. Das Profil ist dabei Orientierungspunkt für die Handlungen der Akteure der einzelnen Schulen. Es bestimmt die Gestaltung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote und bildet die pädagogische Identität der Schule. Die Ausgestaltung des Profils ist dabei Ausdruck der den Schulen seit den 1990er Jahren zugesprochenen Autonomie. Sie fordert die Schulen zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Schul- und Qualitätsentwicklung auf. Entsprechend haben sich im deutschen Bildungssystem neue Formen der Steuerung etabliert, die sich durch den Wechsel von der Makropolitik, als Entwicklung des Gesamtsystems von oben, hin zu einer Mikropolitik der Schulentwicklung, als Entwicklung der Einzelschulen ausdrücken (Rolff, 2007). Ausschlaggebend für diesen Paradigmenwechsel waren veränderte Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen, strukturelle und pädagogische Probleme der Schule sowie erweiterte Erkenntnisse über Schulorganisation, Unterricht und Erziehung (Holtappels, 2003). Mit der Übertragung der Verantwortung für die Schulentwicklung werden die Einzelschulen auch zur eigenständigen Qualitätsentwicklung aufgefordert. Die Bildungspolitik und -verwaltung behält sich dabei vor, durch Rahmenvorgaben und die Formulierung von Bildungszielen (Standards), Einfluss auf die Qualitätsentwicklung der Schulen zu nehmen. Den Schulen wird vor allem auf der Ebene der Umsetzung die Verantwortung übertragen. Damit liegt der Schulentwicklung ein Qualitätsmodell zu Grunde, welches Input, Prozess und Output als Steuerungsfelder unterscheidet und diese auf den verschiedenen Handlungsebenen des Bildungssystems verortet (Steffens, 2009). Im Detail sind den Steuerungsfeldern verschiedene Bereiche zugeordnet, die je nach Modell Input, Prozess und Output inhaltlich individuell aber vergleichbar füllen. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich am Hessischen Referenzrahmen Schulqualität, der dem Input den Bereich (1) Voraussetzungen und Bedingungen; den Prozessen die Bereiche (2) Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung, (3) Führung und Management, (4) Professionalität, (5) Schulkultur, (6) Lehren und Lernen sowie dem Output den Bereich (7) Ergebnisse und Wirkungen zuordnet.

Auch neuere Ansätze der Steuerung, wie der Ansatz der Governance, gehen von Schule als einem Mehrebenensystem aus, wobei die Einzelschule die Mesoebene zwischen der Bildungspolitik und -verwaltung (Makroebene) und der Unterrichtsebene (Mikroebene) bildet (Fend, 2008a). Governance-Ansätze gehen von einer starken Verschränkung der Ebenen untereinander aus, wobei jede Ebene vor dem Hintergrund des eigenen Kontexts und der Prämissen handelt und gleichzeitig die Entscheidungen einer Ebene Auswirkungen auf alle anderen Ebenen haben (Altrichter & Maag Merki, 2010). Auf der Einzelschulebene bilden

Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung zusammenhängende Ansätze für Entwicklungsprozesse der Qualität der Schule. Auf Grund unterschiedlicher Akteursinteressen kommt es aber zu Transformationen und Uminterpretationen von Entscheidungen und somit auch zu verschiedenen Ausformungen von Schule, die auch mit Konflikten einhergehen (Altrichter & Maag Merki, 2010). Korporatives Handeln ist daher von besonderer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung der Schulen.

Die Profilierung von Schulen ist einer der bedeutendsten Wege der Schulgestaltung. Profile bestimmen maßgeblich die Identität und Kultur einer Schule und haben damit entscheidenden Einfluss auf die Schul- und Qualitätsentwicklung, so auch das Profil der Partnerschule des Leistungssports als sportfreundliches Profil (Stibbe, 2004). Auf Grund der ressourcenaufwendigen Umsetzung ist davon auszugehen, dass sportliche Profile besondere Anforderungen an die Qualitätsentwicklung einer Schule stellen. In Hessen werden im Rahmen des Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“ Vorgaben zur Umsetzung der Partnerschule des Leistungssports gemacht, die als Qualitätskriterien der sportlichen Profilierung angesehen werden können. Zentrales Ziel des Landesprogramms und damit auch das Bemühungen der Schulen ist dabei eine pädagogisch verantwortungsbewusste Talentförderung, die sich ausdrückt in der Mündigkeit der Athleten. Die Schulen sollten sich dabei im Sinne einer pragmatisch-korrektiven Position offensiv mit den Ansprüchen des Sports und der Schule auseinandersetzen. In dieser Auseinandersetzung geht es um die Abwägung leistungssportlicher Erfolgserwartungen gegenüber dem ganzheitlichen Bildungsanspruch der Schule.

Zu den Anforderungen des Landesprogramms gehören die Implementierung des Profils im Schulprogramm, das Angebot von sportlichen Fördermaßnahmen, die Einrichtung von Sportklassen, etc. Gleichzeitig meint die darin geforderte pädagogisch verantwortungsbewusste Talentförderung auch eine Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung (Prohl, 2010) sicher zu stellen und die Schüler damit in kritisch-konstruktiver Weise an den Leistungssport heranzuführen. Entsprechend lassen sich diese Anforderungen an die Partnerschulen des Leistungssports in eine Systematik der Qualitätsentwicklung überführen und als inhaltlich konkretisierte Bereiche des Referenzrahmens Schulqualität entwerfen. Der Sport wird so in einen Gesamtzusammenhang der Schulentwicklung gestellt und bietet Anknüpfungspunkte für eine allgemeine Qualitätsentwicklung der Schule (Stibbe, 2004).

In Anlehnung an Ansätze, die Schule als Mehrebenensystem konzipieren werden Akteursgruppen auf der strategischen und operativen Ebene unterschieden (siehe Kapitel 2.4). Da die Handelnden ihre eigene spezifische Realitätsperzeption haben, kann nicht immer von einem Konsens zwischen den Ebenen der Einzelschule ausgegangen werden (Fessler, 2010b). Dieser Grundgedanke steckt auch in dem bereits beschriebenen Ansatz der Rekontextualisierung (Fend, 2008b). Das Projekt überträgt diesen Ansatz auf das Modell

der Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports (s. Abb. 6). Denn man kann davon ausgehen, dass es auf Grund der unterschiedlichen Kontextbedingungen und den individuellen Handlungsweisen der Akteure auch zu unterschiedlichen Ausprägungen und Einstellungen bei der Profilausbildung kommt. Dies bedeutet, dass man in Mehrebenensystemen auf strategischer wie auch operativer Ebene Input-, Prozess- und Outputmerkmale findet (siehe Kap. 2.2).

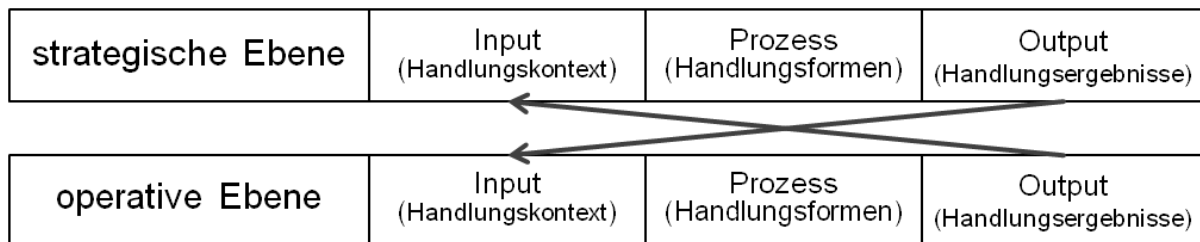


Abb. 6: Rekontextualisierung auf der strategischen und operativen Ebene (mod. nach Fend, 2008b).

Der Output der strategischen Ebene bildet dabei den Input der operativen Ebene. Diese Vorgaben können jedoch auf Grund der je individuellen Handlungsweisen der Funktionsträger und Akteure auf dieser Ebene interpretiert und umgewandelt und somit den je spezifischen Kontextbedingungen angepasst werden (vgl. auch Heinrich, 2009). Da die Ebenen nicht hierarchisch geordnet sind, stellen die Handlungsergebnisse der operativen Eben umgekehrt auch einen Kontext der strategischen Ebene dar. Dies führt zu spezifischen individuellen Vor-Ort-Lösungen. So eben auch im Rahmen des Landesprogramms. Die Steuerung und Koordination der unterschiedlichen Interessen der Akteure im Sinne von Governance ist die Grundlage für eine erfolgreiche Profilierung als Partnerschule des Leistungssports.

Eine Schlüsselfunktion hat der SSZ-Koordinator inne, da er auf beiden Ebenen – der strategischen und operativen Ebene – wirkt (Scheid et al., 2007). Er ist damit an der Schnittstelle von Planung und Umsetzung tätig. In Abstimmung mit der Schulleitung werden die Entscheidungen zur Umsetzung der von der Landesarbeitsgruppe und der SSZ-Konferenz getroffenen Beschlüsse vom SSZ-Koordinator an die Akteure auf der operativen Ebene der Schule (Lehrer-Trainer, E-Kadertrainer, TAG-Leiter und Sportklassenleiter) weitergegeben.

Im Mittelpunkt der empirischen Analyse stehen die beiden bereits einleitend angesprochenen übergreifenden Leitfragen, die durch eine dritte Fragestellung ergänzt werden:

1. Gelingt es den Partnerschulen die leistungssportlich ambitionierten Schülerinnen und Schüler zu fördern, pädagogisch zu unterstützen sowie die schulische Ausbildung zu gewährleisten?

2. Welche Bedeutung haben die Bereiche und Dimensionen der Schulqualität für die Partnerschulen im Hinblick auf eine effektive Verbindung von schulischer Ausbildung und leistungssportlicher Entwicklung?
3. Welche Besonderheiten und Unterschiede lassen sich zwischen den untersuchten Schulen feststellen?

Auf Grund der Komplexität des Untersuchungsgegenstands bedarf es einer Differenzierung dieser Leitfragen. Unter Rückgriff auf die der Untersuchung zu Grunde liegende Systematik der schulischen Qualitätsentwicklung (Referenzrahmen Schulqualität) werden für die einzelnen Analysebereiche (Qualitätsbereiche) separate Untersuchungsfragen formuliert. Diese werden zur besseren Übersichtlichkeit an den Anfang des entsprechenden Kapitels in der Auswertung gestellt.

5 Untersuchungsplanung und methodisches Vorgehen

Die Erfassung der Qualität des Sports im Kontext der Schule ist derzeit ein viel thematisierter Aspekt der Sportwissenschaft. Evaluation ist das allgegenwärtige Schlagwort, wenn es um die Bewertung von Programmen innerhalb von Schule geht (vgl. auch Fessler, 2010a). Nach Fessler (2010a) ist mit einer Evaluation sowohl direkt als auch indirekt das Ziel der Veränderung, Optimierung und Effizienzsteigerung impliziert. Grundsätzlich kann man Evaluation im Kontext der Schule nach verschiedenen Gesichtspunkten systematisieren. Fessler (2010a) unterscheidet ausgehend von der systemischen Ebene auf die eine Evaluation abzielt, verschiedene Akteurskonstellationen. Die vorliegende Untersuchung lässt sich dem Autor entsprechend der Evaluation auf der Meso-Ebene zuordnen, die auf die Einzelschule abzielt und durch Akteure wie die Schulleitung, SSZ-Koordinator, Lehrkräfte, Lehrer-Trainer, Schüler und auch Eltern repräsentiert wird. Da die Evaluatoren nicht aus dem Umfeld der Schule stammen, kann die vorliegende Studie als externe Evaluation bezeichnet werden. Im Falle einer schuleigenen Evaluation oder auch der Untersuchungen im Rahmen der Schulinspektion spricht man dagegen von interner Evaluation (Fessler, 2010a). Problem der isolierten internen Evaluation durch Mitglieder der Schule selbst, ist aber zum einen die Befangenheit und Überforderung der Evaluatoren (Schöning & Häußler, 2007) und zum anderen die fehlende Transfermöglichkeit auf andere Schulen. Im Falle der Schulinspektion können eventuelle Vorbehalte gegenüber den Zwecken und dem Vorgehen der Inspektion zum Tragen kommen, wodurch Antworten verzerrt werden könnten (Kempfert & Rolff, 2005). Evaluationen in Form von Lernstandserhebungen wie PISA suggerieren einen Zusammenhang zur Qualität des Schulsystems, der sich auf Grund der eingeschränkten Perspektive dieser Evaluationen nicht begründen lässt (Heinrich, 2007). Der externe Blick kann solche Probleme lösen und durch eine unvoreingenommene theoretisch begründete Perspektive zur weiteren Qualitätsentwicklung der Schulen beitragen (Rahm & Schröck, 2007). Dieses Anliegen liegt auch dem vorliegenden Projekt zu Grunde.

Seit 2003 werden die Ergebnisse der Begleitforschung zum Landesprogramm (auch Teiluntersuchungen) regelmäßig den Programmgebern und den Akteuren des hessischen Landesprogramms (Landesarbeitsgruppe, Förderverein sowie SSZ-Koordinatoren und SSZ-Leitern) zurückgemeldet, um hieraus entsprechende steuernde Maßnahmen abzuleiten und eine Weiterentwicklung des Landesprogramms zu ermöglichen. Die vorliegende Untersuchung steht in einem Zusammenhang mit diesen vorherigen Begleitstudien zum Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ und kann als formative Evaluation kategorisiert werden.

Auf Grund der Komplexität des Untersuchungsgegenstands der Kooperation von Schule und organisiertem Sport ist hierfür ein angemessenes Untersuchungsverfahren zu wählen. Im Rahmen dieser Studie werden abhängig vom Erkenntnisinteresse entsprechende Strategien

der Datengewinnung gewählt. Aus den theoretischen Erläuterungen in den Kapiteln 2 und 1 ist ersichtlich geworden, dass es für die Erfassung der Qualitätsentwicklung an den Schulen einer adäquaten Verknüpfung quantitativer und qualitativer Methoden bedarf (Flick, 2007).

„Schließlich ist zu berücksichtigen, dass für die Erfassung komplexer sozialer Phänomene bislang keine komplexitätsadäquaten statistischen Verfahren vorliegen. Unter methodologischen Gesichtspunkten ist deshalb ein Untersuchungsdesign erforderlich, das vor dem Hintergrund systemischer Ansätze quantitative Methoden mit qualitativen Untersuchungstechniken verknüpft, um zu inhaltlich relevanten, d.h. die soziale Wirklichkeit angemessen wiedergebenden Aussagen zu kommen“ (Fessler, 2010a, S. 455).

Ziel der Untersuchung muss daher die Reduktion von Komplexität sein, da sich die Wirklichkeit sozialer Zusammenhänge nicht unmittelbar wiedergeben lässt. Die beiden Forschungszugänge unterscheiden sich aber in ihrer Konstruktion und in ihrem Umgang mit dieser Komplexität. Quantifizierende Verfahren arbeiten auf einer Makroebene und versuchen durch hohe Fallzahlen Komplexität zu generalisieren (Uhlendorff & Prengel, 2010). Qualitative Methoden dagegen versuchen Komplexität auf der Mikroebene über wenige Fälle zu verdichten, um diese konkret zu veranschaulichen (Kelle, 2010). Qualitative Forschung ermöglicht damit, subjekt- und situationsspezifische Aussagen zu treffen, welche über quantitative Zugänge nicht möglich sind (Flick, 2007). Für die qualitative Forschung müssen daher auch andere Ansprüche gelten als für quantitative Forschung.

„Qualitative Forschung ist von anderen Leitgedanken als quantitative Forschung bestimmt. Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S. 26).

Entsprechend ist zu beachten, dass es im qualitativen Forschungsprozess, insbesondere in der Auseinandersetzung mit Texten, zu einer Konstruktion erster und zweiter Ordnung kommt: 1. Subjektive Konstruktion der sozialen Wirklichkeit durch das beobachtete Subjekt. 2. Wissenschaftliche Konstruktion der sozialen Wirklichkeit durch die Interpretation der Aussagen des Subjekts. Es bedarf daher der systematischen Kontrolle und Reflexion durch die Kombination verschiedener Methoden und die Transparenz in der Darstellung (Kelle, 2010). Vor diesem Hintergrund sieht das Evaluationsinstrument eine Methodentriangulation aus quantitativen und qualitativen Methoden vor, die gleichberechtigt nebeneinander verschiedene Blicke auf das zu untersuchende Phänomen erlauben (Tab. 4).

Tab. 4: angewendete Methoden der Evaluation

Untersuchungsphase / Ziel	Forschungszugang	Datengrundlage	Methode
1. Untersuchungsphase / Bestandsanalyse	quantitativ	Schulleitung, SSZ-Koordinator	strukturierte Fragebögen
1. Untersuchungsphase / Schulprogrammanalyse	quantitativ	Schulprogramme	Frequenzanalyse
2. Untersuchungsphase / kriteriengeleitete Analyse der QE an ausgewählten Standorten	qualitativ	Akteure der ausgewählten Schule	leitfadengestützte Interviews und anschließende qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse

In der sequenziellen Verbindung quantitativer und qualitativer Forschung wird die Untersuchung den jeweiligen Phasen des Evaluationsprozesses gerecht (s. Abb. 7).

5.1 Untersuchungsphasen und Untersuchungsmethoden

Die Studie untergliedert sich in zwei Untersuchungsphasen, wobei verschiedene Methoden und Instrumentarien der Qualitätsevaluation zum Einsatz kommen (u.a. Fend, 2008b; IQ, 2011). In der ersten Phase erfolgt an allen 27 hessischen PdL eine Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen (wie Sportklassen, Sportschüler, Einsatz von Lehrer-Trainern, Sportstätten, Unterstützungsmaßnahmen) per Fragebogen sowie eine Analyse der Schulprogramme. Darauf aufbauend sind in der zweiten Projektphase Vor-Ort-Befragungen der Funktionsträger und Akteure an ausgewählten Standorten vorgesehen. Durch Leitfaden gestützte Interviews soll eine differenzierte Analyse bedeutender Qualitätsbereiche zur Bewältigung der doppelten Aufgabe von sportlicher Förderung und schulischer Ausbildung vorgenommen werden (siehe Abb. 7).

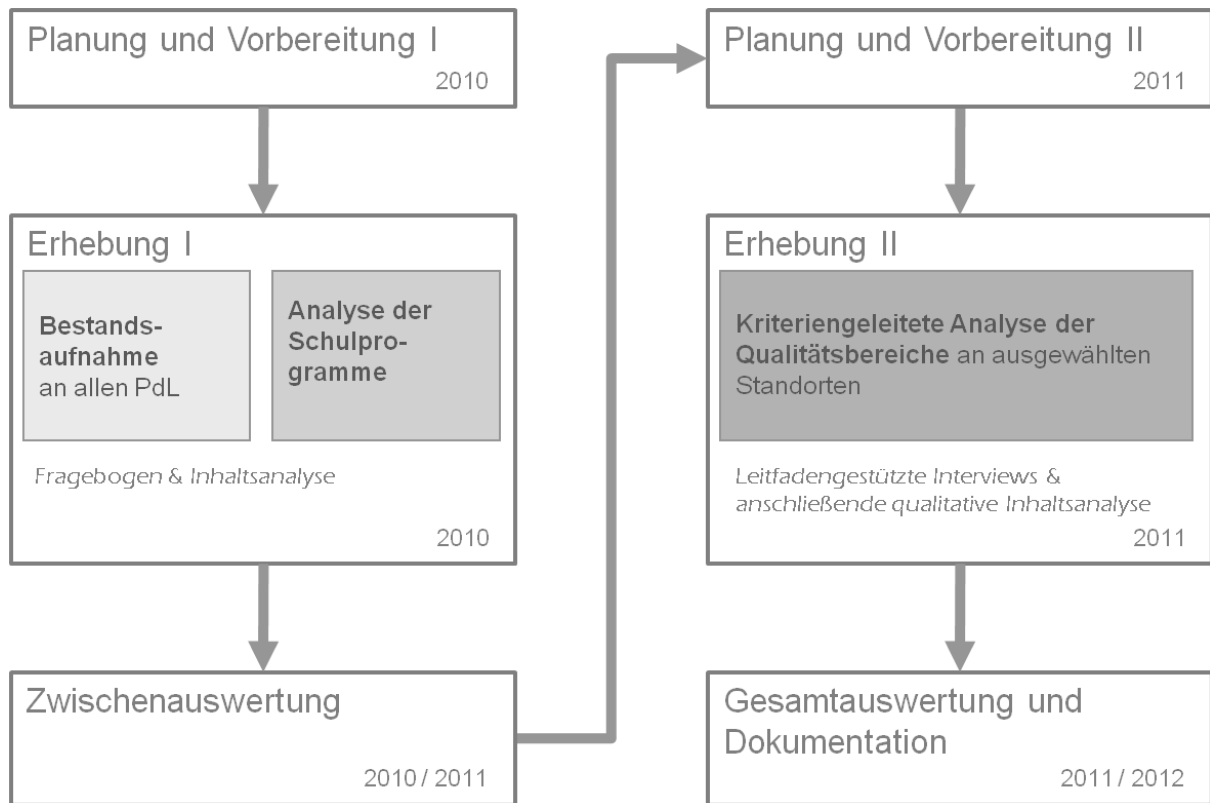


Abb. 7: Projektphasen der Untersuchung mit zeitlicher Zuordnung

In Anlehnung an den „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ (IQ, 2011) zielen die einzelnen Untersuchungsphasen auf die Analyse konkreter Bereiche der schulischer Entwicklung ab. So wird mit der Bestandserhebung per Fragebogen vor allem der Bereich I „Voraussetzungen und Bedingungen“ sowie mit der Schulprogrammanalyse der Bereich II „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ abgedeckt. Durch die Vor-Ort-Analysen werden überwiegend die Bereiche III bis VII fokussiert, wobei der Bereich VI „Lehren und Lernen“ auf Grund der notwendigen untersuchungstechnischen Einschränkung ausgeklammert, beziehungsweise nur in struktureller Hinsicht betrachtet wird. Wie bereits beschrieben, werden die Akteure der Schule dabei einer strategischen und einer operativen Ebene zugeordnet (Abb. 8). Hinzu kommt die programmatische Ebene der Schulprogramme.

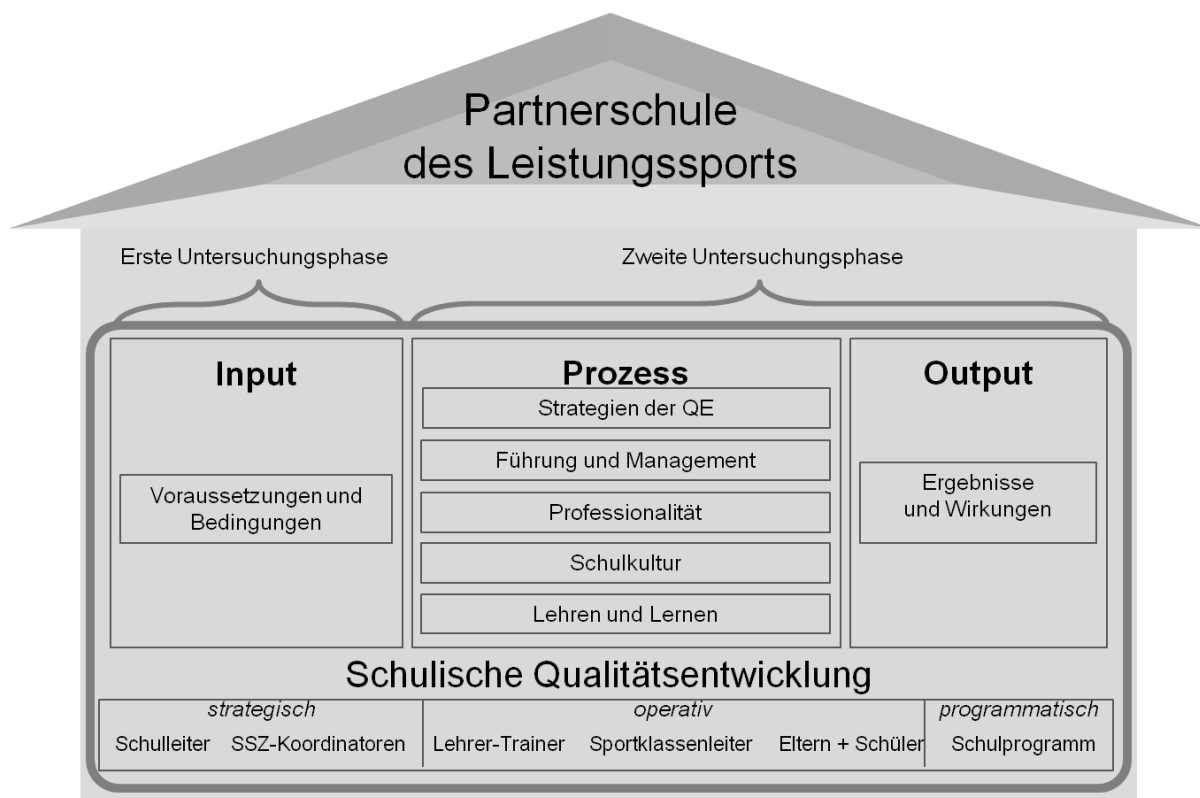


Abb. 8: Untersuchungsmodell zur Evaluation der Qualitätsentwicklung an den PdL

Für den detaillierten Zugang zur Qualitätsevaluation an Partnerschulen des Leistungssports bedarf es zunächst der Erhebung der Voraussetzung in Form einer Bestandsanalyse. Da die tiefere Evaluation der wichtigen Bereiche für die Qualitätsentwicklung nur an ausgewählten Schulen als Einzelfallanalysen erfolgt, ist es zunächst erforderlich, die dafür geeigneten Standorte herauszufiltern. Ziel ist es dabei herauszufinden, welche Standorte bereits die notwendigen Strukturen für eine angemessene Nachwuchsförderung geschaffen haben. Über Fragebögen soll geklärt werden, durch welche Voraussetzungen und Bedingungen sich die 27 hessischen Partnerschulen des Leistungssports unterscheiden. Mit der Schulprogrammanalyse, die ebenfalls in die erste Untersuchungsphase fällt, wird untersucht, in welcher Form der Forderung des Landesprogramms entsprochen wird, das Profil der Partnerschule des Leistungssports im Schulprogramm zu verankern.

5.1.1 Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren der Bestandsanalyse

Bestandsaufnahme

Da auf Grund der vorherigen Begleitstudien und mit der programmatischen Schrift zum Landesprogramm bereits ein tieferes Verständnis für das vorliegende Thema der Untersuchung besteht, wurde für die erste Untersuchungsphase ein strukturiertes Befragungsinstrument in Form des Fragebogens gewählt. Der Erhebungsbogen zu den Voraussetzungen und Bedingungen an den Partnerschulen des Leistungssports erfasst Daten zu den personalen und sächlichen Ressourcen, den Bildungsangeboten vor Ort, zur Schülerschaft und zu bestehenden Kooperationen. Der Fragebogen umfasst 15 Fragen, die in drei Themenbereiche unterteilt sind (Tab. 5, Fragebogen siehe Anhang):

Tab. 5: Themenbereiche des Fragebogens aus der ersten Untersuchungsphase

Bereich	Fragethemen
I – Lehrkräfte und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine Daten zur Schule wie Größe, Alter und fachliche Verteilung des Kollegiums • Anzahl der Schüler insgesamt und Verteilung auf die Jahrgangsstufen • Funktionsträger der Schule und Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben (z.B. SSZ-Koordinator, Lehrer-Trainer) • Organisationsformen zur Koordination und Steuerung der Schule (Konferenzen, Arbeits- und Steuergruppe)
II – Schule und Sportschüler	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkte der Schule neben dem Profil der Partnerschule des Leistungssports • Allgemeine Daten zu Sportschülern an der Schule, wie Anzahl insgesamt, Verteilung auf die Jahrgangsstufen, Aufnahmekriterien für Sportklassen, Anzahl von Kaderathleten • Räumliche und sächliche Voraussetzungen und angebotene Maßnahmen der Schule zur Unterstützung und Förderung der leistungssportlich aktiven Schüler
III – Landesprogramm „Talent-suche – Talentförderung“	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Nutzung der angebotenen Maßnahmen • Formen der Unterstützung durch kooperierende Partner • Verantwortlichkeit für die Durchführung der Maßnahmen • Probleme und notwendiger Handlungsbedarf an der Schule

Um Erkenntnisse zu erlangen, die über die theoretisch erarbeiteten Konzepte zur Umsetzung der Talentförderung an den Partnerschulen hinausgehen, werden im Fragebogen sowohl geschlossene, halboffene als auch offene Fragen gestellt. Insbesondere die halboffenen Fragen erweitern das Spektrum der Informationen, welche im Hinblick auf die später folgenden Interviews von Bedeutung sind.

Schulprogrammanalyse

Der zweite Teil der ersten Untersuchungsphase, die Analyse der Schulprogramme (siehe Abb. 7), geht der Frage nach, ob und wie der Forderung des Landesprogramms entsprochen wird, das Profil der Partnerschule des Leistungssports im Schulprogramm zu verankern.

„Im Schulprogramm dieser Schule müssen pädagogische Unterstützungsmaßnahmen für die leistungssportlich trainierenden Jugendlichen verankert sein“ (Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006, S. 17).

Für die Forschung, aber auch für die Schulen selbst, sind Schulprogramme wichtige Evaluationinstrumente, da sie geplante und durchgeführte Maßnahmen gegenüberstellen und auch über einen längeren Zeitraum die Entwicklung einer Schule nachzeichnen können (Heinrich & Kussau, 2010). Dies setzt jedoch eine aktive Schulprogrammarbeit voraus, um die Aktualität der Programme zu gewährleisten. Entsprechend sollten mittel- und langfristige Ziele und Maßnahmen, regelmäßige Bestandsmeldungen und der Abgleich mit bisher gesetzten Zielen feste Inhalte in Schulprogrammen sein. Für die Darstellung des Profils nach innen (Schule) und außen (Öffentlichkeit) ist die Benennung der sportlichen Förderung des Nachwuchses als Schwerpunkt zu kennzeichnen. Hierzu wurden die Schulprogramme aller 27 Partnerschulen des Leistungssports in Hessen mittels einer Inhaltsanalyse untersucht. Aufgrund unterschiedlicher Verständnisse von Funktion, Entwicklung und zum Aufbau von Schulprogrammen sowie je nach Erfahrungen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schulprogramme der hessischen Partnerschulen inhaltlich und strukturell gleich sind (Köller, 2009). Entsprechend kann angenommen werden, dass sich die Darstellung der Partnerschulen im Schulprogramm zwischen den Schulen unterscheiden.

Die Inhaltsanalyse ist eine Möglichkeit, die fixierten Bestandteile einer Kommunikation theoriegeleitet und nach festgelegten Regeln zu erfassen und auszuwerten. Auf der Grundlage vorliegender Texte und Dokumente können mittels der Inhaltsanalyse Rückschlüsse auf den Sender (Schule), Empfänger (Eltern, HKM, Lehrkräfte, Öffentlichkeit) und die soziale Situation gezogen werden (Früh, 2007). Atteslander (2010) und auch andere Autoren (u.a. Bortz & Döring, 2002) unterscheiden zwischen qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse, auch wenn beispielsweise Früh (2007) Einwände bezüglich dieser strikten Trennung erhebt. Er meint, dass das Aufspüren relevanter Textpassagen und Aussagen ein qualitativer Akt ist und die quantitative Analyse diesem nachfolgt. Die Inhaltsanalyse ist für Früh damit vor allem ein qualitatives Forschungsinstrument. Grundlage für die Quantifizierung ist in jedem Fall ein aus der Theorie (deduktiv) oder auch am Material (induktiv) entwickeltes Kategoriensystem. Im vorliegenden Fall wurde auf Grund des klaren Untersuchungsziels ein deduktives Vorge-

hen gewählt, bei dem aus vorausgehenden theoretischen und programmatischen Überlegungen das Kategoriensystem erstellt und auf das Textmaterial angewendet wird²².

Der Vorteil der Inhaltsanalyse von Dokumenten ist der Rückgriff auf bereits vorhandenes Material, wodurch keine zusätzliche Erhebung durchgeführt werden muss. Untersuchungsfehler bei der Datenerhebung können daher ausgeschlossen werden (Mayring, 2003). Die Konzentration auf die Inhaltsanalyse der Schulprogramme bedeutet aber auch einen Verzicht auf weitere Informationen, die durch andere Erhebungsverfahren erschlossen werden können. Außerdem kann die Inhaltsanalyse nur die manifesten Inhalte tatsächlich erfassen, die auf latente Inhalte schließen lassen. Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass im Schulprogramm alle Maßnahmen aus Vergangenheit und Zukunft thematisiert werden (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008; Holtappels, 2003), weshalb durch die alleinige Analyse der Schulprogramme ein verzerrtes Bild entstehen würde. Es ist daher nötig, die Untersuchung durch weitere Methoden zu ergänzen, was im vorliegenden Fall durch die parallel dazu laufende Fragebogenerhebung und die späteren Einzel-Interviews gewährleistet wird. Grundsätzlich sollen die Schulprogramme daher vor allem zur Erfassung vorhandener Strukturen und angebotener Maßnahmen vor Ort herangezogen werden. Die Analyse der Schulprogramme bietet darüber hinaus auch einen Überblick über die Bedeutung des Profils der Partnerschule des Leistungssports im Kanon weiterer Schwerpunkte an der Schule. Für die folgenden Interviews der Phase II bilden diese Inhalte konkrete Anknüpfungspunkte für die Interviews mit den Akteuren der Schule.

Bei der Analyse der Schulprogramme kann eine formal-strukturelle und eine inhaltliche Ebene unterschieden werden. Beide Ebenen werden nach einem quantifizierenden Verfahren erfasst und ausgewertet. Mayring (2003) bezeichnet das gewählte Vorgehen als Frequenzanalyse, bei der die Häufigkeiten der Analyseeinheiten gezählt werden. Das Kategoriensystem unterscheidet zum einen grundsätzliche formale Aspekte zu Alter, Umfang und Aufbau des Schulprogramms und zum anderen die inhaltliche Darstellung des Profils *Partnerschule des Leistungssports*. Hierzu wurde vor allem erfasst, ob und wie der Status der Schule als federführende Schule des Schulsportzentrums (SSZ) und Partnerschule festgehalten ist sowie welche Fördermaßnahmen die Schulen entsprechend dem Schulprogramm den Sport-schülern anbieten.

²² Grundsätzlich kann für die tiefere Analyse von Schulprogramme auch der induktive Weg gewählt werden, das heißt aus den vorliegenden Dokumenten entsprechende Inhalte herausgefiltert, zusammengefasst, verschlagwortet und kategorisiert werden. Man wird damit mehr der Vielfalt in Struktur und Inhalt der Schulprogramme gerecht werden.

5.1.2 Untersuchungsinstrument und Auswertungskategorien der Qualitätsanalyse

Wie im Theorieteil bereits erläutert, ist die Qualitätsentwicklung in Schulen ein hochkomplexer sozialer Prozess, der maßgeblich von den Einstellungen und Entscheidungen einzelner Akteure und Akteursgruppen beeinflusst wird. Um die hierfür zu Grunde liegenden Sichtweisen in angemessener Weise zu erfassen, bedarf es eines entsprechend offenen Untersuchungsinstruments. Qualitative Methoden schaffen hier einen empirischen Zugang zu handlungs- und systemtheoretischen Konzepten (Hopf, 2009). Insbesondere Leitfaden-Interviews ermöglichen es durch

„ihre relativ offene Gestaltung der Interviewsituation, [dass] die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick, 2007, S. 194).

Aus diesem Grund wurde das Verfahren des teilstandardisierten Interviews auf Basis eines Leitfadens gewählt. Damit kann die thematische Fokussierung auf Seiten des Forschers sichergestellt werden, gleichzeitig ist aber auch eine gewisse Flexibilität bezüglich der Fragenformulierung, Nachfragestrategien und Fragereihenfolge in Abhängigkeit der Antworten des Interviewpartners gegeben (Hopf, 2009).

Die vorliegende Untersuchung hat das Ziel, die Schulentwicklung in Verbundsystemen von Schule und Leistungssport zu evaluieren. Mittels qualitativer Leitfragen-Interviews sollen Fragen zur Umsetzung der strukturellen Kopplung von Schule und Leistungssport beantwortet werden. Grundlagen für die Leitfragen sind die im Theorieteil dargestellten Anforderungen an eine Schulentwicklung vor dem Hintergrund der Profilierung als Partnerschule des Leistungssports sowie die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Bestanderhebung und Schulprogrammanalyse (siehe Abb. 7). Die Akteursgruppen werden dabei ihrem Wirkungsfeld entsprechend (strategische oder operative Ebene) in drei Gruppen unterteilt: (I) Schulleitung und SSZ-Koordinator (strategische Ebene), (II) Lehrer-Trainer und Sportklassenleiter sowie (III) die Eltern und Kinder (operative Ebene; siehe Kap. 5.2). Die Akteure der Gruppen (I) und (II) wurden in Einzelinterviews befragt, Eltern und Kinder in Gruppeninterviews. Die Leitfäden wurden für die jeweiligen zu interviewenden Akteursgruppen und deren Aufgabengebiete separat entwickelt, wobei es aber auch Fragen gibt, die allen Interviewpartnern gleich gestellt wurden (beispielhaft siehe Tab. 6, eine vollständige Darstellung der einzelnen Leitfäden befindet sich im Anhang).

Tab. 6: beispielhafte Impulsfragen sowie Folge- und Detailfragen zur Vertiefung

Allgemeine Frage (an alle)		
Thema	Impulsfrage	Folge- und Detailfragen
Schulprofil	Ihre Schule ist Partnerschule des Leistungssports. Was sind für Sie die zentralen Punkte dieser Profilierung?	Welche Bedeutung hat das Profil neben den anderen Schwerpunkten der Schule? Welchen Entwicklungsstand haben sie bisher erreicht? Welchen Einfluss können Sie auf die Umsetzung des Profils nehmen?
Gruppenspezifische Fragen (I)		
Thema	Impulsfrage	Detailfragen
Organisation des Schulablaufs	Wie schaffen sie es, die mit der Profilierung verbunden Aufgaben in den Schulalltag zu integrieren?	Welche Schwierigkeiten / Besonderheiten sind damit verbunden? Wer ist für die Koordination der Maßnahmen zuständig?
Gruppenspezifische Fragen (II)		
Thema	Impulsfrage	Nachfragen
Sportklassen (Sportklassenleiter)	Welche Besonderheiten bringen die Sportklassen mit sich?	Welche Rolle spielen die verschiedenen Sportarten (bzgl. Trainingszeiten, Trainingsumfang,...)? Gibt es besondere Anforderungen in den jeweiligen Jahrgangsstufen?
Einbindung ins Kollegium (Lehrer-Trainer)	Sie haben eine 50% / 100% Lehrer-Trainer Stelle an dieser Schule. Was sind für Sie die Vorteile?	Wie stark sind sie in das Schulgeschehen eingebunden (Teilnahme Konferenzen, Abstimmung Stundenplan, Entwicklung Schulprogramm)? Gibt es regelmäßigen Kontakt zu den Lehrkräften (insbesondere zum Klassenleiter) der Athleten?

Gruppenspezifische Fragen (III)		
Thema	Impulsfrage	Nachfragen
Doppelbelastung	Beschreibt doch bitte einmal Euren Tag aus Schule, Training und Wettkampf.	Ist das eine Belastung? Inwiefern hilft Euch die Schule um Euch zu unterstützen?
Selbstständigkeit	Wie wichtig sind Euch Schule und Sport	Was ist wichtiger und gab es schon Situation, in denen es einmal andersherum war? Wer entscheidet über die Gestaltung Eures Tages (Wann ist Zeit für Hausaufgaben, Lernen, Training, Wettkampf)? Habt ihr schon einmal auf Training oder Wettkampf wegen der Schule verzichtet? Habt ihr schon einmal auf Hausaufgaben oder das Lernen für eine Klausur zu Gunsten des Sports verzichtet?

Alle Interviews wurden im Zeitraum von November 2011 bis Februar 2012 vom Projektleiter (S.C.) durchgeführt. Die Interviewsituation wurde durch eine weitere unterstützende Person protokolliert, so dass eventuelle Störungen oder andere besondere Vorkommnisse, welche die Antworten der Interviewpartner beeinflussen könnten, festgehalten wurden (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010). Die protokollierenden Personen waren in der Regel im Anschluss auch für die Transkription der Interviews zuständig. Die Transkription orientierte sich an der Standardorthografie, das heißt Dialekte oder andere sprachliche Besonderheiten wurden außen vorgelassen. Da es bei den Interviews vor allem um Aussagen zur Strukturierung und Organisation der Förderung von Nachwuchsathleten ging, wurden auch Laute wie äh, ähm, hm oder ähnliches nicht beachtet. Pausen (...) oder Betonungen (unterstrichen) wurden dagegen in das Transskript mit aufgenommen²³.

²³ Einen Überblick über die wichtigsten Transkriptionsregeln, wie sie auch für die vorliegenden Interviews angewendet wurden, findet man bei Langer (2010).

Anschließend wurden die Inhalte nach Mayring (2003) mittels des Computerprogramms MaxQDa analysiert. Um umfassende Texte wie Interviews inhaltlich analysieren zu können, bedarf es einer systematisch-methodischen Vorgehensweise. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring stellt „[...] eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials“ dar (Bortz & Döring, 2002, S. 332). Basierend auf der theoretischen Grundlage der systemischen Verbindung von Schule und Leistungssport, insbesondere dem Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderung“ (HKM & LSB Hessen, 2006), sowie den von verschiedenen Autoren herausgearbeiteten Kriterien zu Anforderungen an die Schulentwicklung (u.a. Kempfert & Rolff, 1999; Holtappels & Müller, 2004; Köller, 2009), wurde ein Kodierleitfaden erstellt. Die Unterscheidung der Bereiche und Dimensionen der Schulqualität, wie im hessischen Referenzrahmen Schulqualität erläutert, bilden die Grundlage für die anschließende qualitative Analyse der Interviews. Diese sind im Referenzrahmen, wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert, eher allgemein gehalten. Für die Analyse der Aussagen zur Umsetzung des sportlichen Profils bedarf es der entsprechenden inhaltlichen Konkretisierung (Serwe, 2011) (siehe bereits Kapitel 3.4). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verläuft, in Anlehnung an Mayring (2003), nach dem in Abb. 9 dargestellten Schema.

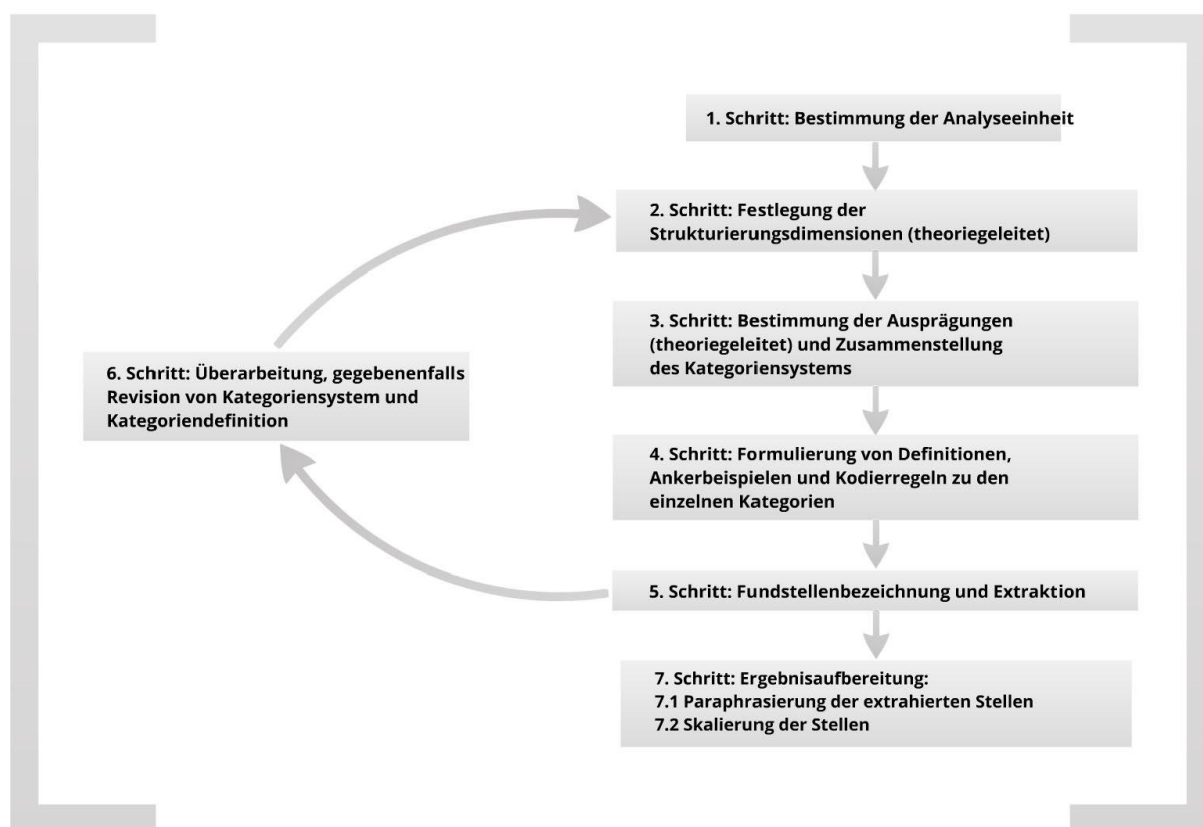


Abb. 9: Ablaufschema der Inhaltsanalyse (modifiziert nach Mayring, 2003)

Zur Überprüfung der Interviewleitfäden wurde eine separate Voruntersuchung an einem Standort durchgeführt, der nicht in die zweite Untersuchungsphase einbezogen war. An Hand der Rückmeldung der interviewten Personen konnte zum einen die ungefähre Dauer des Interviews bestimmt, unverständliche Fragen geklärt und die Reihenfolge der Fragen überarbeitet werden.

Grundlage für die Bewertung ist das zuvor theoretisch ausgearbeitete Kategoriensystem, in dem die Kategorien in Form von Ankerbeispielen oder Definitionen beschrieben werden. Diese werden an Auszügen des zu untersuchenden Materials überprüft, weiterentwickelt und präzisiert. Anschließend wird der fertige Kodierleitfaden auf das gesamte Material angewendet (Mayring & Brunner, 2010).

Für die vorliegende Untersuchung der Interviews wurden zum einen für die Akteursgruppen des Schulpersonals (Schulleitung, SSZ-Koordinatoren, Lehrer-Trainer und Sportklassenleiter) und zum anderen für die Eltern und Kinder separate Kodierleitfäden erstellt – analog zu den separaten Interviewleitfäden. Die Kodierleitfäden orientieren sich dabei an den sieben Qualitätsbereichen zur Schulentwicklung wie in Kapitel 3.4 dargestellt. Die Bereiche und ihre einzelnen Dimensionen bilden die Kategorien für die Inhaltsanalyse (siehe Tab. 7).

Tab. 7: Kategoriensystem der Interviewanalyse

Qualitätsbereiche	Hauptkategorien ²⁴
Qualitätsbereich I	Die Schulen schaffen die vom Landesprogramm geforderten Voraussetzungen und Bedingungen, die für die Gestaltung des sportlichen Profils notwendig sind.
Qualitätsbereich II	Das Schulprogramm ist Grundlage für ein gemeinsames (korporatives) Handeln aller an der PdL tätigen Akteure. Es dient der Orientierung und Kommunikation des sportlichen Profils.
Qualitätsbereich III	Die Schulleitung / SSZ-Koordinator sorgt durch ihre Personalpolitik für die optimale Besetzung im Sinne der sportlichen Profilierung.
	Die Schulleitung trifft Entscheidungen auf Grundlage des sportlichen Profils und im Sinne der Entwicklung des Landesprogramms.
	Die Schulleitung / SSZ-Koordinator fördert die Transparenz der sportlichen Profilierung und die gegenseitige Kooperation durch eine offene Kommunikation innerhalb der Schule.
	Die Schule nutzt die sportliche Profilierung zur öffentlichen Darstellung und Werbung.
	Die Schulleitung sorgt für die Sicherstellung optimaler Bedingungen für die Akteure der Partnerschule des Leistungssports.

²⁴ Die Hauptkategorien werden in der Analyse in weitere Unterkategorien unterschieden.

Qualitätsbereiche	Hauptkategorien ²⁴
Qualitätsbereich IV	Die am Landesprogramm und bei der Umsetzung des sportlichen Profils beteiligten Akteure tragen durch ihr professionelles Handeln zur Weiterentwicklung des Programms bei.
	Unter den Kollegen herrscht ein vertrauensvoller und respektvoller Umgang
Qualitätsbereich V	Die Schule strebt nach einer pädagogisch verantwortungsbewussten Nachwuchsförderung im Sinne mündiger Athleten
	Die Schule hat eine klare Vorstellung von ihrer sportlichen Profilierung und räumt dem Sportprofil eine gehobene Rolle gegenüber anderen Profilen ein.
	Zur optimalen Umsetzung des Landesprogramms / Förderung der Schüler kooperiert die Schule mit ihrem Umfeld
Qualitätsbereich VI	Die Sportklassen bilden die optimale Infrastruktur zur Förderung der Sport-schüler
Qualitätsbereich VII	Die Partnerschule des Leistungssport unterstützt die Sportschüler erfolgreich bei der Bewältigung der Doppelbelastung aus schulischer und sportlicher Karriere
	Die Schule und ihre sportliche Profilierung werden allgemein als positiv wahrgenommen

Zur Überprüfung der Eignung und Güte des Kategoriensystems wurden ausgewählte Teile des Interviewmaterials wiederholt durchgesehen. Entsprechend kann die von Mayring und Brunner (2010) als wichtigstes Gütekriterium geforderte Intrakoderreliabilität als erfüllt betrachtet werden. Ein Test auf Interkoderreliabilität wurde nicht durchgeführt. Letztendlich wurde das Material jedoch ausschließlich vom Projektleiter (S.C.) kodiert, so dass das erste Kriterium der Intrakoderreliabilität als bedeutender und im Rahmen des Forschungsprojekts als ausreichend erachtet wurde. Auch Steinke (2009) sieht auf Grund der Merkmale qualitativer Forschung, wie vor allem die begrenztere Standardisierbarkeit, den Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit wie in der quantitativen Forschung nicht als möglich oder angemessen an.

5.2 Stichprobenbeschreibung

Dem zweiphasigen Untersuchungsdesign folgend gibt es zwei Stichproben: (1) die Gesamtstichprobe der 27 Partnerschulen und (2) die Einzelfallstichprobe der Akteure ausgewählter Standorte. Die Gesamtstichprobe setzt sich dabei nicht aus einzelnen Personen zusammen, sondern aus den 27 federführenden Institutionen des hessischen Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“ (Partnerschulen des Leistungssports). Die zweite Untersuchungsgruppe geht aus dieser ersten hervor. Die Auswahl und Zusammensetzung der zweiten Gruppe erfolgt nach zuvor festgelegten Kriterien. Zur Informationsgewinnung werden an sechs ausgewählten Partnerschulen des Leistungssports jeweils die Akteure interviewt, die

im Rahmen des Landesprogramms an ihren Schulen mit den gleichen Aufgaben und Funktionen betraut sind.

Gesamtstichprobe

In die Untersuchung wurden alle 27 Partnerschulen des Leistungssports im Land Hessen einbezogen. Alle aufgeführten Schulen erhielten im Oktober 2010 einen 15-seitigen Fragebogen, der von der Schulleitung mit Hilfe des SSZ-Koordinators oder der Lehrer-Trainer auszufüllen war. Der Fragebogen wurde im Vorfeld mit einem Vertreter der Landesarbeitsgruppe „Talentsuche - Talentförderung“ abgestimmt und überarbeitet. Die Versendung erfolgte postalisch mit beigelegtem Rückumschlag. Der Rücklauf beträgt 100%.

Zusätzlich wurden die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Schulprogramme aller Schulen gesammelt. Die Schulprogramme wurden zunächst als Datei per E-Mail eingefordert. Einzelne Schulprogramme konnten auch direkt von der Homepage der Schule heruntergeladen werden – dies wurde jedoch nur nach Rücksprache mit dem SSZ-Koordinator getan. In wenigen Fällen lagen die Schulprogramme nur in Papierformat vor und mussten für die computergestützte Inhaltsanalyse mittels MaxQDa gescannt werden. In die Analyse konnten ebenfalls alle 27 Schulprogramme einbezogen werden.

Name der Schule	Ort
Albert-Schweitzer-Schule Alsfeld	Alsfeld
Albert-Schweitzer-Schule, Gymnasium der Stadt Offenbach	Offenbach
Alfred-Wegener-Schule Kirchhain	Kirchhain
Alte Landesschule Korbach	Korbach
Altes Kurfürstliches Gymnasium	Bensheim
Altkönigschule Kronberg	Kronberg
Carl-von-Weinberg-Schule	Frankfurt a.M.
Elly-Heuss-Schule	Wiesbaden
Georg-Büchner-Schule Darmstadt	Darmstadt
Geschwister-Scholl-Schule	Melsungen
Goethe-Gymnasium Kassel	Kassel
Goetheschule Wetzlar	Wetzlar
Gustav-Heinemann-Schule	Hofgeismar
Gutenbergschule Wiesbaden	Wiesbaden
Gymnasium Michelstadt	Michelstadt
Gymnasium Nidda	Nidda

Name der Schule	Ort
Gymnasium Taunusstein	Taunusstein
Immanuel Kant Schule	Rüsselsheim
Karl-Rehbein-Schule	Hanau
Liebigschule Gießen	Gießen
Main-Taunus-Schule	Hofheim
Modellschule Obersberg	Bad Hersfeld
Rabanus-Maurus-Schule	Fulda
Rhenanus-Schule Bad Sooden-Allendorf	Bad Sooden-Allendorf
Ricarda-Huch-Schule	Dreieich
Schuldorf Bergstraße	Seeheim-Jugenheim
Tilemannschule Limburg	Limburg

Auswahl der Schulen und Interviewgruppen

Im Anschluss an die Bestandsanalyse wurden sechs Schulen für die vertiefende Analyse in der zweiten Phase ausgewählt. Grundlage für die Auswahl sind zum einen die Ergebnisse der vorherigen Bestandsanalyse sowie zum anderen die regionale Verteilung und die damit verbundenen unterschiedlich komplexen Umfeldbedingungen (siehe Tab. 11).

Auf Grund der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung werden jene Schulen herausgefiltert, die für den Qualitätsbereich I (*Voraussetzungen und Bedingungen*) die entsprechend notwendigen und vom Landesprogramm geforderten Strukturen vorweisen können. Dazu gehören insbesondere die Einrichtung von Sportklassen, die Besetzung von Lehrer-Trainer Stellen, die Verankerung des Profils im Schulprogramm, Maßnahmen zur schulischen Unterstützung und sportlichen Förderung für Nachwuchsathleten sowie die Kooperation mit regionalen Vereinen und Verbänden.

Als zweites Auswahlkriterium werden Schulen entsprechend der regionalen Verteilung (Nord-, Mittel- oder Südhessen) sowie nach ihrer Lage im ländlichen Raum oder in Ballungsgebieten für die zweite Untersuchungsphase selektiert. Damit sollte sichergestellt sein, dass ein breites Spektrum verschiedener Umfeldbedingungen im Sinne real möglicher Kontextbedingungen sportprofiler Schulen in Hessen ausreichend abgebildet werden kann. Entsprechend sollte ein Transfer auf die in der zweiten Phase nicht berücksichtigten Schulen

gewährleistet sein. Für die zweite Untersuchungsphase wurden sechs Schulen ausgewählt²⁵ (s. Abb. 10):

- Schule 1 (Gymnasium – G8, Region Nordhessen)
- Schule 2 (kooperative Gesamtschule, Region Mittelhessen)
- Schule 3 (Gymnasium – G8, Region Südhessen)
- Schule 4 (integrierte Gesamtschule, Region Südhessen)
- Schule 5 (Gymnasium – G8, Region Südhessen)
- Schule 6 (Gymnasium – G8, Region Mittelhessen)



Abb. 10: Regionale Verteilung der ausgewählten PdL (eigene Darstellung mittels d-maps.com & google)

An den ausgewählten Schulen wurden für die Leitfrageninterviews und Gruppengespräche sechs Untersuchungsgruppen gebildet, die entsprechend ihrer Rolle im Schulentwicklungsprozess auf einer strategischen (I) und einer operativen Ebene (II und III) zusammengefasst wurden. Abbildung 11 veranschaulicht an Hand der Größe der Kästchen auf Akteursseite die

²⁵ Siehe tabellarische Übersicht der Auswahl in Kap. 6.1.3.

Schwerpunkte der eigenen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Qualitätsentwicklung und damit auch die Schwerpunkte der Interviews.

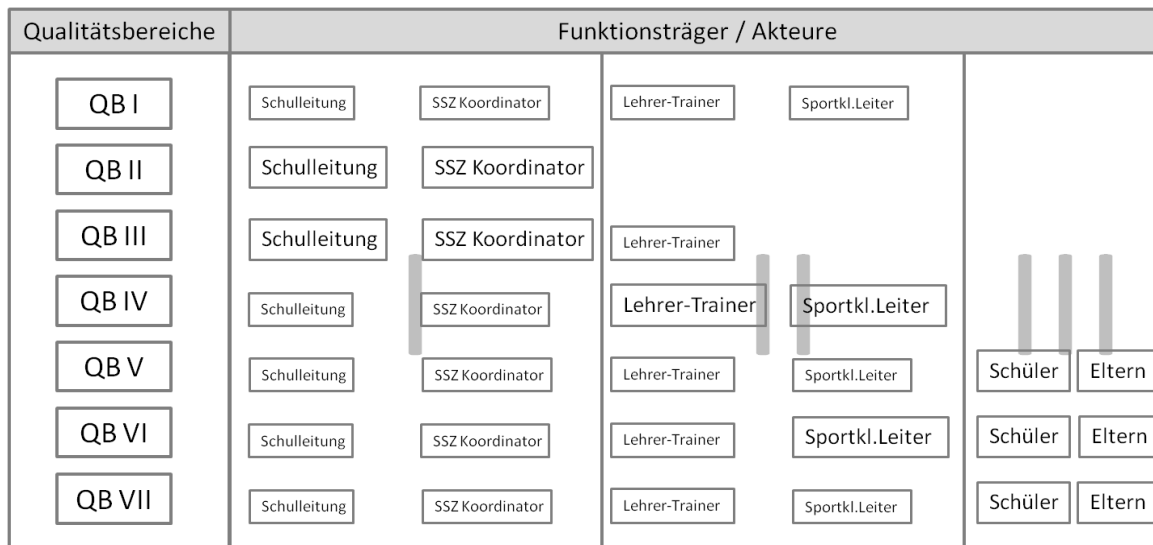


Abb. 11: Interviewgruppen der Vor-Ort-Analyse (die Größe der Kästchen spiegelt die Schwerpunkte der Interviewleitfäden bezogen auf die Qualitätsbereiche wider).

Damit wird den unterschiedlichen Rollen und Anforderungen im Prozess der Qualitätsentwicklung Rechnung getragen. Die Untersuchungsgruppen der strategischen Ebene (I) bestehen aus der Schulleitung und den SSZ-Koordinatoren, die operative Ebene (II) wird durch die Lehrer-Trainer und die Sportklassenleiter gebildet. Aus diesen beiden Gruppen wurden nur einzelne Vertreter, von jeder Schule aber mindestens ein Akteur interviewt. Die Auswahl der Interviewpartner wurde den Schulen überlassen. Die dritte Gruppe (III) besteht aus den Sportschülern und deren Eltern. Da die Sportschüler als die eigentliche Adressatengruppe aller Bemühungen angesehen werden können, wird diese Ebene nochmals getrennt von der Gruppe der Lehrer-Trainer und Sportklassenleiter betrachtet. Von der Gruppe der Eltern und Sportschüler sind vor allem Aussagen zum Qualitätsbereich VII (*Ergebnisse und Wirkungen*) bedeutend.

6 Untersuchungsergebnisse

6.1 Ergebnisse der Bestandsanalyse & Schulprogrammanalyse

Die folgenden beiden Abschnitte umfassen die Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenerhebung (Absch. 6.1.1) und Schulprogrammanalyse (Absch. 6.1.2) aller 27 Partnerschulen des Leistungssports in Hessen.

6.1.1 Auswertung der schulischen Bedingungen

Die erste Phase der Untersuchung geht der Frage nach dem Entwicklungsstand der hessischen Partnerschulen des Leistungssports nach:

Welche strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen haben die hessischen Partnerschulen des Leistungssports geschaffen, um das sportliche Profil auszugestalten?

Ausgehend von der Annahme, dass die Schulen den gleichen programmatischen Voraussetzungen und Anforderungen unterliegen hat der erste Teil der Untersuchung das Ziel strukturelle Unterschiede in der Ausgestaltung des Profils Partnerschule des Leistungssports zu identifizieren. Im Fokus steht dabei die quantitative Erfassung der Schüler, Lehrkräfte und der angebotenen Maßnahmen.

In allen hessischen PdL lernen zum Zeitpunkt der Auswertung (September 2010) insgesamt 35.527 Schüler. Die jeweiligen Schülerzahlen pro Schule bewegen sich von 543 bis 2.154. An den meisten Schulen lernen zwischen 1.100 und 1.500 Schüler. An den untersuchten Schulen arbeiten insgesamt 3.125 Lehrkräfte (als Stammpersonal, Abgeordnete und Referendare). In der differenzierten Betrachtung der einzelnen Schulen fällt auf, dass es relativ große Unterschiede in der Anzahl der Lehrkräfte gibt. Sowohl insgesamt betrachtet, als auch bezogen auf die Anzahl der Lehrkräfte des Sportkollegiums (siehe Tab. 8). Im Durchschnitt sind 16,5% der Lehrkräfte im Fach Sport tätig. Davon abweichend liegt der Anteil der Sportkollegen vor allem bei den drei Oberstufengymnasien (02BH, 18Me, 25We) deutlich darunter.

Tab. 8: Überblick über die Anzahl der Schüler und Lehrkräfte²⁶

Schule	Schülerzahlen	davon Sportschüler	in Prozent	Kollegium	davon Sportlehrkräfte	in Prozent
01AI	1.214	91	7,5	90	11	12,2
02BH	1.600	103	6,4	139	10	7,2
03BS	700	108	15,4	49	11	22,4
04Be	1.491	202	13,5	97	14	14,4
05Da	1.023	230	22,5	69	14	20,3
06Dr	1.300	550	42,3	88	14	15,9
07Fr	1.144	367	32,1	72	32	44,4
08Fu	1.217	293	24,1	103	13	12,6
09Gi	1.520	350	23,0	95	22	23,2
10Ha	1.700	500	29,4	111	17	15,3
11Ho	1.001	117	11,7	64	12	18,8
12Ho	1.710	200	11,7	131	19	14,5
13Ka	1.248	186	14,9	99	20	20,2
14Ki	1.727	208	12,0	141	28	19,9
15Ko	1.366	300	22,0	92	16	17,4
16Kr	1.205	431	35,8	107	20	18,7
17Li	1.241	143	11,5	86	17	19,8
18Me	543	121	22,3	80	7	8,8
19Mi	1.541	185	12,0	98	16	16,3
20Ni	1.178	525	44,6	67	9	13,4
21OF	1.140	221	19,4	59	10	16,9
22Rü	1.212	240	19,8	94	14	14,9
23SJ	2.154	181	8,4	172	24	14,0
24Ta	1.235	105	8,5	84	18	21,4
25We	1.355	98	7,2	158	14	8,9
26Wi	1.397	380	27,2	78	19	24,4
27Wi	1.365	400	29,3	96	15	15,6

Sportschüler

Für die Betrachtung der Partnerschulen des Leistungssports sind insbesondere die *Sportschüler* von Interesse (siehe Abb. 12). Eine verbindliche Definition für die Bezeichnung Sportschüler fehlt bisher. In der vorliegenden Studie werden Schüler als Sportschüler bezeichnet, wenn sie:

1. mehr als 2 Mal pro Woche an einem Training teilnehmen,
2. einem Kader angehören,
3. in Sportklassen (Kl. 5 – 9 / 10) organisiert sind
4. oder den Leistungskurs Sport (Oberstufe) belegen.

²⁶ Die Schulen mit der Codierung 02BH, 18Me und 25We sind reine Oberstufengymnasien

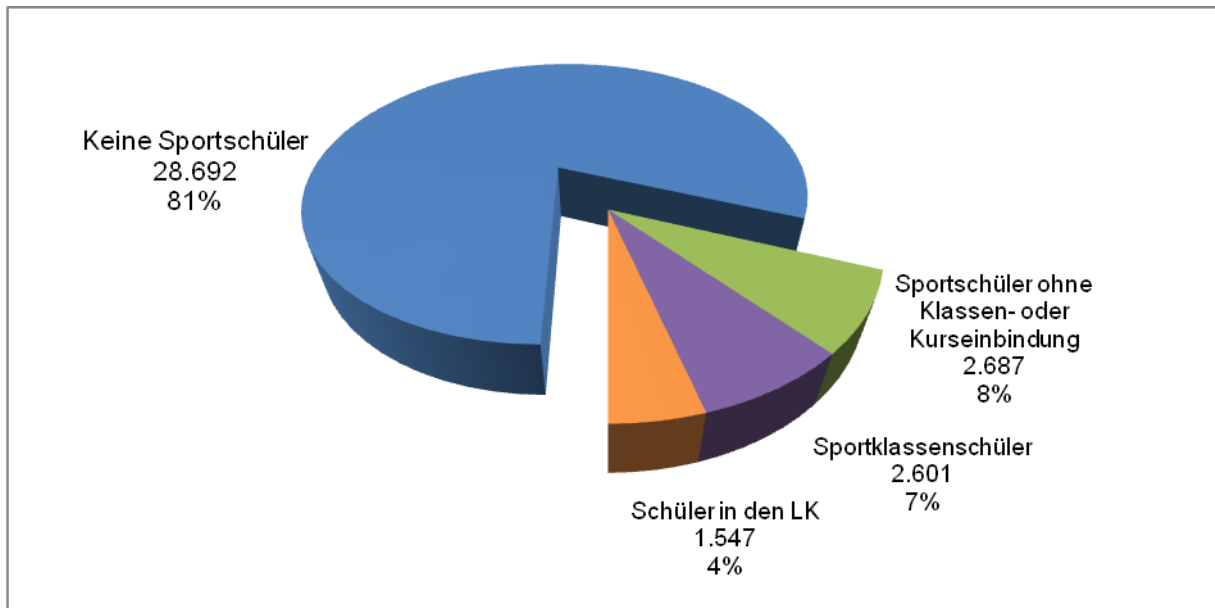


Abb. 12: Verhältnis Schüler (28.692) zu Sportschülern (6.835)

Entsprechend dieser Kriterien werden 19,2% der Schüler an den PdL als Sportschüler gezählt. Die größte Gruppe bilden Sportschüler, die nicht in Sportklassen organisiert sind. Diese Schüler können dennoch an den Fördermaßnahmen der Schulen teilnehmen und sind zumeist in einer der Fördergruppen (TFG, LG, Kader) vertreten. Grund für die hohe Zahl der Sportschüler ohne Sportklassenzugehörigkeit ist die noch fehlende durchgängige Einrichtung der Sportklassenstrukturen von Klasse fünf bis neun bzw. zehn. Sportschüler nutzen hier die Strukturen der Normalklassen.

An den PdL gibt es insgesamt 5005 Athleten in Talentfördergruppen (n=3944) und Leistungsgruppen (n=1061) (s. Abb. 11). Zwei Drittel der TFG-Teilnehmer sind in fünf Sportarten aktiv. In den Leistungsgruppen vereinen die gleichen fünf Sportarten mit 72% der Teilnehmer anteilig sogar noch mehr Athleten, jedoch entspricht die Gesamtanzahl der Athleten in den LG nur einem Viertel der Athleten in den TFGs. Die TFGs sind als Vorstufe der E-Kader-Förderung von besonderer Bedeutung für den langfristigen Leistungsaufbau. Hier werden die Schüler sportartspezifisch gefördert. Die Verantwortung für die zwei Trainingseinheiten liegt bei den Schulen. Zur Fortsetzung der schulischen Förderung sind an den Schulen mit Lehrer-Trainer-Stellen Leistungsgruppen eingerichtet. Entsprechend sind die Schüler der TFG und LG für Schulen mit sportlicher Profilierung von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Organisation von Training und Unterricht.

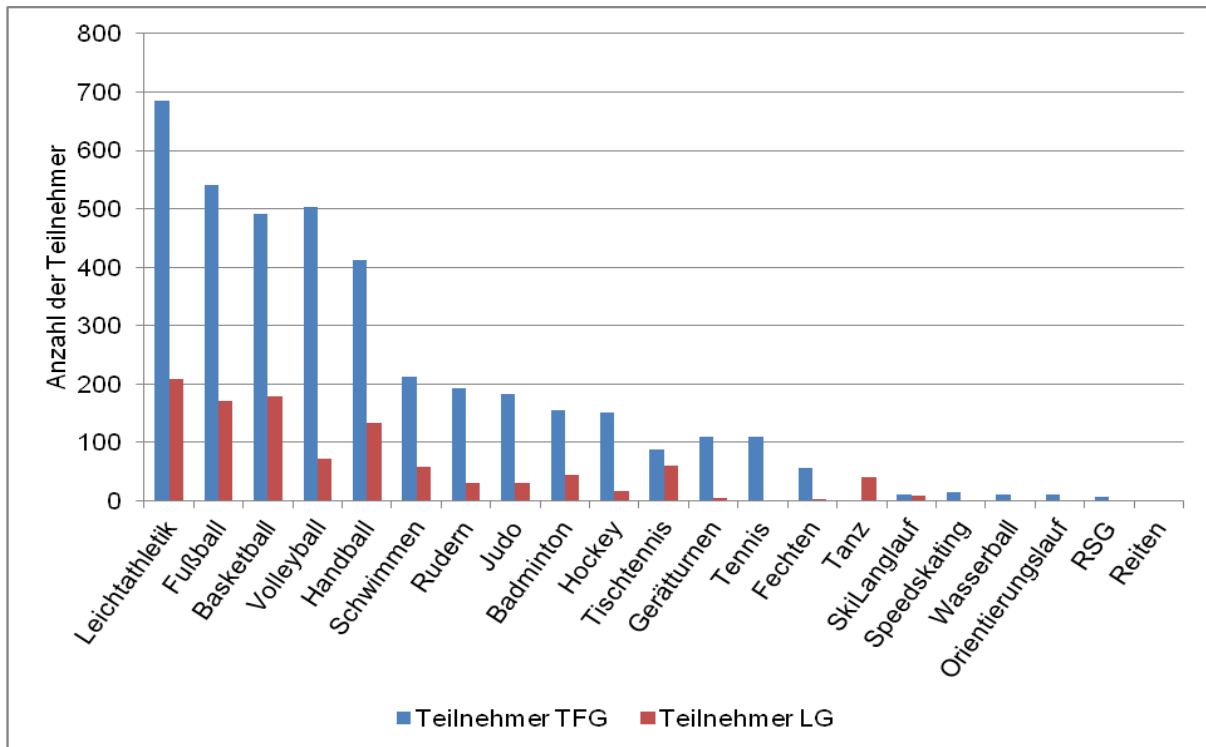


Abb. 13: Verteilung der Sportarten nach Anzahl der Teilnehmer in den TFG (3.944) und LG (1.061).

Die Anzahl der Schüler mit Kaderstatus unter den Sportschülern liegt bei 906 (13,3% der Sportschüler). Die Kaderschüler verteilen sich auf insgesamt 32 Sportarten, wobei zwei Drittel der Athleten in sechs Schwerpunktsportarten aktiv sind (s. Abb. 14). Auch hier lassen sich die Schwerpunktsportarten der TFGs und LGs wieder finden.

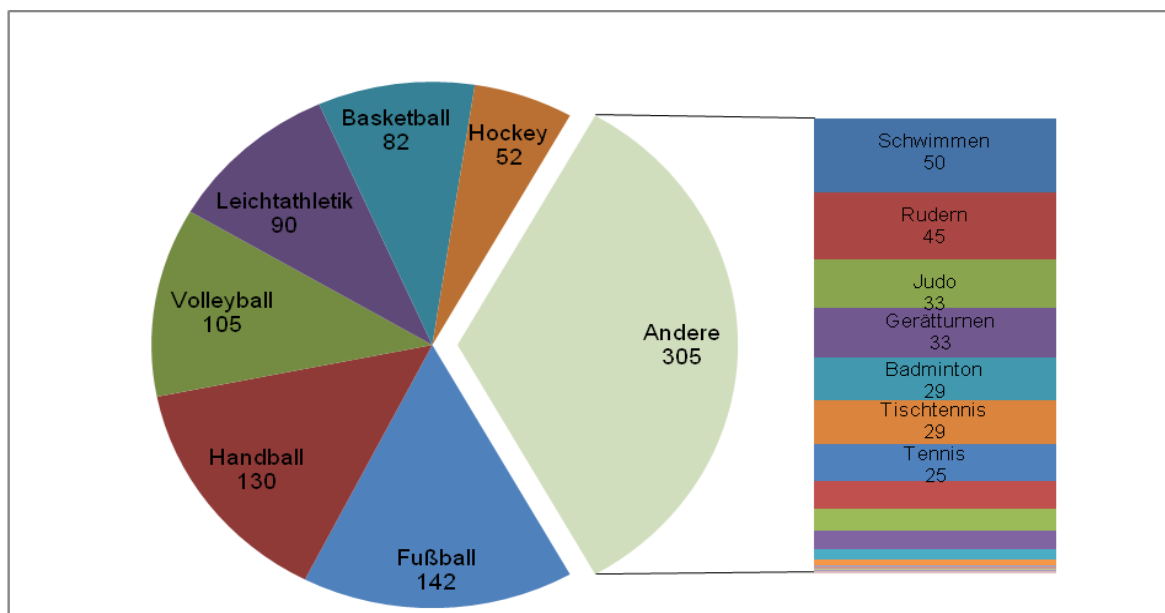


Abb. 14: Verteilung der Kadersportarten (906 Kaderathleten)

Die für das hessische Landesprogramm besondere Form des E-Kaders bildet mit 543 Athleten die größte Gruppe (s. Abb. 15). Der E-Kader stellt das Verbindungsglied zwischen schulischer Talentförderung und der Förderung durch die Fachverbände dar. Da Kaderathleten in allen drei Untergruppen der Sportschüler zu finden sind, wurden diese in Abb. 12 nicht extra ausgewiesen.

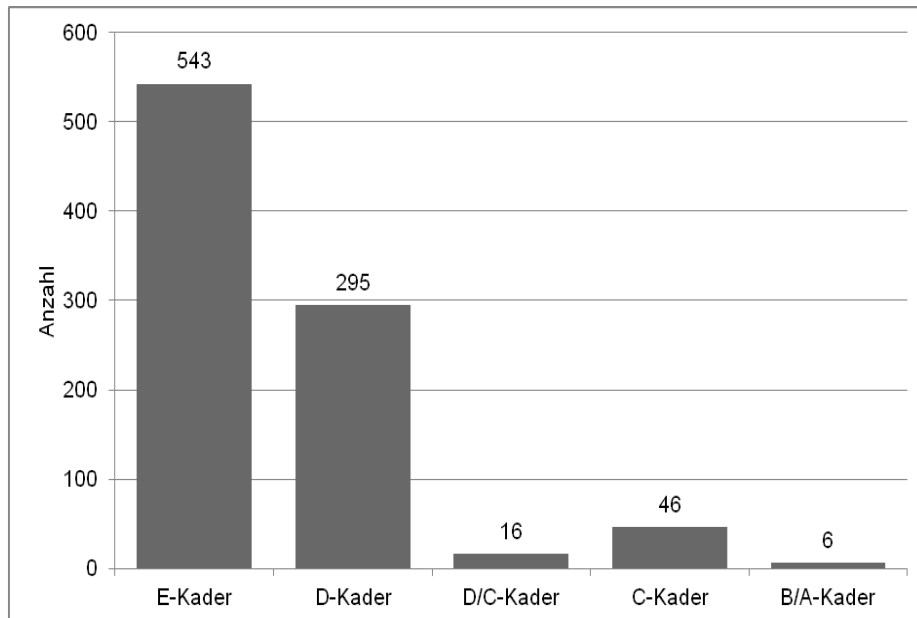


Abb. 15: Verteilung der Sportschüler nach Kaderstatus

Mit Blick auf die sportliche Profilierung der Schulen ist der Gesamtanteil der Sportschüler mit 19,2 Prozent als eher gering einzuschätzen, zumal es auch Schulen mit einem deutlich geringeren Anteil an Nachwuchsathleten gibt. Wenn die Schulen als Zentren des leistungssportlichen Nachwuchses gelten, müsste man davon ausgehen, dass sich an diesen Schulen leistungssportlich aktive Schüler in hoher Anzahl befinden. Man sollte natürlich nicht davon ausgehen, dass an den Partnerschulen des Leistungssport die Anzahl der Sportschüler ähnlich zahlreich wie an den Eliteschulen des Sports ausfällt, doch stellt sich die Frage, ob eine Schule in der nur jeder achte oder gar zehnte Schüler als Sportschüler zählt – letztendlich also eine deutliche Minderheit innerhalb der Schülerschaft darstellt – gewillt ist, das Potential einer sportbetonten Profilierung voll zu nutzen. Es ist vorstellbar, dass der Aufwand der Förderung an der Schule in keinem adäquaten Verhältnis zum Nutzen bzw. zur Anzahl der potentiellen Kandidaten angesehen wird. Auch die Projektgruppe um Borggrefe et al. (2005) stellt dazu fest, dass die Rekrutierung ausreichend vieler Nachwuchsathleten für Schulen mit sportlichem Profil ein Problem darstellt.

Sportklassen und Unterstützungsmaßnahmen

Zur Unterstützung leistungssportlich aktiver Schüler bedarf es gezielter Maßnahmen, um die Doppelbelastung aus Schule und Sport zu kompensieren. Insbesondere Schulen mit sportbetontem Profil sollten Hilfestellungen bei der Bewältigung der Belastungen durch Lern- und Trainingsanforderungen bieten (Brettschneider et al., 1998). Vor allem in den höheren Jahrgängen nehmen diese Belastungen „überproportional zur Belastbarkeit der Schüler/Sportler“ zu (Emrich & Flatau, 2010, S. 421). Unterrichtsbezogene Maßnahmen wie Stütz- und Förderunterricht, Hausaufgabenbetreuung, Rücksichtnahme bei Klausuren und Hausaufgabenverteilung wie auch trainingsbezogene Maßnahmen wie Fahrdienste, Vor-Ort-Training oder gar Vormittagstraining sind konkrete Formen der schulischen Talentförderung. Gerade die teilweise notwendige individualisierte und zeitlich flexible Gestaltung dieser Maßnahmen stellt besondere organisatorische und strukturelle Anforderungen an die Schulen. Ein entsprechend breites und variables Unterstützungsangebot ist Zeichen einer erfolgreichen sportlichen Profilierung.

Die Sportklassen sind hierbei von besonderer Bedeutung, da durch sie Unterstützungsmaßnahmen in optimaler Form in den Schulalltag der Schüler integriert werden können. Dadurch soll die Belastung, die durch die schulischen Anforderungen, das sportliche Training und die Wettkämpfe entstehen kompensiert werden. Der Schwerpunkt der Sportklassen an den hessischen Partnerschulen liegt in der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Des Weiteren kann man festhalten, dass nur an sieben von 27 Schulen durchgehend von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe Sportklassen eingerichtet sind. Grund dafür ist, dass an vielen der untersuchten Schulen erst vor zwei Jahren Sportklassen eingeführt wurden und sich dementsprechend an den meisten Schulen erst in den Folgejahren bis in die höheren Schulstufen fortsetzen werden (s. Abb. 16).

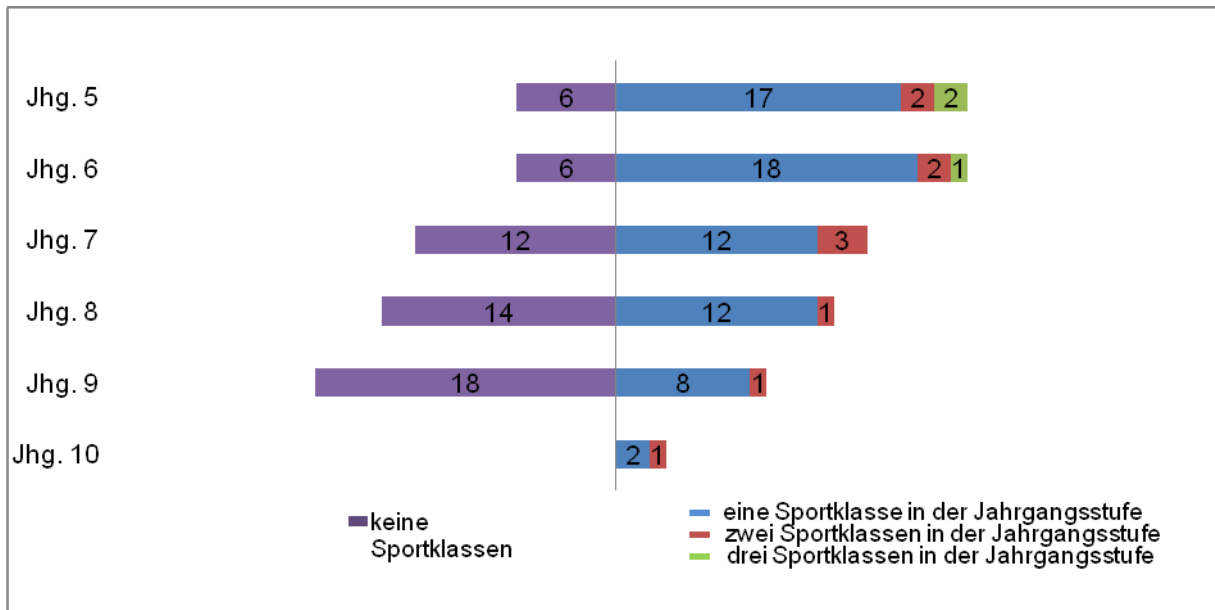


Abb. 16: Verteilung der Sportklassen über die Jahrgangsstufen²⁷

Ungeklärt bleibt zunächst die Frage der Fortsetzung der Sportklassen oder ähnlicher Klassenstrukturen in der Einführungs- und Qualifikationsphase. Grundsätzlich bieten alle Schulen einen Leistungskurs Sport an, es bleibt jedoch zunächst offen, welche Konsequenzen die unterschiedlichen Stundenplankonstellationen, die das Kurssystem auch für die Sportschüler hervorbringt, für die Förderung dieser Schüler in der Oberstufe haben. So kann davon ausgegangen werden, dass viele Schüler aus Sportklassen zwar in den Leistungskurs Sport wechseln, einige ihr Abitur aber auch in anderen Fächern ablegen. Eine konsequente Förderung durch abgestimmte Zeiten für Training, Stütz- und Förderunterricht oder Freistellungen ist in dieser Phase für die Schule schwer zu realisieren. Entsprechend erklärt sich nochmals die große Gruppe der Sportschüler, die nicht in einer speziellen Klassen- oder Kursstruktur organisiert sind. Die Problematik der Implementation der Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für die Sportschüler wird in Abb. 17 deutlich.

²⁷ Sportklassen in der Jahrgangsstufe 10 können nur an Schulen eingerichtet werden, die nach G9 unterrichten. Des Weiteren sind an den drei Oberstufengymnasien keine Sportklassen eingerichtet.

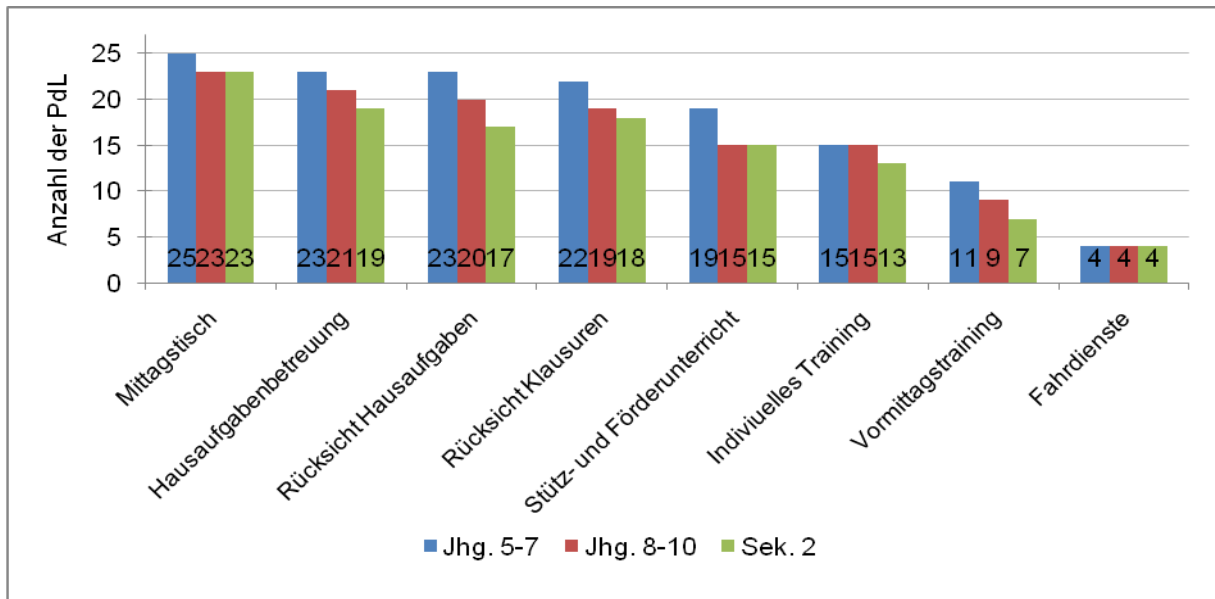


Abb. 17: Angebot Unterstützungsmaßnahmen für Sportschüler

In Bezug auf die hessischen Partnerschulen des Leistungssports nennt das Landesprogramm konkrete Maßnahmen, die an den Schulen zur Unterstützung der Athleten in das schulische Angebot implementiert werden sollten (HKM & LSB Hessen, 2006). Die Zahlen in Abb. 17 bringen zum Ausdruck, an wie vielen Schulen die jeweiligen Maßnahmen in den Jahrgangsstufen angeboten werden. Man sieht, dass die Angebote in den höheren Jahrgangsstufen deutlich abnehmen. Des Weiteren werden einzelne Maßnahmen nur an wenigen Schulen angeboten (Vormittagstraining und Fahrdienste). Der abnehmende Trend in den höheren Jahrgangsstufen setzt sich auch bei der Einschätzung der Nutzung der Unterstützungsangebote fort (siehe Abb. 18).

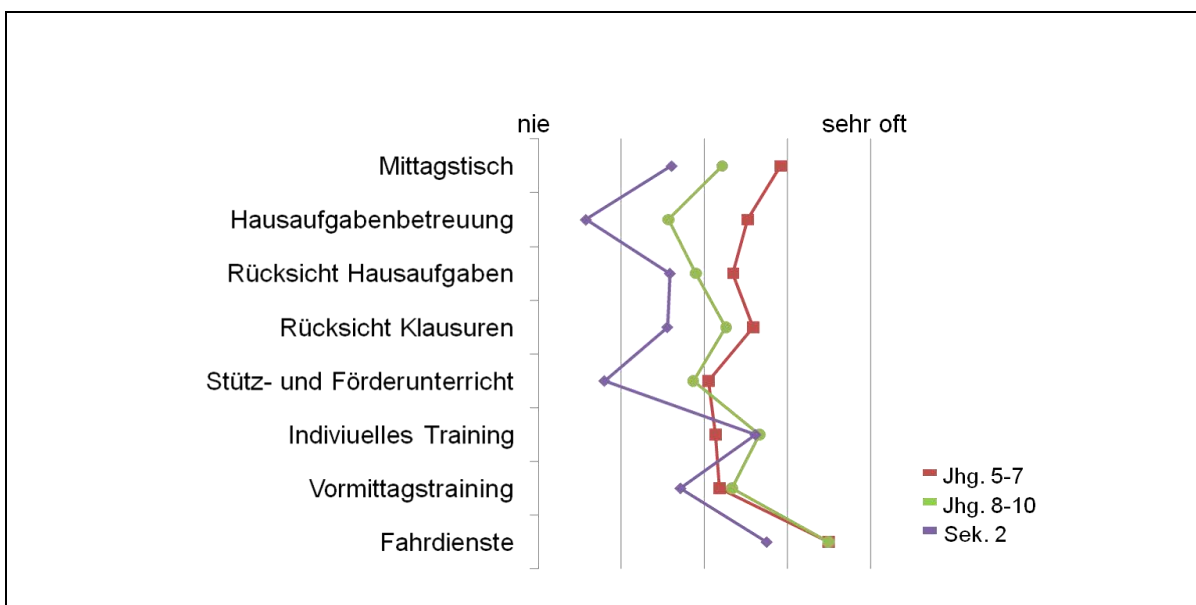


Abb. 18: Einschätzung der Nutzung der Unterstützungsmaßnahmen (fünfstufige Skala von 0=nie bis 4=sehr oft)

Die Unterschiede zwischen den Gruppen der Sekundarstufe 1 (Jhg. 5-7 und Jhg. 8-10) und der Sekundarstufe 2 sind hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung des Mittagstischs ($p=0,000$), der Hausaufgabenbetreuung ($p=0,000$) und der Rücksichtnahme bei Hausaufgaben ($p=0,005$) signifikant. Insgesamt zeigt sich eine hohe Nutzung der Unterstützungsangebote vor allem in den Jahrgangsstufen 5-7. Die höchsten Nutzungswerte finden sich bei den Fahrdiensten. Mit Blick auf die wenigen Schulen, die diesen Service anbieten, wäre zu fordern, dass weitere Schulen ihr Angebot durch Fahrdienste möglichst ausbauen. Allein die versicherungsrechtliche Lage und hohen Kosten für Auftragsfahrten machen die feste Implementierung dieses Dienstes schwierig²⁸.

Vor dem Hintergrund, dass die doppelte Belastung aus Sport und Schule für die Schüler mit zunehmendem Alter steigt (Emrich & Flatau, 2010), wäre bezüglich der Sportklassenangebote und der Unterstützungsmaßnahmen ein eher umgekehrtes Ergebnis zu erwarten bzw. zu wünschen. Strukturelle und organisatorische Schwierigkeiten auf Seiten der Schule (Stichwort Kursphase), persönliche Bildungsvorstellungen der Kinder oder allgemein die Drop-Out-Problematik können Gründe für die geringe Nutzung der Unterstützungsmaßnahmen in den höheren Jahrgängen sein, ebenso für die abnehmenden Schülerzahlen in Sportklassen der höheren Jahrgangsstufen und Leistungskursen.

Lehrer-Trainer

An den 27 untersuchten Schulen arbeiten insgesamt 3.125 Lehrkräfte als Stammpersonal, Abgeordnete oder Referendare (davon Sportlehrkräfte 16,5 %) (s. Abb. 19).

In der differenzierten Betrachtung der einzelnen Schulen fällt auf, dass es relativ große Unterschiede in der Anzahl der Lehrkräfte gibt. Sowohl insgesamt betrachtet, als auch bezogen auf die Anzahl der Lehrkräfte des Sportkollegiums. Es zeigt sich, dass zehn Schulen über dem Durchschnitt von 16,5 Sportkollegen liegen, drei Schulen jedoch deutlich darunter (alle drei sind Oberstufengymnasien).

²⁸ Nach dem Personenbeförderungsgesetz (PBefG) gilt für private Fahrten die private Haftpflichtversicherung, die jedoch im Schadensfall erst durch entsprechende Klauseln die Regulierung unterschiedlich handhaben. Alternativ können Fahrdienste durch die Schulleitung auch als Dienstreisen genehmigt werden und sind somit über die Schule versichert. Die Fahrt wird in diesem Fall aber als Gewerbefahrt angesehen und muss entsprechend gemeldet werden.

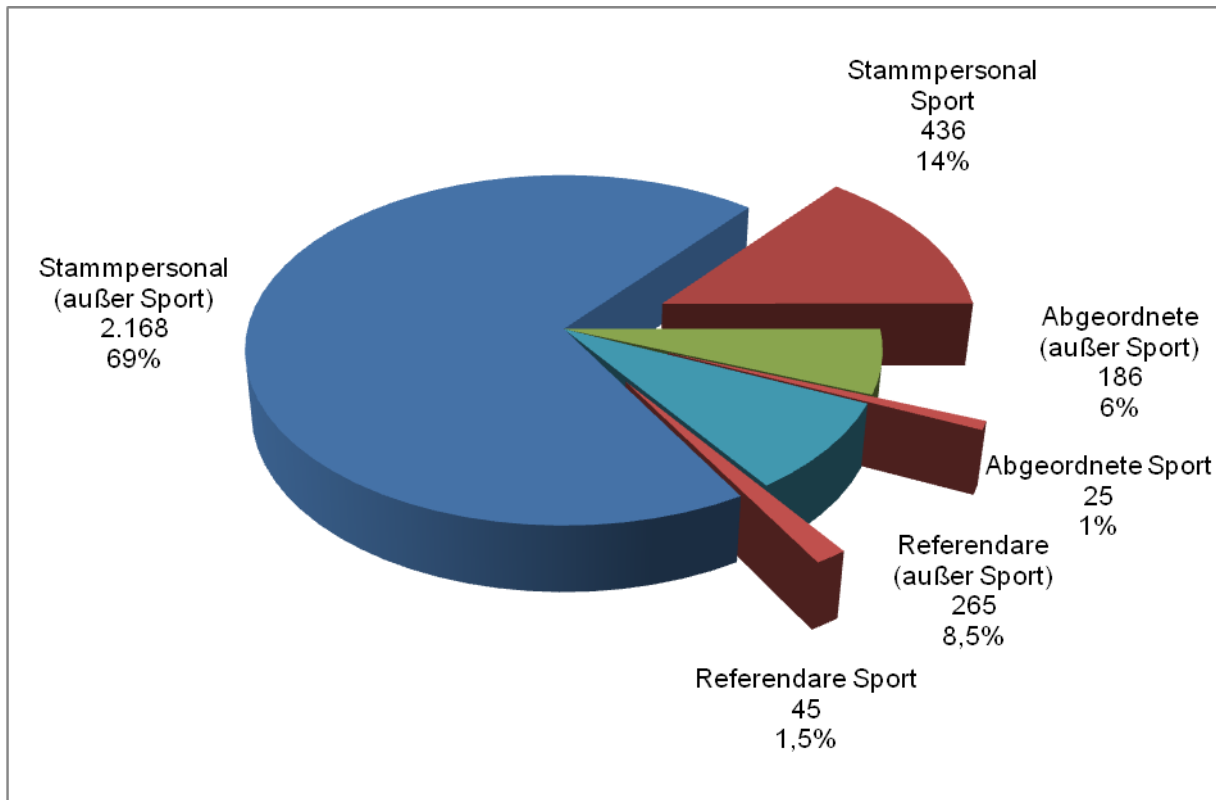


Abb. 19: Verteilung der Lehrkräfte (3.125) an den 27 PdL

Die für die sportliche Profilierung und die Umsetzung des Landesprogramms wichtigen Personen sind der SSZ-Koordinator, Lehrer-Trainer, Sportklassenleiter, Sport-LK-Lehrkräfte und Schulsportkoordinator. Eine der wichtigsten Positionen für die Umsetzung einer pädagogisch verantwortungsbewussten Nachwuchsförderung ist die des Lehrer-Trainers. An allen hessischen Partnerschulen des Leistungssports sind derzeit 53 Lehrer-Trainer-Stellen besetzt. An drei Viertel der Schulen (20) sind dabei mindestens ein oder mehr Lehrer-Trainer im Einsatz. Sieben Schulen arbeiten jedoch ohne Lehrer-Trainer (siehe Abb. 20).

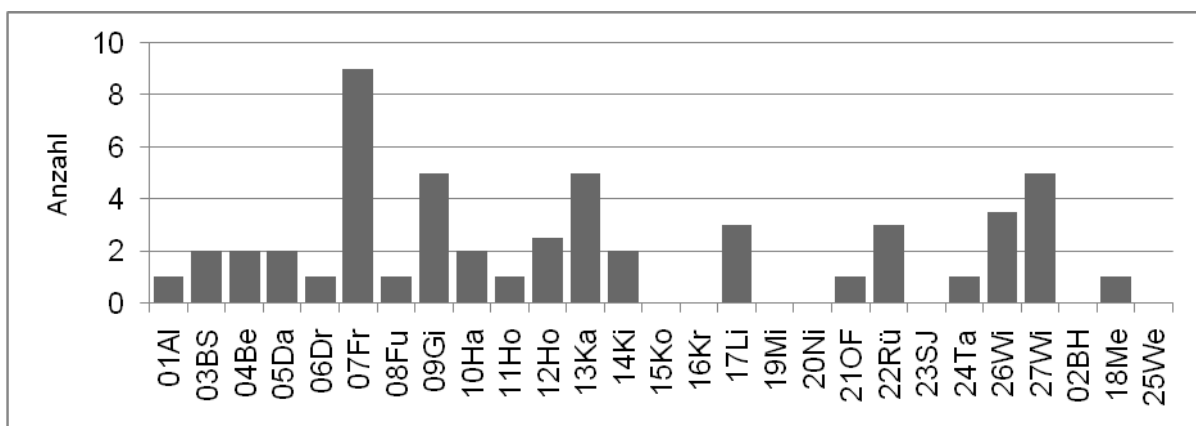


Abb. 20: Verteilung der Lehrer-Trainer-Stellen (gesamt 53). Die drei Oberstufengymnasien (02BH, 18Me, 25We) sind auf Grund ihrer Sonderstellung in der Aufzählung rechts aufgeführt.

Zur Umsetzung der Fördermaßnahmen werden weitere Personen aus dem Umfeld der Schule herangezogen. Dazu gehören Übungsleiter der kooperierenden Vereine und Verbände sowie Eltern und Schülermentoren. Insbesondere das Modell der Schülermentoren ist an dieser Stelle hervorzuheben, da hier bevorzugt Schüler der höheren Jahrgänge (Sek 2) gezielt in einer separaten Veranstaltung ausgebildet und im Training und der Betreuung der jüngeren Athleten eingesetzt werden.

Mit Blick auf die Personen, welche die Unterstützungsmaßnahmen leiten und umsetzen zeigt sich die tragende Rolle des Lehrer-Trainers (siehe Abb. 21). Dieser ist insgesamt gesehen an allen Unterstützungsmaßnahmen beteiligt. Die Aufgaben für die Lehrer-Trainer erstrecken sich hauptsächlich auf die Trainingstätigkeit und die Betreuung der Fördergruppen am eigenen Standort. Im Weiteren wird von den Lehrer-Trainern erwartet, dass sie an Maßnahmen der Talentsichtung bei Stundenhospitationen, AG- und TAG-Besuchen sowie bei Jugend trainiert für Olympia teilnehmen. Auch der Kontakt zu den Vereinen und Landesverbänden und die Rekrutierung der Talente aus diesen gehört zu den Aufgaben des Lehrer-Trainers. Zu den koordinierenden Aufgaben gehören zudem die Abstimmung der schulischen Unterstützungsmaßnahmen wie Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht, die Betreuung und Aufsicht der Athleten in Mittagspausen sowie die Information der Eltern, der Öffentlichkeit und damit verbundener Gewinnung personaler Unterstützung bei Wettkämpfen und Training ((Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006). Wie Abb. 21 verdeutlicht, werden die Lehrer-Trainer dabei u.a. von den Kollegen der Schule unterstützt. Lehrer-Trainer sollen ausdrücklich keine unterrichtlichen Aufgaben übernehmen.

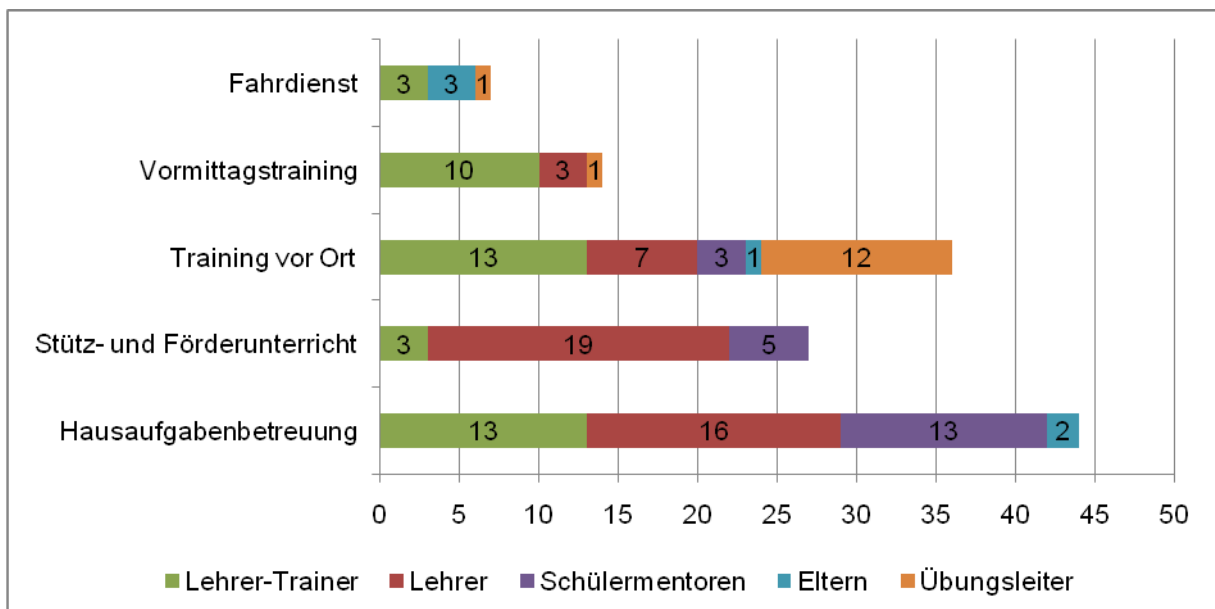


Abb. 21: Leitung der Unterstützungsmaßnahmen (Anzahl der Nennungen)

In Anbetracht der Fülle der Aufgaben, die von den Lehrer-Trainern zu erfüllen sind, bedeutet die fehlende Besetzung von Lehrer-Trainer-Stellen (an 7 Schulen, Abb. 20) die Nichtnutzung einer wichtigen Ressource zur Unterstützung der Nachwuchsathleten. Voraussetzung für die Besetzung einer Lehrer-Trainer-Stelle ist die Kooperationsvereinbarung der Schule mit dem entsprechenden Fachverband. Aktuell kooperieren 24 der 27 PdL mit mindestens einem Fachverband. An drei Schulen fehlt also bereits die Mindestvoraussetzung zur Einrichtung dieser für die Talentförderung bedeutenden Position. Die wichtigen Aufgaben des Lehrer-Trainers, wie sie auch Brettschneider und Klimek (1998) benennen²⁹, können durch die fehlende Besetzung eventuell nicht angemessen übernommen und erfüllt werden.

6.1.2 Ergebnisse der Schulprogrammanalyse

Auf der programmatischen Ebene (s. Abb. 6 – Untersuchungsmodell) fordert das Landesprogramm, dass Sportklassen, Leistungskurse und Unterstützungsmaßnahmen im Schulprogramm thematisiert werden und das Profil als Partnerschule des Leistungssports darin deutlich zu verankern ist (Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006). Dadurch fungiert das Schulprogramm als Öffentlichkeitsinstrument, Rechenschaftsbericht und interner Arbeits- und Maßnahmenkatalog. Durch die programmatische Verankerung des Profils kann die Entwicklung zielgerichtet und nachhaltig verankert werden (van Buer & Hallmann, 2009). Für die Schulprogrammanalyse kann folgende Untersuchungsfrage formuliert werden:

In welcher Form wird der Forderung des Landesprogramms entsprochen das Profil der Partnerschule des Leistungssports im Schulprogramm zu verankern und welche Aspekte der Talentförderung werden im Schulprogramm thematisiert?

Die Analyse der Schulprogramme der untersuchten 27 Partnerschulen des Leistungssports ergab ein sehr vielfältiges Bild. So variiert allein der Umfang der Schulprogramme von 9 bis 113 Seiten. Die ältesten Programme stammen von 2000 und 2002 (werden derzeit überarbeitet), jedoch die meisten der Programme (20) sind zum Zeitpunkt der Analyse nicht älter als drei oder vier Jahre.

Die Strukturierung der Schulprogramme stellt sich ebenso vielfältig dar. So orientieren sich einige Schulen an den Bereichen des Hessischen Referenzrahmens, andere an den fachlichen Aufgabenfeldern bzw. Arbeitsbereichen des Unterrichts und wieder andere an den in der einschlägigen Literatur empfohlenen Inhalten von Schulprogrammen (z.B. Holtappels &

²⁹ Koordination von Unterricht und Rahmentrainingsplan – zeitlich und sächlich, Trainingsgestaltung, Kontaktperson bei individuellen Problemen und der Klärung pädagogischer Fragen.

Müller, 2004). Tabelle 7 gibt einen Überblick zu Umfang, Alter und Themenschwerpunkten der untersuchten Schulprogramme.

Tab. 9: Umfang, Aktualität und inhaltliche Schwerpunkte der Schulprogramme der 27 hessischen PdL

Schule	Umfang in Seiten	Stand	weitere Schwerpunkte außer dem Sport
Albert-Schweitzer-Schule Alsfeld	72	2010	
Modellschule Obersberg	102	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingualer Unterricht • IT-Konzept • Musik / Theater • Berufs- und Studienorientiert
Rhenanus-Schule Bad Sooden-Allendorf		2000	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit • Musik • Umwelt
Altes Kurfürstliches Gymnasium	64	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Griechisch, Latein • Musik • Naturwissenschaft und Mathematik
Georg-Büchner-Schule Darmstadt	36	2007	<ul style="list-style-type: none"> • bilingualer Unterricht • Musik und Kunst • Naturwissenschaften
Ricarda-Huch-Schule	28	2007	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingualer Unterricht • Musik/Theater • Naturwissenschaftliche Wettbewerbe
Carl-von-Weinberg-Schule	88	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsorientierung • Deutsch-Förderung • Gewalt- und Suchtprävention • Austauschprogramme • Neue Medien
Rabanus-Maurus-Schule	39	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Latein, Griechisch • Gesund u Bewegung • Umweltschule • Musik
Liebigschule Gießen	12	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Musik • MINT-EC • Sprachen
Karl-Rehbein-Schule	63	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Musik • Begabtenförderung • Mathematik und Naturwissenschaft
Gustav-Heinemann-Schule	21	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Ganztagsangebote • Musik • Europaschule • Berufsorientierung
Main-Taunus-Schule	57	2006	<ul style="list-style-type: none"> • MINT-EC • Hochbegabung • Bilingualer Zweig • Musik
Goethe-Gymnasium Kassel	28	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingualer Zweig • Ganztagschule • Naturwissenschaft
Alfred-Wegener-Schule Kirchhain	113	2005	<ul style="list-style-type: none"> • Musik • Theater
Alte Landesschule Korbach	48	2005	<ul style="list-style-type: none"> • Hochbegabtenförderung • Stütz- und Förderunterricht • Päd. Mittagsbetreuung • Methodenkompetenz

Schule	Umfang in Seiten	Stand	weitere Schwerpunkte außer dem Sport
Altkönigschule Kronberg	31	2007	<ul style="list-style-type: none"> • UNESCO-Projektschule • Hochbegabtenförderung • Musik
Tilemannschule Limburg	37	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Fremd- und Altsprachliches Profil • Musik • Gesundheitsförderung • bilingualer Unterricht (französisches Abitur)
Geschwister-Scholl-Schule	58	2007	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz • Berufs- und Studienvorbereitung • Drogenprävention • Neue Medien
Gymnasium Michelstadt	76	2009	<ul style="list-style-type: none"> • MINT-EC • Naturwissenschaft und Mathematik • Musik
Gymnasium Nidda	37	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Ganztagschule • Begabtenförderung • Berufs- und Studienvorbereitung • EDV
Albert-Schweitzer-Schule Gymnasium der Stadt Offenbach	17	2002	<ul style="list-style-type: none"> • UNESCO Projektschule • Medien • Integration • Naturwissenschaften
Immanuel Kant Schule	24	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Musik • Integration • Zusammenarbeit und Kommunikation • Fördern und Fordern
Schuldorf Bergstraße	37	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Europaschule • Umweltschule • Gesundheitsfördernde Schule
Gymnasium Taunusstein	29	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Musik • Schultheater
Goetheschule Wetzlar	94	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Fächervielfalt
Gutenbergschule Wiesbaden	34	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Stütz- und Förderunterricht • Spanisch, italienisch bilingualer Unterricht
Elly-Heuss-Schule	9	2008	<ul style="list-style-type: none"> • bilingualer Unterricht (französisches Abitur) • MINT-EC • Berufs- und Studienvorbereitung • Musik und Theater

Ebenso wird den Aspekten der Talentförderungen unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen und diese entsprechend unterschiedlich im Schulprogramm verankert. Die Talentfördermaßnahmen sind zumeist kompakt innerhalb eines eigenen Kapitels aufgearbeitet. Die Formulierungen reichen von einer einfachen Nennung der durchgeführten Maßnahmen bis zur konkreten Ausformulierung der Umsetzung einzelner Maßnahmen. Dem entsprechend nehmen die Ausführungen auch unterschiedlich viel Raum innerhalb des Schulprogramms ein (Wortzählung). Sie reichen von der einfachen Nennung des Schulsportzentrums bis zu ausführlichen Darstellungen mit mehr als 2.000 Wörtern.

Es zeigt sich, dass einzelne Aspekte der Talentförderung und leistungssportlichen Profilierung in den Schulprogrammen relativ häufig genannt werden (Organisation des SSZ, Wettbewerbserfolge, schulische Strukturen), die konkreten Unterstützungsmaßnahmen jedoch nur vereinzelt in den Schulprogrammen verankert sind (siehe Abb. 22).

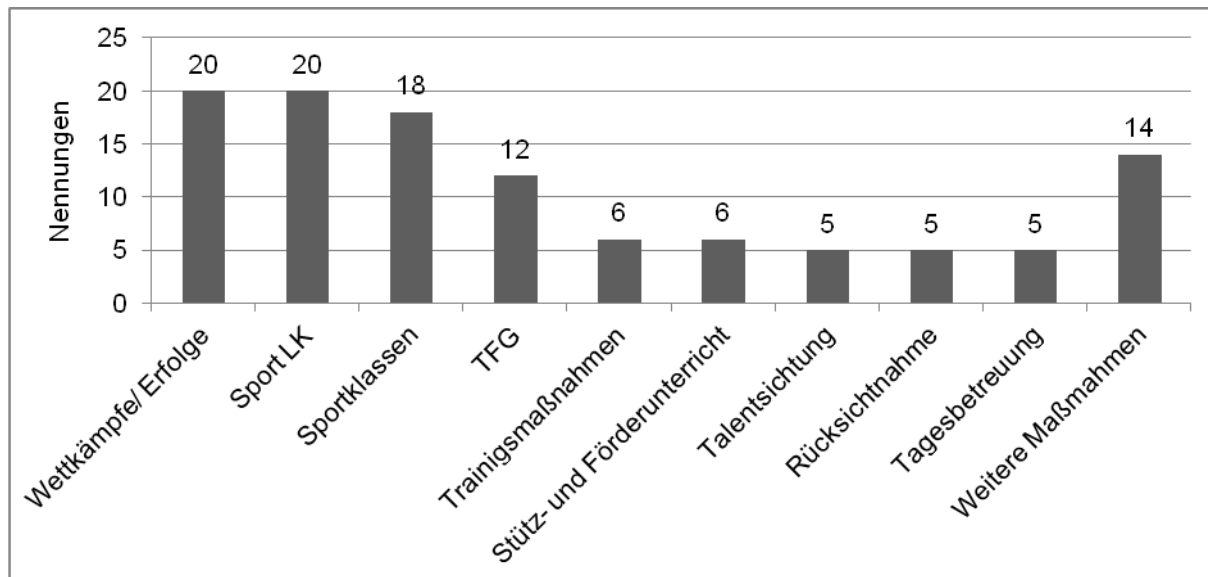


Abb. 22: Aspekte der Talentförderung im Schulprogramm

Die Schulprogramme thematisieren vereinzelt auch Personalangelegenheiten und die entsprechenden Aufgaben im Zusammenhang mit der Sportförderung. Die Position des Lehrer-Trainers wurde auf Grund seiner besonderen Bedeutung (siehe oben) dabei extra betrachtet. Jedoch nur an sechs Schulen wird etwas zu den Funktionen und Verantwortlichkeiten des Lehrer-Trainers aufgeführt. Hinsichtlich der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten wäre eine Beschreibung der konkreten Aufgaben des Lehrer-Trainers für jede einzelne Schule wünschenswert – dies wird bislang jedoch nur in wenigen Fällen getan.

Weitere auf den Sport bezogene Themen der Schulprogramme sind die jeweiligen SSZ mit der Nennung der Nebenzentren und eine Beschreibung des Einzugsgebietes. Alle 27 Partnerschulen des Leistungssports verweisen in ihrem Programm auf ihr Schulsportzentrum. Zu 92,6 % wird das SSZ als eigenständiges Haupt- oder Unterkapitel ausgearbeitet. In zwei Programmen findet man jedoch keine Benennung der eigenen Schule als federführende Einrichtung des SSZ oder nur die Erwähnung als Unterpunkt in einem Kapitel Sport. Die Positionierung der Partnerschule des Leistungssports im Schulprogramm, die auch als Prädikat oder Auszeichnung mit Bundesländer übergreifender Bedeutung gesehen werden kann, findet sich in 16 Schulprogrammen (59,3%), was als relativ geringe Anzahl angesehen werden kann. Bei einigen dieser 16 Schulprogramme bleibt es auch nur bei einer eher beiläufigen Nennung (nicht als Leitbild oder Schwerpunkt der Schule). Die Auszeichnung als Partnerschule des Leistungssports für Schulen mit einer besonders leistungssportlichen Profilierung

sollte bei einer Überarbeitung der Schulprogramme als Leitbild und Schwerpunkt an allen Schulen eingearbeitet werden.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Schulprogramme eher als grundsätzliche Positionspapiere (z.B. gegenüber der Schulaufsichtsbehörde), weniger aber schulintern als Entwicklungsinstrument für die Ausgestaltung des Profils „Partnerschule des Leistungssports“ und die Umsetzung der Maßnahmen im Rahmen des Landesprogramms genutzt werden.

In fast allen Programmen wird die besondere Rolle der jeweiligen Schule als federführende Einrichtung des Schulsportzentrums genannt. Es mangelt aber an der öffentlichkeitswirksamen Nennung der Schule als Partnerschule des Leistungssports. Es fehlt vielen Schulprogrammen außerdem die Benennung einer direkten Ansprechperson, wie zum Beispiel den SSZ-Koordinator oder einen Lehrer-Trainer. Für den internen Gebrauch fehlen meist die Zuordnung der Aufgaben und Zuständigkeiten für die verantwortlichen Positionen.

Grund dafür könnten die bereits in den programmatischen Schriften des Landesprogramms genannten und in Sitzungen und Konferenzen konkretisierten Aufgaben und Maßnahmen sein. Außerdem können unter Umständen kurz- und mittelfristige Maßnahmenpapiere und Sitzungsprotokolle, einzelne dem Schulprogramm ursprünglich zugeschriebene Funktionen praktikabler umsetzen. Dies gilt es in den Vor-Ort-Untersuchungen genauer zu analysieren (siehe Abschn. 6.2.1.1).

6.1.3 Fazit der Bestandsanalyse

Abschließend kann gesagt werden, dass die in das hessische Landesprogramm „Talentsuche – Talentförderungen“ einbezogenen Schulen strukturell einen sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand erreicht haben, trotz der Tatsache, dass alle Schulen unter den gleichen programmatischen Voraussetzungen arbeiten. Damit differieren auch die Möglichkeiten der Unterstützung der leistungssportlich aktiven Schüler erheblich. In der Bestandsanalyse lässt sich diesbezüglich jedoch kein durchgängiges Kriterium herausfiltern, durch das die verschiedenen Entwicklungsstände begründet werden können.

Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase lassen sich in folgenden Kernpunkten zusammenfassen:

- Der Anteil an Sportschülern über alle Schulen beträgt 19 Prozent. Es zeigen sich aber große Unterschiede zwischen den Schulen (von < 10% bis > 40%).

- Es gibt große Unterschiede in den Anteilen der Sportklassenschüler an der Gesamtschülerschaft (von < 5% bis > 10%). Dabei sind zum Zeitpunkt der Untersuchung nur in sieben Schulen durchgehend von der Jahrgangsstufe 5 bis 9 Sportklassen eingerichtet. Der Schwerpunkt der Sportklassen liegt gegenwärtig bei den Jahrgangsstufen fünf und sechs. 21 der 27 Schulen haben für diese beiden Jahrgangsstufen Sportklassen eingerichtet. Danach nimmt das Angebot an Sportklassen kontinuierlich ab, wobei sich diese Zahl zukünftig mit dem Aufsteigen der Jahrgänge anpassen sollte.
- Die Unterstützungsangebote für Sportschüler variieren zwischen den Schulen. Einzelne Maßnahmen, wie Vormittagstraining und Fahrdienste werden bislang nur von wenigen Schulen angeboten. Insgesamt kann man feststellen, dass die angebotenen Unterstützungsdienste mit den höheren Jahrgängen weniger angeboten, aber auch weniger genutzt werden.
- Besonders kritisch muss herausgestellt werden, dass nicht an allen Schulen Lehrer-Trainer-Stellen eingerichtet sind. An drei Schulen fehlt die dafür notwendige Kooperation mit einem Fachverband. Diese ist im Landesprogramm als Grundvoraussetzung für die Besetzung einer Trainerstelle vorgesehen. Die Lehrer-Trainer können als eine der wichtigsten Positionen für die Umsetzung des Landesprogramms ausgemacht werden, da sie an fast allen Maßnahmen beteiligt sind (operative Ebene, s. Abb. 8). Die Arbeit ohne Lehrer-Trainer erschwert die Initiierung und Umsetzung der Fördermaßnahmen.
- Das Schulprogramm gilt als Entwicklungsinstrument, das den korporativ erarbeiteten pädagogischen Gesamtentwurf der Schule darstellt (Heinrich & Kussau, 2010). Nur vereinzelt kann dem Schulprogramm dieser Nutzen auch tatsächlich zugesprochen werden. So findet man zwar in allen Schulprogrammen die Erwähnung der eigenen Schule als SSZ, jedoch nur 16 Schulen weisen auch ihr Prädikat als Partnerschule des Leistungssports aus. Das Profil ‚Partnerschule des Leistungssports‘ sollte aber im Sinne einer Auszeichnung an allen Schulen im Schulprogramm verankert werden. Darüber hinaus fehlen in vielen Schulprogrammen die Benennung von Ansprechpartnern und eine anschauliche Darstellung, wie das Landesprogramm an der Schule konkret umgesetzt wird. Hinsichtlich der Funktion der Programme kann man feststellen, dass vor allem den Vorgaben des Hessischen Schulgesetzes (u.a. § 88 HSchG) entsprochen wird und das Schulprogramm als Rechenschaftsbericht dient. Weniger geeignet scheinen die Programme zur Darstellung in der Öffentlichkeit und als Arbeitspapier für die Lehrkräfte und den am Landesprogramm beteiligten Akteuren, wie etwa die Lehrer-Trainer.

Die bedeutendsten Aspekte, an denen sich die Unterschiede der Schulsportzentren festmachen lassen sind:

- Die Besetzung der Lehrer-Trainer-Stellen,
- die Einrichtung von Sportklassen und die Anzahl der Sportschüler,
- die angebotenen Maßnahmen zur schulischen Unterstützung und sportlichen Förderung.

Gründe dafür können in der fehlenden Akzeptanz oder auch in der fehlenden Kenntnis des leistungssportlichen Profils innerhalb der Schule liegen.

Auch die Zahl der Sportschüler an den einzelnen Schulen weicht deutlich voneinander ab. Gründe dafür können Probleme bei der Rekrutierung von Talenten sein. Neben der Unkenntnis auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern verhindern gesetzlich festgelegte Einschränkungen der Schulamtsbezirke eine freie Schülerwahl für die Schulen. Ebenso verhindern die Bedenken der Vereine, die auf Grund der Konkurrenz um die jungen Talente diese nur ungern an eine Schule abgeben, welche vielleicht mit einem anderen Verein kooperiert, die Zuführung weiterer Nachwuchsathleten. Borggrefe et al. (2005) benennen die Probleme der spitzensportlichen Profilierung aussagekräftig als „Profil ohne Strukturen“, „Profil ohne Akzeptanz“ und „Profil ohne Talente“.

Dennoch finden Schulen Wege, diesen Problemen konstruktiv zu begegnen und in ihren je eigenen Varianten das Profil der Partnerschule des Leistungssports umzusetzen. Für den zweiten Teil der Untersuchung wurden entsprechend Schulen herausgefiltert, die unter den jeweiligen Voraussetzungen und Bedingungen zunächst strukturell ein hochwertiges Bildungs- und Förderangebot geschaffen haben.

6.1.4 Auswahl der Schulen für die Qualitätsanalyse

Zur vertiefenden Untersuchung der bedeutenden Qualitätsbereiche der sportlichen Profilbildung wurden sechs Standorte ausgewählt. Mit der Auswahl wurde versucht Schulen mit für das Land Hessen typischen Umfeldbedingungen zu berücksichtigen. Die untersuchten Schulen könnten dementsprechend beispielhaft für einen bestimmten Typus Partnerschule des Leistungssports stehen. Erste Auswahlkriterien waren zum einen Lage und Umfeld der Schule. Hierbei wurde regional zwischen Nord-, Mittel- und Südhessen unterschieden.

Das zweite Auswahlkriterium orientierte sich an den strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen, wie sie im Rahmen der ersten Untersuchungsphase erfasst und untersucht wurden. Da die Studie zum Ziel hat, die Entwicklung der Partnerschulen beispielhaft im Sinne

von good-practice-Modellen aufzuzeigen, wurde für die Vor-Ort-Analysen vorausgesetzt, dass die Schulen die grundsätzlichen strukturellen Forderungen des Landesprogramms erfüllen. Dazu gehören die Besetzung mindestens einer Lehrer-Trainer-Stelle, die Betreuung von Kaderathleten und die Einrichtung von Sportklassen, das Angebot verschiedener Maßnahmen zur Talentförderung sowie die Verankerung des Talentförderprogramms im Schulprogramm. In Tab. 11 sind die entsprechend ausgewählten Schulen dargestellt. Im Rahmen der SSZ-Koordinatoren-Tagung im Jahr 2011 wurde allen 27 Schulen zunächst die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase vorgestellt um darauf aufbauend, die Auswahl der Schulen für die zweite Phase nachvollziehbar zu begründen.

Die ausgewählten Schulen wurden im Vorfeld der zweiten Untersuchungsphase über den konkreten Ablauf vor Ort informiert. Im Rahmen dieser Informationssitzung wurde zum einen die gewünschte Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe benannt und zum anderen ein möglicher Zeitplan vorgestellt. Die Grundstruktur sah an allen Standorten Einzelgespräche mit dem Schulleiter, dem SSZ-Koordinator, zwei Lehrer-Trainern und zwei Sportklassenleitern sowie getrennte Gruppeninterview mit Kindern der Jahrgänge 5-7, 8-12 sowie den Eltern der Sportschüler vor (s. Tab. 10). In der anschließenden Tab. 11 sind die ausgewählten Schulen in ihren Rahmendaten dargestellt.

Tab. 10: Zusammenstellung, Interviewformen und Auswahlkriterien für die Untersuchungsgruppen der zweiten Untersuchungsphase

Personen	Form des Interviews	Auswahlkriterien
Schulleitung	Einzelinterview	
SSZ Koordinator	Einzelinterview	
Lehrer-Trainer	Einzelinterviews (Anzahl ca. 2)	Repräsentanz verschiedener Sportarten
Sportklassenleiter	Einzelinterviews (Anzahl ca. 2)	Repräsentanz der Jahrgänge 5-7 und 8-10
Eltern	Gruppengespräch (Gruppe max. 8 Personen)	Repräsentanz der Schwerpunktsportarten Repräsentanz der Jahrgänge 5-7 und 8-10 Eltern von Sportklassenschülern und Nicht-Sportklassenschülern
Sportschüler	Gruppengespräch 2 Gruppen mit max. 15 Sportschülerinnen und Sportschüler Gruppe 1: Unterstufe (Jhg. 5 – 7) Gruppe 2: Mittel und Oberstufe (Jhg. 8-12)	Repräsentanz der Schwerpunktsportarten Sportklassenschüler und Nicht-Sportklassenschülern

Zur weiteren Unterscheidung werden die Schulen entsprechend der Stärke ihrer leistungssportlichen Ausrichtung differenziert. Die Stärke der Ausrichtung wird an den im Fragebogen erfassten strukturellen Bedingungen (Anzahl der Sportschüler und Kaderathleten, Anzahl der Sportklassen und Sportklassenschüler, Anzahl der besetzten Lehrer-Trainer-Stellen, angebotene Fördermaßnahmen) und den Interviewaussagen der Akteure (Zielebene der Förderung) festgemacht. Entsprechend können zwei Einrichtungen als Schulen mit einer starken Ausrichtung auf den Leistungssport (4 und 5) und vier mit einer gemäßigten Ausrichtung unterschieden werden. Danach können zwei Schulen als stark auf den Leistungssport ausgerichtete Schulen bezeichnet werden. Diese Schulen haben

- 94 bzw. 152 Kaderathleten an ihrer Schule,
- mehr als 10 Sportklasseneingerichtet,
- mehr als 3 Lehrer-Trainer angestellt und
- bieten eine Vormittagstraining an (siehe Tab. 11.)

Auch in den Interviewaussagen dieser Schulen findet man häufiger die Nennung höherer Zielsetzung hinsichtlich der Nachwuchsförderung – sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch von den Schülern selbst (siehe Anhang).

Tab. 11: Übersicht über die Auswahl der Schulen der zweiten Untersuchungsphase

Schule	Lage	Lehrer-Trainer	Sportschüler und Sportklassen	Weitere Aspekte (Fragebogen)
Schule 1 Gymnasium ab Jhg. 5 bis 13 SSZ ohne SNZ	Nordhessen, städtisch	Lehrer-Trainer: 5	5 Sportklassen, Jhg. 5 bis 9; 21 Kaderathleten (v.a. E u. D)	<ul style="list-style-type: none"> • umfassende Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining, Fahrdienst) • Einsatz von Schülermentoren und Eltern; • ausführliches Schulprogramm • viele Kooperationspartner
Schule 2 Kooperative Gesamtschule im Ganztage für Jhg. 5 bis 13 SSZ mit 2 SNZ	Mittelhessen, ländlich	Lehrer-Trainer: 2	7 Sportklassen Jhg. 5 bis 8; 28 Kaderathleten (v.a. E u. D)	<ul style="list-style-type: none"> • umfassende Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining); • Schulprogramm in Überarbeitung, • sehr gute Voraussetzungen Sportstätten
Schule 3 Gymnasium ab Jhg. 5 bis 13 SSZ ohne SNZ	Südhessen, Ballungsgebiet Rhein-Main	Lehrer-Trainer: 2,5 Stellen	3 Sportklassen Jhg. 7 bis 9; 56 Kaderathleten (v.a. E u. D)	<ul style="list-style-type: none"> • viele Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining); • Einsatz von Schülermentoren; • knappes klares Schulprogramm
Schule 4 Gymnasium für Jhg 5 bis 13 SSZ ohne SNZ	Südhessen, städtisch – Ballungsgebiet Rhein-Main	Lehrer-Trainer 3,5 Stellen (5 Personen)	11 Sportklassen durchgehend Jhg. 5 bis 10 mit sportartbezogener Zusammensetzung 94 Kaderathleten (E, D, C)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining); Einsatz von Schülermentoren; • große Anzahl an TFG-Gruppen; • sehr knappes Schulprogramm (9 Seiten) mit Schwerpunktnennung Sport, ohne Nennung als PdL

Schule	Lage	Lehrer-Trainer	Sportschüler und Sportklassen	Weitere Aspekte (Fragebogen)
Schule 5 Integrierte Gesamtschule mit Oberstufe für Jhg. 5 bis 13 SSZ mit 2 SNZ	Südhessen, städtisch – Ballungsgebiet Rhein-Main	Lehrer-Trainer: 8 Stellen	12 Sportklassen durchgehend Jhg. 5 bis 10 mit teils sportartbezogener Zusammensetzung 152 Kaderathleten (E,D, D/C, C)	<ul style="list-style-type: none"> • umfassende Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining, Fahrdienst) • Einsatz von Schülermentoren und Eltern; • ausführliches Schulprogramm; • viele Kooperationspartner (Vereine)
Schule 6 Gymnasium ab Jhg. 5 bis 12 SSZ mit 1 SNZ	Mittelhessen, städtisch	Lehrer-Trainer: 3	2 Sportklassen Jhg. 5 und 6; 49 Kaderathleten	<ul style="list-style-type: none"> • Basis Schulprogrammentwicklung, • kurzes prägnantes Schulprogramm • viele Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Vormittagstraining); • Einsatz von Schülermentoren

6.2 Ergebnisse der Qualitätsanalyse

Für die Darstellung der Ergebnisse in der zweiten Untersuchungsphase wird entlang der Qualitätsbereiche aufgezeigt, welche Bedeutung diese für die Profilentwicklung haben. Dabei wird immer wieder zwischen stark leistungssportlich ausgerichteten Schulen und weniger leistungssportlich ausgerichteten Schulen unterschieden. Für jeden Bereich wird der Auswertung die übergeordnete Untersuchungsfrage vorangestellt.

6.2.1 Vergleichende Analyse der Qualitätsbereiche der einzelnen Schulen

Wie in Kapitel 6.1.3 dargelegt, wurden für eine detaillierte Analyse der Qualitätsbereiche Schulen ausgewählt, die entsprechend ihrer Angaben im Fragebogen die vom Landesprogramm geforderten strukturellen Voraussetzungen geschaffen haben. Für die ausgewählten sechs Schulen lässt sich konstatieren, dass sie ein den gegebenen Voraussetzungen (gesetzliche und programmatische Vorgaben, Schülerschaft und Einzugsgebiet, zur Verfügung stehendes Personal) entsprechend gutes oder sehr gutes Bildungs- und Förderangebot geschaffen haben. Dies umfasst die Einrichtung von Sportklassen, die Einstellung von Lehrer-Trainern, das Angebot von schulischen und sportlichen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, etc. Der Qualitätsbereich *Voraussetzungen und Bedingungen* kann in diesem Sinne für die sechs ausgewählten Schulen als beispielhaft beschrieben werden. Dennoch kann den Schulportraits entnommen werden, dass es sich um individuelle Varianten der sportlichen Profilierung handelt. Insofern muss auch die Umsetzung der Qualitätsbereiche als individuelle Lösungen der Schulentwicklung betrachtet werden. Daher werden in der Auswertung zunächst grundsätzliche Aspekte der Qualitätsbereiche herausgestellt und diese vor dem Hintergrund der Besonderheiten einzelner Standorte betrachtet.

Die Grundlage für die Analyse bilden die Qualitätsbereiche zur Schulentwicklung, wie sie in Kapitel 3.4 in Hinsicht auf eine sportliche Profilierung konkretisiert wurden. Entlang dieser Unterscheidungen erfolgen die allgemeine Beschreibung und die Herausstellung von Besonderheiten. In einer abschließenden Betrachtung (6.2.2) werden die Schulen entsprechend ihrer Kontextmuster unterschieden.

6.2.1.1 Qualitätsbereich II: Schulprogrammarbeit

Inhaltlich betrachtet ist an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass alle Schulen in ihrem Schulprogramm das Profil der Partnerschule verankert haben, jedoch in unterschiedlicher Ausdrücklichkeit und Ausführlichkeit. Die Schulprogramme der Schule 5 und Schule 1

können dabei als inhaltlich ausführlich und vorbildlich genannt werden. Die Schulprogramme der anderen vier Schulen weisen, die in Kapitel 6.1.2 bereits genannten Mängel hinsichtlich der Aktualität (Schule 2 und 3) und der Nennung des Profils Partnerschule des Leistungssports (Schule 4) oder starker Verkürzung (Schule 4 und 6) auf. Positiv sind das Schulprogramm der Schulen 5 und 6 im Hinblick auf die Benennung einer verantwortlichen Person, die auch als Kontaktperson für Eltern wichtig ist.

Mit Ausnahme des Schulprogramms der Schule 1, ist allen anderen gemeinsam, dass das Landesprogramm und die in diesem Rahmen angebotenen Maßnahmen sehr allgemein genannt und ausgeführt werden. Die formulierten Ziele können ebenso als eher allgemein und langfristig bezeichnet werden und orientieren sich in der Formulierung stark an denen im Landesprogramm. Die Schulprogramme bieten insofern eher eine langfristige und grundsätzliche, aber weniger eine mittelfristige Entwicklungsperspektive. Unabhängig von der inhaltlichen Qualität soll an dieser Stelle die Schulprogrammarbeit als Prozess der Erarbeitung eines Instruments der Schulentwicklung betrachtet werden. Die Analyse des Qualitätsbereichs II geht dabei folgender Frage nach:

Welche Funktionen übernimmt das Schulprogramm an den Partnerschulen des Leistungssports?

Es interessiert dabei zunächst, inwiefern das Schulprogramm als handlungsleitendes Dokument für die Entwicklung des Profils der Partnerschule des Leistungssports genutzt werden kann. Schulprogramme sind Instrumente der pädagogischen und organisationalen Selbstverständigung innerhalb der Schule und zugleich öffentlichkeitsbildend für Aufsichtsbehörden und interessiertem Publikum (Heinrich & Kussau, 2010; Arnold et al., 2004). Sie sind also zum einen Entwicklungsinstrument für die Schule und zum anderen Steuerungsinstrument der politischen Systemebene (Makroebene) (siehe Kap. 2.4).

In der Analyse wurden Haltung und Nutzung des Schulprogramms entsprechend ihrer Funktionen der innerschulischen Handlungsorientierung (Leitfaden), des schulischen Rechenschaftsbericht und der Funktion als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit unterschieden. An den untersuchten Schulen kann eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Schulprogramm festgestellt werden. Vor allem die Akteure der strategischen Ebene sprechen dem Schulprogramm den oben erläuterten Nutzen als internes Instrument der evaluationsbasierten Steuerung und Informationsarbeit zu.

„Es ist immer sinnvoll, an bestimmten Stellen darauf hinweisen zu können: „Schaut mal, das steht da und das haben wir alle zusammen so beschlossen.“ Ich denke mal, das ist ganz wichtig, einfach für Kollegen, die das nachschlagen wollen, die vielleicht dem Herrn K. nicht so vertrauen, der da seine Sportschiene nur im Kopf hat, ob das tatsächlich so war oder so ist, ich glaube, für die kann das schon sinnvoll sein“ (Schulleitung 2).

„Ohne Schulprogramm tun sie irgendetwas, jeder ist engagiert, aber man weiß nicht so genau, warum und in welche Richtung man was tut“ (SSZ-Koordinator 6).

Die Schulprogrammarbeit im eigentlichen Sinne, also die tatsächliche aktive prozessbegleitende Arbeit wird aber eher als mangelhaft beschrieben. So sind die Schulprogramme zum Teil so veraltet, dass verantwortliche Personen nicht mehr an der Schule tätig sind, sich Aufgabenbereiche verändert haben oder Maßnahmen bereits abgeschlossen oder überarbeitet wurden.

„Das heißt, wenn wir das jetzt mal vergleichen würden, ich habe das vor kurzem mal gemacht, das Schulprogramm mir mal wieder durchgelesen und auch festgestellt, ja wir müssen das tatsächlich erst einmal neu schreiben. Manche Namen gibt es hier gar nicht mehr an der Schule und manche Programme haben sich auch einfach verändert“ (Schulleitung 1).

Für den dargestellten Fall des Schulleiters 1 ist anzumerken, dass das angesprochene Schulprogramm die konkretesten Angaben zur Umsetzung der Fördermaßnahmen enthält und auch als eines der wenigen mit konkreten Namensnennungen von Verantwortlichen arbeitet. Die Qualität des Schulprogramms kann also als gut bezeichnet werden, die Prozesse und der Umgang mit dem Schulprogramm sind allerdings eher mangelhaft. Diese Form der Schulprogrammgestaltung ist darauf angewiesen, dass regelmäßig mit ihr und an ihr gearbeitet wird. Da dies an den wenigsten Schulen der Fall ist, erklären sich auch die eher allgemeinen Formulierungen in den Programmtexten. Fehlt die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Dokument können die Schulprogramme keine handlungsleitende Funktion übernehmen, auch wenn in der Schule die grundsätzliche Einsicht über die positiven Effekte des Schulprogramms bestehen.

An fünf der sechs untersuchten Schulen lässt sich grundsätzlich eine Skepsis hinsichtlich der Relevanz für das Handeln und die tatsächliche Nutzung des Schriftstücks ausmachen, die die Arbeit am Schulprogramm von vornherein behindern.

„Das ist auch so. Ich bin jetzt an der Schule seit 14 Jahren und habe das Schulprogramm noch nicht einmal gelesen. Ich weiß, dass das gerade neu überarbeitet wird. Ich habe auch aus Sicht des Schulsportzentrumkoordinators etwas verfasst und weiter gegeben und das ist jetzt in Arbeit, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass andere Kollegen ihre Informationen zu dem Thema durch das Lesen des Schulprogramms beziehen“ (SSZ-Koordinator 4).

„Also natürlich ist es im Schulprogramm drin, aber machen wir uns nichts vor, welcher Lehrer liest das Schulprogramm und weiß daraus zu rezitieren? Ja – Nein,...., das ist ein Schriftstück, das nicht unbedingt im Herzen getragen wird“ (Schulleiter 2).

So wird das Schulprogramm weniger als steuerndes Instrument genutzt und eher dokumentarisch retrospektiv erarbeitet.

„Wenig, wenig im Grunde genommen, weil das Schulprogramm im Grunde genommen aus dem allgemeinen Handeln heraus entstanden ist und man handelt nachher, wenn man es verabschiedet hat, nicht anders, als vorher“ (Schulleitung 1).

Insofern ist zu vermuten, dass das Schulprogramm vor allem aus den Forderungen der Kultusbehörde und Schulverwaltung heraus entstanden ist und entsprechend auf diesen Zweck hin ausgearbeitet wurde. Die kritische Haltung gegenüber dem Schulprogramm resultiert aus den Erwartungen hinsichtlich des hohen Aufwands bei der regelmäßigen Überarbeitung, der Unsicherheit über die zu verankernden Inhalte und die Skepsis gegenüber dem internen Nutzen als prozessinitiiertes und begleitendes Instrument. Die Darstellung laufender Prozesse und Maßnahmen kommt eher der Anforderung eines Informationsdokuments für die Öffentlichkeit, intern für die Kollegen und extern für die Eltern, nach. Der Nutzen des Schulprogramms wird auch hier vor allem darin gesehen, Rechenschaft abzulegen. Die Eltern auf der anderen Seite gaben auf die Frage nach ihren Informationsquellen zur Schule auch nie das Schulprogramm an, sondern verwiesen zumeist auf persönliche Kontakte zu Lehrkräften, Trainern, Übungsleitern oder im Rahmen von Informationsveranstaltungen der Schule.

Die mangelhafte Arbeit am Schulprogramm begründet sich daher wohl teilweise auch mit veränderten Kommunikationsformen der heutigen Zeit. Kompakte Informationsverbreitung und -rezeption passen nicht zu einer eventuell 100 Seiten starken Blattsammlung, die zum Großteil inhaltlich die eigene Arbeit oder die Interessen weniger tangiert. Ebenso die zeitaufwändige Erarbeitung eines Schulprogramms und die demgegenüber kurzfristig umzusetzenden bzw. umgesetzten Maßnahmen sowie die sich schnell verändernde Rahmenbedingungen machen das Schulprogramm zu einem wenig adäquaten Kommunikationsinstrument. So werden zur Öffentlichkeitsinformation zum Teil Flyer (z.B. Schule 1), die Presse sowie verstärkt das Internet und die eigene Homepage genutzt.

„... es ist in Arbeit, dass wir ja unser Schulprogramm in Form der Website formulieren wollen. Unsere Internetseite, unser Internetauftritt soll das Schulprogramm sein“ (Schulleitung 2).

Mit Blick auf die Entwicklung des Landesprogramms und auf die aktive Schulprogrammarbeit der Akteure kann man aber davon ausgehen, dass Schulprogramme eine nur untergeordnete Rolle spielen. Die am Landesprogramm beteiligten Akteure sind von je her dazu verpflichtet, Berichte über ihre Arbeit bei der Landesarbeitsgruppe abzugeben. Seit 2010 sind darüber hinaus Zielvereinbarungsgespräche zwischen den Lehrer-Trainern, den SSZ-Koordinatoren, Verbandsvertretern und der Schulleitung verpflichtend. Die in den Gesprächen entwickelten Ziele werden schriftlich festgehalten und erhalten so verbindlichen Charakter für alle Beteiligten. Diese einfacher zu organisierenden und auch konkreteren Dokumente haben so eher als das Schulprogramm eine handlungsleitende Funktion für die Akteure.

Beispielhafte Umsetzung

An einer Schule wird das Schulprogramm aber beispielhaft als handlungsleitendes Instrument genutzt. Eine besondere Rolle spielt an der Schule 6 die Position der Schulleitung. Wie auch Köller (2009) herausstellt sind generell die positive Einschätzung seitens der Schulleitung hinsichtlich Nutzen und Funktion der Programme sowie eigene Initiativen zur Implementierung und Entwicklung bedeutende Faktoren einer erfolgreichen Schulprogrammarbeit. Auch eine entsprechende Personalentwicklung wirkt sich positiv auf die Schulprogrammarbeit aus, indem alle an der Schule Beteiligten für die Erarbeitung und Umsetzung des Schulprogramms mitverantwortlich sind. Die Schulleitung 6 betont im Interview die Bedeutung des Schulprogramms als handlungsleitendes Instrument und sieht darin ausdrücklich kein Dokument nur für die Schublade:

„Also, es ist, wie das erste auch schon, eine Arbeitsgrundlage. Also, was da drin steht, ist im Grunde genommen für uns verbindlich, das möchten wir dann auch so machen. Also, es ist wirklich nicht nur für außen gedacht, damit man was in der Hand hat für, zum Vorzeigen, sondern es ist für uns schon eine ganz effektive Arbeitsgrundlage“ (Schulleitung 6).

Ausgangspunkt für das neue Schulprogramm war ein Wechsel der Schulleitung an der Schule 6. Damit war auch eine grundsätzliche Neubestimmung der Schwerpunkte und Leitideen der Schule verbunden. So auch im Hinblick auf die Position als Schulsportzentrum und Partnerschule sowie auf die Bedeutung der sportlichen Förderung. Der grundsätzliche Ansatz der Schule 6 und insbesondere der Schulleitung ist es, nicht nur eine einzelne Gruppe mit dem Schreiben des Schulprogramms zu beauftragen, sondern diese Aufgabe zunächst in die einzelnen Fach- und Arbeitsbereiche zu geben, um den aktuellen Stand und vor allem auch zukünftige Ziele zu formulieren. Die Formulierungen sind dabei recht knapp und auch allgemein gehalten, jedoch verbindlich formuliert. In mehreren Überarbeitungen werden die zu verankernden Ziele in ihrer Bedeutung beurteilt und entsprechend eingearbeitet oder aus dem Schulprogramm herausgenommen:

„... und dann hat sich das [...] natürlich immer mehr herauskristallisiert, welche Ziele sollen nun tatsächlich wirklich und welche sind uns auch wichtig, also wenn sie nicht wichtig sind, dann sollten sie da nicht drinstehen“ (SSZ-Koordinator 6).

In regelmäßigen Abständen werden die formulierten Ziele überprüft, abgehakt oder überarbeitet. Im Abstand von drei Jahren erfolgt im Rahmen einer Klausurtagung eine grundsätzliche Überarbeitung und ein Abgleich des Erreichten mit den gesetzten Zielen. Das Schulprogramm wird abschließend in den Fachkonferenzen und der Schulkonferenz, aber auch mit den Eltern und der Schülervertretung verabschiedet und in der Folge ausdrücklich als Arbeitsgrundlage genutzt. Insbesondere der Sport und das Profil der Partnerschule des Leistungssports hat im Zuge der Neuerarbeitung des Schulprogramms mehr Bedeutung bekommen und nimmt nach den Aussagen des Schulleiters fast den größten Raum im Programm

ein. Diese hervorgehobene Stellung ist vor allem auch dem großen Engagement des SSZ-Koordinators der Schule 6 zuzuschreiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulprogramme für die Schulen ein bedeutendes Instrument zur Entwicklung des Profils sein können. Die Funktion des Dokuments richtet sich dabei nach innen als handlungsleitendes Dokument und zur Schaffung von Transparenz im Kollegium, wie auch nach außen als Rechenschaftsbericht und Instrument der Öffentlichkeitsarbeit. An den untersuchten Schulen dienen die Schulprogramme wohl aber vor allem als Rechenschaftsbericht gegenüber den Behörden. Die Bedeutung als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit bleibt im Grunde unerwähnt. Der Nutzen als handlungsleitendes Entwicklungsinstrument für die einzelnen Akteure wird rein hypothetisch anerkannt, in der Praxis jedoch wird diese Funktion des Schulprogramms fast gänzlich in Frage gestellt. Gründe dafür können neuere Kommunikationsstrategien, wie das Internet, oder auch Konferenzen der Schule sein. Letztendlich lassen sich damit aber nur einzelne Funktionen des Schulprogramms übernehmen.

An einer Schule hat daher die Erarbeitung des Schulprogramms entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Schule und auch des Profils. Beispielhaft ist der Prozess der Ausarbeitung der Ziele der gesamten Schule, insbesondere aber der Fachbereiche, auf alle Beteiligten verteilt. Von großer Bedeutung ist hier der gezielt initiierte Prozess der gemeinsamen Erarbeitung und regelmäßigen Überarbeitung. Dem Schulprogramm werden neben seiner Rechenschafts- und Öffentlichkeitsfunktion auch eine ausdrücklich handlungsleitende Bedeutung zugeschrieben.

6.2.1.2 Qualitätsbereich III: Führung und Management

Die Analyse des Qualitätsbereichs III geht folgender Untersuchungsfrage nach:

Durch welche Prozesse der Führung und des Managements trägt die Schulleitung zur Umsetzung und Implementierung des Profils Partnerschule des Leistungssports bei?

Wie in Kapitel 3.4 bereits erläutert, unterscheidet der Qualitätsbereich III *Führung und Management von Partnerschulen des Leistungssports* die drei Bereiche (1) Steuernde Maßnahmen zur Umsetzung des Profils, (2) Maßnahmen zur Organisation der Schule als Partnerschule des Leistungssports und (3) Maßnahmen der Personalfindung und -führung im Sinne des Profils. Das Handeln der Schulleitung sollte dabei geprägt sein durch Transparenz der Entscheidungen, durch Kommunikation und Kooperation unter den Kollegen, sowie durch die Delegation von Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen an ausgewählte Akteure (siehe Kap. 2.4.1). Vor dem Hintergrund der Profilierung als Partnerschule des Leistungssports sol-

len hier vor allem Entscheidungen zum Landesprogramm und die Zusammenarbeit der Schulleitung mit den Akteuren in den Blick genommen werden.

Steuerung und Entscheidung

Hinsichtlich der Steuerung der Schule lassen sich an einzelnen Schulen wenig förderliche Tendenzen ausmachen. Es geht an dieser Stelle vor allem um die Transparenz von Entscheidungen und die Delegation von Entscheidungsbefugnissen. Gerade hier zeigt sich ein Führungsverständnis der Schulleitung im Sinne von Governance (siehe Kap. 2.4), welches auf Partizipation, Aushandlung und Vertrauen baut und die Handlungsprämissen aller Akteure im Auge behält.

An allen Schulen wird von den Beteiligten über eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung berichtet. Insbesondere die SSZ-Koordinatoren haben ihren Aussagen entsprechend viele Entscheidungsbefugnisse, wenn es um Belange des Schulsportzentrums geht. Die Koordinatoren werden dabei als entscheidende Akteure der Profilierung hervorgehoben. An fast allen Schulen wird das Verhältnis zwischen Schulleitung und SSZ-Koordinator als gut und konstruktiv beschrieben. Schulleitungen betonen dabei ausdrücklich, dass sie zwar die verantwortlichen Entscheidungsträger sind, diese Entscheidungen jedoch de facto vor allem auf den Meinungen und Vorschlägen der SSZ-Koordinatoren beruhen. Die pädagogische Freiheit der Akteure, Entscheidungen auch selbst zu treffen, wird an den untersuchten Schulen deutlich betont.

„Ja, wobei an manchen Stellen muss ich gar nicht eingebunden sein, das ist schon auch unproblematisch, dass diese Personen diese Entscheidungen treffen. Sie berichten mir davon, aber das ist eigentlich kein großes Problem. Wenn wir was zusammen entscheiden müssen, ist es natürlich kein Problem, das direkt über meinen Schreibtisch oder in einem Gespräch mit mir zu klären“ (Schulleitung 6).

„Dazu bedarf es keiner besonderen Absprache, das kann jeder innerhalb seiner pädagogischen Freiheit auch durchaus mit ausnutzen“ (Schulleitung 2).

Es gibt aber deutliche Abweichung an Schule 4. Hier wurde in den Gesprächen deutlich, dass sich streng hierarchische Entscheidungsstrukturen manifestiert haben, sowohl im Verhältnis zwischen Schulleitung und SSZ-Koordinator, wie auch zwischen SSZ-Koordinator und den weiteren Akteuren.

„Wenn es jetzt Probleme gäbe, würde ich schon daran setzen, dass es durchgesetzt werden würde. Hört sich jetzt blöd an, aber wir sind schon ein gutes Team und harmonisieren schon. Aber ich würde in bestimmten Sachen nicht diskutieren wollen“ (SSZ-Koordinator 4).

Konflikte äußern sich auch weiterhin in der Transparenz der Entscheidungen. Die Einstellungen der Schulleitung gegenüber dem sportlichen Profil können als problematisch beschrieben werden. Dazu gehört die stark kritische Haltung der Schulleitung gegenüber den Ent-

scheidungen des SSZ-Koordinators, dem Einsatz der Lehrer-Trainer und Vereinstrainer und der Integration der Lehrer-Trainer in den Schulalltag. Entscheidungen der Schulleitung an Schule 4 werden als eher hinderlich oder inkonsequent beschrieben. Dass keine Begründung oder Erklärung für einzelne Entscheidungen abgegeben werden können, lässt auf fehlende Kommunikation zwischen den schulischen Akteuren schließen.

„Der Schulleiter muss natürlich formell als Leiter des Schulsportzentrums alle Entscheidungen vertreten und ich arbeite die Vorschläge so aus, stimme das mit dem Schulleiter ab, mache dann Termine und gebe dann diese Sachen in Abstimmung mit dem Schulleiter weiter. Und dann haben wir unseren Ermessensspielraum in dem wir uns bewegen können, der mal sehr groß ist und mal sehr klein ist“ (SSZ-Koordinator 4).

Sowohl Schulleitung und SSZ-Koordinator sind an dieser Stelle aufgefordert, den Kontakt zu suchen und kompromissbereit das Gespräch zu führen. Ziele und Entscheidungen sollten darin klar formuliert und begründet werden. Die angesetzten Ziele der Förderung und das Leistungsniveau - sowohl schulisch als auch sportlich - sind sehr hoch. In den strengen hierarchischen Organisationsstrukturen der Schule 4 lässt sich die klassische Unterrichtsschule, mit ihren Fachbezügen und Organisationprinzipien wiedererkennen (Stibbe, 2004; siehe Kapitel 3.1). Diese spiegelt sich auch im Verhältnis der Schulleitung und des SSZ-Koordinators der Schule 4 wider.

Weitere Gründe für die schwierige Kommunikation zwischen den beiden Akteuren hängen mit dem Handlungskontext zusammen. So ist der SSZ-Koordinator verstärkt an den Belangen der Partnerschulprofilierung interessiert, die Schulleitung dagegen ist stärker um einen ganzheitlichen Blick auf die Schule bemüht. Entsprechend unterschiedlich wird die Bedeutung der Schule als Partnerschule des Leistungssports eingeschätzt. In der Auswertung zum Qualitätsbereich V *Schulkultur* wird darauf näher eingegangen.

Organisation Schule

Die Organisation der Schule ist auf Grund der Besonderheiten der sportlichen Profilierung eine der wichtigsten Aufgaben auf der strategischen Ebene. Es geht an dieser Stelle um die Sicherstellung der optimalen Bedingungen für die schulische Unterstützung und sportliche Förderung der Athleten. Dazu gehört die Gewährleistung der räumlichen und materiellen Voraussetzungen, wie geeignete Sporthallen und ausreichend Sportgeräte (insbesondere für die Schwerpunktsportarten), sowie auch die Stundenplangestaltung, die Planung von Stütz-, Förderunterricht und betreuten Nachmittagszeiten. Die sportliche Profilierung ist dabei an allen Schulen der zentrale Ausgangspunkt, um den Stundenplan und auch die Belegungszeiten der Sportstätten zu gestalten.

„Ja, ganz klar...natürlich hat der Stundenplan eine zentrale Rolle. Mein Stellvertreter, der jetzt natürlich nicht da ist, achtet sehr genau auf die Stundenverteilung (...), also grundsätzlich, aber dann bei der Sportklasse nochmal ganz besonders. Wann sind welche Leh-

rerinnen und Lehrer angesetzt? Wann sind die entsprechenden Sportstunden? Sie wissen, dass wir in den Jahrgängen 5, 6, 7 ja auch drei Stunden Sport unterrichten, auch in Abgrenzung zu vielen anderen Schulen. Sie wissen, dass unsere Sportklassenkinder dann noch in TFGs aktiv sind, sportartspezifisch in der Regel. Und an so einer Stelle ist natürlich unser Stundepianmacher in hohem Maße gefordert. Ähnliches gilt für das Setzen dann der TFGs am Nachmittag. Da ist natürlich dann wichtig, dass an solchen Nachmittagen dann auch kein Nachmittagsunterricht auf dem Programm der Schülerinnen und Schüler steht. Insofern klare Antwort, ja, es hat eine Bedeutung für die Organisation des Tages bis hin zu der Frage, welche Fächer haben die Kinder an welchem Tag“ (Schulleitung 6).

Die Stundenplangestaltung wird dabei aber auch als große Belastung empfunden, da unter anderem nicht immer alle Schüler der Sportklassen auch Sportschüler sind. Gründe dafür ist entweder der Drop-Out aus dem Leistungssport oder auch die Tatsache, dass vereinzelt Sportklassen durch Nicht-Sportschüler aufgefüllt werden müssen, um den staatlich geforderten Klassenschlüssel zu halten. An einzelnen Standorten entstehen auch Schwierigkeiten auf Grund der nicht ausreichenden Kapazitäten im Bereich der Sporthallen. Hier wird aber versucht, zunächst den Anforderungen der Nachwuchsathleten gerecht zu werden, was natürlich zu reduzierten Möglichkeiten der Hallennutzung für andere Schüler führen kann.

„Wir haben eine 100%-Auslastung der Sportstätten. Mehr muss ich an sich gar nicht sagen, wenn sie mit der Frage vertraut sind und das an anderen Schulen mitbekommen. Sie können nicht eine andere Lerngruppe parallel setzen. Das hat Auswirkung auf die Stundepäne der Lehrer, auf alle anderen Stunden und dadurch rückt der Fokus der gesamten Planung sehr stark auf diese eine Einrichtung [PdL, eigene Anmerkung]. [...] Die Sportlehrer kriegen immer nur mit, es wird realisiert und wir müssen es realisieren auf Kosten anderer Dinge und das ist nicht unproblematisch“ (Schulleitung 4).

Von der betroffenen Schulleitung wird hierbei die Sonderrolle des Sports bei der Gesamtplanung und Organisation der Schule kritisch angesprochen. Mit Blick auf die anderen Schüler und die nicht am Sportprogramm beteiligten Kollegen führt dies zu Konflikten, die ausführlicher im Kapitel QB V *Schulkultur* dargelegt werden.

Eine Sonderrolle entsteht durch den Status der Eliteschule. In die Untersuchung sind eine Eliteschule des Fußballs und eine Eliteschule des Sports eingebunden. Beide zeichnen sich durch eine sehr gute materielle Ausstattung und personelle Besetzung aus. So stehen auf Grund des Elitestatus zusätzliche Trainer und Betreuer für die Durchführung des sportartspezifischen Sportunterrichts bzw. Trainings zur Verfügung. Mit der Elitebildung stehen den Schulen deutlich mehr Ressourcen zur Verfügung, die auch der gesamten Schule zu Gute kommen können.

„Wir sind materiell, finanziell und von den Sportstätten her perfekt ausgestattet. Es gibt nichts was uns fehlt. Das muss man so in der Deutlichkeit sagen. Also mit Punkten ausgedrückt wären das 15 Punkte. Vielleicht auch, weil wir durch diesen Sonderstatus 'Eliteschule' finanziell deutlich besser gestellt sind“ (SSZ-Koordinator 4).

„Zwangsläufig ja. Allein schon, dass Material angeschafft wird, ist einmal der Punkt, der ja auch von den anderen genutzt werden kann. Es macht jetzt keinen Sinn, beispielsweise Koordinationsleitern nur für die Fußballer zu verwenden, denn die sind ja da und kön-

nen von allen anderen genutzt werden. Das ist Vorteil 1. Vorteil 2 ist, dass wir natürlich jetzt an Etats der Schule, was die Ausstattung betrifft, überhaupt nicht mehr ran müssen, so dass sogar alle anderen Fachschaften so unmittelbar davon profitieren. Weil dieser Etat völlig ausreicht, um den Sport völlig zu bedecken. Das ist ein Riesenvorteil und wir haben Strukturen geschaffen mit den Stütz- und Förderunterricht, von dem natürlich auch ganz viele profitieren“ (SSZ-Koordinator 4).

Aus Sicht der Schulleitung stellen sich die zusätzlichen Ressourcen jedoch nicht als Benefit dar.

„Wir sind halt personell sehr gut besetzt und da denke ich manchmal, gibt es in der Richtung eine gewisse Überversorgung und das ist auch nicht gut. Knapp ist an sich immer besser als zu gut“ (Schulleitung 4).

„Das ist sehr kompliziert, wir halten so ein paar Stunden vor, ist aber nicht ausreichend für Nachführunterricht, wenn wir extrem Förderbedarf haben, weil Deutschkenntnisse fehlen, hatten wir auch schon, dann müssen wir an den OSP. Der OSP guckt, dass er über die Sportstiftung irgendwie Gelder lockt, das ist ein umständlicher Weg, die hätten wir gerne frei verfügbar, dann wären wir da ein bisschen flexibler. Ansonsten können wir sagen, wir haben die Lehrer-Trainer - ist okay, frei verfügbares Geld wäre schön“ (Schulleitung 5).

Aus Sicht des SSZ-Koordinators und der Lehrer-Trainer wird dieser Aspekt klar positiv bewertet. Dem gegenüber sieht die Schulleitung aber auch Probleme, die aus dieser „Überversorgung“ entstehen. Als ein gesonderter Punkt, der ebenso dem Bereich der Ressourcen zugerechnet wird, ist das Personal der PdL.

Personalführung

Für Partnerschulen des Leistungssports gilt es den Blick bei der Suche nach geeignetem Personal nicht nur auf den Fachbereich Sport, die Sportklassen und die Fördergruppen zu richten, sondern auch die Schule als Ganzes mit ihrem sportlichen Profil im Auge zu behalten. So sind alle Bereiche der Schule in die Profilierung als Partnerschule involviert. Das bedeutet, dass sich die damit verbundenen Aufgaben, Anforderungen und Besonderheiten im Tagesablauf der Athleten in allen Bereichen der Schule bemerkbar machen. Freistellungen, Klausurverschiebungen oder Befreiung von Hausaufgaben wirken sich auch auf die Arbeitsbereiche der Nicht-Sportlehrkräfte aus. Grundsätzlich achten daher alle Schulen bei Neueinstellungen von Lehrkräften auf eine positive Einstellung gegenüber dem sportlichen Profil.

„...da verfolge ich eine Personalpolitik auch schon seit Jahren, die sagt, wer passt zu uns. [...] Und da waren wir im letzten Jahr und auch in diesem Jahr also wirklich sehr sehr erfolgreich und haben ein paar junge Kollegen gewonnen, die die Schule kennen, die Problematik des Leistungssports kennen, die unser Profil kennen, die Kunst kennen - danach gucken wir. Das heißt, wie weit sind die mit der IGS Entwicklung [...] vertraut, wie weit sind die bereit, diese Entwicklungsschritte mit zu gehen und unsere Profilschwerpunkte zu unterstützen. Und so werden die ausgewählt“ (Schulleitung 5).

Auf der Ebene der Sportklassen wird noch einmal genauer darauf geachtet, welche Lehrkräfte mit diesen Klassen arbeiten sollen. Auf Grund der von allen Schulen wiederholt geäußer-

ten Erkenntnis, dass die Sportklassen durch ihren Bewegungsdrang und ein gesteigertes Temperament auffallen, achten alle Schulen bei der Zuteilung der Lehrkräfte für Sportklassen auf eine positive und offene Einstellung.

„Wir suchen an vielen Stellen ganz gezielt die Lehrerinnen und Lehrer für die Sportklassen aus. Also, wir werden jetzt im Jahrgang 5 ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer finden, die erstens entweder selbst Sport unterrichten oder dem Sport sehr zugewandt sind, denn das ist auch so unsere Erfahrung. Es müssen tendenziell Kolleginnen und Kollegen sein, die auch mit dem Sport was anfangen können und sich ein Stück weit mit diesem Programm identifizieren“ (Schulleitung 6).

Für die konkrete Umsetzung der Maßnahmen an der PdL bedarf es des gezielten Personaleinsatzes, da die Aufgaben der schulischen Unterstützung und sportlichen Förderung der Nachwuchsathleten auch besondere Anforderungen und Qualifikationen erfordern. Für die Sportklassen werden daher gezielt Klassenleiter eingesetzt, die die Schüler optimal betreuen sollen. Für die Besetzung der Sportklassenleiter können an den Schulen unterschiedliche Strategien ausgemacht werden. Neben der grundsätzlichen positiven Einstellung gegenüber den Anforderungen und dem Verständnis für die besondere Belastung der Nachwuchsathleten, spielt vor allem die Fächerkombination der Lehrkräfte und die damit verbundene Unterrichtszeit in der Klasse eine entscheidende Rolle. So besetzen die Schulen die Sportklassenleiterposition zum einen gezielt mit Nicht-Sportlehrkräften die diese Klasse aber in einem Hauptfach unterrichten (unter anderem Sportklassenlehrer 2 und 6). Vorteil dieser Zuteilung ist der hohe Anteil an Stunden in der Klasse und der damit verbundene größere Handlungsspielraum.

„Ein anderer Kollege, der Sport und Bio in der Klasse hat wäre auch dafür in Frage gekommen, für die Sportklassenleitung, aber der hätte mit seinen Fächern, Sport und Biologie, nie im Klassenraum unterrichtet und von daher, [...] war uns das wichtig und den Leuten von der Sportfachschaft, dass jemand auch im Klassenraum unterrichtet, die Klasse möglichst viele Stunden sieht und da auch einwirken kann“ (Sportklassenleiter 2b).

„Also die Sportklasseneinrichtung, dann, wir gucken schon beim Personal. Wer wird der Klassenlehrer der Sportklasse? Das ist meistens ein Sportlehrer, oder aber, wenn es kein Sportlehrer ist, dann suchen wir einen heraus, von dem wir wissen, dass der dem Sportklassenkonzept positiv gegenüber steht. Dass er auch Rücksicht nimmt, wenn Schüler montags morgens gähnend in den Stühlen, in den Bänken sitzen, weil sie am Samstag und Sonntag auf einem Turnier oder Lehrgang oder sonst wo gewesen sind und einfach k.o. sind“ (Schulleitung 1).

In einer anderen Variante wird ausdrücklich nach einer Sportlehrkraft als Leiter der Sportklassen gesucht, da dieser ein besseres Verständnis für die Belange der Sportschüler hat. Außerdem wird angenommen, dass Sportlehrkräften und Sportschüler freundlicher und persönlicher miteinander umgehen. Im Idealfall wird aber auch hier eine Lehrkraft mit einer Kombination Sport plus Hauptfach bevorzugt.

„Klassenlehrer ist immer eine Lehrkraft, die Sport und immer ein weiteres Fach hat, optimalerweise ein Hauptfach“ (Schulleitung 3).

An allen Schulen kann festgestellt werden, dass die Möglichkeit über die geeignete Personalwahl das Profil zu stärken, wahrgenommen wird. Sowohl in Hinsicht auf Sportlehrkräfte, als auch das gesamte Kollegium betreffend, wird bei Neueinstellungen und bei der Besetzung der Fachlehrkräfte für Sportklassen auf eine positive Einstellung gegenüber dem Sportprofil geachtet. Eine besondere Situation stellt sich aber bezüglich der Lehrer-Trainer dar.

Die Beschäftigung der Lehrer-Trainer kann auf einer geteilten Stelle (zum Beispiel 60% Lehrer-Trainer und 40% Fachunterricht) oder auch auf einer ganzen Stelle erfolgen (100% Lehrer-Trainer). Die Stunden der Lehrer-Trainer-Stelle werden der Schule dabei als zusätzliche Stunden zur Verfügung gestellt, die Stunden für den Fachunterricht sind Deputatsstunden der Schule. Aufgabe des Lehrer-Trainers ist zum einen das Training und in einer geteilten Anstellung auch das Abhalten von Fachunterricht. Im Falle der Einstellung auf eine 100%-Stelle sagen alle Schulleiter aus, dass gezielt nach Lehrer-Trainern mit der geeigneten sportlichen Qualifikation entsprechend den Schwerpunktsportarten der Schule und auch pädagogischen Eignung gesucht wird. Hierbei spielen die persönlichen Gespräche und die Einschätzung des SSZ-Koordinators eine wichtige Rolle.

Schwieriger gestaltet sich die Einstellung von geeignetem Personal bei geteilten Stellen, da in diesem Fall zwei Bereiche mit meist sehr spezifischen Anforderungen verknüpft werden müssen. So geht es neben der grundsätzlichen pädagogischen Qualifizierung zum einen um die sportliche Qualifizierung als Trainer und zum anderen um die fachspezifischen Personalbedürfnisse der Schule. Da die Stunden für den anteiligen 40% Fachunterricht aus dem direkten Deputat der Schule kommen, ist für die Schulleitung bei der Einstellung in der Regel die fachliche Ausrichtung ausschlaggebend.

“Die Frage zielt natürlich in eine Richtung, die nicht zu unterschätzen ist. [...] Wenn wir von sechzig-vierzig Lehrer-Trainerstellen sprechen, das heißt also sechzig Prozent Training, vierzig Prozent Unterrichtstätigkeit, wird die Schule selbst mit diesen vierzig Prozent immer in ihrem Deputat belastet. Und Schulen sind heutzutage so ausgestattet, dass sie nicht mehr viele Möglichkeiten haben ein Spielbein einzubringen, sondern die Stellen, die sie besetzen möchten, im Grunde genommen immer sehr zielbezogen und zweckbezogen einzusetzen. Und wenn jetzt der Lehrer-Trainer kommt und hat den Schwerpunkt und das Fach PoWi, und der andere kommt und hat den Trainingsschwerpunkt und das Fach Physik oder Mathematik, dann kann man sich unschwer vorstellen, wo ein Schulleiter dann quasi sagen wird, den will ich haben, weil der guckt nur bedingt natürlich auf die sportliche Qualifikation oder sagt, die sind doch sportlich gleich qualifiziert, mich interessiert primär eben dieses Fach Mathematik” (Schulleitung 1).

Nicht immer kann daher von einer optimalen Besetzung der Lehrer-Trainer-Stellen im Sinne des Landesprogramms ausgegangen werden. In den Gesprächen wurde jedoch an keiner Stelle von einem entsprechenden Fall berichtet. Vielmehr waren fehlende sportliche Qualifikationen in einem Fall der Schule 1 Grund dafür, dass eine der bisherigen Schwerpunktsportarten nicht weiter im Programm gehalten werden konnte. Die Lehrer-Trainer-Stelle wur-

de durch einen Trainer einer anderen Sportart besetzt. Alle Schulen haben, wohl auch um diesem Problem zu begegnen, ein Fortbildungsprogramm zum Erwerb von Trainer- und Übungsleiterscheinen im Angebot. Die vollständige Umstellung der Lehrer-Trainer-Stellen auf 100% Stellen wäre mit Blick auf dieses Problem eine praktikable Lösung. Im Folgenden spielt dieses Thema noch einmal eine Rolle hinsichtlich der Einbindung der Lehrer-Trainer in den Schullalltag und das Kollegium. Schulleiter äußern sich an dieser Stelle kritisch gegenüber den 100% Stellen (siehe Kapitel 6.2.1.3 QB IV *Professionalität*).

Eine weitere kritische Situation entsteht an den Schulen mit Sonderstatus in Form der Eliteschulen, die durch ihre enge Verbindung mit den Sportverbänden zusätzliche Trainer auch im Sportunterricht einsetzen können. Unabhängig von der Tatsache, dass an diesen Schulen der Sportunterricht zumeist als sportartspezifischer Unterricht durchgeführt wird und damit auch die Aufhebung pädagogische Unterrichtsziele im Sinne einer mehrperspektivischen Bewegungsbildung im Horizont der Allgemeinbildung zu Gunsten eines sportartspezifischen Trainings bereits große Konfliktpotentiale enthält (siehe Kapitel 6.2.1.5 QB VI *Sportklassen*), bedeutet die Betreuung der Schüler durch zwei Fachkräfte natürlich einen wesentlich günstigeren Schüler-Lehrer-Schlüssel. Zum einen werden die Schüler einer Klasse im Rahmen eines sportartspezifischen Sportunterrichts in kleinere sportartspezifische Gruppen getrennt und zum zweiten werden diese Gruppen, (wie beschrieben) zum Teil durch externe Trainer unterstützt. Von Seiten des SSZ-Koordinators ist dies natürlich zu begrüßen. Die Schulleitung befürchtet jedoch den Neid der Kollegen und Probleme in der Rechtfertigung dieses hohen Ressourceneinsatzes für die Förderung von Nachwuchssportlern. Entsprechend kritisch äußert die Schulleitung 4:

“Naja, wenn eine Mädchengruppe von 16 Teilnehmern von 2 Studienräten trainiert wird, ist damit zwar sichergestellt, dass es nie ausfällt, aber die Investition ist eigentlich zu hoch. Das muss einer machen und dann muss eine Vertretungslehrkraft das rückwärts auch decken und das ist auch nicht schlimm, wenn der Trainer mal ausfällt wegen einer Abwesenheit oder Krankheit, dass da mal jemand anders einspringt. Das muss man da nicht doppelt besetzen. So gut das ist, aber das ist, man muss ja auch ein wenig an die gesellschaftlichen Kosten denken. Wir stehen da ja schon in der Verantwortung, dass der bilinguale Lehrer vor 30 Schülern steht und seine Arbeit auch machen muss” (Schulleitung 4).

Der jeweilige Kontext der Akteure führt hier zu unterschiedlichen Einschätzungen der Fördersituation. Im Sinne der sportlichen Förderung ist natürlich ein niedriger Betreuungsschlüssel optimal, um auf die Bedürfnisse der Athleten einzugehen. Dies gilt aber auch für alle anderen Fächer außerhalb des Sports. Lehrkräfte in diesen Fachbereichen fühlen sich gegenüber dem Sport an dieser Stelle eventuell benachteiligt. Die offene Kommunikation und die Schaffung von Transparenz sind Ansatzpunkte, die Perspektiven aller zu erweitern und gegenseitiges Verständnis zu erzeugen. Dies bezieht sich nicht nur auf Lehrkräfte anderer Fächer in Form der Kommunikation nach innen. Die Schule ist auch dazu aufgerufen ihre

Position nach außen gegenüber den Verbandsverantwortlichen, Trainern, anderen Unterstützern und auch Eltern deutlich zu machen.

Transparenz und Überzeugung innen könnte den verstärkten Einsatz von materiellen, finanziellen und personellen Ressourcen im Rahmen der sportlichen Profilierung gegenüber der Kollegenschaft legitimieren. Eine Form dieser Öffentlichkeitsarbeit ist das schon angesprochene Schulprogramm. Weitere Wege sind Veröffentlichungen zu sportlichen Erfolgen, wie sie an allen Schulen in Form von Urkunden und Zeitungsartikeln in Schaukästen und an Wandtafeln ausgehängt werden. Innerschulische Konferenzen, an denen das gesamte Kollegium teilnimmt, sind aber wohl die wichtigsten Möglichkeiten für die Kommunikation der Anliegen im Rahmen der Partnerschulprofilierung.

“Mittlerweile ist es so, dass sie [Sportfachkräfte, S.C.] in Gesamtkonferenzen einen festen Tagesordnungspunkt haben, [...] und da ist ein Tagesordnungspunkt, da berichtet jedes Projekt, wenn es was zu berichten gibt, sei es Comenius, sei es Kunstklassen, was gerade läuft. [...] So wird versucht eine Transparenz zu schaffen. Transparenz zu schaffen und ein Verständnis zu schaffen” (Schulleitung 4).

Auch für die SSZ-Koordinatoren stellen die Konferenzen eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, sich mit anderen Kollegen auszutauschen und sportliche Belange in den Gesamtkontext der Schule zu rücken. An dieser Stelle können Probleme konkret angesprochen und direkt erörtert werden. Die Thematisierung der Perspektiven anderer Lehrkräfte kann auch den Blick der Akteure des Landesprogramms im Sinne der Fremdwahrnehmung erweitern.

“Also im Endeffekt ist es die Schulkonferenz, [...] und da werden im Prinzip alle maßgeblichen Entscheidungen, die an der Schule anstehen vorbesprochen und mitbestimmt. [...] da sitze ich zum einen selber mit drin, und kann da eben für das Schulsportzentrum sprechen, das finde ich, ist eine ganz wichtige Position, das sollte man einem SSZ-Koordinator auch an anderen Schulen nahelegen, da in so einem Gremium drin zu sitzen und mitzuarbeiten” (SSZ-Koordinator 2).

Alle interviewten Schulakteure berichten von diesen Konferenzen, und dass diese mittlerweile auch für die Thematisierung von Maßnahmen und Entscheidungen der sportlichen Profilierung zu eine wichtige Plattform geworden sind. Die Schulleitung ist an dieser Stelle neben der regelmäßigen Teilnahme auch aufgefordert notwendige Konferenzen selbst einzuberufen, was jedoch nicht an allen Schulen der Fall ist.

Zusammenfassend thematisiert der Qualitätsbereich III *Führung und Management* Aspekte der Organisation und Steuerung der Partnerschulen. Die damit verbunden Aufgaben gehen vor allem auf den Handlungsbereich der Schulleitung zurück. Dazu gehören die Personalentwicklung, Personalfindung und der Personaleinsatz, die Planung der Studentafeln für die einzelnen Klassen, die Verteilung von Hallenzeiten und Räumen, die öffentliche Darstellung der Schule sowie Entscheidungen im Rahmen des Tagesgeschäftes. Die Schulleitung kann dabei Entscheidungen an die eigene Person binden oder im Sinne der Delegation Entschei-

dungsbefugnisse abgeben. In den untersuchten Schulen lässt sich feststellen, dass viele Entscheidungen an die SSZ-Koordinatoren abgegeben werden. An stark leistungssportlich ausgerichteten Schulen diese Entscheidungen aber final noch einmal durch die Schulleitung geprüft und bestätigt werden müssen. Die Freiheiten des SSZ-Koordinators und der Lehrer-Trainer an diesen Schulen wird als weniger groß beschrieben und nicht immer wird den Vorstellungen der Akteure (des Landesprogramms) entsprochen, so dass insbesondere zwischen Schulleitung und SSZ-Koordinator Konflikte entstehen. Durch die offene Kommunikation der Entscheidung kann Transparenz geschaffen werden, um dies zu vermeiden. Es ist daher Aufgabe der Schulleitung, Möglichkeiten des Austausches und der Verständigung zu schaffen. Ein formeller Rahmen wie Konferenzen garantiert, dass das Kollegium der gesamten Schule erreicht wird und gibt den Berichten die notwendige Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer sportlichen Profilierung erscheint dieser Punkt von besonderer Bedeutung, da die Legitimation der leistungssportlichen Ausrichtung gegenüber klassischen Bildungsthemen und Fächern erschwert scheint (siehe auch Serwe, 2008).

6.2.1.3 Qualitätsbereich IV: Professionalität

Im vierten Qualitätsbereich – *Professionalität* – wird im Rahmen dieser Studie vor allem die Position des Lehrer-Trainers ins Blickfeld genommen. Es geht an dieser Stelle weniger um die Qualifikation, als vielmehr um folgende Frage:

In welcher Weise nehmen die Lehrer-Trainer ihre Rolle im Rahmen schulischer Prozesse wahr und erfüllen ihre Aufgabe der pädagogisch verantwortungsbewussten Betreuung der Nachwuchsathleten?

Der Blick richtet sich auf das Verständnis der eigenen Rolle zwischen den Anforderungen als Lehrer und Trainer und der Abstimmung sportlicher und schulischer Ziele. Ein Schwerpunkt der Analyse ist weiterhin die Integration der Lehrer-Trainer in den Schulbetrieb und die Kommunikation und Kooperation mit dem Kollegium.

Entsprechend dem Landesprogramm wird von den Lehrer-Trainern für die Besetzung der Stelle ein abgeschlossenes Lehramtsstudium sowie ein Trainerschein in einer Schwerpunktsportart verlangt. Auch in den Gesprächen mit den Schulleitern und den SSZ-Koordinatoren wurde deutlich, dass bei der Einstellung der Lehrer-Trainer sowohl auf die sportliche als auch auf die weitere fachliche und pädagogische Qualifizierung geachtet wird.

Die primäre Aufgabe der Lehrer-Trainer ist die pädagogisch verantwortungsbewusste Durchführung von Sichtung und Training der Talente in einer spezifischen Sportart. Die Wahrnehmung schulischer Aufgaben und die Übernahme von Sportunterricht gehören aber ausdrücklich nicht zum Aufgabenfeld. Die Lehrer-Trainer werden von den Verbänden vorgeschlagen

und an der Schule den Schwerpunktsportarten entsprechend eingesetzt. Lehrer-Trainer agieren damit im unmittelbaren Spannungsfeld zwischen der Schule mit ihren Anforderungen, Regeln und Dienstverpflichtungen auf der einen Seite und den Zielansprüchen des Sports auf der anderen Seite. Es stellt sich daher die Frage, nach welchen Handlungsprämissen die Lehrer-Trainer ihre Arbeit gestalten. In der Analyse der Interviews zeigt sich, dass auf Grund des primär sportlichen Aufgabenfeldes – dem Training – die Lehrer-Trainer sich in erster Linie als Trainer verstehen.

„Also ich glaube, mein Außenbild ist mehr der Trainer als der Lehrer für die Schüler“
(Lehrer-Trainer 3).

Auch die Nachwuchsathleten sehen in den Lehrer-Trainern vor allem die Funktion des Übungsleiters, was dazu führt, dass der Kontakt zwischen Lehrer-Trainer und Athleten allgemein als sehr gut bezeichnet wird, die gemeinsamen Themen sich aber auf den sportlichen Bereich beschränken. Schulische Aspekte werden erst nach direkter Ansprache durch die Lehrer-Trainer thematisiert. Dies wird von den Lehrer-Trainern durchaus als defizitär wahrgenommen.

„Wenn es schulische Probleme gibt, bin ich ganz klar noch zu wenig Ansprechpartner für die Schüler“ (Lehrer-Trainer 3).

Die eigene Rollenzuschreibung hängt auch mit der Form der Stelle als 100%-Anstellung oder 60%-Anstellung zusammen. Insbesondere Lehrer-Trainer auf einer ganzen Stelle haben ausschließlich im Rahmen des Trainings mit den Kindern Kontakt, entsprechend ist ihr Bild bei den Kindern auch eher sportlich geprägt. Im Sinne der gezielten Arbeit am sportlichen Erfolg der Kinder wird die 100% Stelle als optimale Lösung beschrieben. Es wird aber auch deutlich, dass dadurch der Blick auf die schulischen Leistungen und das Verhalten unvollständig bleibt, da entsprechende Informationen nur indirekt über den Kontakt zu Lehrern oder Eltern gewonnen werden. Es fehlt der unmittelbare Einblick in die schulische Situation der Athleten. Insofern bleiben auch die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit mit den Kindern eher gering.

Der Blick auf die Schule beschränkt sich vor allem auf das Sammeln der Noten. Dabei hat es sich an allen Schulen durchgesetzt, dass die Lehrer-Trainer regelmäßig die Noten der Schüler erfragen, um sich über die schulischen Leistungen ihrer Athleten zu informieren. An Schule 4 gibt es hierfür ein Extra-Heft, in das die Nachwuchsathleten nach den Klausuren ihre Noten eintragen sollen, um den Trainern den Überblick über die schulische Entwicklung jedes Einzelnen zu gewährleisten. Mit einzelnen Lehrkräften tauscht man sich vor allem nach Klausuren auch direkt aus. Diese Bemühungen werden verstärkt, wenn sich Problemfälle auftun, um die Entwicklung zu verfolgen und notwendige Maßnahmen, wie etwa den Besuch des Stütz- und Förderunterrichts zu veranlassen. Vereinzelt beschränkt man sich aber auch

nur auf die Top-Athleten, die auf Grund der Wettkämpfe und des hohen Trainingsaufwands unter höheren Belastungen stehen.

„Also ich erkundige mich bei meiner einen Kollegin regelmäßig über meine Schüler. Oder generell, wenn ich weiß, ich habe da ein, zwei Fälle, die sind ein wenig schwieriger oder haben schulisch ein paar Probleme, da horche ich regelmäßig im Lehrerzimmer nach: ‚Wie sieht es denn mit Problemfällen‘ aus?!“ (Lehrer-Trainer 5).

Der Kontakte zu den Fachlehrkräften oder zumindest zu den Sportklassenleitern gehört damit zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrer-Trainers. Als besonders wichtig und erfolgreich für ein unkompliziertes Handeln berichten alle Schulen, dass viele Kontakte mit und zwischen den Lehrer-Trainern informeller Art sind. In Schule 2 haben sich für Absprachen kleinere Treffen außerhalb des Schulbetriebes etabliert, bei denen in ungezwungener Runde beim Sport auch über Maßnahmen und einzelne Schüler gesprochen werden kann. Für Problemfälle oder Entscheidungen in größerem Maße sind aber auch hier die großen Konferenzen der Schule der Hauptverhandlungsort.

Die Schulen 4 und 5 berichten auf Grund ihrer hervorgehobenen Position als Eliteschule und der hohen Anzahl an eingesetzten Lehrer-Trainern und zusätzlichen Trainern von regelmäßigen Treffen, um über die sportliche aber auch schulische Entwicklung der Nachwuchsathleten zu konferieren, sowie sich über anstehende Maßnahmen zu beraten. In den Absprachen der Lehrer-Trainer geht es dabei vor allem um organisatorische Aspekte der Betreuung im Rahmen von Wettkämpfen, der allgemeinen Leistungsentwicklung der Athleten, der Abstimmung von Sichtungveranstaltungen und der anschließenden Auswahl und Zuordnung potentieller Talente. Die Absprachen werden als Basis der täglichen Arbeit beschrieben. Auch wenn die Lehrer-Trainer sowohl im Interesse der Schule als auch des Verbandes die Talente aussuchen, werden die Sichtung und Betreuung der Athleten vor allem nach den Richtlinien der Schule durchgeführt. Die Ziele der Lehrer-Trainer sind aber immer mehrperspektivisch auf Schule und Verband beziehungsweise die Vereine ausgerichtet. So sind die kurzfristigen Ziele auf schulische Erfolge bei „Jugend trainiert für Olympia“ ausgerichtet, langfristige Ziele dagegen orientieren sich an den Interessen der Verbände, wie die Überführung der TFG-Kinder in die Landeskader der Sportarten. Vereinsinteressen werden in der Regel mit den Interessen der Verbände gleichgesetzt und nur vereinzelt wird konkret über Ziele eines Vereins im Zusammenhang mit der Einrichtung der Sportklassen, TFGs oder TAGs gesprochen. Insbesondere in Verbindung mit der Förderung auf höchstem Niveau spielen aber Kooperationen mit Vereinen auf hohem nationalem Niveau eine Rolle für die konkrete Arbeit der Lehrer-Trainer.

„Mein Ziel ist es ganz klar mit dem VC Stadt gerade im weiblichen Bereich, da sehe ich nach wie vor den Schwerpunkt, [...] wäre mein Bestreben gemeinsam mit dem Verein ein Nachwuchsleistungszentrum aufzubauen und in Richtung Internatsstrukturen zu gehen, um hier wirklich Talente schulisch und volleyballerisch auszubilden“ (Lehrer-Trainer 4).

Die Förderung ist in dieser Form zum einen stark auf Sportler auf höchstem Niveau ausgelegt und die Betreuung erfordert die Mitgliedschaft in dem kooperierenden Verein. Eine vereinsübergreifende Förderung ist in dieser Form nicht möglich und miteinander konkurrierende Vereine lassen sich in solchen Modellen nur schwer als Kooperationspartner einer Schule gewinnen. Es besteht daher auch die Gefahr, durch feste Vereinskoooperationen Talente zu verlieren.

Die geschilderten Verknüpfungen der Aufgabengebiete und Verpflichtungen der Lehrer-Trainer gegenüber Schule, Verein und Verband können unter Umständen zu Konflikten führen. Dessen sind sich die Lehrer-Trainer in der Regel auch bewusst und fordern daher eine noch deutlichere Festlegung von Zielvorgaben, die gemeinsam von HKM und den Fachverbänden vereinbart wurden.

„Also ich denke hier ist insbesondere zwischen Kultusministerium und Sportfachverbänden noch viel Kommunikatives aufzuarbeiten, um wirklich einheitliche Ziele zu verfolgen. Die Sportfachverbände haben häufig eine andere Definition von Leistungssport, werden auch nach anderen Kriterien bemessen als es die Schule mit dem klassischen pädagogischen Auftrag als Lehrer-Trainer wird und der Lehrer-Trainer als Bindeglied steht da schon manchmal in der Zwickmühle, um beiden gerecht zu werden. Das macht auch die Schwierigkeit aus, die Stelle wirklich im Interesse aller auszufüllen“ (Lehrer-Trainer 1).

Das Landesprogramm sieht daher auch Zielvereinbarungsgespräche zwischen den Verbänden, der Schule und den Lehrer-Trainern vor. Schule 6 hat daher gezielt einen Termin festgesetzt, zu dem sich alle Lehrer-Trainer, Vertreter des Sportfachbereichs, der SSZ-Koordinator und der Schulleiter zusammengesetzt haben, um über mögliche Ziele in der Talentförderung zu beraten.

Dennoch bleiben Unklarheiten hinsichtlich der Abstimmung schulischer und sportlicher Aufgaben, wenn Gelder der Verbände nicht unmittelbar für sportliche Tätigkeiten, wie Trainingsmaßnahmen, verwendet werden, sondern auf Grund der Teilnahme an Konferenzen und anderen schulischen Arbeitsgesprächen Trainingseinheiten ausfallen und somit für sportferne Zwecke eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch erklären, warum die Einbindung der Lehrer-Trainer in die Schule mit vielen Konflikten verbunden ist. Von Seiten der Schulleitung wird diesbezüglich immer wieder Kritik geäußert. So bemängeln diese, die Lehrer-Trainer wären dem Großteil der Kollegen unbekannt, da sie ausschließlich im Umfeld ihrer Trainingsgruppen und bei Sportveranstaltungen agieren würden.

„...weil die [Lehrer-Trainer, S.C.] natürlich auch bestimmte Interessen haben. Die müssen auch entsprechend von der personalen Lenkung besonders beachten werden. Denen muss immer wieder gesagt werden, ihr seid Teil der Schule, ihr habt Beamtenstellen, ihr seid, bis auf zwei Ausnahmen, fest angestellt an der Schule, ihr seid im Schulbetrieb, ihr habt Konferenzverpflichtungen, ihr müsst euren Fachbereich vertreten. Sie müssen ihren Fachbereich vertreten, sie haben Pflichten.“ (Schulleitung 1).

„Im Blick war, und das hat sehr viel Kraft gefordert, von mir und von der Schulleitung generell, die Lehrer-Trainer müssen in den schulischen Alltag eingebunden sein. Die können nicht ihre Zeit bei den Verbänden rumhüpfen, die sie haben oder in ihren Leistungssportgruppen, sondern die müssen an der Schule als Kollege präsent sein, ansprechbar sein für schulische Probleme.“ (Schulleitung 4).

SSZ-Koordinatoren und Schulleiter bemängeln auch, dass die Kontakt-Problematik im Zusammenhang mit Lehrer-Trainern auf 100%-Stellen verstärkt wird. Auf Grund ihres schulübergreifenden Einsatzes und dem vom Schulgebäude räumlich getrennten Arbeitsplatz in oder auf Sportplätzen fehlen Kontakträume und -möglichkeiten zu Fachlehrkräften anderer Bereiche. Hinzu kommen die von den Kernzeiten der Schule am Vormittag abweichenden Arbeitszeiten der Lehrer-Trainer im Nachmittagsbereich. Ein SSZ-Koordinator beschreibt das Konstrukt der 100%-Stellen wie folgt:

„... sie werden auch häufig nur als Gast wahrgenommen, weil natürlich sehr viele dieser Maßnahmen schulübergreifend irgendwo am anderen Ort im Nachmittagsbereich stattfinden. Das ist so dann eine zusätzliche Schwierigkeit, dieses Personal mit Blick auf die Fachkonferenz auch wieder zusammenzubringen“ (SSZ-Koordinator 1).

Es ist daher von Seiten der Lehrer-Trainer auf 100% Stellen notwendig, selbst aktiv den Kontakt zu anderen Kollegen zu suchen und Konferenzen der Schule zu nutzen, um sich mit dem Kollegium der Schule in Verbindung zu setzen. In einzelnen Fällen sind Lehrer-Trainer aber an mehreren getrennten Standorten angestellt, so dass der Kontakt zu unterschiedlichen Kollegien aufgebaut werden müsste, was einen deutlich höheren zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die entsprechende Person darstellt. Inwiefern die Vorteile dieser Konstellation die Nachteile der fehlenden Einbindung in das Kollegium aufwiegen, muss von Fall zu Fall entschieden werden.

An dieser Stelle sind auch die Verbände aufgefordert, sich aktiv an der Talentförderung im Rahmen der schulischen Förderung zu beteiligen, um Ziele und Aufgaben der Lehrer-Trainer zu bestimmen und klar auszuweisen.

Mit Blick auf die zum Qualitätsbereich III *Führung und Management* (Absch. 6.2.1.2) bereits geführte Diskussion hinsichtlich der Aufteilung der Lehrer-Trainer-Stellen als 40 / 60 Stellen oder 100% Stellen, könnte die geteilte Lösung die bessere sein, um eine stärkere Einbindung in den Schulbetrieb zu gewährleisten. Zwar ändert sich eigentlich nichts an den Verpflichtungen gegenüber der Schule, da auch die Lehrer-Trainer Angestellte der Schule sind, aber auf Grund des Anteils ihrer Anstellung (40%) als Fachlehrkräfte der Schule, wären sie enger mit dem Schulgeschehen verknüpft. Man kann davon ausgehen, dass dadurch die Einbindung in die Schule größer ist, der Kontakt zu den anderen Kollegen erhöht wird und auch die Bereitschaft zur Teilnahme an den Schulkonferenzen zunimmt. Dies wird auch von den befragten Schulleitern, SSZ-Koordinatoren und den Lehrer-Trainern selbst bestätigt.

Zusammenfassend ist die Position des Lehrer-Trainers, wie bereits in der Bestandsanalyse deutlich wurde, eine der wichtigsten im Rahmen des Landesprogramms, da sie die Schnittstelle zwischen Schule und Sport bildet. Damit gehen aber auch Widersprüche hinsichtlich der Verpflichtungen, Ansprüche und Ziele gegenüber den beiden Systemen einher. Diese stellen sich umso größer dar, umso deutlicher die Schule auf die leistungssportliche Förderung ausgelegt ist. Es kann festgestellt werden, dass die Lehrer-Trainer dieser Schulen von größeren Problemen berichten, in der Umsetzung beiden Bereichen gleichermaßen gerecht zu werden. Dazu gehören vor allem die eigene Einbindung in das Kollegium und die Teilnahme an Konferenzen. Andererseits kann die regelmäßige Durchführung des Trainings auf Grund schulischer Verpflichtungen nicht immer gewährleistet werden. Die daraus entstehenden Konflikte werden in den leistungssportlich profilierten Schulen deutlicher geäußert als in anderen Schulen.

Gerade die Position des Lehrer-Trainers ist auf Grund der Nähe zu den Kindern in Training und Wettkampf und der damit aus dem schulischen Rahmen in gewisser Weise herausgehobenen Position, für persönliche Gespräche gut zu nutzen. Die Nachwuchsathleten haben in der Regel ein großes Vertrauen zu den Lehrer-Trainern und die Lehrer-Trainer berichten von einem sehr guten und sehr offenen Verhältnis zu ihren Athleten. Dieses Potenzial sollte für die pädagogisch verantwortungsbewusste Betreuung genutzt werden, bei der es um weit mehr als die Erfassung eines Notenspiegels geht. Die Lehrer-Trainer sollten im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsanspruches auch in ihrem Training die Kinder vor allem zur Selbstständigkeit und Mündigkeit erziehen. Wie unter anderem von Prohl (2004) und Lange (2004) gefordert, geht es nicht nur um die sächliche Thematisierung von Trainingsmethodik und physiologischen Prinzipien der Trainingsbelastung, sondern auch um eine Befähigung der Athleten zur Selbstreflexion ihrer Karriere. Es ist jedoch fraglich, ob das Konstrukt des Lehrer-Trainers, wie es im Landesprogramm entworfen wird, die Lehrer-Trainer in die Lage versetzt, eben diese Aufgabe wahrzunehmen. Vielmehr scheint auf Grund der ausschließlich auf das Training beschränkten Aufgaben der Einfluss bzw. die Bedeutung der Ansprüche des Leistungssports zu überwiegen. Lehrer-Trainer nehmen daher eher die Position des Sports ein und weniger eine pragmatisch-korrektive Position im Sinne einer pädagogisch verantwortungsbewussten Nachwuchsförderung (Stibbe, 2005). Da sich das Aufgabenfeld des Lehrer-Trainers als sehr vielfältig darstellt und eine analytische Betrachtung bisher fehlt, ist die wissenschaftliche Aufarbeitung des Arbeitsplatzes und die Erfassung des tatsächlichen Handelns der Lehrer-Trainer dringend angeraten.

6.2.1.4 Qualitätsbereich V: Schulkultur

Die Analyse des fünften Qualitätsbereiches geht folgender Frage nach:

Welche Schulkultur hat sich an den Partnerschulen des Leistungssports herausgebildet?

Ohne den Kulturbegriff in seiner Gänze zu erläutern, wird Schulkultur im Sinne Helpers (2008, S. 65) der sich selbst auf Schöning (2002) bezieht, als die „sinnhaft strukturierte Gesamtheit der Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen“ einer Schule verstanden. Schulkultur ist die symbolische Ordnung einzelschulischer Ansichten, Praktiken, Normen und Werte. Sie begrenzt damit zum einen die Handlungsmöglichkeiten der Akteure, öffnet gleichzeitig aber auch spezifische Handlungsräume. In der Auseinandersetzung mit den Grenzen und Räumen des Handelns können diese von den Akteuren transformiert und verändert werden. Hierdurch wird innerhalb der Schule ein Feld akzeptierter und ausgeschlossener Praktiken, Ausdrucksformen und Habitus aufgespannt (Helsper, 2008). Schulkultur bietet so die Möglichkeit zur Identifikation und Abgrenzung. Durch seine Identität stiftende Funktion definiert die Kultur der Schule den sozialen Raum und bietet grundlegende Orientierungsmuster für die Schüler und Lehrkräfte, die in konkreten Situationen spezifiziert werden müssen (Luhmann, 1997). Luhmann (1997, S. 268) betont aber, „daß Kultur sich nicht als beste aller Möglichkeiten begreift, sondern die Vergleichsmöglichkeiten dirigiert“.

Die Kultur einer leistungssportlich profilierten Schule wird damit als Gestaltungsaufgabe aller an der Schule beteiligten verstanden, die sich in einem gemeinsamen Verständnis für die Belange der Nachwuchsathleten, der Ziele der Schule und der Vorstellung des Weges dorthin ausdrückt. An dieser Ausgestaltung einer leistungssportlichen Schulkultur sind die Akteure der Schule, die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie auch externe Partner beteiligt. Vor diesem Hintergrund stellt sich daher die Frage, welche Ansichten und Vorstellungen in der Schule hinsichtlich der sportlichen Profilierung vorherrschen und welche Bedeutung dem Profil im Rahmen der gesamtschulischen Entwicklung beigemessen wird.

In ihren pädagogischen Zielsetzungen unterscheiden sich die Schulen kaum. Alle Schulen streben die ganzheitliche Ausbildung der Schüler an und stellen die Erziehung zur freien und selbstständigen Entwicklung besonders heraus. Als einen Schwerpunkt, so auch in den Leitbildern im Schulprogramm formuliert, ist es die Aufgabe der Schule, besondere Begabungen der Schüler zu fördern. Das gilt natürlich auch für Kinder mit sportlichem Talent.

Grundsätzliches Anliegen ist es dabei, den Schülerinnen und Schülern neben ihrer schulischen Laufbahn auch eine sportliche Karriere zu ermöglichen und, wie es einer der Schulleiter (Schulleitung 4) ausdrückt, beide Lebenswege „zu harmonisieren“. Diesem Anliegen liegt

die Annahme zu Grunde, dass leistungssportlich aktive Schülerinnen und Schüler einer sogenannten Doppelbelastung ausgesetzt sind (Richartz & Brettschneider, 1996), die mit Hilfe geeigneter Maßnahmen der Schule und der Sportverbände kompensiert werden kann. An allen Schulen wird über vereinzelte Formen von Überlastungserscheinungen berichtet, die sich in Form vergessener Hausarbeiten, einer schlechteren Note in einer Klausur oder auch durch Ausfall einzelner Trainingseinheiten äußern. Keine der Schulen berichtet aber auf Seiten der Schüler von massiven Problemen auf Grund der Unvereinbarkeit der beiden Karrieren, wohl auch Dank der zahlreichen Maßnahmen, die die Schulen zur schulischen Unterstützung anbieten. Alle Schulen betonen die primäre Stellung der schulischen Ausbildung gegenüber der sportlichen Förderung. Inwiefern sich diese Ansichten mit denen der Kinder decken, soll in der Analyse zum Qualitätsbereich VII *Ergebnisse und Wirkungen* (Absch. 6.2.1.6) betrachtet werden.

Kooperationen

Zur Umsetzung der sportlichen Maßnahmen, sind die Schulen auf Kooperationen mit den örtlichen Vereinen und Fachverbänden angewiesen. Maßgeblich verantwortlich für eine potentielle Zusammenarbeit ist die regionale Bedeutung und Förderungswürdigkeit der Sportarten (LSB Hessen, 2010). Mit der Profilierung der Schulen ist daher auch die Festlegung auf wenige Schwerpunktsportarten verbunden. Die Schulen bieten in diesen Schwerpunktsportarten die von den Lehrer-Trainern betreuten TFGs und LGs an. Für die Besetzung einer Lehrer-Trainer-Stelle ist die Kooperation mit dem entsprechenden Fachverband Voraussetzung. Die Qualität der Vernetzung spielt bei der Abstimmung von Vereinstraining und Schule sowohl zeitlich als auch inhaltlich eine bedeutende Rolle, um einerseits die Doppelbelastung der Athleten zu kompensieren und andererseits einen langfristigen Leistungsaufbau zu garantieren (Scheid & Creutzburg, 2010). Das Landesprogramm fordert daher Schule und Verbände auf, sich zu unterstützen und in Form der Zielvereinbarungsgespräche gemeinsame Wege in der Förderung zu gehen.

Von Seiten der Schule wird die Zusammenarbeit jedoch oft defizitär beschrieben. Mangelndes Interesse auf Seiten der Vereine verbunden mit unklaren Zuständigkeiten, zu wenig Unterstützung in der Umsetzung des Trainings sowie fehlende Anschlussmaßnahmen für Athleten auf höchstem Niveau werden kritisiert.

„Was mir so ein bisschen Leid tut, dass wir hier in der Region im Rhein-Main-Gebiet, dass wir hier das Problem haben, aktuell kein höherklassigen Verein haben. Regionalliga ist okay. Aber mir fehlt manchmal so ein bisschen die Perspektive, die ich den Kindern bieten kann“ (Lehrer-Trainer 3).

Auf Grund aktueller bildungspolitischer Entwicklung entsteht für die Schulen ein erhöhter Bedarf an *Betreuungsangeboten im Nachmittagsbereich*. Schulen sind mehrheitlich auf das

verkürzte Abitur (G8) umgestiegen, wodurch sich die tägliche Schulzeit in den Nachmittagsbereich erstreckt. Im Rahmen der Ganztagserschulgestaltung wird außerdem versucht, außerunterrichtliche Zeiten unter anderem mit Angeboten aus dem Sport zu füllen. Akteure der Schulleitung nehmen daher an, dass für die Vereine und Verbände die Kinder in dieser Zeit als Mitglieder nicht greifbar sind, und somit als Ressource des Vereins verloren gehen. Es wäre daher davon auszugehen, dass die Vereine bemüht sind in die Schulen zu gehen, um hier die Schüler als zukünftige Mitglieder zu binden. Eine aktuelle Untersuchung der Sportwissenschaftler Prohl und Laging widerlegt diese Annahme jedoch und stellt fest, dass G8 den Vereinen keine Mitglieder wegnimmt, vielmehr hat das verkürzte Abitur Auswirkungen auf das selbstorganisierte Sporttreiben (Appel, 2013). Ungeachtet dessen sind Schulen aber auf die Unterstützung der Vereine angewiesen, um ein breites und ansprechendes Angebot zu schaffen. Den Aussagen der Schulakteure entsprechend, wird dies aber nicht oder noch zu wenig von den Vereinen wahrgenommen. Initiativen zur Kooperation gehen zumeist von den Schulen aus. Hier sind vor allem die SSZ-Koordinatoren oder engagierte Lehrer-Trainer die treibende Kraft Kooperationen zu initiieren.

Insbesondere im ländlichen Raum Mittelhessen und im Raum Nordhessen müssen die Kooperationen zwischen Vereinen, Verbänden und Schulen intensiviert werden, um Anschlussmaßnahmen an die schulische Sportförderung sicherzustellen. Hier fehlt jedoch nach Aussage der Schulakteure die breite Abdeckung, so dass Athleten auf höherem Niveau ihren Heimatort zu Gunsten der besseren Trainingsmöglichkeiten an Standorten in Ballungsgebieten verlassen – in Hessen vor allem in Richtung Frankfurter Raum.

„...also wir befürchten ganz einfach, dass die Sportregion Mittelhessen ausblutet in Richtung Frankfurt, ganz ganz stark. Ganz stark und aber auch zunehmend Kassel, also der Nordhessische Bereich. Und die Vereinsstruktur, die wir haben, die ist zwar vorhanden, aber es ist aus unserer Sicht wenig Professionalität, das heißt, wenn ein Sportler ein bestimmtes Niveau erreicht hat, dann verlässt er eigentlich auch die Region“ (SSZ-Koordinator 6).

Die Folgen wirken sich auch auf die umliegenden Vereine aus, denen die Leistungsträger abhandenkommen und die somit ihr sportliches Niveau nicht halten können. An dieser Stelle sind klar die Verbände aufgerufen, auch den ländlichen und nordhessischen Raum durch Stützpunkte zu betreuen.

Für eine erfolgreiche Arbeit der Lehrer-Trainer ist die Abstimmung mit den Verbänden absolut notwendig. Zum einen organisatorisch, zum anderen aber auch inhaltlich. Angemahnt wird in diesem Zusammenhang, dass die Ansprüche der Verbände zu sehr auf die sportliche Förderung ausgerichtet seien. In der Kooperation der beiden Systeme treffen zwei nur schwer vereinbare Handlungslogiken aufeinander (Teubert, 2009), die vor allem auf Seiten der Schule zu Problemen und Konflikten führt. Insbesondere an Schulen mit starker leistungssportlicher Ausrichtung, werden diese Konflikte angesprochen.

„Da setzen, bedingt durch das Umfeld, wie auch immer, die Gründe sind sicherlich vielfältig, setzen die Verbände und die Trainer doch schwerpunktmäßig auf die sportliche, leistungssportliche Ausrichtung und das kann es nicht sein“ (Schulleitung 4).

„Ja, weil die Vereine denken doch sehr sportmotorisch, Ausbildung ihrer Sportler in Sachen ihrer Sportart, sportartspezifisch relativ begrenzt, erfolgsabhängig, was soll der Sportler in meinem Verein leisten. Und für das haben sie vielleicht weniger den Blick auf den einzelnen Sportler, wie ist er so, ist er mental stark genug, geht das Mentale überein mit der körperlichen Leistungsfähigkeit, die er hat und wie ist er eigentlich schulisch, also, was hat er ein zweites Standbein, ist er da abgesichert.“ (SSZ-Koordinator 6).

Indem Vertreter beider Seiten (Schule und Sport) an einen Tisch geholt werden, könnten solch unterschiedliche Interessen in Einklang gebracht und gemeinsame Zielperspektiven formuliert werden. Daher sind die Zielvereinbarungsgespräche nicht nur im Zusammenhang mit der Bestimmung des Aufgabenfeldes des Lehrer-Trainers von Bedeutung, sondern auch für eine gemeinsame Ausrichtung und Zusammenarbeit in der Talentförderung. Die Initiative zur Kooperation geht dabei oft von den Schulen aus, die jedoch skeptisch gegenüber dem Erfolg dieser Bemühungen sind.

„Das ist jetzt neu. Das ist jetzt in diesem Jahr das erste Mal kommuniziert worden. Der Initiator sollte ja immer der Verband sein, der auf die Schule zu geht und bis jetzt ist kein Verband auf uns zu gekommen. Ich habe dem Fußballverband das eigentlich fix und fertig vorgelegt und wir warten jetzt bis da was kommt. Nach meiner Einschätzung werden die Verbände sagen, das sehen wir mal nicht so als höchste Priorität an, da haben wir Sachen, die wichtiger sind“ (SSZ-Koordinator 4).

Die Schulen berichten weiter von Schwierigkeiten mit einzelnen Verbänden überhaupt *Kontakt* aufzunehmen. Fluktuationen, unklare Zuständigkeiten und wenig professionelle Strukturen auf Seiten der Vereine sowie Informationsdefizite in der Verbandsführung und in den Nachwuchsabteilungen verhindern eine effektive Zusammenarbeit selbst mit den Verbänden der Schwerpunktsportarten der Schule.

„Und treffen ist ein gutes Stichwort, wo treffen die sich denn? Wo trifft sich ein Landesverband mit dem Lehrer-Trainer? Die müssen sich erstmal lange Zeit austauschen, sich gegenseitig über ihre Arbeit informieren, über Fördermöglichkeiten informieren und zuletzt über Zielsetzungen. Weil wenn in einer Region wie in dieser hier, die Schulbeauftragten oder wer auch immer da eine Funktion innehat, relativ unprofessionell arbeiten. Da können Sie Zielvereinbarungen machen so viel Sie wollen, wenn zum Beispiel in einem Bezirk, egal welche Sportart, wenn die Bezirksfürsten da nicht mitziehen“ (SSZ-Koordinator 6).

Organisatorisch wäre es daher auf Seiten der Verbände notwendig eine zentrale Ansprechperson zu haben, die auch zukünftige Kooperation koordiniert. Kontaktproblemen, wie sie Schule 6 schildert, könnte so aus dem Weg gegangen werden. Eine solche Position nimmt eigentlich der Nachwuchskoordinator ein, der jedoch vor allem in den regionalen Sportkreisen nicht bekannt ist oder einem häufigen personalen Wechsel unterliegt.

Die Initiativen des SSZ-Koordinators, wie der Besuch von Informationsveranstaltungen des Sportkreises, persönliche Kontakte in Form von Telefonaten und der Besuch des Trainings,

werden als wichtige Kontakte herausgehoben, die vor allem die Zusammenarbeit mit den Vereinen stärken.

Es ist die Aufgabe der Verbände und Vereine, den Schülern langfristige Perspektiven ihrer leistungssportlichen Karriere aufzuzeigen und im Anschluss an die Schulzeit die Karrieren der Nachwuchsathleten fortzuführen. Die Ansprüche der Verbände und Vereine sind diesbezüglich scheinbar (mit Bezug auf das unterschiedliche Engagement der Verbände und Vereine bzgl. einer Zusammenarbeit mit den Schulen) höchst unterschiedlich. Unklar bleibt in den bisherigen Studien (u.a. Scheid et al., 2007, Scheid, Albert & Adolph, 2009 und vorliegende) jedoch, welche Bedingungen auf Seiten der Verbände erfüllt sein müssen, um sich innerhalb des Landesprogramms „Talentsuche – Talentförderung“ erfolgreich zu positionieren. Wichtige Aspekte für eine gelingende Kooperation sind:

- Das Engagement der Vereine im Nachmittagsbereich,
- die personelle Unterstützung der schulischen Trainingsgruppen,
- die Schaffung von Anschlussmaßnahmen für die Athleten,
- gemeinsame Zielvereinbarungen,
- die Schaffung effektiver Strukturen an der Schnittstelle zwischen Verband, Verein und Schule.

Bedeutung und Akzeptanz des Sportprofils

Bereits die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase zeigen, dass auch die sportlichen Perspektiven der 27 PdL in Hessen differieren. In der vertiefenden Analyse der sechs ausgewählten PdL können grob zwei Gruppen von Schulen hinsichtlich ihrer leistungssportlichen Ausprägung unterscheiden werden (s. Kap. 6.2.1).

Es wird deutlich, dass alle Schulen den Anspruch haben, Kinder sportlich zu fördern und ihnen auch einen Weg in den Leistungssport zu ermöglichen.

„Das wir also sagen, dass alle Schüler das Abitur möglichst gut machen, dabei möglichst gut aus der Schule hervorgehen und dabei ein individuelles Begabungsprofil mitbringen nämlich Sport, Musik, Kunst.“ (Schulleitung 5).

Es lässt sich aber klar unterscheiden, dass dieses Ziel unterschiedlich definiert wird und einen unterschiedlich starken Geltungsanspruch bekommt. Vor dem Hintergrund der Kopplung der beiden Systeme Sport und Schule ist davon auszugehen, dass mit der stärkeren leistungssportlichen Ausrichtung des Profils auch der Einfluss des Verbundpartners Sport auf die Schule größer wird. Damit rücken auch die Handlungsprämissen des Sports in den Vordergrund, die sich vor allem durch den Code Sieg-Niederlage ausdrücken (Teubert et al., 2006). Der aus den verschiedenen Handlungsprämissen der Kooperationspartner entste-

hende Diskurs schlägt sich nieder in den Handlungen und Einstellungen der Akteure und auch in der Beurteilung des Erfolges der Schule bei den Schulleitern, Koordinatoren, Lehrkräften und Lehrer-Trainern sowie den Schülern und Eltern.

Schulen mit starker sportlicher Ausprägung und die damit verbundene klare Ausrichtung auf die sportlichen Ansprüche der Kooperationspartner haben zu Strukturen geführt, die im Sinne der sportlichen Förderung natürlich erwünscht und zu unterstützen sind. Im Kontext der Schule als Ganzes mahnen die Schulleitungen jedoch an, dass gerade hierin ein großes Konfliktpotenzial liegt.

„Also immer wieder den Lehrertrainern gegenüber transparent machen, welche Verantwortung sie haben, dass wir ein Gesamtsystem sind, dass sie systemisch denken müssen. Ich finde das ziemlich abgegriffen - diesen Begriff - aber dass sie mit Empathie, dass sie kollegial denken, dass sie nicht nur ihre Sportförderung sehen“ (Schulleitung 5).

An keiner der Schulen (auch nicht an den Eliteschulen) ist dabei das Sportprofil das einzige, insofern konkurrieren hier auch Schwerpunkte miteinander, hinter denen natürlich einzelne Gruppen von Akteuren mit spezifischen Ansprüchen und Vorstellungen stehen. Primäres Ziel der Schulleitung ist die gleichberechtigte Positionierung aller Profile. In erster Linie natürlich hinsichtlich einer gleichberechtigten Ausbildung und Förderung aller Schüler. Einen weiteren Bezugspunkt stellen aber auch die Lehrkräfte dar. Eine mögliche Bevorzugung der Sportlehrkräfte und Lehrkräfte in Sportklassen, auf Grund eines besseren Lehrer-Schüler-Schlüssels und die besseren Leistungen der Sportklassenschüler, auf Grund der harten Selektionskriterien, werden als Konfliktpunkte von Seiten der Schulleitung genannt.

„Dazu kommen die hohen Arbeitszeitbelastungen aller Lehrer und dann wird manches, was im Sport passiert als Privilegierung empfunden - kleine Gruppen. Und das ist einem Sprachlehrer im Bilingualen schlecht zu vermitteln, dass er mit 30 Schülern Unterricht machen soll, was das Hauptziel der Schule ist, und das eine Trainingsgruppe 15 Schüler hat“ (Schulleitung 4).

Andere Akteure des Landesprogramms können sich dagegen eine noch deutlichere Positionierung gegenüber dem Profil vorstellen. Die Lehrer-Trainer und der SSZ-Koordinator sehen ihre primäre Aufgabe eher in der optimalen Gestaltung der sportlichen Förderung und können entsprechend nicht alle Entscheidungen der Schulleitung teilen.

„Für den Sportbereich ist es so, dass ich mir da noch teilweise größere Unterstützung wünschen würde, das heißt die Bedeutung der Sportförderung müsste auch von der Schulleitung noch stärker herausgestellt werden“ (SSZ-Koordinator 5).

Lehrer-Trainer äußern Wünsche hinsichtlich weiterer Fördermaßnahmen im Sport, wie vermehrte Trainingszeiten im Vormittagsbereich (Lehrer-Trainer 1), stärkere Selektionskriterien bei der Talentauswahl (Lehrer-Trainer 3) oder größere Unterstützung von Seiten der Schulleitung (Lehrer-Trainer 4). Diese Konflikte erfordern von Seiten des SSZ-Koordinators und auch der Schulleitung die Bereitschaft zu Kompromissen und der gemeinsamen Lösungsfin-

dung. Die je verschiedenen Handlungsprämissen der Akteure erschweren diese Aufgabe. Die jeweiligen Kontexte der Akteure bestimmen die unterschiedliche Beurteilung des Umgangs mit materiellen, finanziellen und auch personellen Ressourcen. Dies ist auch Kennzeichen der Rekontextualisierung auf den verschiedenen Akteursebenen (s. Kap. 2.4), die sich eben auch in der differentiellen Bedeutungszuweisung des Profils äußern. Entsprechend können auch profilkritische Positionen ausgemacht werden, die den Ansprüchen und Vorstellungen der SSZ-Koordinatoren und Lehrer-Trainer gegenüberstehen.

„Und ich glaube, dass da manchmal die SSZ-Lehrer das zu wenig verstehen und sich als eine Sonderabteilung verstehen. Und das ist problematisch. Wenn das stärker werden würde als es ist, würde das die ganze Sache gefährden. Denn man muss denselben Kurs haben gegenüber Theatergruppenfahrten, Musikgruppenfahrten und, und, und.“ (Schulleitung 4).

„Ja, bisher hat der Schulleiter immer gestärkt und hat das durchgesetzt und wir hoffen, dass das noch so weiter geht.“ (SSZ-Koordinator 4).

„Wir haben momentan ein bisschen Baustelle, weil die unterstützen anders und seit einem Jahr wird da viel in Frage gestellt“ (Lehrer-Trainer 4).

Die beschriebenen Konflikte stellen sich umso deutlicher dar, je stärker die Schule auf das leistungssportliche Profil ausgerichtet ist, je deutlicher also Ansprüche von Seiten des Sports an die Schule herangetragen werden. Insbesondere an Schule 4 werden diese Konflikte auch laut geäußert und eine Situation beschrieben, die durch persönliche Differenzen verstärkt wird und der weiteren Profil-Entwicklung hinderlich sein könnte.

Als **zusammenfassendes** Fazit kann man sagen, dass der Umgang mit diesem Diskurs Ausdruck der Schulkultur und der Einstellung gegenüber dem Profil der Schule ist. Im Sinne Stibbes (2005) können dabei eine instrumentell-affirmative und eine pragmatisch-korrektive Position der Schule unterschieden werden. Nach Stibbe (2005) ist letzterer der Vorrang zu geben (s. auch Scheid & Creutzburg, 2010). Die Schulleiter verfolgen in der Schulentwicklung eher Ziele einer pragmatisch-korrektiven Position, die den Leistungssport als gesellschaftlichen Teilbereich grundsätzlich anerkennt, die Aufgabe der Schule dabei in der pädagogischen Regulation der Einflüsse des Nachwuchsleistungssports sehen (Stibbe, 2005, S. 307).

6.2.1.5 Qualitätsbereich VI: Sportklassen

Die Profilierung von Schulen drückt sich vor allem durch die Einrichtung von Profilklassen aus (Altrichter, Heinrich, Prammler-Semmler & Soukup-Altrichter, 2011). Auch an den untersuchten Partnerschulen des Leistungssports wurden solche Klassen in Form von Sportklassen eingerichtet. Sie sind zum einen Einrichtungen, um die Maßnahmen der Talentförderung optimal mit den schulischen Abläufen zu koordinieren. Zum anderen bilden sich in Sportklas-

sen Interessengemeinschaften aus, die sich durch ein eigenes Ethos und Leistungsprofil auszeichnen. Die Analyse geht folgender Frage nach:

Welches Konzept liegt den Sportklassen an den Partnerschulen des Leistungssports zu Grunde und inwiefern trägt dieses Konzept zu einer Erziehung zur Mündigkeit bei?

In der Auswertung wird die Sportklasse vor allem in seinen organisatorischen Aspekten analysiert. Insofern wird in der Analyse der Blick auf die Zusammensetzung und Aufnahmekriterien in die Sportklassen gerichtet und der damit einhergehenden möglichen Herausbildung von Eliten. Ein weiterer Aspekt der Analyse ist die Frage nach der Rolle des Lehrplans im Fach Sport für die Sportklassen.

Schüler und Eltern heben die Schule und spezielle die Einrichtung der Sportklassen insbesondere unter dem Aspekt des Zusammenseins mit „Gleichgesinnten“ als besonders wichtig hervor.

„Meine Tochter sagt auch: ‚Die ticken hier alle gleich‘ und es wären auch nicht solche Tussis in der Klasse. Sie ist einfach superglücklich, denn es ist anders“ (Eltern 3).

„Ich fühle mich sehr wohl, denn da sind meine ganzen Freunde und Spielkameraden, die bei mir im Verein sind“ (Schülerin 4, Jhg. 8-12).

Von Seiten der Schule wird betont, dass durch die Konzentration der Sportschüler in einer Klasse, Zeitabläufe und die Abstimmung zwischen Schule und Training bedeutend einfacher zu handhaben sind.

„Bündelung in der Sportklasse um die schulischen Belastungen anzupassen. Das ist eine der Haupttriebfedern gewesen und das hat sich auch ausgezahlt, dass die nicht mehr vereinzelt sind in 6 Parallelklassen, wenn sie Trainingsbelastungen abladen oder mitteilen wollen und wenn sie Klassenarbeiten nicht dann und dann, sondern dort und dort schreiben wollen“ (Schulleitung 3).

Für die Aufnahme in die Sportklassen gibt es verschiedene Aufnahmekriterien, zu denen auch die Schulnote der Grundschule gehört. Bereits Eder (2006 zit. nach Altrichter & Rürup, 2010) stellt fest, dass Schüler in Profilklassen unabhängig der eigentlichen Profilierung bessere Leistungen in Mathematik, Lesen und den Naturwissenschaften zeigen, weshalb es durch die Klassenprofilierung zu leistungs- und sozialklassenabhängigen Hierarchien innerhalb der Schule kommt, und sich in der Folge Eliteklassen bilden (Altrichter et al., 2011a). Eder stellt aber heraus, dass diese Effekte aber bereits auf die meist gezielte Auswahl der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind. So wird im Fall der Schule 4 mindestens die Note 2 als Aufnahmekriterium angesetzt, was damit das stärkste Selektionskriterium darstellt. Dadurch ist natürlich mit einer großen Wahrscheinlichkeit sichergestellt, dass die Schüler zum einen bereits einen guten Weg gefunden haben, mit den schulischen und sportlichen Belastungen umzugehen. Zum anderen kann man in diesen Fällen auch davon

ausgehen, dass ein geringeres Zeitbudget auf Grund des Sports durch die intellektuellen Fähigkeiten kompensiert werden können. Die Aussagen der Akteure wie der Eltern bestätigen die Annahmen von Altrichter et al. (Altrichter et al., 2011a), wonach an den Partnerschulen des Leistungssports durch die Klassenprofilierung auch Unterschiede zwischen den Klassen in den schulischen Leistungen entstehen.

Die Auswahl nach dem beschriebenen Kriterium der Noten kann durchaus kritisch betrachtet werden, da sie zu einer verstärkten sozialen Selektion führt. Der Zusammenhang zwischen hohem sozialen Status und der Entscheidung für eine leistungssportliche Karriere als auch der Entscheidung für die gymnasialen Bildungsgänge wird an Sportprofilierten Schulen zu Ungunsten sozial schwacher Familien verstärkt (Tzschoppe & Sperling, 2002). Schulen sollten im Sinne tatsächlicher Chancengleichheit versuchen, Kindern verschiedener sozialer Herkunft und unterschiedlicher Bildungschancen die Teilhabe an den Maßnahmen der Talentförderung zu ermöglichen (Braun, 2000). Damit soll nicht die grundsätzliche Prüfung der gymnasialen Eignung der Schüler in Frage gestellt werden. Vielmehr ist es doch aber Aufgabe der Schule, die oft gerühmten und in den Interviews immer wieder betonten positiven Eigenschaften des Sports in Form von Zielstrebigkeit, Fleiß und Leistungsbereitschaft in den Kindern hervorzurufen (beziehungsweise helfen sie aus ihren sportlichen Zusammenhängen auf schulische Aspekte zu übertragen).

Insbesondere an Schule 4, geht auf Grund des strengen Auswahlverfahrens für Sportklassen die Bildung der Profilklassen auch mit bedeutend höheren Schulleistungen einher. Dies führt im Kollegium, wie bereits beschrieben auch zu Neid. Die Schulleitung betont daher, dass dem elitären Charakter der Sportklassen entgegen gearbeitet werden müsste.

„Wenn sie eine Klasse bilden mit 2,0 und die andere ist nicht so, hat der eine Klassenlehrer eine Klasse mit der man nur Ärger hat und der andere hat eine Klasse, wo man gar keinen Ärger hat. Und das wird dann als unfair empfunden, unkollegial. Und das wird auch geäußert mittlerweile und andere Dinge auch. Auf der anderen Seite wird auch gesehen, dass da schulisch gut gearbeitet wird und dass man das einfach akzeptieren muss. Also das Kollegium ist da nicht in einer Kontraststellung, aber dieses Gegrummel hör ich schon und das muss man austarieren, dass das nicht zum Konflikt wird“ (Schulleitung 4).

Unabhängig von den Auswahlnormen kommt es aber auch an allen anderen Schulen zu hierarchischen Strukturen in der Form, dass durch die Besonderung der Klassen und der damit verbundenen Leistungsdifferenzierung Restklassen entstehen können.

„Und das bedeutet jetzt für die zwei anderen Klassen, dass jetzt schon der, so der Begriff Restklasse, ja, im Prinzip fällt. Und dann entsteht so ein bisschen das Problem, dass dann natürlich am Ende, wo es früher nur fünf, sechs Schüler oder zwei, drei, vier Schüler waren pro Klasse, die [...] nicht mit einer gymnasialen Empfehlung ins Gymnasium bei uns gegangen sind, dass da dann jetzt auf einmal 15, 16 Schüler mit einer Nichtempfehlung dahin kommen. Und das führt dazu, dass diese Klassen auch nicht mehr so leistungsstark sind“ (SSZ-Koordinator 2).

Dessen sind sich die Schulleiter und SSZ-Koordinatoren aber zum Großteil bewusst, und versuchen dies durch alternative Sportklassenkonzepte - zum Beispiel in Form klassenübergreifender Sportangebote in einem Unterrichtsband - zu verhindern. So wird an Schule 1, wie auch an Schule 5, auf einer festgelegten Zeitschiene, ein an den verschiedenen Profilen ausgerichtetes Angebot vorsieht, so dass die Sportschüler zusammen mit anderen Schülern in gemischten Normalklassen lernen. Dies wäre eventuell auch aus pädagogischen Gründen anzustreben, da dadurch sozial-integrative Ziele besser abgedeckt und ein breiteres Interessenspektrum aufgezeigt werden kann. Außerdem gelingt es leichter Kinder nach einem eventuellen Ausscheiden aus dem Leistungssport in Normalschule zu reintegrieren (s. auch Prohl, 2010). Die Aussagen von Prohl beziehen sich zwar zunächst auf die Schule als Ganzes, haben aber nach den Aussagen der Schulleitung, auch für die einzelnen Klassen Gültigkeit.

„Das heißt, alle Klassen eines Jahrganges sind Sportklassen, weil da Sportler sitzen und die könnte man dann zusammenbringen. Richtig IGS-mäßig mit Kindern, die intellektuell sehr weit sind und mit Kinder die noch nicht so weit sind, d.h. soziale Kompetenz würde geschult werden“ (Schulleitung 5).

Vor diesem Hintergrund ist auch der Sportunterricht der Sportklassen zu analysieren. Aus forschungsökonomischen Gründen wird an dieser Stelle nicht die tatsächliche Unterrichtssituation untersucht, im Rahmen weiterer Forschungsbemühungen wäre dies aber ein interessantes und für die Entwicklung der leistungssportliche Profilierung wichtiges Feld. Die Studie beschränkt sich im Rahmen dieser Untersuchung auf die verschiedenen Entwürfe eines Sportunterrichts für leistungssportlich aktive Schüler. Dabei stehen sich curriculare Ansprüche und die Ausdehnung von Trainingszeiten durch einen sportartspezifischen Sportunterricht gegenüber. Probleme entstehen vor allem an Schulen, an denen versucht wird durch einen sportartspezifischen Sportunterricht im Vormittagsbereich die Trainingszeiten in den Sportarten zu erhöhen. Es erscheint mit Blick auf die Beschreibungen der Unterrichtskonzepte und deren Inhalte außerdem als problematisch, dass sich an den Schulen 4 und 5 ein vorrangig an Sportartkonzepten orientierter Sportunterricht etabliert hat. Sportarten werden zumeist im Hinblick auf ihren Nutzen für die Schwerpunktsportart betrachtet. Damit werden jedoch zwei Problemfelder aufgetan, die dem Anspruch des Landesprogramms entgegenstehen. So wird erstens die Verlagerung der TFG-Trainingszeiten in den Vormittagsunterricht dem schulübergreifenden (und landesweiten) Förderanspruch nicht mehr gerecht. Die Koordination mehrerer Schulen auf einer Zeitschiene erscheint als unrealistisch, so dass dieses Vormittagsangebot nur den schuleigenen Kindern offen steht. In zweiter Hinsicht wird man damit nur schwer dem curricularen Anspruch eines erziehenden Sportunterrichts gerecht, in dem Inhalte mehrperspektivisch und im Sinne einer Bewegungs- und Allgemeinbildung vermittelt werden sollen (Scheid & Prohl, 2012). Die Gefahr besteht in einer sozialen Isolation der Trainingsgruppen und in einer Verkürzung der Inhalte auf die je eigene Sportart unter ausschließlich leistungssportlicher Perspektive.

Mit dem Bewusstsein gegenüber dieser Problematik bieten fast alle Schulen einen an Inhalts- und Bewegungsfeldern ausgerichteten Sportunterricht an, der durch ein sportartspezifisches Training in den TFG- und LG-Gruppen ergänzt wird. An Schule 4 ist dies auf Grund der Hallensituation in der Ballsportklasse nicht möglich, so dass hier kein gemeinsamer Sportunterricht stattfindet. Auch an Schule 5 wird den Athleten die Möglichkeit gegeben, den regulären Sportunterricht durch ein sportartspezifisches Training zu ersetzen. Die Schulleitungen, SSZ-Koordinatoren und auch die Sportklassenleiter sind sich an allen Schulen der Bedeutung eines allgemeinen Sportunterrichts, auch im Klassenverband, bewusst.

„Wir arbeiten mit so Modulen, die so zwischen 3 und 6 Wochen dauern und machen einen Jahresplan und zwingend enthalten ist, dass in diesem Jahresplan auch 2 - 3 mal sportartübergreifende Inhalte vorkommen. Ansonsten wären die ja ganz spezialisiert und das wollen wir ja nicht. Also die Kernsportart dominiert schon sehr stark, aber es gibt schon eine Verpflichtung, dass der Handballer Volleyball spielen muss und im nächsten Jahr spielt er Fußball und Hockey usw.“ (SSZ-Koordinator 4).

„Und wir sind dabei jetzt nochmal zu überlegen, weil das ist so eine gewisse Gefahr natürlich bei diesem Ansatz, wie kann ich den Blick über den Tellerrand im Sport auch noch gewährleisten, dass die also nicht ab der Klasse fünf nur noch Fußball oder nur noch Leichtathletik und Ähnliches machen. Deswegen versuchen wir in der fünf/sechs, wo das Zeitbudget ohnehin noch größer ist, eine dritte/vierte Stunde Sport im Klassenunterricht vorzuhalten, einfach damit die auch mal zusammen in der Klasse sportlich tätig sind“ (SSZ-Koordinator 1).

„Ob wir auf das Modell gehen werden, in dem wir sagen 2 Stunden sportartspezifisch und 2 Stunden im Klassenverband, plus Nachmittagsförderung im Rahmen des Ganztagesangebots, das könnte eine Option sein, damit wir den pädagogischen Aspekt des Ganzen wieder stärker ins Zentrum rücken. Das wäre auch eine Lösung. Ob der Fachverband das mit macht? Ich glaube, die legen sehr viel Wert auf diesen sportartspezifischen Unterricht am Vormittag“ (Schulleitung 4).

Die Lehrer-Trainer argumentieren hingegen für eine Ausweitung des sportartspezifischen Trainings im Vormittagsbereich. Nicht nur in diesen akteursabhängigen Ansichten, sondern auch in den zitierten Aussagen werden erneut die unterschiedlichen Interessen der Kooperationspartner Schule und Sport deutlich, die sich in diesem Fall auf der Unterrichtsebene (also inhaltlich sachlich) nicht in Einklang bringen lassen. Borggrefe und Cachay (2011) entwerfen zwar genau entlang dieser Verbindung die optimale Verknüpfung der beiden Systeme, es scheint jedoch in den Ausführungen der beiden Autoren, als würde die Schule im Sinne des Leistungssports instrumentalisiert (vgl. auch Emrich & Flatau, 2010). Für die stärkere Akzentuierung des Profils ist die Sportklasse natürlich von besonderer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist einer Konzentration der Schüler innerhalb eines Klassenverbands zuzustimmen, es sollten aber mit der Einrichtung der Sportklassen auch sozialerzieherische Zielsetzungen verbunden werden. Aus diesem Grund sollte sich der Sportunterricht der Sportklassen deutlich an einem erziehenden Sportunterricht orientieren, der zum Großteil im Klassenverband stattfindet. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist, wie in Kapitel 3.2 erläutert, die Mündigkeit des Athleten (siehe auch Kap.6.2.1.6).

Zusammenfassend können Sportklassen als deutlichstes Kennzeichen der sportlichen Profilierung bezeichnet werden. Sie sind insofern der Hauptgrund für die Auswahl der Schule für Eltern und Schüler. Schulen sollten dabei aber durch klassenübergreifende Maßnahmen darauf achten, keine Sonderklassen auf der einen und Restklassen auf der anderen Seite zu erzeugen. Entsprechend entwickeln einzelne Schulen alternative Konzepte in denen aber der repräsentative Charakter für die sportliche Profilierung verloren geht. Ebenso werden die Sportschüler wieder aus der von ihnen geschätzten Interessengemeinschaft der Sportklassen herausgeholt.

Mit Blick auf die pädagogischen Aspekte des Sportunterrichts in Sportklassen, kann man feststellen, dass sich die Schulen durch verschiedene Konzepte zur Integration des Trainings unterscheiden. Grundsätzlich wird dabei der Wert eines bewegungsfeldorientierten Sportunterrichts betont. Auf der anderen Seite werden Formen des Vormittagstrainings aber als Idealform der sportlichen Förderung beschrieben.

Der Sportunterricht an den Partnerschulen des Leistungssports scheint sich entsprechend den Aussagen der Schulakteure im allgemeinen an einem erziehenden Sportunterricht zu orientieren, jedoch zeigen sich an einzelnen Schulen Tendenzen, leistungssportlichen Forderungen nach einem Mehr an Trainingszeit zu folgen und den Sportunterricht im Sinne eines Trainings am Vormittag durchzuführen. Ein solches Vormittagstraining sollte daher in keinem Fall den regulären Sportunterricht ersetzen und damit aus dem Unterricht der Sportklassen verdrängen. Auch das Training der TFGs sollte letztendlich bildungsorientierte Ziele enthalten (Prohl, 2010). Der schulübergreifende Charakter der Talentfördergruppen bietet diese Möglichkeiten und sollte daher nicht durch einseitige Verbandsinteressen als Zusatz- oder Ersatztraining instrumentalisiert werden.

6.2.1.6 Qualitätsbereich VII: Wirkungen und Ergebnisse der Partnerschulentwicklung

In den bisherigen Kapiteln der Auswertung wurde bereits vereinzelt auf Wirkungen der Schulentwicklung in den jeweiligen Bereichen eingegangen. Diese sollen an dieser Stelle zusammengefasst und durch weitere Aspekte ergänzt werden. Es sei zunächst auch darauf hingewiesen, dass die sportlichen Erfolge nicht als Kriterien des Bereichs Ergebnisse der Schulentwicklung einbezogen werden sollen. Zur Begründung sei nur kurz auf die von anderen Projektgruppen herausgestellten Ergebnisse verwiesen, nach denen der frühzeitige Erfolg im Sport keine Rückschlüsse auf eine langfristige Perspektive zulassen (Emrich & Güllich, 2005, Emrich, Prohl & Brand, 2006). Daher wird der sportliche Erfolg zu Schulzeiten nicht als adäquates Qualitätskriterium einer Partnerschule des Leistungssports angesehen, dafür bedürfte es eher des langfristigen Blicks auf die späteren Karrieren der Sportschüler.

Dennoch ist zu erwähnen, dass alle Schulen auf bedeutende Erfolge vor allem beim Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ verweisen können. Diese Erfolge sind vor allem für die Außendarstellung der Schulen von Bedeutung, und können das Prestige und die Legitimität der Schule erhöhen.

Auch die Schulnoten der Sportschüler werden im Rahmen dieses Qualitätsbereiches nicht analysiert, da sie nicht widerspiegeln, inwiefern die Schule ihrem Auftrag der pädagogisch verantwortungsbewussten Nachwuchsförderung nachkommt. Denn es lässt sich nur schwer überprüfen, welchen Einfluss die sportliche Betätigung, auf die Noten der Schüler hat, würde die Schule keine Maßnahmen zur Kompensation der Doppelbelastung anbieten.

Daher dienen die Einschätzung der Entwicklung in sportlicher als auch in schulischer Hinsicht und die Zufriedenheit mit der Schule als Kriterien des Erfolgs der Partnerschule. Der Fokus richtet sich also vielmehr auf folgende Frage:

Wie schätzen die Akteure den Beitrag der Schule zur Bewältigung der Doppelbelastung der Nachwuchsathleten ein?

In der Analyse fällt auf, dass die Eltern der Kinder deren Belastung wesentlich deutlicher wahrnehmen als die Lehrkräfte, Lehrer-Trainer, SSZ-Koordinatoren, Schulleiter und die Schüler selbst. Von Seiten der Schulakteure wird zwar vereinzelt davon gesprochen, dass es Zeiträume höherer Belastungen gibt, diese aber in der Regel die Kinder nicht besonders belasten. Generell wird angemerkt, dass gerade der Sport die Nachwuchsathleten dazu befähigt, ihre Zeiten für Schule und Freizeit besser als andere Kinder zu strukturieren und effektiver lernen zu können.

„Also, was jetzt halt auffällig ist, ist zum Beispiel, dass die A. oder auch der T., die jetzt auch relativ hoch spielen auch relativ gute schulische Leistungen zeigen, also das ist eher so, dass, ich sage jetzt mal, die Schüler, also da finde ich, gibt es jetzt nicht so den Zusammenhang, dass man sagt, die trainieren total viel und sind in der Schule nicht so gut, sondern es ist eher umgekehrt. Also, die kriegen das sehr gut hin“ (SSZ-Koordinator 2).

„Die sportlichen Kinder müssen viel besser organisiert sein. Die müssen einfach wissen, was sie wann für welche Wettkämpfe haben, was sie wann für Arbeiten schreiben; die müssen viel organisierter sein“ (Eltern 3).

Nur in Einzelfällen wird von Überlastungserscheinungen gesprochen, die jedoch nicht schwerwiegende Folgen haben. Die Akteure beziehen sich dabei auch gezielt auf die schulischen Maßnahmen, mit deren Hilfe die Belastung der Schüler reduziert wird.

„Was mir bekannt ist, dass es manchmal für Schülerinnen und Schüler schon auch schwierig ist, alles unter einen Hut zu bekommen. Und an der Stelle versuchen wir dann immer Einzelfalllösungen zu finden bis hin, dass einzelne Schüler auch mal eine Klausur nicht mitschreiben müssen und um dann noch ein Referat halten zu können oder eine Lernersatzleistung zu zeigen.“ (Schulleitung 6).

In einer allgemeinen Beurteilung der schulischen Leistungen durch die Lehrkräfte fällt aber auf, dass alle Schulen die Sportklassen im Mittelfeld der Schule sehen. Betont wird, dass es zu keinem Schulversagen auf Grund der sportlichen Tätigkeit kommt und die Noten mit denen der anderen Klassen des Jahrgangs vergleichbar sind.

„Bei den schulischen Leistungen waren wir sehr beruhigt festzustellen, dass gerade in der Sportklasse das Niveau das gleiche ist wie in den Parallelklassen. Nicht so gut wie in der Bili-Klasse. Das war schon immer so.“ (Schulleitung 3).

Eine Ausnahme bildet Schule 4, die die Leistungen der Sportklassen als überdurchschnittlich gut bezeichnet. An der Schule wird aber bereits im Rahmen des Aufnahmeverfahrens durch die Schulnote der Grundschule eine Selektion herbeigeführt, die spätere Leistungen auf hohem Niveau garantieren. Die Schule 4 zeichnet sich dabei durch relativ hohe Bewerberzahlen aus, so dass hier auch mit diesen Selektionskriterien gearbeitet werden kann, ohne zu viele Talente zu verlieren. An den anderen Schulen dagegen fällt auf Grund der geringeren Anmeldezahlen die Selektion weniger streng aus. Die entsprechende Diskussion der Auswahlpraxis an Schule 4 wurde bereits im Kapitel zu QB VI *Sportklassen* geführt.

Eltern berichten wesentlich mehr von hohen Belastungen ihrer Kinder als die schulischen Vertreter. In der Folge der hohen Anforderungen sehen sie vor allem fehlenden Raum für freie Aktivitäten und Zeit mit Freunden. Der Blick der Eltern richtet sich dabei kritisch auf die Schule.

„Die ist also ein Jungspund auf dieser Schule, ist aber auch täglich mit Sport belastet, auch mit drei Sportarten und wir haben uns von der Schule dann schon ein Hauch mehr versprochen. Das ist für uns sehr schwierig“ (Eltern 1).

Die Belastungen des Sports werden zwar auch persönlich wahrgenommen, aber als notwendig angesehen. Lange Wege, frühes Aufstehen und hohe Zeitaufwendungen für den Sport werden „gern“ in Kauf genommen. Die stark situationsbezogene Kritik der Eltern richtet sich vornehmlich auf die schulischen Belastungen für die Kinder. Genannt werden:

- Zu wenig Rücksicht bei der Terminierung von Klausuren,
- zu viele Hausaufgaben über die Wochenenden und
- mangelnde Informationen der Eltern über schulische oder sportliche Termine, wodurch die langfristige Planung erschwert wird.

Die Schulakteure relativieren diese Kritik, als einseitige Perspektive der Eltern.

„Wir haben so Anzeichen, dass sich da so eine gewisse Sonderwelt rauskristallisiert, dass Eltern sehr stark den Sport ins Zentrum stellen und die schulischen Erfordernisse etwas relativieren. Das kriegen wir schon mit“ (Schulleitung 4).

Schulische Erfordernisse werden jedoch nicht soweit relativiert, dass Eltern auch schlechtere Noten akzeptieren würden. Hier mahnen wiederum die Akteure der Schule vor zu hohen

Ansprüchen der Eltern an ihre Kinder, die diese unter Druck setzen könnten. Insbesondere die Lehrer-Trainer aber relativieren – mit Blick auf die sportliche Karriere – den Anspruch an die Noten der Schüler erheblich.

„Ich bin der Meinung also wenn jemand sehr viel Zeit in den Sport reinsteckt, dann kann man nicht erwarten, dass er Einserschüler in allen Bereichen ist und da würde ich auch Abstriche machen, wenn denn die Frage jetzt so gemeint ist, dann würde ich dann auch sagen OK das ist ordentlich dein Zeugnis, da ist jetzt vielleicht eine 4 drin aber der Rest sind irgendwie 2er ein paar 3er dann würde ich sagen, das ist OK für den Aufwand, den du halt in anderen Bereichen betreibst“ (Lehrer-Trainer 3).

Auch wenn die Schulleiter diese Probleme ebenfalls sehen, richtet sich ihre Wahrnehmung eher auf die Handlungsfolgen. Insofern wird das Problem nicht in vermeintlich unangemessenen Leistungsansprüchen der Eltern gesehen, sondern eher in der verstärkten Inanspruchnahme der Stütz- und Förderangebote der Schule. In der Folge warnt die Schulleitung der Schule 4 davor,

„dass man unter Umständen ein Gymnasium mit eingebauter Nachhilfe wird“ (Schulleitung 4).

Von Seiten der Schulleitung ist es daher primäres Ziel, Situationen in denen Defizite im schulischen Bereich entstehen, von vornherein zu verhindern. Außerdem wäre es von Seiten der Schule wichtig, mit den Eltern und Schülern gemeinsam die schulische und sportliche Entwicklung der Kinder zu besprechen und sich auf Ziele festzulegen. Inwiefern dies beispielsweise von Sportklassenleitern im Rahmen der Elternabende gemacht wird, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Eltern sagen aber deutlich aus, dass sie noch zu wenige Informationen von Seiten der Schule erhalten.

Der Bereich Wirkungen richtet den Fokus natürlich auch auf die Schüler. Insgesamt berichten die Schüler sehr wenig von Überlastungserscheinungen und betonen, dass man natürlich wenig Zeit hat, die Schule aber perspektivisch wichtig und Training eher Spaß ist. In den Interviews werden aber Aspekte beschrieben, die eine Belastung offenbaren. Die Belastungen entstehen dabei vor allem auf Seiten der Schule, so wie es auch die Eltern berichten. Diese Belastungen sind für einzelne Schüler auch Anlass zur Kritik, die dann auch mit Deutlichkeit geäußert wird.

Allgemein wird an allen Schulen davon berichtet, dass einzelne Fachlehrkräfte keine Rücksicht bei der Vergabe von Hausaufgaben und der Terminierung von Klausuren nehmen, wie die Schüler sich das vorstellen, beziehungsweise wie von der Schule auch versprochen wurde.

„Ich habe am Wochenende Samstag und Sonntag meist ein Spiel und Montag und Dienstag schreiben wir direkt eine Arbeit. Dann Habe ich halt nicht viel Zeit zu lernen und manchmal fragen wir die Lehrer, ob die die Arbeit nicht verschieben können, aber das machen die dann nicht“ (Schüler 4, Jhg. 8-12).

Dem gegenüber werden die SSZ-Koordinatoren, Sportklassenleiter, Sportlehrkräfte und Lehrer-Trainer als sehr offen, verständnisvoll und hilfsbereit für die Probleme der Schüler beschrieben. Entsprechend sind die Probleme also eher personengebunden (lehrkraftgebunden) und nicht auf die Schule als Ganzes zu übertragen.

Ein an allen Schulen genannter Kritikpunkt richtet sich auf die Zusammensetzung der Sportklassen, in denen nicht nur Sportschüler untergebracht werden, so dass die sportlichen Handlungsmöglichkeiten im Sportunterricht sinken.

„...und dann kann man da gar nicht so voll durchziehen“ (Schüler 4, Jhg. 5-7).

An diesem Beispiel wird aber auch die in der Auswertung zum QB VI *Sportklassen* (Absch. 6.2.1.5) beschriebene pädagogische Chance einer Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Perspektiven des Nachwuchsleistungssports deutlich. So lernen die Schüler in diesen Situationen eben auch das soziale Miteinander und Aspekte von Moral und Fairness kennen. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte solche Situationen zu nutzen und sogar bewusst zu schaffen. In Äußerungen, wie folgender, zeigt sich die Mündigkeit des Athleten.

„Wenn einer zurückliegt, darf man nicht sagen: „Du bist so schlecht.“ Man muss ihn aufmuntern und manche machen ihn dann noch mehr runter und so können sie ja auch nicht besser werden, denn man muss die auch anfeuern, damit die immer besser werden und immer besser trainieren und dann kommen die auch auf das Niveau von den anderen“ (Schüler 4, Jhg. 5-7).

Im Rahmen dieser Studie konnte auf Grund des breit angelegten Untersuchungsziels nur im Ansatz der Aspekt der Mündigkeit einbezogen werden. Danach lässt sich aber an allen Schulen feststellen, dass die Schüler einen sehr reflektierten Blick auf ihre sportliche Karriere werfen und auch die jeweilige Bedeutung von Schule und Sport gegeneinander aufwiegen. Alle Schüler zeigen dabei ein Bewusstsein gegenüber der Endlichkeit und Unwägbarkeit einer möglichen sportlichen Karriere und betonen die Bedeutung eines „guten“ schulischen Abschluss‘.

Deutlicher und grundsätzlicher wird die Kritik an Schulen mit einer klaren Ausrichtung auf den Leistungssport geäußert. Die von den Schülern angesprochenen Probleme beziehen sich vor allem auf:

- Abfallenden schulischen Leistungen und fehlende schulische Unterstützung,
- genereller Unzufriedenheit bezüglich der sportlichen Förderung und
- fehlender Alternativen neben dem Sport.

„Das System klappt einfach nicht so gut. Also man hat einfach zu viel versprochen, am Ende hat man es nicht so ganz gehalten.“

„In der 5 gab es solche Regeln, wie: man darf Montags keine Tests schreiben und auch keine Hausaufgaben aufgeben, weil man irgendwelche Wettkämpfe am Wochenende hat. Aber da hält sich jetzt kein Lehrer mehr dran.“

„Aber ich würde jetzt sagen, wenn ich jetzt nochmal die Chance hätte, zu überlegen ob ich von der fünf an hier zur Schule gehen würde, hätte ich konkret "Nein" gesagt und wäre erst in der 9. gekommen. Weil ich hatte, als ich in der Grundschule war eine Empfehlung für das Gymnasium und hatte echt gut Noten. Und das ist dann weiter bergab gegangen, also bis jetzt“ (Schüler der Schule 5, Jhg. 8-10).

Einzelne Athleten dieser Schulen sagen daher aus, sie würden sich nicht noch einmal für die Schule entscheiden. Solche Stimmen bleiben aber die Ausnahme, die anderen Schüler dieser Schule und auch der anderen Schulen äußern sich positiv mit Blick auf ihre Schulwahl. Auch die interviewten Eltern heben hervor, dass sie trotz aller Kritik mit der gewählten Schule und den sportlichen und schulischen Leistungen ihrer Kinder zufrieden sind.

Fasst man die Ergebnisse der Analyse zum Qualitätsbereich VII zusammen, so fällt zunächst auf, dass Schulakteure und Schüler die Belastungen aus schulischen und sportlichen Anforderungen eher gering einschätzen. Ausnahme bilden die Eltern der Sportschüler. Ihre Kritik richtet sich dabei vornehmlich auf die Schulen, die durch unzureichende Information und teilweise schlechte Abstimmung vor allem auf der zeitlichen Ebene Probleme schaffen (Abstimmung von Wettkämpfen und Training mit Hausaufgaben und Klausuren). Gleichzeitig äußern die Eltern hohe Ansprüche hinsichtlich der schulischen Leistungen.

Mit Blick auf das angestrebte Ziel der verantwortungsbewussten Talentförderung, die sich im Leitbild des mündigen Athleten äußert kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass alle Schulen bei den Schülern ein Bewusstsein für die Anforderungen einer sportlichen und schulischen Karriere zu schaffen, wobei die Schüler der Schule Priorität gegenüber sportlichen Belangen einräumen. Eltern wie Schüler äußern sich insgesamt positiv über die jeweilige Schule.

6.2.2 Fazit der Analyse der Qualitätsbereiche

Zunächst werden an dieser Stelle die Ergebnisse der zweiten Untersuchungsphase (Interviewanalyse an sechs Standorten) noch einmal zusammengefasst. Entsprechend lassen sich dann auch die in der ersten Untersuchungsphase (Bestandanalyse und Schulprogrammanalyse) analysierten Unterschiede der einzelnen Standorte vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Kontexts begründen.

Die in der Bestandserhebung erfassten *Voraussetzungen und Bedingungen an den Partnerschulen des Leistungssports* stellen den Qualitätsbereich I im Modell der Qualitätsentwicklung dar. Die untersuchten Schulen haben dabei gute bis sehr gute strukturelle Voraussetzungen für die Nachwuchsförderung ausgestaltet. Sie wurden daher für eine vertiefte Analyse der Prozesse und Wirkungen der Qualitätsentwicklung ausgewählt.

Der Qualitätsbereich II *Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports* ist auf die Prozesse und Instrumente der Qualitätsentwicklung ausgerichtet. Zu diesen Prozessen zählt unter anderem die Schulprogrammarbeit. Trotz der zahlreichen positiven Effekte, die der Arbeit am Schulprogramm nachgesagt werden zeigt sich an den Schulen eine unzureichende Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm. Laufende Prozesse der Profilierung lassen sich scheinbar nicht durch die Arbeit am Schulprogramm steuern. Ein Grund könnte die fehlende Flexibilität des Instruments sein, weshalb sich nur allgemeine und langfristige Ziele und Maßnahmen adäquat im Schulprogramm abbilden lassen. Schulprogrammarbeit kann aber, wenn sie von Anfang an als fester Bestandteil in die Schulentwicklung implementiert wird, im Rahmen der Neuorientierung einer Schule als handlungsleitendes und öffentlichkeitswirksames Instrument der Profilentwicklung genutzt werden, um Ziele, Perspektiven und Leitbilder langfristig festzuhalten (Heinrich & Kussau, 2010; Stibbe, 2004).

Im Qualitätsbereich III *Führung und Management von Partnerschulen des Leistungssports* richtet sich der Blick vor allem auf die Prozesse zur Führung und Organisation von sportlich profilierten Schulen. Die Untersuchung zeigt, dass das Profil der Partnerschule des Leistungssports auf Grund seines hohen Ressourcenaufwandes der wichtigste Orientierungspunkt für die Organisation der Schule ist. Dazu gehören die Personalentwicklung, die Hallen- und Raumbelagung, die Stundenplanung und die Klassenbildung. Als hauptverantwortliche Person für die Organisation der Schule ist die positive Einstellung der Schulleitung gegenüber dem Profil wichtige Voraussetzung für die Umsetzung. Die Entwicklung des Profils Partnerschule des Leistungssports profitiert maßgeblich von der Transparenz der Entscheidungen, der Partizipation der Kollegen und einem guten Vertrauensverhältnis zwischen

Schulleitung und SSZ-Koordinator, verbunden mit der Delegation von Entscheidungsbefugnissen.

Der Qualitätsbereich IV thematisiert die *Professionalität der Lehrer-Trainer* als einer der wichtigsten Akteure des Landesprogramms vor Ort. Die Situation der Lehrer-Trainer wird maßgeblich durch die unterschiedlichen Handlungsprämissen der beiden Kooperationspartner Schule und Sport geprägt. Entsprechend wichtig ist die klare Beschreibung des Aufgabengebietes und der Zielstellungen der Lehrer-Trainer, damit diese nicht nur den sportlichen Zielen, sondern auch ihrer pädagogischen Verantwortung nachkommen können. Diese im Rahmen des Landesprogramms in Form der Zielvereinbarungen geforderten Abstimmungen zwischen Schule, Verband und Vereinen müssen an allen Schulen noch weiter intensiviert werden. An dieser Stelle sind aber vor allem die Fachverbände aufgefordert, ihre Bemühungen hinsichtlich der Umsetzung der Zielvereinbarungen zu verstärken. Ein an allen Schulen offengelegtes Problem ist die Einbindung der Lehrer-Trainer in die Schule. Durch den ausschließlich auf den Bereich der sportlichen Förderung ausgelegten Arbeitsplatz, fehlen die regelmäßigen Kontakte zum Gesamtkollegium der Schule. Unterschiedliche Kernarbeitszeiten der Lehrkräfte und Lehrer-Trainer und schulübergreifende Aufgaben verstärken das Problem und verhindern auch die regelmäßige Teilnahme der Lehrer-Trainer an Konferenzen.

Die Analyse des Qualitätsbereiches V *Schulkultur* der Partnerschule des Leistungssports zeigt, dass Schulen mit sportlicher Profilierung vor der schwierigen Aufgabe stehen, die Handlungsprämissen des Sports und der Schule miteinander zu vereinbaren. Dabei muss es Ziel der Schule sein, sich nicht affirmativ-instrumentell den Anforderungen des Sports unterzuordnen, sondern sich als pragmatisch-korrektive Instanz um die Betonung der pädagogischen Einbettung des Leistungssports zu bemühen (Stibbe, 2005). Diese äußert sich im Bild des mündigen Athleten oder im durch die Komponente der leiblichen Qualitätserfahrung erweiterten Leitbild des „mündigen Ästheteten“ (Prohl, 2010). Die Aushandlungen und der Umgang mit den verschiedenen Ansichten und Interpretationen gegenüber den Ansprüchen beider Kooperationspartner ist Ausdruck der Schulkultur. Die offene Kommunikation und Transparenz der Anforderungen an eine duale Karriere im Sport und in der Schule kann das Profil als Teil der Schulkultur stärken.

Sportklassen sind strukturgebende Kennzeichen der Profilierung als Partnerschule des Leistungssports. Im Rahmen der Analyse des Qualitätsbereiches VI stehen die Bedingungen und Voraussetzungen für das *Lehren und Lernen in Sportklassen* im Fokus. Sportklassen bilden grundsätzlich die optimalen Bedingungen, die Maßnahmen der schulischen Unterstützung und sportlichen Förderungen im Schulleben der Kinder zu integrieren. Damit verbunden ist aber auch die Gefahr einer sozialen Selektion in Form der Herausbildung von Eliten und Restklassen. Förderkonzepte mit klassenübergreifenden Strukturen versuchen dem entge-

genzuwirken. Im Rahmen des Sportunterrichts wird an den untersuchten Schulen im Sinne einer „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ (Prohl, 2010, S. 334) auf ein Angebot geachtet, welches gleichermaßen Elemente eines sportartspezifischen Trainings als auch eines gruppenübergreifenden bewegungsfeldorientierten Sportunterrichts berücksichtigt.

Neben der Einrichtung des Leistungskurs' Sport an allen Schulen, fehlen derzeit jedoch Konzepte die begleitenden sportlichen und schulischen Fördermaßnahmen in der Oberstufe fortzusetzen. Allgemein beklagen die Schulen, dass sie bei der Rekrutierung potentieller Talente zu stark durch die Vorgaben der Schulamtsbezirke eingeschränkt sind und nicht immer die optimale Talentauswahl treffen können. An dieser Stelle ist die Bildungspolitik aufgefordert, für Schulen mit besonderen Profilen Wege zu schaffen, dem Profil entsprechend die besten Nachwuchssportler an einen Schulstandort zu vereinen.

Der Qualitätsbereich QB VII *Ergebnisse und Wirkungen einer pädagogisch verantwortungsbewussten Talentförderung* richtet im Rahmen der Analyse den Blick vor allem auf mögliche nachhaltige Wirkungen. Dazu zählen unter anderem die Zufriedenheit der Akteure mit der Schule beziehungsweise speziell mit der sportlichen Profilierung, das Empfinden der Doppelbelastung und die Einschätzung, welchen Anteil die Schule an der Bewältigung der Doppelbelastung hat. Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung und SSZ-Koordinator sehen auf Grund der angebotenen Maßnahmen keine Überlastungserscheinungen. Eltern berichten dagegen von wenig freier Zeit für die Kinder und hohem eigenen Organisationsaufwand (s. auch die Ergebnisse von Scheid et al., 2007). Die Belastungen entstehen nach Aussage der Eltern und Schüler durch fehlende Informationen zu Schulangelegenheiten sowie durch fehlende Rücksichtnahme bei der Vergabe von Hausaufgaben und der Terminierung von Prüfungen. Diese Probleme werden aber zumeist als sehr personenbezogen geschildert. Eltern wie Schüler betonen daher (mit Ausnahmen), dass sie mit der Schulwahl zufrieden sind und sich erneut für die jeweilige Schule entscheiden würden. Wichtige Argumente für die Schulwahl sind die Unterbringung mit „Gleichgesinnten“ und die Unterstützung durch schulische Maßnahmen.

Von einer einseitigen Orientierung der Bewertung der Schulentwicklung am Output in Form sportlicher Erfolge, ist abzuraten, da dadurch die Handlungslogiken des Sports unter Umständen unreflektiert übernommen werden und die Schule sich im Sinne der reinen sportlichen Leistungserbringung funktionalisiert. Vielmehr ist den Aspekten der Einrichtung von Sportklassen und der Umsetzung des Trainings und Sportunterrichts in diesen Klassen mit dem Ziel der „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ (Prohl, 2010, S. 334) eine hohe Bedeutung beizumessen.

Aus analytischen Gründen wurden die einzelnen Qualitätsbereiche getrennt untersucht, doch innerhalb der Einzelanalysen wurde bereits immer wieder die Verflechtung der Qualitätsbereiche untereinander thematisiert. Entsprechend kann die Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports nicht an einem einzelnen Qualitätsbereich festgemacht oder gar Hierarchien in der Bedeutung der Qualitätsbereiche ausgemacht werden. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass die Schulen sich mit je unterschiedlichen Aspekten der einzelnen Qualitätsbereiche auseinandersetzen. Auch haben Entscheidungen je nach Qualitätsbereich unterschiedliche Auswirkungen auf andere Qualitätsbereiche. So entstehen aus den Entscheidungen des Qualitätsbereichs III andere Konsequenzen als aus Entscheidungen im Rahmen der unmittelbaren Gestaltung des Sportunterrichts. Prozesse zur Etablierung einer leistungssportlichen Schulkultur haben quasi Einfluss auf alle anderen Bereiche und Dimensionen der Schulentwicklung. Es sollte daher nicht versucht werden einzelne Bereiche der Profilentwicklung zu verändern ohne die Auswirkungen auf andere mitzudenken. Die untersuchten Schulen zeigen alle ein Bewusstsein für diese Dynamiken, wie sich aus den Aussagen der Akteure entnehmen lässt oder wie es beispielweise auch die Schulprogramme durch ihre klare Orientierung am Referenzrahmen vermitteln.

6.2.3 Fazit der Qualitätsanalyse unter verschiedenen Kontextperspektiven

In einzelnen Fällen entstehen an den Schulen durch ihre spezifischen Kontextbedingungen und akteursabhängigen Entscheidungen typische Probleme, die sich ebenfalls mit Blick auf die Qualitätsbereiche darstellen lassen. Einzelne Schulen können dabei durch mehrere Kontextmerkmale beschrieben werden. Im Folgenden werden die vier Perspektiven Ballungsraum, ländlicher Raum, Region Nordhessen und Eliteschulen als einflussreiche Kontextmerkmale unterschieden. Entsprechend können im Sinne der 3. Leitfrage auch die grundsätzlichen Aspekte festgemacht werden, in denen sich die Schulen unterscheiden.

Perspektive Ballungsraum

Zu den Schulen im Ballungsgebiet Rhein-Main zählen drei PdL. Diese Schulen berichten durchweg von ähnlichen Problemen. So besteht in dem dicht besiedelten Gebiet rund um Frankfurt a.M. akute Hallenknappheit.

„Das größte Problem an unserer Schule ist die beschränkte Hallenkapazität. Das wäre ein Punkt, wo ich mir wünschen würde, dass er noch verbessert werden würde“ (Sportklassenleiter 3).

Schulleiter berichten von einer 100-prozentigen Auslastung der Hallen. Für die Schulen bedeutet das, in ihrer gesamten Planung zunächst von der Belegung der Hallen auszugehen,

und hier in erster Linie den Schülern im Talentförderprogramm Zeiten für ihr Training einzuräumen. Durch die Aufspaltung der Sportklassen in mehrere sportartspezifische Gruppen wird die enge Hallensituation weiter verschärft. Für die Schulen bedeutet das, die spezifische Sportförderung weit in den Vormittag zu legen oder verstärkt auf einen Sportunterricht im Klassenverband zu setzen.

Ein weiterer Problembereich für Schulen in Ballungsgebieten sind die weiten Wege zu und zwischen den Sportstätten. Eng besiedelter Raum im städtischen Gebiet behindert die Konzentration der Sportstätten in Nähe der Schulen, so dass weite Fahrtwege in Kauf genommen werden müssen.

„Hinsichtlich der Sportstätten ist es so, dass die im Moment bis auf die eine Halle hier unten alle außerhalb liegen. Man muss also immer mit dem Bus fahren oder laufen. Das ist von Nachteil, weil immer Sportzeit verloren geht“ (Sportklassenleiter 4).

Damit verbunden sind zum einen die angesprochenen Zeitverluste, aber auch ein hoher Organisationsaufwand, um Trainings- und Unterrichtszeiten auf öffentliche Fahrpläne abzustimmen, ein vermehrter Fahraufwand für Eltern, die ihre Kinder zwischen den Sportstätten und der Schule fahren, wie auch die damit einhergehenden Mehrkosten.

Die schulischen Handlungsmöglichkeiten sind an dieser Stelle eher gering und man ist von Hallenbelegungsplänen und städtische Bauinitiativen abhängig. Die Repräsentation der schulischen Bedürfnisse durch die Schulleitung kann der Schule aber kommunal oder sogar regional die entsprechend wichtige Bedeutung einräumen. Des Weiteren können durch die Kooperation mit Verbänden und Vereinen die Nutzungszeiten in Hallen und Sportstätten mit einander abgestimmt werden, um so beispielweise auch Fahrtwege zu optimieren.

An Schulen im Ballungsraum rücken vor allem Aspekte der Organisation und Planung, die Öffentlichkeitsarbeit (QB III) sowie Kooperationen mit Vereinen und Verbänden (QB V) in den Vordergrund der Schulentwicklung.

Perspektive ländlicher Raum (Mittelhessen)

Für den ländlichen Raum lassen sich folgende drei Punkte (Anschlussmaßnahmen, Wege und Übergang) herausstellen, die als Kontextbedingungen maßgeblich Einfluss auf die Umsetzung des Profils Partnerschule des Leistungssports haben.

Zum Ersten fehlen die Anschlussmaßnahmen für Talente. Auf Grund der schwach ausgeprägten Vereinsstrukturen fehlen in den ländlichen Regionen vielfach die Möglichkeiten, Sport auf Wettkampfniveau zu betreiben. Das gilt insbesondere für randständige Sportarten und Mannschaftssportarten auf sehr hohem Niveau. Die Folgen sind zum einen die anfängliche Schwierigkeit ausreichend sportlich talentierte Kinder für die Schulen zu rekrutieren und

zum anderen die Abwanderung begabter Sportler in den südlichen Raum Hessens, wo im Raum Frankfurt die Verbände und Vereine entsprechende Stützpunkte und Zentren eingerichtet haben.

Hier sind vor allem aber die Fachverbände aufgerufen, Anschlussmaßnahmen in strukturschwachen Regionen zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere für die kooperierenden Fachverbände der Schulen. Gegebenenfalls müssten Maßnahmen an Standorten gebündelt werden.

Zum Zweiten stellen die weiten Wege zwischen den einzelnen Förderstandorten und ihren dezentralen Nebenzentren für Schüler und auch Lehrer-Trainer eine hohe Belastung dar. Auf Grund der geringen Besiedlungsdichte im ländlichen Raum entstehen durch die Struktur der Haupt- und Nebenzentren weite Wege zwischen den Standorten. Dies betrifft vor allem die Lehrer-Trainer, die an mehreren Standorten Talentfördergruppen betreuen. Die Einbindung der Lehrer-Trainer ist an diesen Standorten entsprechend schwierig, da es wenig freie Zeiten für die Wahrnehmung schulischer Verpflichtungen gibt. Schule und Lehrer-Trainer müssen hier Wege finden, Kontakt zu halten und ihre Ansprüche gegenüber dem jeweils anderen zu kommunizieren. Der Einsatz der Lehrer-Trainer mit einem geteilten Stellenanteil sowohl im Unterricht als auch als Lehrer-Trainer in den TFGs ist an diesen Schulen zu bevorzugen.

Eine weitere Folge der weitläufigen Verteilung der Förderzentren ist drittens, dass auch die Kooperationsmaßnahmen zwischen TAG (Grundschule) und TFG nur schwer miteinander abzustimmen sind und insbesondere hier von Schwierigkeiten im Übergang berichtet wird (s. auch Befunde zur Übergangsproblematik in Scheid et al., 2007). Die PdL sind hier in besonderem Maße gefragt in die Grundschulen zu gehen, um die Talente in die Partnerschulen des Leistungssports zu holen.

„Wenn man sie anschiebt und regelmäßig in Kontakt bleibt – gut. Ich glaube, Grundschulen von sich aus, wenn es nicht Grundschulen sind, in denen Kolleginnen vor Ort sind, die auch wirklich ein eigenes Interesse dran haben – davon gibt es natürlich auch einige – würde wahrscheinlich da wenig stattfinden. Also, die würden das wahrscheinlich erstmal so nicht zur Kenntnis nehmen oder einschlafen lassen, aber dadurch, dass man natürlich relativ penetrant ist und auch sagt, in den Talentaufbaugruppen sind noch Plätze frei, ihr habt aus den Jahrgangsstufen 1, 2 Kinder gemeldet oder es waren wenig bei der Sichtung da. Was ist da los? Da muss man denen auch schon einmal sagen: Hier, ihr verpasst da was“ (SSZ-Koordinator 6).

Schwerpunkte der Schulentwicklung liegen in der Vertiefung der Kooperationen und der Öffentlichkeitsarbeit (QB V und III) sowie in der Integration der Lehrer-Trainer in das Kollegium (QB IV).

Perspektive Region Nordhessen

Ähnliche wie in Mittelhessen stellen sich die Probleme auch in der Region Nordhessen dar. Der Mangel an Vereinen für die Anschlussförderung herausragender Talente bedeutet eine Abwanderung der Athleten in den südhessischen Raum. Die Folgen sind u.a. durch „Normalschüler“ aufgefüllte Sportklassen. Die wenigen zuführenden Vereine stellen die Schule in Nordhessen daher vor die Aufgabe, über andere Wege Talente zu sichten. Hier hat sich ein sogenannter Schnuppertag etabliert zu dem Kinder und ihre Eltern an die Schule eingeladen werden, um die Möglichkeiten der Schule und ihre Angebote zur Talentförderung kennenzulernen. Betont werden auch Schwierigkeiten der langfristigen Förderung auf Grund der mangelnden Vereinsstrukturen auf hohem Niveau. Athleten finden im Nordhessischen Raum kaum Vereine vor, die sich auf hohem Niveau bewegen. Daher fehlen auch die notwendigen schulischen Strukturen (z.B. Internate und eine Konzentration der Ressourcen an einem Standort), so dass Talente in andere Regionen abwandern, die eben solche Karrieren ermöglichen.

„Das heißt also, wir können leistungssportliche Karrieren vorbereiten, wir können sie relativ gut unterstützen, mit den Ressourcen, die wir zur Verfügung haben, aber wenn es dann richtig ans Eingemachte geht, wenn also der Schritt in die Nationalmannschaft, oder wie auch immer, ansteht, dann ist dieser Standort im Augenblick nicht zielführend“ (SSZ-Koordinator 1).

Im Weiteren stellen auch die weiten Wege und geringen Hallenkapazitäten eine Schwierigkeit bei der Ausgestaltung der Partnerschule des Leistungssports dar, ähnlich der Problemlage im Ballungsraum Frankfurt-Rhein-Main.

Auf Grund der ähnlichen Situation, wie in den ländlichen Gebieten (Mittelhessen) liegen die Schwerpunkte der Schulentwicklung in Aufgaben der Vertiefung der Kooperationen mit den Verbänden (QB V), um Anschlussmaßnahmen zu ermöglichen. An der untersuchten Schule ist durch eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit die Rekrutierung neuer Talente erfolgreich gelungen. Im Weiteren gilt es hier aber auf Grund der schwierigen Hallen- und Sportstätten-situation durch gute Organisation und Planung die nachhaltige Förderung der Kinder zu gewährleisten (QB III).

Perspektive starke leistungssportliche Ausprägung

Leistungssportliche Anschlussmöglichkeiten an die schulische Förderung bieten sich an Standorten mit starker sportlicher Orientierung. In die Untersuchung waren zwei Schulen mit deutlicher leistungssportlicher Prägung einbezogen. Als Verbund aus Olympiastützpunkt, Schule und Internat sollen sie optimale Voraussetzungen für eine sportliche Karriereförderung bieten.

An diesen Standorten offenbaren sich aber deutliche Konflikte zwischen allgemeinen Bildungsansprüchen der Schule und den Ansprüchen der Sportverbände. Dabei rücken die

Ansprüche des Sports an diesen Schulen weiter in den Vordergrund, so dass die verschiedenen Handlungsprämissen der beiden Systeme Sport und Schule sich deutlicher entgegenstehen. Dies führt mitunter zur Instrumentalisierung der Schulen im Sinne des Sports.

Daraus entstehende Differenzen, schlagen sich in deutlichen Konflikten zwischen Schulleitung und SSZ-Koordinator nieder. Die Vereinbarkeit beider Ansprüche kann nur mit Kompromissen auf beiden Seiten einhergehen, die der regelmäßigen Kommunikation miteinander und großer Transparenz in den Entscheidungen bedarf. Auch einzelne Schüler einer der Schulen mit starker sportlicher Ausrichtung äußern deutliche Kritik hinsichtlich der Effektivität der Schule und beziehen sich dabei sowohl auf die schulische als auch die sportliche Förderung.

7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung geht von der Frage aus: Wie gut und auf welche Weise werden die Partnerschulen des Leistungssports den Anforderungen der Qualitätsentwicklung gerecht? Partnerschulen des Leistungssports werden dabei als sportlich profilierte Schulen angesehen. Die Aufgabe der Partnerschulen ist es als federführende Schulen die zentrale Koordinationsinstanz der Schulsportzentren zu bilden (Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V., 2006). An ihnen sind damit Akteure und Ressourcen der Talentförderung in Hessen gebündelt. Als sportlich profilierte Schule haben sie die Funktion, die Doppelbelastung der Nachwuchsathleten zu kompensieren. Vor dem Hintergrund einer ressourcenaufwändigen Begleitung der Nachwuchsathleten, kann man davon ausgehen, dass die Profilierung auch besondere Anforderungen an die Entwicklung der Schule stellt. In Anlehnung an aktuelle Theorien zur Schulentwicklung stellen sich damit auch besondere Anforderungen an die Qualitätsentwicklung. Es stellt sich daher die Frage, wie gut und auf welche Weise es den Schulen gelingt, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die Untersuchung unterscheidet – in Anlehnung an den Referenzrahmen Schulqualität (IQ, 2011) und weitere Modelle der Qualitätsentwicklung (u.a. Scheerens, 1990; Ditton, 2000) – sieben verschiedene Bereiche der Schulentwicklung, die sich in die Kategorien Input, Prozess und Output untergliedern (s. Abb. 3).

Die Untersuchung untergliedert sich in zwei Phasen. In der ersten Phase erfolgte an allen 27 hessischen PdL eine Bestandaufnahme per Fragebogen, um die Rahmenbedingungen zu erfassen. Ergänzt wurde diese Bestandsanalyse durch die Analyse aller Schulprogramme. Das Ziel war es zum einen grundlegende vorhandene Strukturen und Unterschiede zu erfassen und zum anderen die Auswahl der Einzelfallstudien zu begründen. Denn man kann davon ausgehen, dass es auf Grund der unterschiedlichen Kontextbedingungen und den individuellen Handlungsweisen der Akteure zu unterschiedlichen Profilausbildungen kommt – zu einer Rekontextualisierung (Fend, 2008b; vgl. auch Strukturierung nach Giddens, 1997). Das heißt, der Blick muss sich auf die einzelnen Schulen richten.

Damit begründet sich auch das qualitative Vorgehen in der zweiten Phase. An den ausgewählten Schulen finden wir einen hohen Anteil an Sportschülern, Kaderathleten oder auch Schülern in Sportklassen. An den Schulen arbeiten mindestens zwei Lehrer-Trainer und sie bieten verschiedene schulische und sportliche Maßnahmen zur Betreuung und Förderung an (darunter z.B. auch ein Vormittagstraining). Des Weiteren wurden sowohl Gymnasien als auch Gesamtschulen in die Auswahl mit aufgenommen. Die Schulen verteilen sich regional über ganz Hessen und können in Standorte aus dem ländlichen, städtischen und Ballungsraum unterschieden werden. Die Stichprobe umfasst sechs Schulen, an denen per Leitfa-

deninterviews mit unterschiedlichen Akteuren die Bedeutung der Bereiche der Qualitätsentwicklung untersucht wurden.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen, die dieser Studie vorausgehen, richtet sich der Blick zunächst auf Aspekte der Rekontextualisierung in der Profilentwicklung. Je nach Handlungskontext entwickeln die Akteursgruppen unterschiedliche Perspektiven und Handlungsstrategien. Diese drücken sich in unterschiedlichen Präferenzen der Handlungsprämissen des Sports oder der Schule aus. Dabei kann man vor allem den Schulleitungen eine kritisch-korrektive Haltung zusprechen, die an einzelnen Standorten in starkem Kontrast zu leistungssportlichen Ansprüchen stehen. Diese vor allem durch die Lehrer-Trainer und SSZ-Koordinatoren vertretenen Ansprüche der Verbände und Vereine führen an einem Standort sogar zu teilweise persönlichen Konflikten und Auseinandersetzungen.

Darin drückt sich auch die von Fend (Fend, 2008b) so bezeichnete Rekontextualisierungen aus. Es fällt auf, dass die Unterschiede mit dem Handeln auf der strategischen oder operativen Ebene zusammenhängen und damit also auf die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb der Schule zurückzuführen sind (s. Abb. 8). Es sind aber auch die Umweltbezüge der Schule in Form der Kooperationspartner, die durch ihre Ansprüche und Handlungslogiken Konflikte und Probleme erzeugen. Diese drücken sich im Diskurs zwischen Verbänden und Vereinen als Förderer des Leistungssports gegenüber den Schulen als Einrichtungen mit einem ganzheitlichen Bildungsanspruch. Diese Probleme entstehen jedoch vornehmlich an Schulen mit einer deutlich leistungssportlichen Profilausrichtung.

Das Konzept der Rekontextualisierung bietet in dieser Arbeit vor allem einen angemessenen Rahmen um die Ergebnisse der Qualitätsanalyse vor dem Hintergrund des Mehrebenencharakter der Schule zu reflektieren. Damit wird zum einen verhindert, dass in dem klassischen Input-Prozess-Output-Modell der Qualitätsentwicklung, welches auch dieser Studie zu Grunde liegt, zu schnell einfache Kausalzusammenhänge gesehen werden. Zum anderen dient es als Erklärungsmodell für die unterschiedlichen Umsetzungen der Vorgaben des Landesprogramms, in der Hinsicht, dass es das Handeln der Akteure als Umweltabhängig ansieht, gleichzeitig den Akteuren aber einen aktiven Anteil in der Umsetzung der Vorgaben zuspricht (siehe auch die Theorie der Strukturation von Giddens (1997)). Vorgaben werden dabei vor dem eigenen Kontext interpretiert und den jeweiligen Handlungsbedingungen angepasst (Fend, 2008b). Im Rahmen der Analyse der Qualitätsbereiche wurde wiederholt auf Formen der Rekontextualisierung hingewiesen. An den Schulen kommt es vor allem im Hinblick auf die Bedeutung der Schule in der Talentförderung zu unterschiedlichen Interpretationen zwischen den Akteuren. Verschlagnwortet können die Positionen, analog der Einstellung der Schulleitung, als korrigierende oder unterstützende Institution angesehen werden.

Rekontextualisierung meint aber auch, dass die Handlungsebenen der Schule für sich gegenseitig Umwelten darstellen, wodurch Entscheidungen einer Ebene immer auch Auswirkungen auf die anderen Ebenen haben. Schule lässt sich daher nur als Gesamtes steuern und nur konfiguratив gestalten (Fend, 2000). Ein entsprechendes Model stellt der Governanceansatz dar. An den Schulen zeigen sich vor allem im Handeln der Schulleitung ein entsprechendes Verständnis, welches Schule als Ganzes denkt, die unterschiedlichen Handlungsebenen dabei jedoch analytisch trennt (Heinrich, 2007). In der vorliegenden Studie wird durch die Governanceperspektive als Analysekonzept verwendet und der Blick auf die unterschiedlichen Ansichten der Akteure gerichtet. In der Analyse der Aussagen der Akteure werden dadurch vor allem die Entscheidungen herausgestellt, die ein Konfliktpotential beinhalten oder bereits Probleme hervorgerufen haben. Für die Evaluation der Qualitätsentwicklung ergibt sich daraus allerdings eine eher defizitorientierte Sichtweise, die sehr stark auf Einzelphänomene blickt. Daher wurde in der vorliegenden Studie immer wieder auch der Umgang mit Differenzen in den Fokus gerückt. Für das Anliegen dieser Untersuchung haben sich daher die beiden theoretischen Modelle der Rekontextualisierung und der Governance als sinnvolle Analyseinstrumente erwiesen, indem sie Ansätze zur Interpretation und Begründung anbieten. Das Konzept der Rekontextualisierung verweist dabei auf mögliche kontextabhängig unterschiedliche Perspektiven auf Aspekte der Schulentwicklung während das Konzept der Governance die Art und Weise des Umgangs mit diesen Differenzen fokussiert.

Mit Blick auf die erste Leitfrage (Kap. 4) kann man letztendlich konstatieren, dass alle Schulen den Anspruch verfolgen, die Athleten in ihren sportlichen Ambitionen zu unterstützen und sie in dieser Zeit pädagogisch zu betreuen. Für einzelne Schüler kann man aber sagen, dass die Schule ihren Auftrag der pädagogisch verantwortungsvollen Nachwuchsförderung zum Teil verfehlt. Dieses Fazit bezieht sich dabei weniger auf die sportliche Förderung und die schulische Ausbildung als vielmehr auf ihre Verantwortung auch Lebenswege neben dem Sport aufzuzeigen und die von Elflein (2004) geforderten Möglichkeiten eines verlustfreien Rückzugs aus dem Sport zu gewährleisten. So werden an einzelnen Schulen deutlich kritischere Stimmen von Seiten der Schüler geäußert, die offenbaren, dass die Schule es verpasst, einzelnen Athleten alternative Lebenswege neben dem Sport aufzuzeigen. Auch wenn dies nicht der Regel entspricht, sind diese Einzelfälle kritisch zu reflektieren.

„Also wenn man mit Leistungssport aufhört, wenn man eine Verletzung hat oder irgend so was, dann macht die Schule keinen Sinn mehr“ (Schüler 5, Jhg. 8-10).

Es soll daher an dieser Stell nochmals die Bedeutung einer Nachwuchsförderung betont werden, die einer Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung folgt. Die Schulen werden damit auch dem allgemeinen Doppelauftrag der Schule gerecht, der sich den sportprofilieren Schulen als Dreifachauftrag stellt (Prohl & Emrich, 2009). Die Funktion der Partnerschulen des Leistungssports ist in diesem Sinne die „Ermöglichung sportlicher Spitzen-

leistungen, [die] schulische Qualifikation und [die] Initiierung allgemeiner Bildungsprozesse“ (Prohl & Emrich, 2009, S. 203). Die Erfüllung dieser drei Aufgaben ist durch die Integration des Leistungssports als Thema des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsprozesses zu verstehen. Folglich fordert Prohl (2010) eben auch die Vermittlung leistungssportlicher Bildungsinhalte in Analogie zu einem erziehenden Sportunterricht als Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. Leistungssport wird dabei eine von vielen Sinn-Dimension selbstbestimmten Handelns und damit zu einer besonderen Form der Bildungsdimension Bewegungskompetenz (Klafki, 2005). Dies gilt es vor allem vor dem Hintergrund der Problematik des Vormittagstrainings zu betonen, der in keinem Fall den klassischen Sportunterricht ersetzen sollte, da an dieser Stelle Bildungspotentiale des Leistungssports verloren gehen.

Im Sinne der zweiten Leitfrage sind die Prozesse der Führung und des Managements, der Organisation und Planung sowie der Kommunikation und Transparenz der Entscheidungen von zentraler Bedeutung, deren Steuerung vor allem die Aufgabe der Schulleitung ist. Überblickt man aber alle Qualitätsbereiche, lässt sich feststellen, dass es keinen über alle Schulen hinweg herausgehobenen Bereich der Qualitätsentwicklung gibt. Vielmehr differieren je nach Kontext die Bedeutung und die Inhalte dieser (siehe Kap.6.2.3). Hinsichtlich der allgemeinen Qualitätsentwicklung an Partnerschulen des Leistungssports lassen sich aber einzelne Aspekte für alle Schulen übergreifend herausstellen.

Das Profil der Partnerschule des Leistungssports bildet an allen Schulen einen der wichtigsten Orientierungspunkte bei der Organisation der Schule. Da die Umsetzung der sportlichen Profilierung viele Ressourcen der Schule bindet (finanziell, räumlich, personell und auch zeitlich) erstrecken sich die Auswirkungen auf alle Prozessbereiche der Qualitätsentwicklung. Auf Grund des starken Einfluss‘ auf alle Bereiche des Schullebens (beispielsweise Personalfindung, Unterrichtsplanung, Schulkultur, kollegiale Kommunikation, Kooperationen, Außendarstellung, Unterrichtsgestaltung, Klassenzusammensetzung) tangiert die Sportprofilierung eben auch die Akteure der Schule, die nicht direkt mit der Ausgestaltung der Partnerschule des Leistungssports zu tun haben. Entsprechend wichtig ist daher für alle Schulen die Kommunikation der unterschiedlichen Aspekte des Profils. Dies ist umso wichtig je stärker die Schule auf die Nachwuchsförderung ausgerichtet ist, da hier auch Konflikte stärker hervortreten.

Eine besondere Rolle spielt in den Prozessen der Profilierung die Schulleitung. Die Schulleiter konnten als bedeutender Akteur der Profilentwicklung ausgemacht werden. Diese zentrale Rolle entsteht auf Grund der Entscheidungsgewalt der Schulleitung und seine Repräsentationsfunktion innerhalb der Schule als auch nach außen gegenüber Behörden und Kooperationspartnern. So konnte im Rahmen dieser Studie festgestellt werden, dass die Schulleitung ganz im Sinne von Governance auf alle Qualitätsbereiche der Schulentwicklung und Profilbildung der Schule Einfluss nimmt beziehungsweise Auswirkungen von Entscheidungen in

einzelnen Bereichen in einen Gesamtzusammenhang der gesamten Schule setzt. Insgesamt konnte dabei festgestellt werden, dass die Schulleitung an allen Schulen grundsätzlich positiv gegenüber der sportlichen Profilierung eingestellt ist, an einzelnen Schulen jedoch auch Entscheidungen getroffen werden, die der Profilierung als Partnerschule des Leistungssport zunächst entgegenstehen. Entsprechend lässt sich hinsichtlich der Schulleitung eine korrigierende und eine unterstützende Haltung unterscheiden. Korrigierend schließt dabei eine unterstützende Haltung nicht aus, in den Interviews wurde aber von diesen Schulleitern verstärkt auf mögliche negative Auswirkungen der sportlichen Profilierung hingewiesen. Im Gegensatz dazu ist die unterstützende Haltung von einer durchweg positiven Bewertung des Profils gekennzeichnet. Das Handeln dieser Schulleitungen ist von deutlichen Zugeständnissen und der Delegation von Entscheidungen an die SSZ-Koordinatoren geprägt. Eine korrigierende Haltung konnte verstärkt an den stärker am sportlichen Profil ausgerichteten Schulen ausgemacht werden.

Als drittes konnte in dieser Studie festgestellt werden, dass zwischen den Akteuren unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der konkreten Umsetzung innerhalb der Qualitätsbereiche entstehen. Diese unterschiedlichen Ansichten entstehen auf Grund der je eigenen Kontexte der beteiligten Akteure (Rekontextualisierung). Wie bereits oben erläutert ist die Schulleitung vor allem um die Schule als Ganzes bemüht und handelt vor dem Hintergrund behördlicher Vorgaben und Gesetze, den Bedürfnissen der Lehrkräfte und gesellschaftlichen Vorstellungen und Ansprüchen an die Schule. Dem gegenüber stehen die Ziele der direkt in die Talentförderung einbezogenen Akteure, wie vor allem Lehrer-Trainer und SSZ-Koordinator. Diese handeln vor allem mit Blick auf die für eine erfolgreiche Sportkarriere notwendigen Aufwendungen der Kinder in Training und Wettkampf. Daraus entstehen auch Konflikte, die sich in dieser Untersuchung an Schulen mit einem stark ausgeprägten Sportprofil zeigten. Die Schulen begegnen diesen Konflikten mit der verstärkten Kommunikation der Anforderungen einer leistungssportlichen Karriere und der daraus entstehenden Doppelbelastung aus Schule und Sport.

Unterschiede zwischen den Schulen ergeben sich vor allem auf Grund des jeweiligen Kontextes. Entsprechend unterschiedlich stellen sich die Auswirkungen auf die Bereiche der Qualitätsentwicklung an den Schulen dar (Leitfrage 3). Schulen im ländlichen Raum und in Nordhessen stehen vor allem vor der Aufgabe, trotz schwächer ausgeprägten Sportstrukturen, Wege zu finden, um ausreichend talentierte Sportler zu rekrutieren und ihnen im Anschluss an die schulische Talentförderung auch Offerten für die Fortsetzung und Weiterentwicklung ihrer sportlichen Karrieren im Wettkampfsport aufzuzeigen. Dies ist aber auch nicht allein Aufgabe der Schulen, sondern ebenso Aufgabe der Verbände und Vereine. Schulen im städtischen Raum haben dagegen vor allem Probleme hinsichtlich mangelnder Sportstätten (siehe Kap. 6.2.3).

7.1 Programm- und Partnerschulentwicklung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse fällt das Fazit ambivalent aus. Insbesondere die Kritik an der Zusammenarbeit mit den Vereinen, am unökonomischen Einsatz der Lehrer-Trainer und an den gemischten Sportklassen legen einen Optimierungsbedarf des Landesprogramms nahe. Mit Blick auf die Partnerschulen ist aber zu resümieren, dass bei stark einseitig ausgeprägten Strukturen Konflikte innerhalb der Schule auftreten können.

Im Sinne der sportlichen Förderung der Schüler ist eine Optimierung der Landesprogrammstrukturen vor allem im Bereich der Kooperation der Schulen, Vereine und Verbände dringend angeraten. Die bisherige Situation stellt sich als sehr zeit- und ressourcenaufwändig dar und entsprechend der Ergebnisse der ersten Untersuchungsphasen wird deutlich, dass nicht alle Schulen diese Probleme bewältigen können. Es ist davon auszugehen, dass an diesen Standorten personelle wie auch materielle Ressourcen inadäquat eingesetzt werden. Im schlimmsten Fall bleiben Talente unentdeckt oder werden nicht angemessen gefördert. Die Lösung besteht an dieser Stelle zum einen in einer Konzentration der Standorte, um an diesen Lehrkräfte, Trainer und natürlich Athleten zu bündeln, zum anderen gilt es aber auch, die scheinbar geringe Kenntnis der Vereine und Verbände über das Landesprogramm zu beheben. Dies kann eine Aufgabe der SSZ-Koordinatoren sein, sollte aber zugleich viel stärker durch den Landessportbund und dessen Fachverbände betrieben werden.

Eine Umstrukturierung im Sinne einer Konzentration wäre insbesondere für die Verbände und Vereine von Vorteil, da so die Informationswege und Zuständigkeiten klarer werden. Durch die engere Kooperation mit den Schulen könnten die Verbände die sportliche Unterstützung ihrer Talente wesentlich effektiver mit den schulischen Anforderungen in Einklang bringen. Dazu ist der Auf- und Ausbau geeigneter Strukturen auf Seiten der Verbände notwendig. Es bedarf einer fest etablierten Schnittstelle zwischen Schule und Verband. An den Standorten muss die Bündelung der Talente in Trainingsgruppen in Form der E- und D-Kader gewährleistet werden. Auf Grund der Ergebnisse der Studie ist anzunehmen, dass eine schulübergreifende Zusammensetzung dieser Gruppen nur schwer oder nur in Ausnahmefällen umzusetzen ist. Die Organisation des Schulalltages ist an dieser Stelle von zu vielen (äußeren) Einflüssen abhängig, als dass eine Parallelisierung der Zeiten von Sportklassen oder gar nur von einzelnen Schülern verschiedener Standorte nicht möglich ist. Entsprechend bietet die Bündelung an bestimmten Standorten und die Konzentration auf bestimmte Schulen die Möglichkeit, die Nachwuchsatleten der Trainingsgruppen an Schulstandorten zu konzentrieren und so deren zeitlichen und organisatorischen Aufwand von Schule und Sport noch besser aufeinander abzustimmen.

Gleichzeitig würden die Verbände und ihre Vereine durch die stärkere Einbindung aufgefordert, selbst Engagement zu zeigen und Verantwortung für ihre Athleten zu übernehmen. Auf

Seiten der Sportler bietet die Fokussierung auf ausgewählte Förderzentren die Möglichkeit, Schule und Sport noch besser miteinander in Einklang zu bringen und die Doppelbelastung der dualen Karriere zu kompensieren. Insbesondere durch die stärkere Einbindung der Vereine und Verbände kann die sportliche Unterstützung noch weiter forciert und optimiert werden.

Für die Schulen bedeutet die Fokussierung der Talentförderung, sich noch klarer hinsichtlich der leistungssportlichen Profilierung zu positionieren. Vor dem Hintergrund der dargestellten uneinheitlichen Vorstellungen, Ziele und Bedeutungszuschreibungen gegenüber einem solchen Profil bedarf es einer klaren Akzentuierung der Partnerschule des Leistungssports. Akteurs- und kontextabhängige Interpretationen werden dabei nicht ausbleiben, sollten aber durch die Formulierung von Leitkriterien an den Partnerschulen des Leistungssports für alle Beteiligten verständlicher werden. An dieser Stelle ist es Aufgabe des Landesprogramms, deutlicher die Anforderungen an ein Prädikat *Partnerschule des Leistungssports* zu formulieren, so dass es möglich ist, das Prädikat anzuerkennen, aber auch abzuerkennen. Diese Anforderungen sollten sich dabei an den Dimensionen einer allgemeinen Schulentwicklung orientieren (s. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität, IQ, 2011), um so auch für die Profilierung als Partnerschule des Leistungssports die Anschlussfähigkeit an die gesamtschulische Entwicklung zu ermöglichen. Es geht dabei nicht um kurzfristige sportliche Erfolge, sondern um mittel- und langfristige Perspektiven und die Befähigung der Schüler zur Mündigkeit. Das Prädikat der Schulen sollte also klar mit einer leistungssportlichen Perspektive verbunden sein, aber ohne dass die Schulen ihren pädagogisch-korrektiven Auftrag dabei vernachlässigen.

Vor einem einseitig vorangetriebenen Ausbau der Strukturen (beispielsweise Vormittagstraining) sei daher an dieser Stelle gewarnt. Die sportliche Förderung der Schüler ist zwar sicherlich ein Hauptziel aller Bemühungen, jedoch sollte man auch kritische Ergebnisse anderer Untersuchungen zur Kenntnis nehmen, nach denen in Elitesystemen das Ziel der Erziehung zur Mündigkeit zum Teil verfehlt wird (u.a. Pallesen & Schierz, 2010). In der vorliegenden Studie wurde außerdem deutlich, dass stark leistungssportlich ausgeprägte Fördersysteme häufiger auch mit gescheiterten Karrieren konfrontiert werden und aus Sicht der Nachwuchsathleten an dieser Stelle die Schule keine adäquaten Alternativen anbieten kann. Die Athleten sind sowohl in sportlicher als auch in schulischer Hinsicht hinter ihren Erwartungen zurückgeblieben. Auch die Lösung, strenge Aufnahmekriterien anzusetzen, muss kritisch betrachtet werden. Gemeint sind damit Auswahlkriterien in Form von Notenanforderungen, die über das normale Maß gymnasialer Zugangskriterien hinausgehen (s. Abschn. 6.2.1.5). Die Schule begibt sich so in ein Spannungsfeld zwischen elitären Ausprägungen und egalitären Ansprüchen. Schule nimmt damit nur eine instrumentelle Position für

den Sport ein, denn sie kann die von Stibbe (2005) geforderte korrektive Funktion nicht mehr ausreichend wahrnehmen.

Im Weiteren ist die Schule auch gegenüber den in ihr tätigen Lehrkräften verpflichtet. Im Rahmen dieser Studie konnte deutlich herausgestellt werden, dass die Bildung von Eliten in Form der Sportklassen zu Konflikten führt, deren Folge Neid im Kollegium ist. Durch die offene Kommunikation und die transparente Darstellung der Anforderung an die Sportschüler und deren Bedürfnisse kann die Akzeptanz des Profils sowohl innerhalb der Schule gestärkt werden. Das Schulprogramm und die Teilnahme an Konferenzen bieten diese Möglichkeit.

Ebenso führt die starke Betonung des sportlichen Profils zu einem hohen organisatorischen Aufwand, da der personelle, materielle und vor allem auch räumliche Bedarf für die sportliche Förderung als sehr hoch beschrieben wird und damit letztendlich die Organisation der gesamten schulischen Abläufe sich danach ausrichten müssen. Ohne die Bereitschaft des gesamten Kollegiums lässt sich diese Aufgabe kaum bewältigen. Konflikte, wie in den Erläuterungen zu den Qualitätsbereichen aufgezeigt, bedürfen der offenen Thematisierung und gemeinsamen Lösungsfindung. Der Schlüssel für die Akzeptanz der Profilierung ist die Partizipation aller Lehrkräfte und Schüler am Gestaltungsprozess der Schule. Regelmäßige Treffen zwischen den Akteuren – formell wie auch informell – bieten Möglichkeiten des Austausches und der frühzeitigen Identifizierung von Problemen. Die SSZ-Koordinatoren und Lehrer-Trainer sollten sich dabei aber auch auf die Perspektiven und Ansichten der Schulleitung und skeptischer Kollegen einlassen.

Die dargestellte Entwicklung der Schulen gebietet daher Vorsicht vor einer zu sehr auf leistungssportliche Strukturen ausgerichteten Schulgestaltung. Vielmehr ist eine abgestimmte und akzeptierte Einbindung des Sportprofils in den Gesamtkontext der Schulen anzustreben.

Hinsichtlich der Aufnahme von talentierten Schülern müssen für die Partnerschulen allerdings von bildungspolitischer Seite Wege geschaffen werden, Schüler auch über die bürokratischen Grenzen der Schulamtsbezirke hinaus aufzunehmen. Schulleitung wie auch SSZ-Koordinatoren mahnen an, dass es den Schulen teilweise nicht möglich ist, Schüler, die vom Profil (Schwerpunktsportarten, Vereinszugehörigkeit) gut in die Schule passen würden, auch aufnehmen zu können. Eine Folge ist, dass die Klassen teilweise sogar mit Nicht-Sportlern oder weniger talentierten Schülern aufgefüllt werden. Das Profil verliert so auch an Attraktivität gegenüber kooperierenden Vereinen. Empfehlungen der Vereine sind weniger relevant, wenn das eigentliche Aufnahmekriterium der Wohnort ist. Die Möglichkeit der freien Schüleraufnahme auf Grund der besonderen sportlichen Eignung, wäre für die Schulen wohl auch ein Anreiz, das leistungssportliche Profil weiter zu akzentuieren und konsequenter in Richtung leistungssportlicher Förderung auszugestalten. Schüler wie Eltern betonen, dass vor

allem das Angebot der Sportklasse ein Hauptkriterium der Entscheidung für den Besuch der Partnerschule des Leistungssports war.

7.2 *Folgeforschung*

Die vorliegende Untersuchung bietet einen breiten Überblick über die Anforderungen der Qualitätsentwicklung im Rahmen der sportlichen Profilierung und weist dank ihres mehrperspektivischen und die Kombination verschiedener Methoden auf Konfliktstellen und Probleme der Implementation des Profils Partnerschule des Leistungssports hin. In der Folge können die vorliegenden Ergebnisse als Grundlage genutzt werden Ansatzpunkte für die weitere Schulentwicklung festzulegen und diese wissenschaftlich zu betreuen.

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich entsprechend für weitere Untersuchungen verschiedene Ansatzpunkte herausstellen. So ist im Sinne der Weiterentwicklungen des Landesprogramms der Blick verstärkt auf die Kooperationspartner der Schule zu richten – die Sportverbände. Es gilt herauszustellen, welche Möglichkeiten Verbände und Vereine haben, mit Schulen zu kooperieren. Dabei interessieren vor allem die Strukturen, Ressourcen und Konzepte auf Seiten der Verbände und auch für ein solches Projekt kann man unter der Perspektive der Qualitätsentwicklung fragen, welche Kriterien für eine erfolgreiche Einbindung in das Landesprogramm von Bedeutung sind.

Auf Grund der ernüchternden Ergebnisse im Bereich der Schulprogrammarbeit stellt sich zum einen die Frage nach Gründen für die Vernachlässigung dieses in der einschlägigen Fachliteratur hoch geschätzten Instruments der innerschulischen Handlungssteuerung und Öffentlichkeitsarbeit. Zum anderen sollte der Fokus auf mögliche Alternativen (beispielsweise homepage) gerichtet sein, die einzelne Funktionen des Schulprogramms einfacher und effizienter übernehmen können. An dieser Stelle ist es vor allem aus der Sicht der Organisationslehre und Kommunikationswissenschaft interessant, wie sich die Erstellung und Gestaltung sowie der Umgang mit alternativen Instrumentarien (Köller, 2009) von der Arbeit mit klassischen Schulprogrammen unterscheiden.

Aus der Perspektive der Schulentwicklung, die vor allem die Unterrichtssituationen (QB VI) als zentralen Bereich hervorhebt, wäre es von Interesse, genauer auf die Aspekte der Gestaltung der Trainingseinheiten und des Sportunterrichts zu blicken. Auf der Interaktionsebene Schüler – Lehrkräfte / Lehrer-Trainer würden sich dabei vertiefende Untersuchungen zum Sportunterricht und den Fördermaßnahmen anbieten. Zu fokussieren wären hier die Inhalte und Umsetzungsformen der Trainingsmaßnahmen in TAG, TFG und LG sowie im sportart-spezifischen Sportunterrichts (Vormittagstraining). Damit verbunden ist die Frage nach der Bedeutung des gültigen Lehrplans für den Sportunterricht (Bewegungsfelder und Mehrperspektivität) sowie der Auftrennung des Klassenverbandes zu Gunsten von Trainingsgruppen.

Der Fokus sollte sich dabei auf Aspekte einer Bewegungsbildung im Training richten (Prohl, 2010). Vor dem Hintergrund des sportartspezifischen Vormittagstrainings im Rahmen des Sportunterrichts und der in dieser Untersuchung dargestellten Ergebnisse zu den Sportklassen, gilt es auch zu analysieren, inwiefern der Sportunterricht in Sportklassen Elemente eines leistungssportlichen Trainings und Momente eines erziehenden Sportunterrichts miteinander verbinden kann.

Reflektiert man den Anspruch der Schulentwicklungsforschung, für die Schulen auch praxisrelevante Ergebnisse zu erzielen, so bedarf es in der weiteren Forschung vor allem längsschnittlicher Untersuchungen, die konkrete Maßnahmen der Schulentwicklung prozessbegleitend evaluieren. So bietet es sich an, theoretisch entwickelte Konzepte und Maßnahmen in Form gezielter Interventionen und Fortbildungen an den Schulen zu implementieren, und im Rahmen formativer Evaluation diesen Prozess wissenschaftlich zu begleiten.

Mit dem Ziel noch tieferer Einblicke in die einzelnen Bereiche der Schulentwicklung bedarf es aber auch der Erweiterung des Methodenspektrums. Zusätzliche Beobachtungen und erweiterte Befragungen der Akteure (beispielsweise mit Strukturlegetechniken) können Prozesse anschaulicher dokumentieren, als dies im Rahmen dieser Untersuchung möglich war. Dabei darf sich die Analyse nicht isoliert auf einzelne Bereiche richten, sondern sollte auch den Gesamtzusammenhang Schulentwicklung im Auge behalten. Das in dieser Untersuchung zu Grunde gelegte Model der schulischen Qualitätsentwicklung bietet sich dabei sehr gut als Orientierungs- und Ordnungsrahmen an. Konzepte der Rekontextualisierung und Governance helfen die Perspektiven der Interpretation zu erweitern und die Ergebnisse im Kontext der gesamten Schule zu erklären.

Literatur

- Altrichter, H., Heinrich, M., Prammler-Semmler, E. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 49–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011a). Governance-Regime der Schulprofilierung. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 217–239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011b). Schulprofilierung - Annäherungen an ein Phänomen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 11–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, 7, S. 15–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, 7, S. 111–144). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anthes, E., Güllich, A. & Emrich, E. (2005). Talentförderung im Sportverein. Teil 1: Vereins und Mitgliederstruktur. *leistungssport*, 35 (5), 37–42.
- Appel, H. (2013). G8 raubt Vereinen keine Mitglieder. *op-online.de*. Zugriff am 04. Oktober 2013 unter <http://www.fr-online.de/rhein-main/kommentar-es-kommt-auf-die-schule-an-1472796,23481872.html#/votingDistricts-vote1-s99-wk029>.
- Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S. (2004). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstrumentes. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (S. 44–60). Weinheim und München: Juventa.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. Steuerungsinstrumente für die Schulsportentwicklung. *sportpädagogik*, 29 (6), 4–9.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Baur, J. (1998). Hochleistungssportliche Karrieren im Nachwuchsbereich. *Sportwissenschaft*, 28 (3), 9–26.
- Beckmann, J., Szymanski, B. & Elbe, A.-M. (2004). Erziehen Verbundsysteme zur Unselbstständigkeit? Entwicklung von Sporttalenten an einer Eliteschule des Sports. *Sportwissenschaft*, 34 (1), 65–80.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. (S. 277–294). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der spitzensportlichen Funktionalisierung von Schulen in Verbundsystemen. *sportunterricht*, 60 (3), 67–72.
- Borggrefe, C., Teubert, H., Cachay, K. & Thiel, A. (2005). Spitzensport als Schulprofil. *sportunterricht*, 54 (10), 297–302.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung besser werden können*. (1). CH-3011 Bern: h.e.p. Verlag AG.
- Braun, S. (2000). Elite und Elitebildung. Zu den Prinzipien von Auslese und Gleichheit im deutschen Spitzensport (Teil 1). *leistungssport*, 30 (4), 42–46.

- Brettschneider, W.-D. & Heim, R. (2001). Heranwachsende im Hochleistungssport. Eine (Zwischen-) Bilanz empirischer Befunde. *leistungssport*, 31 (4), 34–38.
- Brettschneider, W.-D., Klimek, G. & Heim, R. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente ?* (5). Aachen: Meyer und Meyer.
- Broen, R., Guhs, P., Hiersemann, D. & Simshäuser, H. (1999). *Kooperationsprojekt „Partnerschule des Leistungssports“ in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz. Flankierende schulische Maßnahmen zur Förderung sportbegabter Jugendlicher in Kooperation von Leistungsstützpunkt, Teilinternat und Schule.*
- Buhren, C. & Wagner, I. (2010). Schulsportforschung und Schulsportentwicklungsforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 465–482). Schorndorf: Hofmann.
- Carl, K. (1988). *Talentsuche, Talentauswahl und Talentförderung.* Schorndorf: Hofmann.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Olympischer SportBund (o.J.). *Qualitätskriterien der Eliteschulen des Sports.* unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/leistungssport/Materialien/Eliteschulen/EdS_Kriterien_220408.pdf_220408.pdf
- Deutscher Olympischer SportBund - Bereich Leistungssport (2010). *Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports“.* unter http://www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf.
- Deutscher Sportbund / Bereich Leistungssport (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports.* Zugriff am 08. Februar 2013 unter http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/arbeitsfelder/leistungssport/Konzepte/Nachwuchsleistungssport-Konzept2012_ENDFASSUNG.pdf.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität - Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 83–92). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- DOSB, DSLV & dvs (2009). *Memorandum zum Schulsport.* Frankfurt am Main.
- Elflein, P. (2004). Schule und Leistungssport - Beziehungen, entwicklungen und Bestrebungen in pädagogischer Perspektive. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 181–200). Schorndorf: K. Hofmann.
- Emrich, E. & Flatau, J. (2010). Partnerschulen des Leistungssports. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 416–428). Schorndorf: Hofmann.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2005). Zur Evaluation des deutschen Fördersystems im Nachwuchsleistungssport. *leistungssport*, 35 (1), 79–86.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2006). Wirksamkeit von Fördersystemen im Nachwuchsleistungssport. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch Forschungsförderung 2005/06* (S. 255–260). Bonn: Sportverlag Strauß.
- Emrich, E., Güllich, A. & Pitsch, W. (2005). Zur Evaluation des Systems der Nachwuchsförderung im deutschen Leistungssport - Ausgewählte Anmerkungen. In E. Emrich, A. Güllich & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport.* (S. 75–138). Schorndorf: Hofmann.
- Emrich, E., Prohl, R. & Brand, S. (2006). "Mündige Ästhetiker" in einer "lernenden Organisation". Anregungen zur Qualitätsentwicklung im Nachwuchsleistungssport. *Sportwissenschaft*, 36 (4), 417–432.

- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 55–72.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fessler, N. (2002). *Evaluation von Sportförderprogrammen. Ein differenzierungstheoretischer Ansatz mit empirischen Ausführungen am Beispiel der Kooperationsprogramme Schule & Sportverein* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 105) (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2005). Brauchen wir intelligente(re) Fördersysteme im Nachwuchsleistungssport? - Ein Beitrag zur Talententwicklung aus pädagogischer Sicht. In E. Emrich, A. Güllich & M.-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport*. (S. 167–206). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2010a). Evaluation von Schule und Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 448–464). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2010b). Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Sport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 388–401). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. (2010c). Schulsportliche Profilbildung - Eine Einführung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 355–358). Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N. & Rieder, H. (1997). *Kooperation von Schule und Sportverein in Deutschland* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 92). Schorndorf: Hofmann.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Friedrich, G. (2010). Systematische Betrachtungen zur Schulsportforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 44–57). Schorndorf: Hofmann.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (UTB, 2501) (6. Aufl.). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (1) (3. Aufl.). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Güllich, A., Emrich, E. & Prohl, R. (2004). "Zeit verlieren, um Zeit zu gewinnen" - auch im Leistungssport? Explorative empirische Erkundungen zu einer pädagogischen Prämisse. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 157–179). Schorndorf: K. Hofmann.
- Harazd, B., Bensen, M. & Berkemeyer, N. (2009). Schule als Gestaltungsaufgabe. In N. Berkemeyer, M. Bensen & B. Harazd (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 50–69). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 17–40.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Longman.
- Hecker, A. & Reinsch, M. (2012). Eliten und Nieten. Schulen des Sports. *Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH*. Zugriff am 08. Februar 2013 unter <http://m.faz.net/aktuell/sport/sportpolitik/schulendes-sports-eliten-und-nieten-11984702.html>.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 41–54.

- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von er Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung. Wie Wettbewerb eine Schule verändert*. Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 171–194). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000a). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 7–16.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.) (2000b). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft).
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–89. Zugriff am 19. Juni 2013 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336/pdf/ZfPaed_2008_1_Helsper_Schulkulturen_Sinnordnung_D_A.pdf.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 106–112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen*. Wiesbaden. Zugriff am 22. August 2013 unter http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/c56/c5660e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481,22222222-2222-2222-2222-222222222222.
- Hessisches Kultusministerium & Landessportbund Hessen e.V. (2006). *Landesprogramm "Talentsuche - Talentförderung". Die Konzeption*. Giessen: Druckkollektiv GmbH.
- Hoffjann, O. (2001). *Journalismus und Public Relations. Ein Theorieentwurf der Intersystembeziehungen in sozialen Konflikten*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Hohmann, A. (2009). *Entwicklung sportlicher Talente an sportbetonten Schulen. Schwimmen, Leichtathletik, Handball*. Petersberg: M. Imhof.
- Holtappels, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (Beiträge zur Schulentwicklung). München: lucherhand.
- Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2004). *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H.G. & Müller, S. (2004). Inhalte von Schulprogrammen. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (S. 79–102). Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews - ein Überblick. In E.v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (55628, S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Huber, S.G. & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 588–591). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummel, A. & Schierz, M. (2006). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: IQ. unter http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/7da/7da70dc3-5241-3631-79cd-aa2b417c0cf4,22222222-2222-2222-2222-222222222222.
- Joch, W. (2001). *Das sportliche Talent. Talenterkennung - Talentförderung - Talentperspektiven* (4. Aufl.). Aachen: Meyer und Meyer.

- Kelle, H. (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 101–118). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. ausgewählte Studien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension*. (S. 15–24). Hamburg: Czwalina.
- KMK. www.kmk.org. Zugriff am 10. Oktober 2012 unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/sport/ueberblick.html>.
- KMK (2000). *Schule und Leistungssport - Verbundsysteme in den Ländern. Bericht über den Entwicklungsstand der pädagogischen Betreuungsmaßnahmen für jugendliche Leistungssportlerinnen und Leistungssportler im Rahmen der Kooperationsprojekte „Sportbetonte Schule“ und „Partnerschule des Leistungssports“ in den Ländern*. Berlin.
- KMK (2009). *Bewegung, Spiel und Sport als Chance nutzen. Erklärung der Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts im Primarbereich*.
- KMK & DOSB (2007). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports*.
- Köller, M. (2009). *Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen. Eintriangulativer Forschungsansatz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards - auch im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55 (2), 36–39.
- Kurz, D. (1988). *Grundlagen des Trainings*. Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 142, S. 41–72). Schorndorf: K. Hofmann.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- LSB Hessen (2010). Förderrichtlinien 2016. Förderungsrichtlinien als Entscheidungsgrundlage zur Bewertung der Sportarten auf Länderebene. unter http://www.landessportbund-hessen.de/fileadmin/bereich_isbh/Leistungssport/Downloads/Foerderkonzept2016.pdf.
- Luhmann, N. (1996). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30.
- Maroy, C. & van Zanten, A. (2011). Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 195–213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

- Meinberg, E. (1996). *Hauptprobleme der Sportpädagogik: Eine Einführung* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nicolaus, J., Karoß, S., König, K. & Simshäuser, H. (2008). *Handbuch. Vielseitige sportartübergreifende Grundausbildung im Grundschulalter* (2. Aufl.). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- OECD. *Die Internationale Schulleistungsstudie der OECD (PISA)*. Zugriff am 10. Februar 2013 unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619634.pdf>.
- Oelkers, J. (2008). Eine pragmatische Sicht auf Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 7–13.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen "Schule - Leistungssport"*. Opladen [u.a]: Budrich.
- Pfeiffer, Hermann (2010). Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Prohl, R. (2004). Bildungsaspekte des Trainings und Wettkampfs im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (S. 11–39). Schorndorf: K. Hofmann.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 197–209.
- Prohl, R. & Stiller, T. (2011). Leistungssport als Bildungsprozess - zu Funktion und Gestaltung der Eliteschulen des Sports. *sportunterricht*, 60 (3), 73–78. Zugriff am 19. Juni 2013 unter http://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2011/sportunterricht-Ausgabe-Maerz-2011.pdf.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rahm, S. (2010). Kooperative Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 83–86). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2007). Schulentwicklung - von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulentwicklung* (S. 155–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining*. Schorndorf: Hofmann.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Rösner, E. (2010). Schulsystem und Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 49–56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007). *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für die Arbeit an den Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus für die Arbeit an den Sportbetonten Schulen im Freistaat Sachsen. (VwV Sportbetonte Schulen)*.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61–80.

- Scheid, V. (2003). Entwicklungsaufgabe. (developmental task). In R. Prohl & P. Röthig (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50, S. 172–173). Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V., Albert, A. & Adolph, H. (2009). Talentförderung in Kooperation von Schule und Verein - Zum Übergang von der Aufbau- in die Fördergruppe. In M. Krüger (Hrsg.), *Bildungspotenziale im Sport*. (S. 376). Hamburg: Czwalina.
- Scheid, V. & Creutzburg, S. (2010). Talentförderung in der Schule. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 402–415). Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V., Eppinger, M. & Adolph, H. (2007). *Talente fördern mit System. Analyse des Landesprogramms "Talentsuche - Talentförderung" in Hessen*. Schorndorf: Hofmann.
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.) (2012). *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Scheunpflug, A. (2010). Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire // Theorie - Forschung - Praxis* (S. 119–125). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; UTB.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung. Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport*. (S. 28–41). Hamburg: Czwalina.
- Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente* (S. 61–78). Weinheim und München: Juventa.
- Schöning, W. & Häußler, G. (2007). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schule und Schulsystem durch Evaluation. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulentwicklung* (S. 175–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Serwe, E. (2008). Schulentwicklung und Schulsportentwicklung. Verbindung zwischen schul- und sportpädagogischen Perspektiven. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 110–135). Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. (2011). *Schulsportentwicklung. Sportpädagogische Perspektiven im schulischen Innovationsprozess*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Serwe, E. & Thiele, J. (2008). Aktuelle Themenfelder der Schulsportentwicklung. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 154–170). Aachen: Meyer & Meyer.
- Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerrungsformen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 141–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steffens, U. (2009). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland - Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21–51). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In E.v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (55628, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2005). Schule und Leistungssport – Positionen, Probleme, Perspektiven. *sportunterricht*, 54 (10), 303–307.
- Stibbe, G. (2009). Bewegung, Spiel und Sport in der Schulentwicklung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 78–89). Balingen: Spitta.

- Stibbe, G. (2010a). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung. *sportunterricht*, 59 (2), 42–46.
- Stibbe, G. (2010b). Tendenzen und Perspektiven der Schulsportentwicklung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 359–372). Schorndorf: Hofmann.
- Teubert, H. (2009). *Koordination von Spitzensport und Schule. Zur Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Athleten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Teubert, H., Borggrefe, C., Cachay, K. & Thiel, A. (2006). *Spitzensport und Schule. Möglichkeiten und Grenzen struktureller Kopplung in der Nachwuchsförderung*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiele, J. & Serwe, E. (2010). Das Schulportrait als Instrument pragmatischer Einzelschulentwicklung. *sportunterricht*, 59 (6), 168–172.
- Tzschoppe, P. & Sperling, W. (2002). Sportbetonte Schulen - optimal zur schulischen Ausbildung sportlicher Talente? Ausgewählte Ergebnisse einer Elternbefragung am Sportgymnasium Leipzig. *Zeitschrift für angewandte Trainingswissenschaft*, 9 (2), 105–112.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 137–148). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- van Buer, J. & Hallmann, P. (2009). Schulprogramme - Konstruktions- und Implementationsbefunde. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 317–344). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Wagner, C. (2009). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management? In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 345–366). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaft.
- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25–38). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willke, H. (1996). *Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme* (UTB, 1161) (5., überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1998). *Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme* (2. Aufl.). Stuttgart, Stuttgart: Fischer [u.a.]; Lucius & Lucius.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Qualität bewegungsfreudiger Schulentwicklung. Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer.

Anhang

Der Anhang befindet sich auf der beigelegten CD-Rom

- Tabelle der Ausprägung des sportlichen Profils
- Fragebogen der Bestandsanalyse
- Kategoriensystem (Codebuch) der Schulprogrammanalyse
- Interviewleitfäden für:
 - Schulleitung
 - SSZ-Koordinator
 - Lehrer-Trainer
 - Sportklassenleiter
 - Eltern
 - Schülerinnen und Schüler
- Kategoriensystem (Codebuch) der Interviewanalyse

Anmerkung zum Anhang:

Im Anhang des vorliegenden Exemplars sind die transkribierten Interviews nicht auf der beiliegenden CD-Rom enthalten. Diese sind ausschließlich den Exemplaren der Begutachter vorbehalten.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe Dritter angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinn-gemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dritte waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der Dissertation nicht beteiligt; insbesondere habe ich hierfür nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden.

Kassel, den

Sascha Creutzburg