

**UNIV.-PROF. DR. GEORG WYDRA**

# **BELIEBTHEIT UND AKZEPTANZ DES SPORTUNTERRICHTS**

**EINE EMPIRISCHE ERHEBUNG  
ZUR SITUATION DES SCHULSPORTS IM SAARLAND**



**SPORTWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT  
DER UNIVERSITÄT DES SAARLANDES**

**SAARBRÜCKEN 2000**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>METHODIK .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>ANGABEN ZUR SPORTLICHEN AKTIVITÄT IN DER FREIZEIT .....</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>BESCHREIBUNG DES SPORTUNTERRICHTS.....</b>	<b>10</b>
4.1	Sportunterricht zwischen Wunsch und Wirklichkeit .....	11
4.2	Motive und Sinnzuschreibungen.....	14
4.3	Angaben zur Notengebung .....	18
<b>5</b>	<b>BEWERTUNG DES SPORTUNTERRICHTS DURCH DIE SCHÜLER ...</b>	<b>23</b>
5.1	Sportunterricht im Vergleich zu anderen Fächern .....	23
5.2	Angaben zum Umfang des Sportunterrichts.....	24
5.3	Aussagen über die Sportlehrerinnen und Sportlehrer .....	28
5.4	Welche Note geben Schülerinnen und Schüler ihrem Sportunterricht? .....	32
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>34</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>36</b>

# 1 Einleitung

Der Schulsport stellt ein Dauerthema der sportpädagogischen Diskussion dar. Nicht erst seitdem die dritte Sportstunde fast flächendeckend abgeschafft wurde (vgl. DEUTSCHER SPORTBUND 1997) und einige Pädagogen den Sportunterricht generell zur Verhandlung stellen (vgl. KOFING 1999; KRÜGER 1999; KRÜGER/GRUPE 1999), ist der Sportunterricht einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt (vgl. JOCH 1995). Es melden sich viele Pädagogen, Mediziner und Journalisten zu Wort, um die Bedeutung des Sportunterrichts für die nachwachsende Generation zu dokumentieren. Wortmeldungen der Kinder und Jugendlichen selbst werden, außer bei den jüngst erschienenen Studien von DIGEL (1996), KRUBER (1996) und OPPER (1996a; 1996b) hingegen kaum vorgelegt.

DIGEL (1996) befragte 1995 in Südhessen 536 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen fünf bis 13, wobei die 15- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler mit 75 % den Großteil der Stichprobe ausmachen. Es handelt sich vorwiegend um Gymnasiasten. Fragestellungen der Untersuchung waren die Wünsche und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Schulsport. Im einzelnen wurden u. a. folgende Aspekte beleuchtet: Einstellung zu Zielen, Inhalten und zum Umfang des Sportunterrichts, Meinungen über den Sportlehrer, Angaben zur sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler in der Freizeit. Die Ergebnisse werden für die Gesamtgruppe dargestellt. Leider werden aber keine differenzierten Angaben für die beiden Geschlechter bzw. für die verschiedenen Altersstufen gemacht.

Diese notwendige differenzierte Betrachtung wird aber von OPPER (1996a; 1996b) zum Teil vorgenommen. Im zweiten Teil der Studie zum Schulsport in Südhessen (OPPER 1996a) analysiert sie die sportunterrichtsbezogenen Wünsche und Einstellungen in Abhängigkeit von der Sportnote und dem Geschlecht. Im dritten Teil der Studie (OPPER 1996b) analysiert sie das Datenmaterial vor dem Hintergrund des koedukativ durchgeführten Sportunterrichts. Hierbei geht sie speziell auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ein.

KRUBER (1996) führte in den Jahren 1993 bis 1995 eine Repräsentativbefragung zur Lage des Schulsports in Rheinhessen-Pfalz durch. Seine Stichprobe umfasst 2500 Schülerinnen und Schüler der vierten, sechsten und achten Klasse. Im einzelnen wurden folgende Aspekte beleuchtet: Lieblingsfächer, Benotung des Sportunterrichts, Lieblingssportarten im Sportunterricht, neue Schulsportarten, Angaben zum Umfang des Sportunterrichts, Angaben zur sportlichen Aktivität in der Freizeit, Gründe für das Sporttreiben. KRUBER legt zwar eine differenzierte Statistik für die drei untersuchten Klassenstufen vor; leider macht er jedoch keine Aussagen über die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bzw. den verschiedenen Schulformen.

## 2 Methodik

Die vorliegende Studie soll die Situation des Schulsports im Saarland nach der Abschaffung der dritten Sportstunde analysieren, wobei ein Vergleich mit den Ergebnissen in Hessen bzw. Rheinland-Pfalz angestrebt wird. Die Fragestellungen orientiert sich deshalb an den Untersuchungen von DIGEL (1996), KRUBER (1996) und OPPER (1996a und 1996b). Im einzelnen wurde zu folgenden Komplexen Fragen formuliert, die zum Teil in offener zum Teil in geschlossener Form als Fragebogen präsentiert wurden.

- Angaben zur sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler:
  - Sportliche Aktivität in der Freizeit
  - Freizeitsportarten
  - Quantitative Aspekte des Freizeitsports
  - Sportvereinsmitgliedschaft
- Beschreibung des Sportunterrichts
  - Inhalte des Sportunterrichts
  - Wunschsportarten
  - Einstellung zur Koedukation
  - Motive und Sinnzuschreibungen
  - Angaben zur Notengebung im Sportunterricht
- Bewertung des Sportunterrichts
  - Angaben zu den Lieblingsfächern
  - Angaben zum gewünschten Umfang des Sportunterrichts
  - Aussagen über die Sportlehrerinnen und Sportlehrer
  - Benotung des Sportunterrichts

Die Untersuchung soll differenzierte Aussagen über die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den verschiedenen Altersstufen, den verschiedenen Schulformen sowie zwischen Schülerinnen und Schüler aus dem mehr kleinstädtisch-ländlichen bzw. mittelstädtischen Einzugsbereich ermöglichen. Es war deshalb notwendig eine relativ große Stichprobe zu ziehen, wobei die verschiedenen Schulformen sowohl aus dem kleinstädtisch-ländlichen als auch aus dem mittelstädtischen Einzugsbereich berücksichtigt werden mussten.

An der Untersuchung nahmen 863 Schülerinnen und 788 Schüler weiterführender Schulen der Klassenstufen fünf bis 13 teil (siehe Abbildung 1). Weiterführende Schulen sind im Saarland nach der Abschaffung der Hauptschule die Erweiterte Realschule, die Gesamtschule und das Gymnasium. Da zum Zeitpunkt der Untersuchung im Be-

reich der Erweiterten Realschulen ein Nebeneinander von auslaufender Hauptschule, traditioneller Realschule, übergangsweise installierter Sekundarschule und neuer Erweiterter Realschule vorlag, wurden die in diesem Bereich erfassten Schulformen unter dem Sammelbegriff Realschule zusammengefasst. Die Untersuchung wurde als Fragebogenuntersuchung in vier saarländischen Realschulen (n=519), vier Gymnasien (n=847) und zwei Gesamtschulen (n=285) durchgeführt. Das Durchschnittsalter der befragten Schülerinnen und Schüler ergibt aus Tabelle 1. Die Altersverteilung der Stichprobe ergibt aus Abbildung 2.

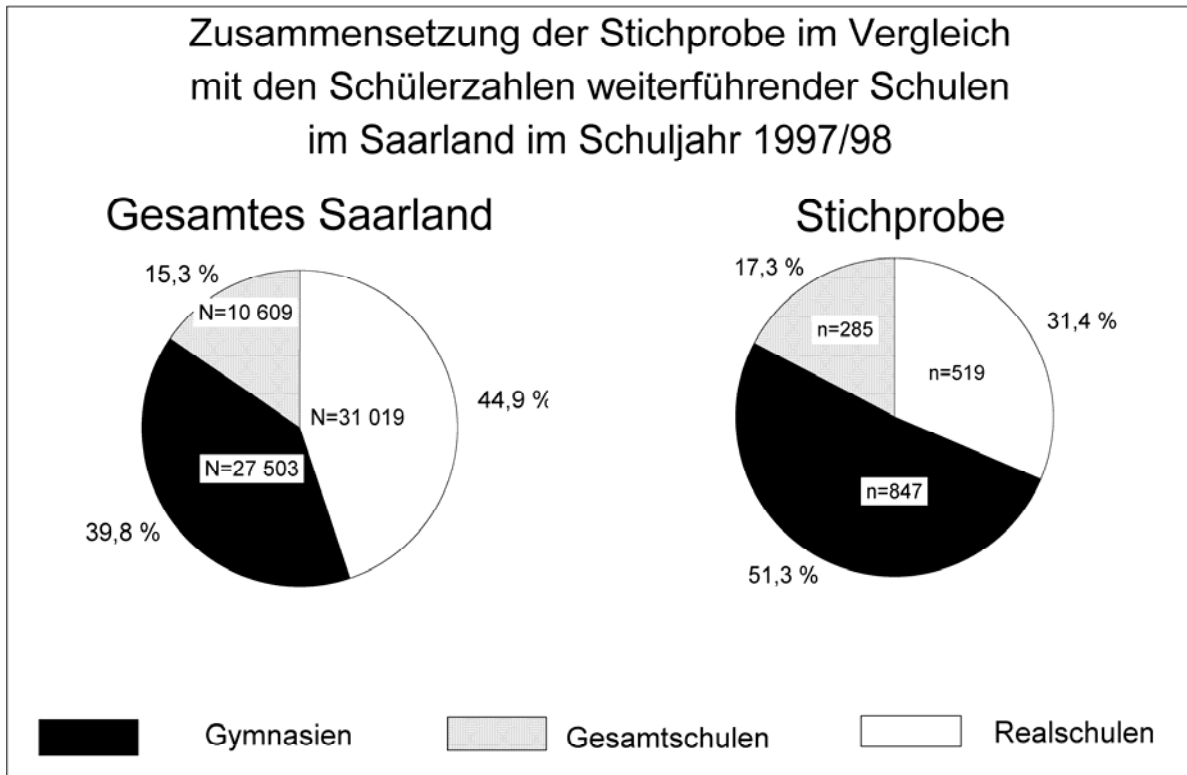


Abbildung 1: Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich mit den Schülerzahlen weiterführender Schulen im Saarland im Schuljahr 1997/98.

Tabelle 1: Durchschnittsalter der befragten Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen.

	Jungen	Mädchen
Gymnasium	$\bar{x}=13,6 \pm 2,7$ (n=414)	$\bar{x}=13,8 \pm 2,7$ (n=427)
Realschule	$\bar{x}=13,4 \pm 1,9$ (n=236)	$\bar{x}=13,1 \pm 1,8$ (n=283)
Gesamtschule	$\bar{x}=13,5 \pm 1,7$ (n=130)	$\bar{x}=13,3 \pm 1,6$ (n=153)

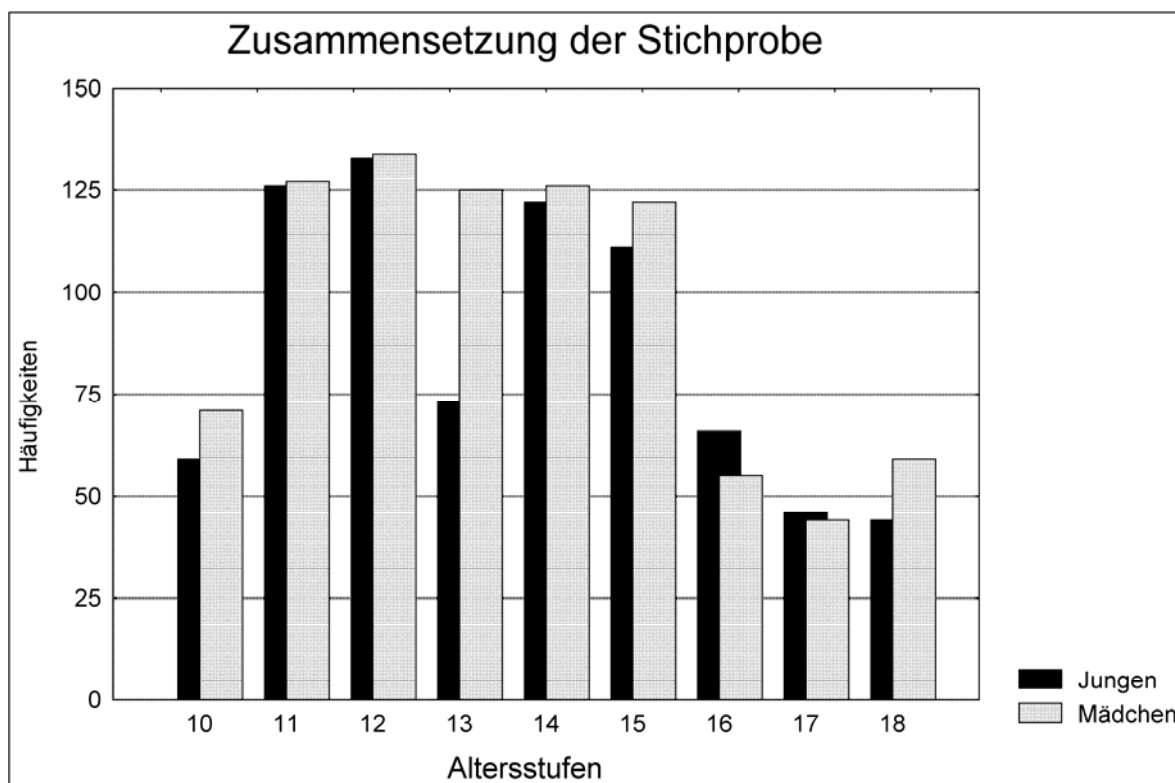


Abbildung 2: Altersverteilung der untersuchten Stichprobe.

Die Datenverarbeitung erfolgte mit dem Statistikpaket Statistica Version 5.1 der Firma Statsoft Tulsa, Oklahoma. Berechnet wurden neben der allgemeinen deskriptiven Statistik (absolute und prozentuale Häufigkeiten, Mittelwerte), für den Vergleich der verschiedenen Gruppen t-Tests für unabhängige Stichprobe und multivariate Varianzanalysen. Des weiteren wurden für die Reduktion komplexeren Datenmaterials – wie zur Aufdeckung der Motivstrukturen und Beurteilungsdimensionen – hierarchische Clusteranalysen gerechnet.

### 3 Angaben zur sportlichen Aktivität in der Freizeit

90,7 % der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, in ihrer Freizeit Sport zu treiben. Damit sind die Schülerinnen und Schüler im Saarland aktiver als die in Südhessen, wo nur 81,3 % angaben, in der Freizeit Sport zu treiben (DIGEL 1996, 336). Der Unterschied ist zum Teil auf das um drei Jahre geringere Durchschnittsalter der saarländischen Schüler gegenüber den südhessischen zurückzuführen. Bei der rhein-hessisch-pfälzischen Stichprobe von KRUBER (1996, 7) waren 85 % sportlich aktiv.

Die Jungen treiben mit 93,3 % mehr Sport als die Mädchen mit 89,9 %. Diese Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnte auch OPPER (1996b, 353) zeigen. Bedeutsamer als der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist die Abnahme der sportlichen Aktivität im Verlaufe der Schulzeit (siehe Abbildung 3).

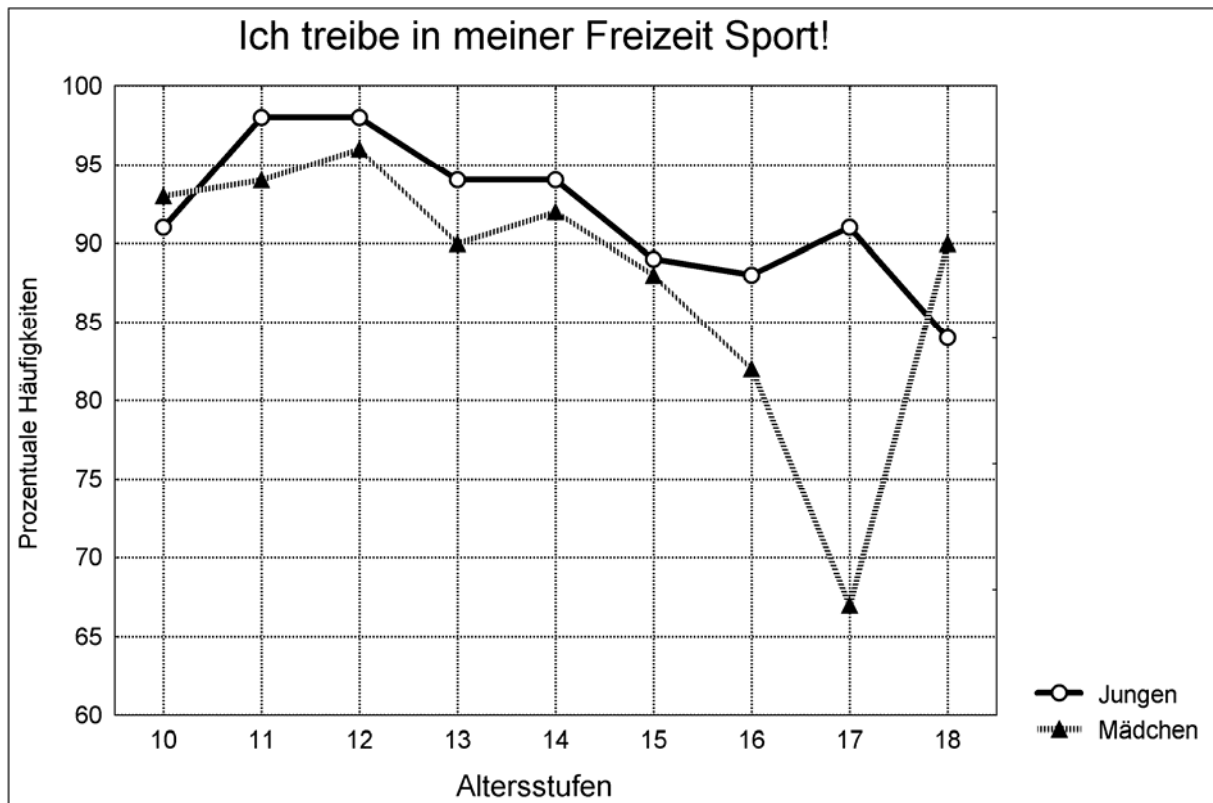


Abbildung 3: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angaben in ihrer Freizeit Sport zu treiben.

Als Hinderungsgründe wurden genannt: keine Zeit (27,8 %), keine Lust (22,6 %), gesundheitliche Gründe (7 %), keine Kondition (7 %), der Sport sei zu teuer (5,2 %) und Sonstiges (10,4 %).

Das Bekenntnis zum Sporttreiben sagt noch nichts über den Umfang der sportlichen Aktivität aus. Deshalb wurde nach der Anzahl der Tage pro Woche gefragt, an denen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit Sport treiben (siehe Abbildung 4).

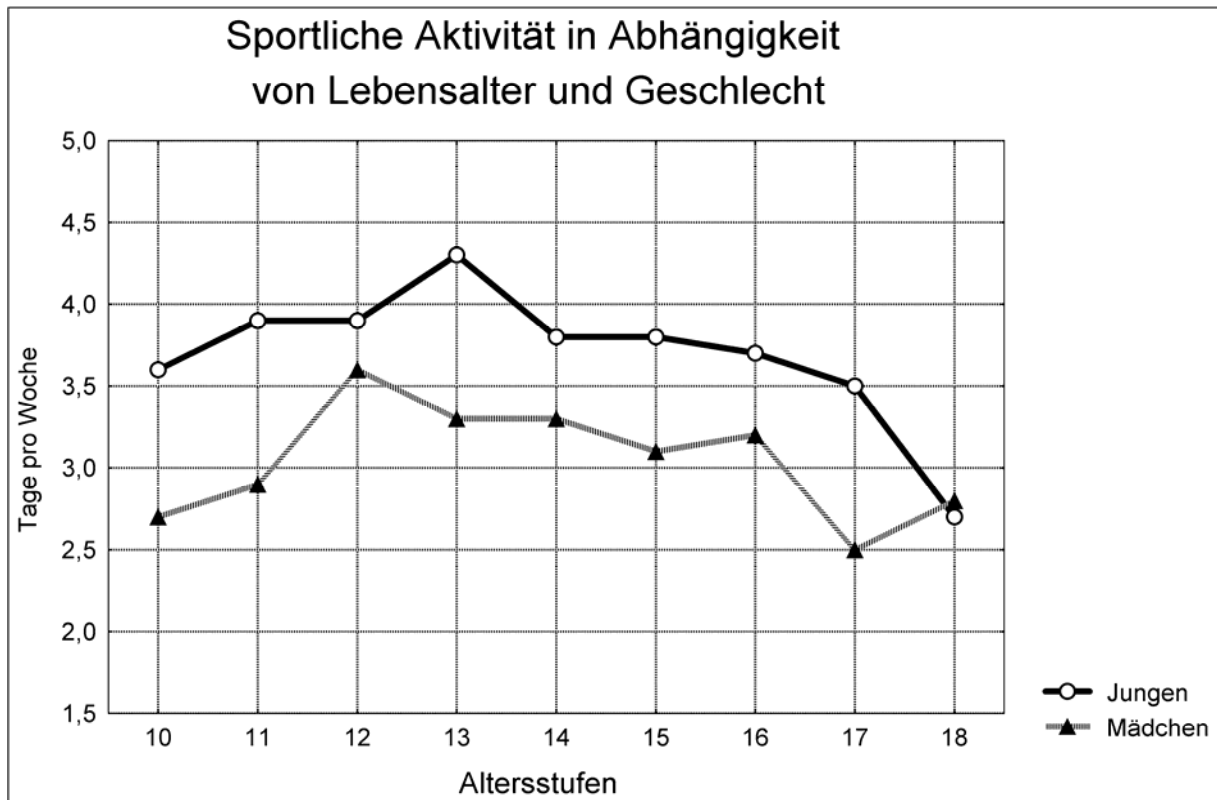


Abbildung 4: Durchschnittliche sportliche Aktivität der befragten Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Lebensalter.

Im Durchschnitt treiben die Jungen an 3,79 ( $\pm 1,86$ ) und die Mädchen an 3,12 ( $\pm 1,81$ ) Tagen pro Woche Sport. Varianzanalytisch ergeben sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ( $F_{1; 1501}=40,2; p<0,000$ ) und zwischen den Altersgruppen ( $F_{8; 1501}=4,0; p<0,000$ ). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen nicht ( $F_{8; 1501}=1,5; p<0,16$ ). Bei einer weiteren Analyse konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern aus dem ländlichen bzw. kleinstädtischen Einzugsbereich und Kindern aus dem mittelstädtischen Einzugsbereich eruiert werden (vgl. KRUBER 1996).

Interessant ist auch die Häufigkeitsverteilung der Anzahl der wöchentlichen Sporttage (siehe Abbildung 5). Hier fällt auf, dass die Mädchen bei einer Aktivität von bis zu drei Tagen dominieren, während wesentlich mehr Jungen als Mädchen an mehr als drei Tagen sportlich aktiv sind. 39,7 % der saarländischen Schülerinnen und Schüler treiben an mehr als drei Tagen Sport. In der südhessischen Studie treiben nur 32,8 der Jungen und nur 23 % der Mädchen dreimal oder häufiger pro Woche Sport (OPPER 1996a, 353).



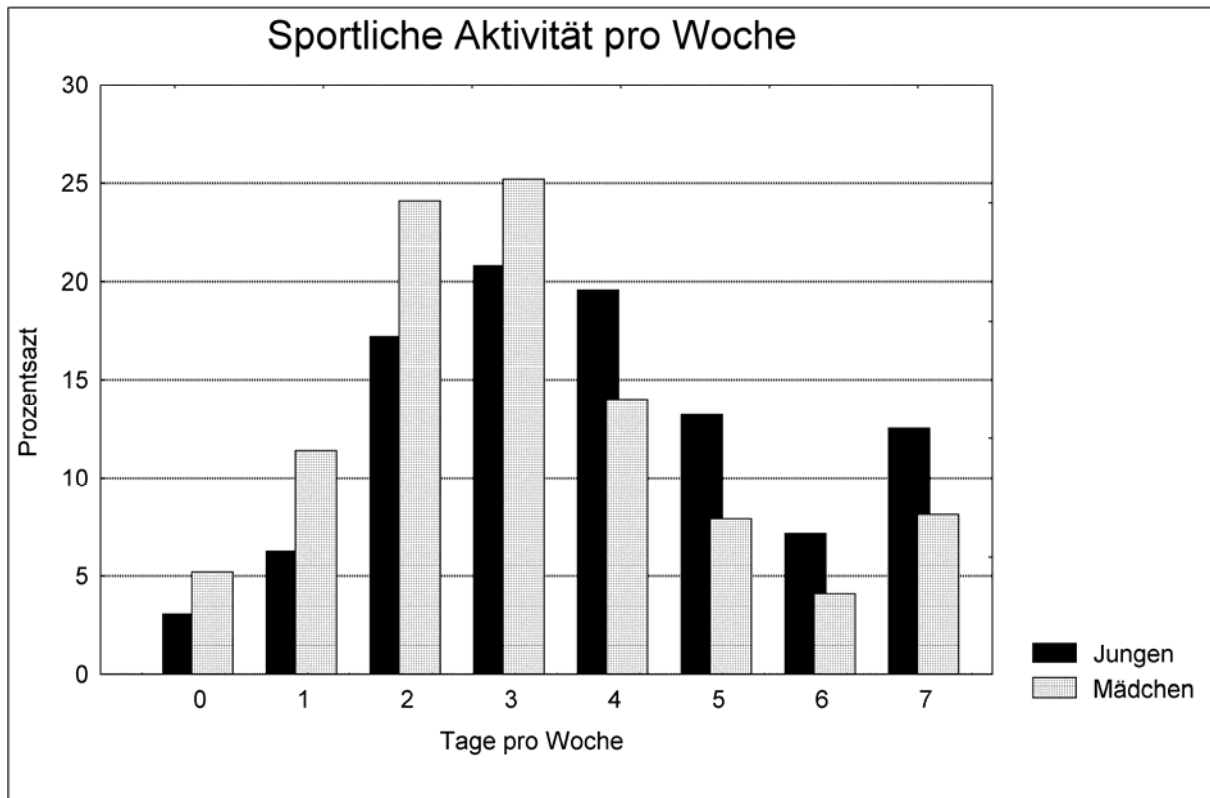


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Angaben zur quantitativen sportlichen Aktivität.

Die in der Freizeit betriebenen Sportarten bzw. Bewegungsformen ergeben aus Tabelle 2. Die Hitliste wird bei den Jungen fast erwartungsgemäß von Fußball angeführt, gefolgt von Tischtennis und Basketball bzw. Streetball. Es ist nicht anzunehmen, dass diese Aktivitäten vorwiegend oder gar ausschließlich im Verein durchgeführt werden. Bei den Mädchen wird die Hitliste von Schwimmen angeführt, gefolgt von tänzerischen Aktivitäten und Radfahren. Erstaunlich an der Auflistung ist, dass das gerade zum Zeitpunkt der Untersuchung in allen Medien besonders herausgestellte Inlineskaten von nur relativ wenigen ausgeübt wurde. Weder von KRUBER (1996) noch von DIGEL (1996) wurde ein geschlechtsspezifischer Vergleich angestellt.

Tabelle 2: Bewegungs- und Sportaktivitäten im Alltag. Prozentuale Häufigkeiten

Jungen (n=719)	%	Mädchen (n=773)	%
Fußball	45,2	Schwimmen	33,5
Tischtennis	24,3	Tanzen, Ballett, Garde etc.	18,1
Basketball, Streetball	20,2	Radfahren	17,6
Schwimmen	19,1	Inlineskating, Schlittschuhlaufen, Skateboard etc.	16,2
Tennis	17,8	Reiten	16,0
Radfahren	14,6	Gymnastik/Aerobic	13,8
Kampfsportarten	13,1	Basketball, Streetball	12,2
Inlineskating, Schlittschuhlaufen, Skateboard etc.	10,3	Tennis	12,0
Jogging	7,0	Jogging	9,2
Badminton	6,1	Kampfsportarten	9,1
Leichtathletik	4,3	Fußball	8,9
Volleyball	3,6	Tischtennis	8,8
Gymnastik	3,5	Volleyball	7,6
Fitnessstraining	3,5	Badminton	6,2
Skifahren	2,9	Leichtathletik	5,0

71 % der Jungen und 57 % der Mädchen sind Mitglied eines Sportvereins. Hier ist jedoch im Altersgang ein Rückgang der Vereinszugehörigkeit festzustellen (siehe Abbildung 6). Bei der südhessischen Studie sind es 59,4 % der Jungen und 40,6 % der Mädchen (OPPER 1996b, 353).

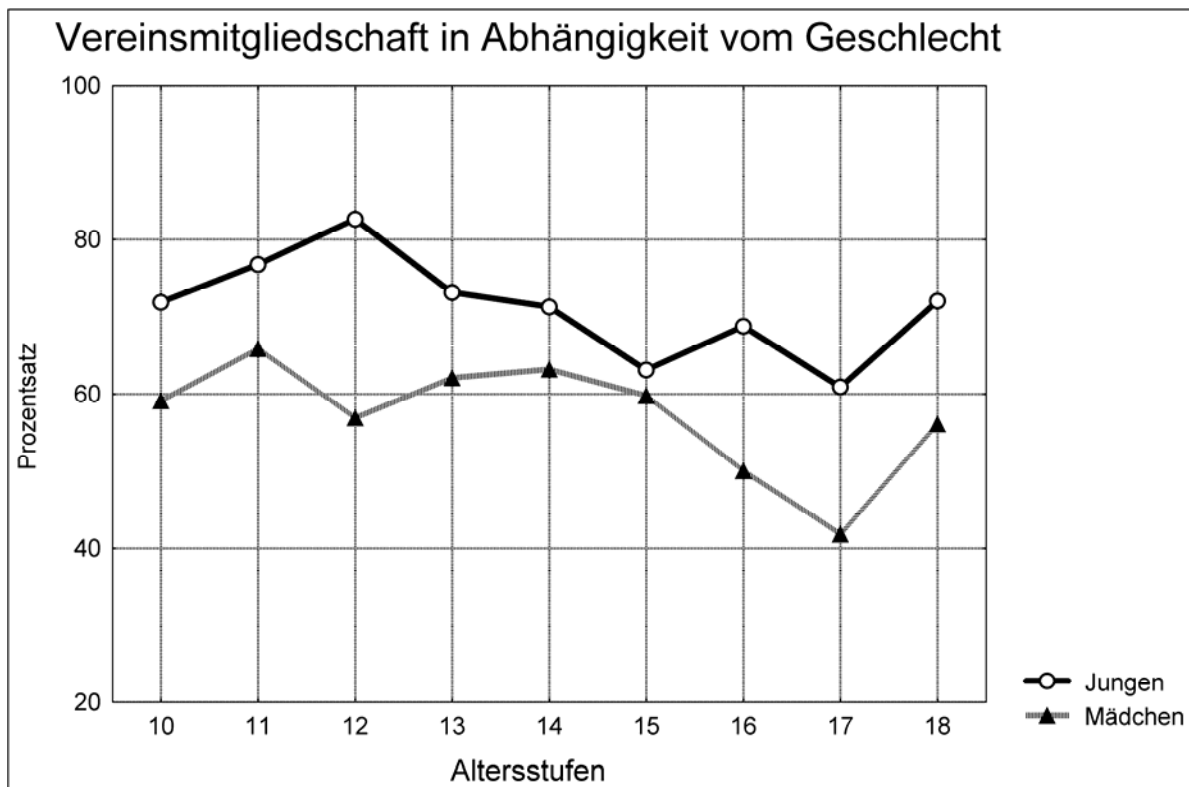


Abbildung 6: Mitgliedschaft in einem Sportverein. Angabe der prozentualen Häufigkeiten.

Ebenso lassen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Schulform feststellen. Während 77,9 % der Gymnasiasten und 67,1 % der Gymnasiastinnen Mitglied eines Sportvereins sind, sind dies 69,9 % der Realschüler bzw. 51,1 % der Realschüle-

rinnen. Bei den Gesamtschülern sind 59,9 % und bei den Gesamtschülerinnen 52,7 % Mitglied eines Sportvereins. Kinder aus dem ländlichen bzw. kleinstädtischen Einzugsbereich sind häufiger Mitglied eines Sportvereins (Jungen 77 %, Mädchen 61 %) als die Kinder aus dem mittelstädtischen Einzugsbereich (Jungen 68 %, Mädchen 58 %). KRUBER (1996) fand diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede.

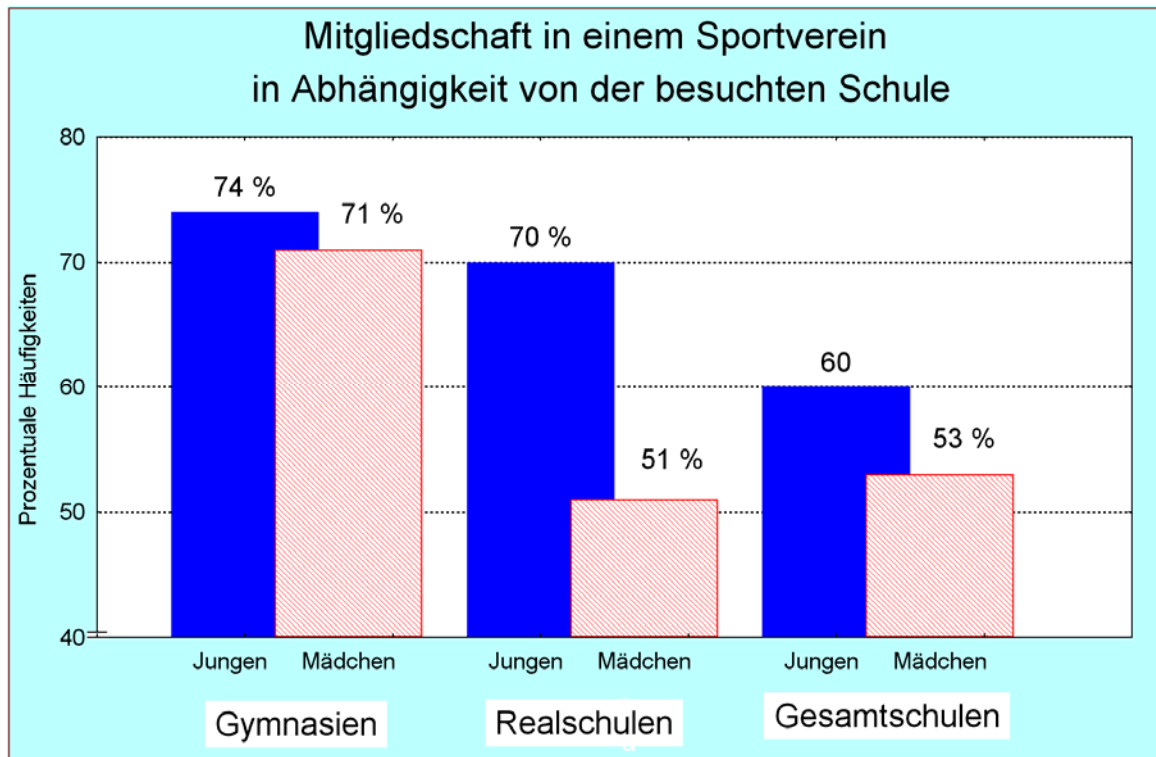


Abbildung 7: Sportvereinsmitgliedschaft in Abhängigkeit von der besuchten Schulform.

## 4 Beschreibung des Sportunterrichts

Zur Beschreibung des Sportunterrichts wurden zunächst die praktizierten Schulsportarten und die Wunschsportarten erfragt. Der nächste Fragenkomplex beschäftigte sich mit möglich Motiven für den Schulsport und der letzte Fragenkomplex mit der Notengebung im Sportunterricht.

### 4.1 Sportunterricht zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was sie in der letzten Sportstunde gemacht hatten. Wir wollten mit der Beschränkung auf die letzte Sportstunde einer zu großen und sicherlich aufgrund von Erinnerungseffekten nicht repräsentativen Anzahl von Antworten vorbeugen (vgl. DIGEL 1996). Durch die „Zufallsauswahl letzte Sportstunde“ glauben wir, eine repräsentativere Antwort – zumindest für das Winterhalbjahr – zu erhalten.

Die Frage war offen formuliert. Die Inhalte der letzten Sportstunde ergeben aus Tabelle 3. Aufgrund des gemeinsam durchgeführten Sportunterrichts ergibt sich ein

fast deckungsgleiches Bild bei Mädchen und Jungen. Da die Untersuchung im Winterhalbjahr durchgeführt wurde, dominieren die im Rahmen des Turnens praktizierten vielfältigen Bewegungsformen, die hier in einer Kategorie zusammengefasst wurden.

*Tabelle 3: Inhalte der letzten Sportstunde. Angabe der prozentualen Häufigkeiten. Mehrfachnennungen waren möglich.*

<b>Jungen (n=755)</b>	<b>%</b>	<b>Mädchen (n=831)</b>	<b>%</b>
Turnen und Trampolin	27,2	Turnen und Trampolin	27,8
Volleyball	20,0	Volleyball	21,2
Basketball	19,3	Basketball	18,0
Konditionstraining	16,4	Fußball	11,4
Fußball	15,5	Konditionstraining	9,0
Rope-Skipping	7,5	Schwimmen	8,2
Schwimmen	6,0	Rope-Skipping	6,4
Badminton	4,3	Badminton	5,4
Völkerball	4,2	Völkerball	3,8
Handball	3,2	Gymnastik/Tanz	3,5

Insoweit überhaupt ein Vergleich mit den Zahlen von DIGEL (1996) möglich ist, zeigt er doch, dass der Schulsport durch die oben dargestellten Sportarten repräsentiert wird: Die großen Torschusspiele, die Rückschlagspiele Volleyball und Badminton, Schwimmen sowie die Leichtathletik im Sommer und das Turnen im Winterhalbjahr sind die Kernsportarten des Sportunterrichts.

Dass sich die Realität des Sportunterrichts nicht mit den Wünschen der Schülerinnen und Schüler decken muss, ist klar. Die Wunschsportarten der Schülerinnen und Schüler ergeben aus Tabelle 4. Hier wurde eine Reihe von Sportarten und Bewegungsformen vorgegeben. Bei den Jungen dominieren die Torschusspiele Basketball und Fußball. Fußball, Hockey, Handball und Radfahren finden sich zwar bei den Jungen aber nicht bei den Mädchen. Bei den Mädchen dominieren Inlineskating und Schwimmen. Inlineskating, Gymnastik, Tanzen und Tennis sind Sportarten, die bei den Mädchen, aber nicht bei den Jungen auftauchen. Basketball taucht als einziges Torschusspiel bei den Mädchen unter den Top Ten erst an siebter Stelle auf. Vergleichszahlen liegen von OPPER (1996b, 352) vor. Bei diesem Vergleich ist jedoch das um drei Jahre höhere Durchschnittsalter der südhessischen Schüler zu beachten. Bei OPPER sind Selbstverteidigung, Volleyball, Basketball, Badminton, Schwimmen und Gymnastik/Tanz die Wunschsportarten der Mädchen. Bei den Jungen stehen Basketball, Fußball, Volleyball, Selbstverteidigung, Badminton und Schwimmen auf der Wunschliste ganz oben.

Tabelle 4: Die Top Ten der Wunschsportarten der Schülerinnen und Schüler. Angabe der prozentualen Häufigkeiten.

<b>Jungen (n=788)</b>	<b>%</b>	<b>Mädchen (n=863)</b>	<b>%</b>
Basketball	83,4	Inlineskating	80,3
Fußball	78,4	Schwimmen	72,1
Tischtennis	73,7	Volleyball	72,0
Schwimmen	71,3	Badminton	69,9
Hockey	69,8	Trampolinspringen	66,4
Radfahren	66,3	Gymnastik	65,2
Badminton	60,8	Basketball	62,7
Volleyball	56,5	Tanzen	58,5
Handball	56,4	Tischtennis	55,8
Trampolinspringen	54,8	Tennis	53,5

Der Vergleich der praktizierten mit den gewünschten Bewegungs- und Sportaktivitäten zeigt, dass die Wünsche der Jungen im Sportunterricht zum größten Teil realisiert werden, während die Wünsche von zwei Dritteln der Mädchen insbesondere nach Gymnastik und Tanz selten bzw. überhaupt nicht umgesetzt werden:

„Wenn in Zukunft ein tragfähiger koedukativer Unterricht angeboten werden soll, dann müßten sich die Inhalte des Sportunterrichts an den Wünschen und Vorstellungen beider Geschlechter orientieren, d. h. die von den Mädchen gewünschten Sportarten müßten stärker berücksichtigt werden“ (OPPER 1996b, 356).).

Obwohl Mädchen und Jungen unterschiedliche Sportartpräferenzen haben, befürworteten sie die Frage nach dem gemeinsamen Sportunterricht: 82 % der Jungen und 79,8 % der Mädchen sprachen sich für einen gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen aus. Bei der Untersuchung von OPPER (1996b, 350) sprachen sich 88,7 % der Jungen und 78,1 % der Mädchen für einen gemeinsamen Sportunterricht aus.

SCHEFFEL (1996, 218) ist der Ansicht, dass der Wunsch nach gemeinsamem Sportunterricht und seine Begründung weitaus eher auf abstrakten Normen, Werten und erworbenen Vorstellungen basieren als auf konkreten Erfahrungen, die sie selbst im gemeinsamen Sportunterricht gesammelt haben. Mädchen bewerten sich selbst häufig über ihre Beziehung zu den Jungen, d. h. ein Sport ohne Jungen ist nicht so wertvoll wie der Sport zusammen mit den Jungen. HILLER (1999) konnte zeigen, dass die Einstellung zum gemeinsamen Sportunterricht von Jungen und Mädchen von den selbst gesammelten Erfahrungen abhängt (vgl. GIEß-STÜBER 1993). Er analysierte mit dem gleichen Instrumentarium wie in der vorliegenden Untersuchung die Einstellung von baden-württembergischen Gymnasiastinnen (n=97) und Gymnasiasten (n=100). Im Gegensatz zum Saarland, wo der Sportunterricht koedukativ durchgeführt wird, erfolgt in Baden-Württemberg eine Trennung der Geschlechter ab der siebten Klassenstufe. An dem baden-württembergischen Gymnasium sprachen sich nur 29 % der Mädchen (saarländische Gymnasien 79 %) und 49 % der Jungen (saarländische Gymnasien 85 %) für einen gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen aus.

90,2 % der Jungen und 90,0 % der Mädchen fänden es gut, wenn sie innerhalb einer Stunde unter verschiedenen Angeboten wählen könnten. Erstaunlicher als die Antwort-

ten der Schüler waren die zahlreichen Rückfragen der Schüler beim Ausfüllen des Fragebogens, die darauf schließen lassen, dass viele von ihnen einen entsprechend arrangierten Sportunterricht noch nicht kennengelernt hatten.

## 4.2 Motive und Sinnzuschreibungen

Zur Erfassung der sportunterrichtsbezogenen Motive wurde eine Reihe potentieller Beweggründe vorgegeben. Die Antworten wurden clusteranalytisch getrennt für Jungen und Mädchen ausgewertet. Es ergab sich sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen eine Motivstruktur mit den Motivbündeln Ausgleich, Fitness und Erfolg (siehe Abbildung 8 und Abbildung 9).

Die Cluster setzen sich jedoch unterschiedlich zusammen. „Weil man da spielen kann“ und „weil man etwas leisten kann“ fallen bei den Jungen in das Cluster Ausgleich. Bei den Mädchen hingegen fallen die beiden Aussagen in das Cluster Erfolg.

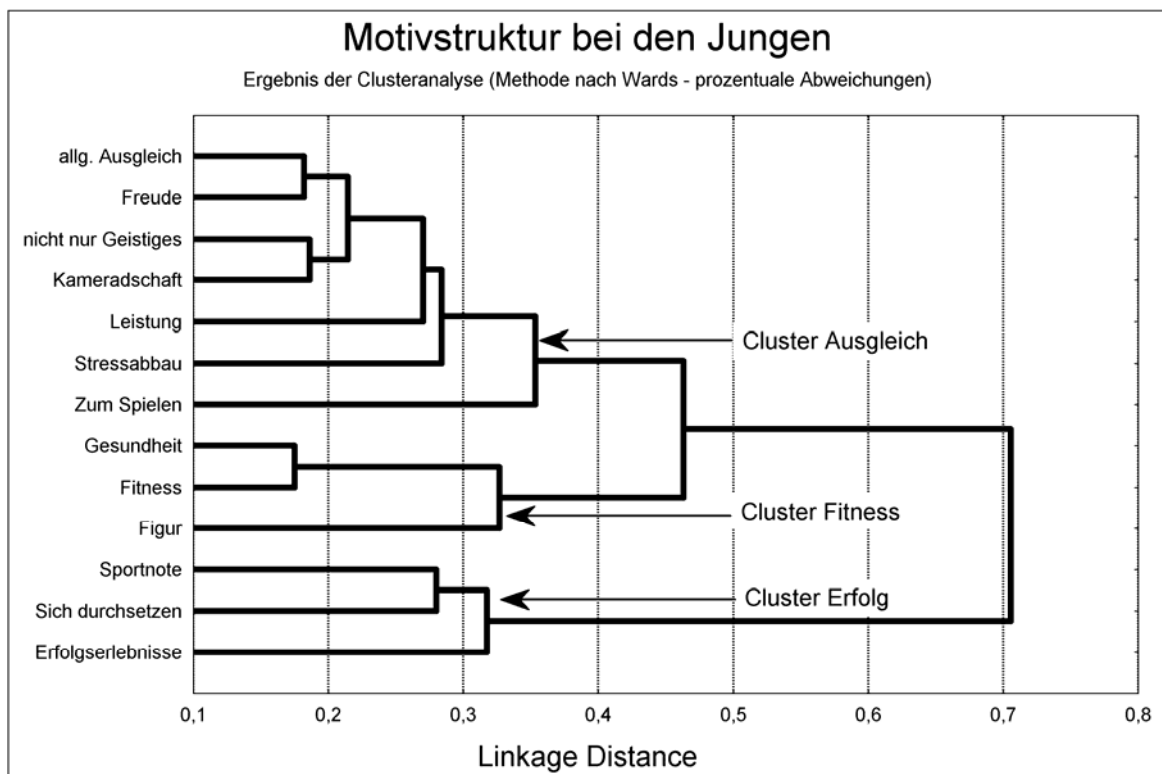


Abbildung 8: Motivstruktur bei den Jungen. Ergebnis der Clusteranalyse.

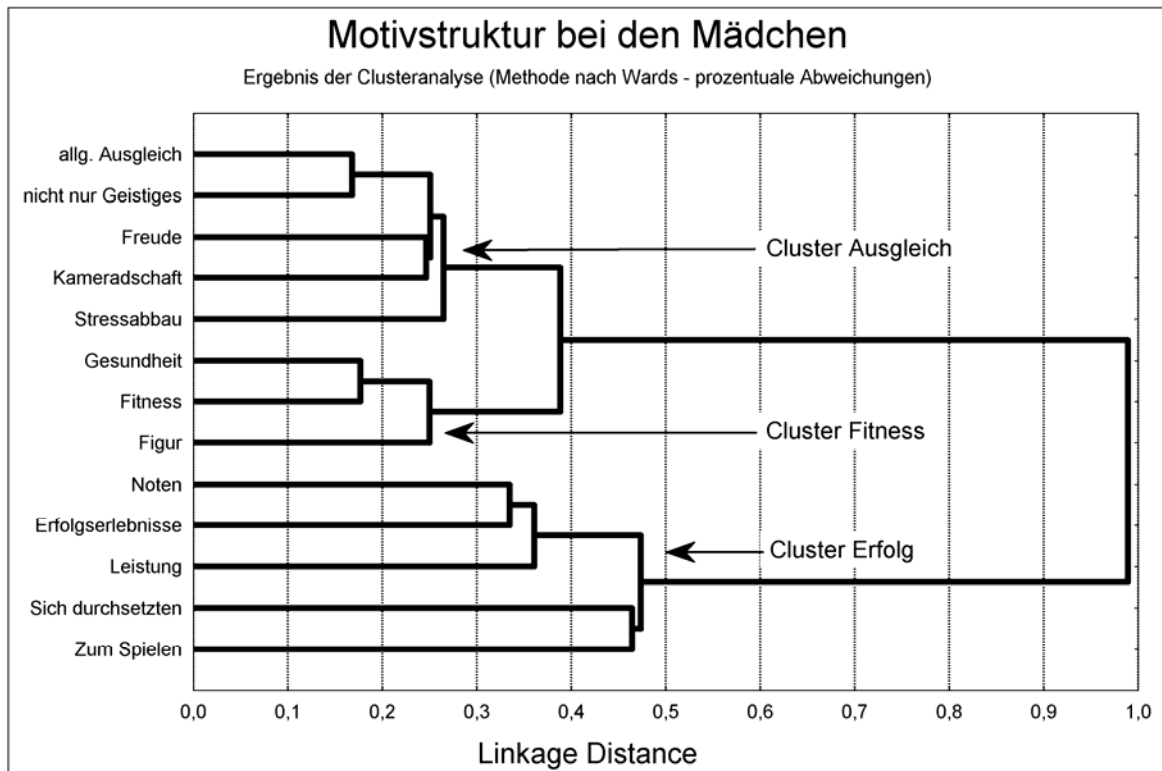


Abbildung 9: Motivstruktur bei den Mädchen. Ergebnis der Clusteranalyse.

Dass Mädchen und Jungen das Spielen mit anderen Augen sehen, wird hier deutlich. Eingehend hat sich GLORIUS (1998) mit der Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen beschäftigt. Er entwickelt auf der Basis seiner umfangreichen Untersuchungen das sogenannte AGFA-Modell. Der Spaß am Ballspielen resultiert demnach aus:

- Abwechslung
- Gemeinschaftserlebnissen
- Frei von Angst spielen
- Anteilen am Spiel,

Als eine der wichtigsten Kategorien erachtet GLORIUS (1998, 438 –439) die Angst. Diese hängt ab von den materiellen und dynamischen Eigenschaften der Spielgeräte, der Härte der Schlaggeräte und der Komplexität der Spielaktionen. Des weiteren haben viele Mädchen Angst vor den negativen Reaktionen ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler, wenn Spielaktionen nicht gelingen, und vor der Härte und Unfairness von Mitspielern und Mitspielerinnen. GLORIUS (1998, 442) stellt eine Reihe von didaktischen Überlegungen an, um die Bedingungen für mehr Spaß am Spielen zu verbessern. Besonders herausgestellt werden die Schlagballspiele, wie z. B. Softball und Brennball, die im Schulsport Deutschlands offensichtlich keine Rolle spielen. Des weiteren hält Glorius (1998, 452 – 453) fest:

„Im Lichte der vorliegenden Ergebnisse spricht daher wenig für Koedukation in der Spielerziehung als allgemeines und undifferenziertes Prinzip.“

Auch für BREHM (1993, 159) hängt die Ablehnung der Spiele „fast immer mit einer negativen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit oder mit dem Faktor Angst“ zusammen. Des weiteren kommt aufgrund mangelnder Raumerfahrungen oftmals nur ein chaotisches Spiel zustande. Nach PFISTER (1992, 29) sind für Mädchen Spielformen typisch, die standortgebunden sind oder auf kleinem Raum gespielt werden können, während für Jungen typisch ist, alleine oder mit einem Objekt den Raum zu erobern und ein Ziel zu erreichen. Möglicherweise kommt hier die von BALINT (1959) auf der Basis psychoanalytischer Studien vorgenommene Unterscheidung von oknophilen und philobaten Typen zum Tragen. Oknophile präferieren sichere Umgebungen, während die Philobaten einen gewissen Nervenkitzel (Funfacts und Thrills) für ihr Wohlbefinden brauchen und sich deshalb gerne ins Ungewisse geben. Schon bei Kinderspielen – wie beispielsweise Fangspielen – können diese unterschiedlichen Aspekte, die den Reiz dieser Spiele für Kinder ausmachen, beobachtet werden.

Des weiteren sind Jungenspiele häufig konkurrenzorientiert. Die Jungen setzen sich aufgrund körperlicher, psychischer und sozialer Faktoren gegenüber den Mädchen durch (vgl. KUGELMANN 1996; SCHEFFEL 1996). Jungenspiele erfordern strategisches Denken sowie Kooperation und die Anerkennung abstrakter Spielregeln. ALFERMANN (1992, 336) hat signifikante Geschlechtsunterschiede zugunsten der Jungen hinsichtlich der Spielinteraktion festgestellt. Mädchen haben nur dann eine Chance, wenn sie die entsprechenden Sportspiele in einem Verein betreiben.

Dass trotzdem auch bei den Mädchen die großen Spiele auf der Wunschliste stehen, hat wiederum etwas mit dem Wunsch nach dem „richtigen“ und damit wertvollen Sport der Männer zu tun (SCHEFFEL 1996, 213). Die Ergebnisse dokumentieren aber auch, dass der hohe Stellenwert der Spiele im real existierenden Sportunterricht zwar durch die Wünsche und Bedürfnisse der Jungen, nicht aber durch die der überwiegenden Mehrzahl der Schülerinnen erklärt werden kann. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb den Mut haben, auch andere Inhalte in den Mittelpunkt des Sportunterrichts zu stellen. Auch über eine zumindest zeitweise Trennung nach Neigung und Interesse sollte nachgedacht werden (vgl. GIEß-STÜBER 1993).

Zur weiteren Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wurden die Items der einzelnen Cluster aufsummiert und unter Berücksichtigung der Itemzahl standardisiert. Die quantitative Gewichtung der identifizierten Motivbündel ergeht aus Abbildung 10.

Das Motivbündel „Ausgleich“ stellt für beide Geschlechter das wichtigste Motiv für den Sportunterricht dar. Auch OPPER (1996b, 351) hat die Bedeutung des Ausgleichsmotivs herausgearbeitet. Der Sportunterricht stellt eine Kompensationsinstanz gegenüber dem vorwiegend sitzend absolvierten und vorwiegend kognitiv beanspruchenden Unterricht dar. Bei den Jungen kommt hierbei dem Spielen – insbesondere den leistungsorientierten Torschusspielen – eine besondere Bedeutung für den Stressabbau und die Entspannung zu. Dieses Ergebnis macht deutlich, wie wichtig der Sportunterricht in einem ansonsten kopflastigen schulischen Unterricht für das Wohlbefinden und damit auch für die geistige Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist. Auch unter präventiven Gesichtspunkten ist die Erfahrung von Wohlbefinden – im Sinne von



aktivem Wohlbefinden (GRUPE 1976) – von elementarer Bedeutung für den Aufbau einer Bindung an den Sport. So ist BREHM (1996, 247) der Ansicht, dass die dem Sport weniger zugewandten und vielleicht auf die Nichtsportler wohl am ehesten über das Argument „Sich dabei wohlfühlen und Spaß haben“ motivierbar seien.

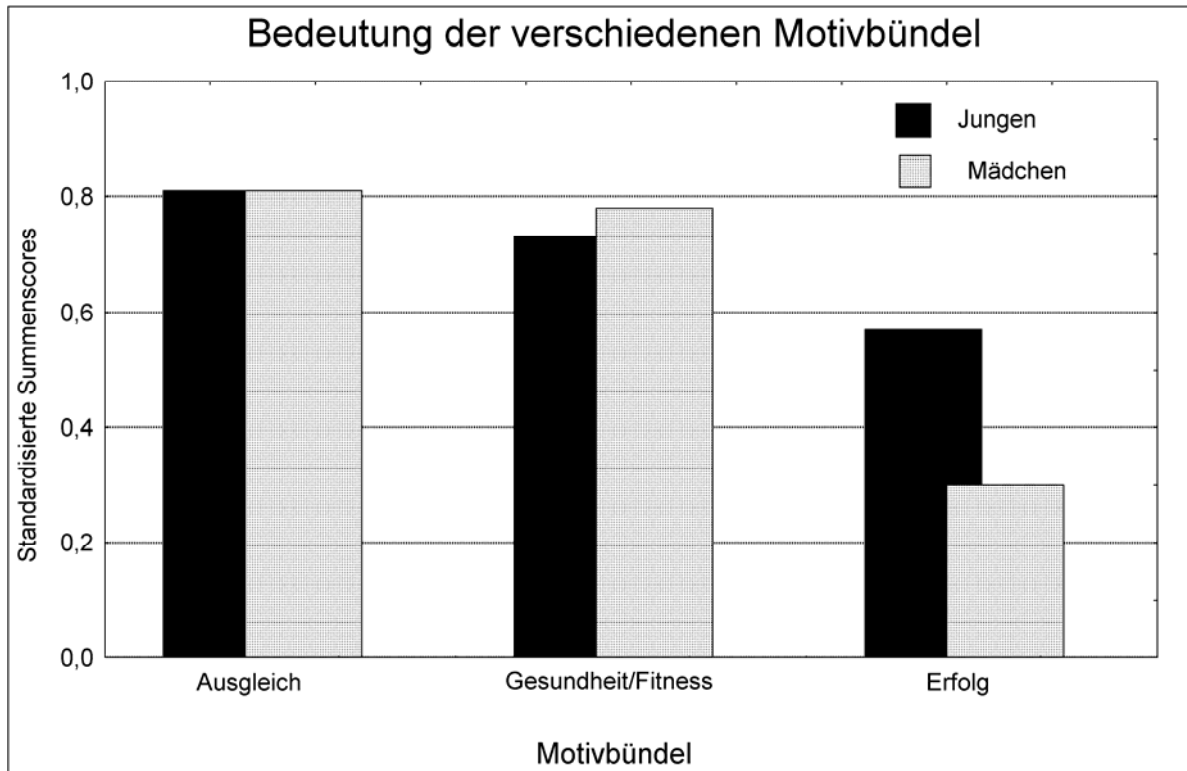


Abbildung 10: Ausprägung der sportunterrichtsbezogenen Motivbündel bei Jungen und Mädchen.

„Gesundheit, Fitness und Figur“ stellen für beide Gruppen das zweitwichtigste Motivbündel dar. Fitness stellt nach BREHM (1996) eine zentrale Sinnperspektive des Sporttreibens sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene dar. Die Diskrepanz zwischen Mädchen und Jungen kommt vor allem durch die unterschiedliche Gewichtung der Einzelaussage „ist gut für die Figur“ zustande: 62 % der Jungen und 75 % der Mädchen stimmen dieser Aussage zu. Dass weder das Figur-, noch das Gesundheitsmotiv – besser die Sorge um die Gesundheit – tragfähige Dabeibleibermotive weder bei Erwachsenen (vgl. PAHMEIER 1994) noch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. BREHM 1990) darstellen, ist in zahlreichen Studien belegt worden. Hier spiegelt sich das Bild der eigenen körperlichen Unvollkommenheit wieder, über das Mädchen und junge Frauen immer wieder klagen. Insbesondere durch die in der Pubertät ablaufenden körperlichen Veränderungen auf der einen Seite und die gleichzeitig an die jungen Frauen herangetragenen figürlichen Idealvorstellungen auf der anderen Seite kommt es zu einer Diskrepanzerfahrung (PFISTER 1999, 93 - 98). Für Mädchen ist es angesichts der allgemeinen Schlankheitsobsession schwierig und oftmals sogar unmöglich, ein realistisches und positives Bild vom eigenen Körper zu bekommen. Anorexia und Bulimia

nervosa sind die Folgen des unerreichbar hohen kulturellen Standards der körperlichen Attraktivität (PUDEL/WESTENHÖFER 1998).

Das Motivbündel „Erfolg“ ist bei Jungen und Mädchen vollkommen unterschiedlich ausgeprägt. Für nur 30 % der Mädchen spielt dieses Motivbündel eine Rolle. OPPER (1996b, 351) konnte ebenfalls bei der Kategorie „Leistungsvergleich mit Mitschülern“ die größte Diskrepanz zwischen Jungen und Mädchen feststellen. Zum einen hängt dies mit den geringeren Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse im gemeinsamen Sportunterricht zu sammeln, zusammen. HENKEL (1998, 97) fragt, welchen Sinn es macht, sich anzustrengen, wenn die Aussicht auf Erfolg schon im Vorfeld gleich Null ist bzw. wenn die individuellen Voraussetzungen es einfach unmöglich machen, eine gerechte Sportnote zu bekommen. Zum zweiten spiegeln sich hier auch die gesellschaftlich vermittelten Ideale der Leistungsgesellschaft wieder: Ehrgeiz, Konkurrenzbereitschaft, Durchsetzungsvermögen und Macht sind die Garanten des Erfolgs. Jungen und Mädchen verhalten sich somit absolut geschlechtsrollenkonform. Die Jungen erringen zwar im Schulsport und später im Erwerbsleben die Dominanz über die Mädchen. Sie bezahlen diesen Sieg ihrer Veranlagung teuer mit einer früheren und höheren kardiovaskulären Morbidität und Mortalität.

Hier spielt auch der Unterschied zwischen Leisten-Müssen und Leisten-Dürfen eine entscheidende Rolle. Die von KLAFKI (1975) propagierte „Freiheit zur Leistung im Sport“ greift im Sportunterricht zwar für die Jungen, aber nicht für die Mädchen. Sie müssen in einem System Leistung bringen, das sich nicht an ihren Interessen, sondern vorwiegend an den Interessen der Jungen orientiert.

Der Sportunterricht als Feld zum Sammeln von Erfolgserlebnissen trifft nur für 30 % der Mädchen zu. Für 70 % der Mädchen hat, so könnte man im Umkehrschluss vermuten, der Sportunterricht eher etwas mit Frustrationserlebnissen zu tun. Auch die Angaben von den Jungen müssen aufschrecken, wenn nur 57 % der Jungen Erfolgserlebnisse als einen wichtigen Aspekt des Sportunterrichts erachten. Erfolgserlebnisse oder Kontrollüberzeugungen, GRUPE (1976) spricht von dem Gefühl des Könnens, Noch-Könnens oder Wieder-Könnens, sind immanent wichtig für das Wohlbefinden und zum zweiten für die Entwicklung der Motivation zum Sporttreiben. Erfolgserlebnisse sind die Voraussetzung für die Entwicklung internaler Kontrollüberzeugungen. Im Sinne von SCHWARZER (1992) sind Erfolgserlebnisse als Kompetenzerwartungen zu interpretieren und somit unmittelbare Voraussetzung für die Ausprägung entsprechender Verhaltensweisen.

### **4.3 Angaben zur Notengebung**

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden auch bei der Notengebung deutlich (siehe Abbildung 11). Mädchen ( $\bar{x}=2,2 \pm 0,86$ ) bekommen hochsignifikant ( $F_{1; 1584}=23,2; p<0,000$ ) schlechtere Noten als die Jungen ( $\bar{x}=2,0 \pm 0,84$ ). Es bestehen hochsignifikante Unterschiede zwischen den Altersstufen ( $F_{8; 1584}=4,4; p<0,000$ ) und sehr signifikante Interaktionen zwischen den Haupteffekten ( $F_{8; 1584}=2,7; p<0,006$ ).

Auch OPPER (1996a, 343) konnte signifikante Unterschiede zugunsten der Jungen nachweisen. In Südhessen bekamen die Jungen im Durchschnitt eine 1,77 und die Mädchen eine 1,97.

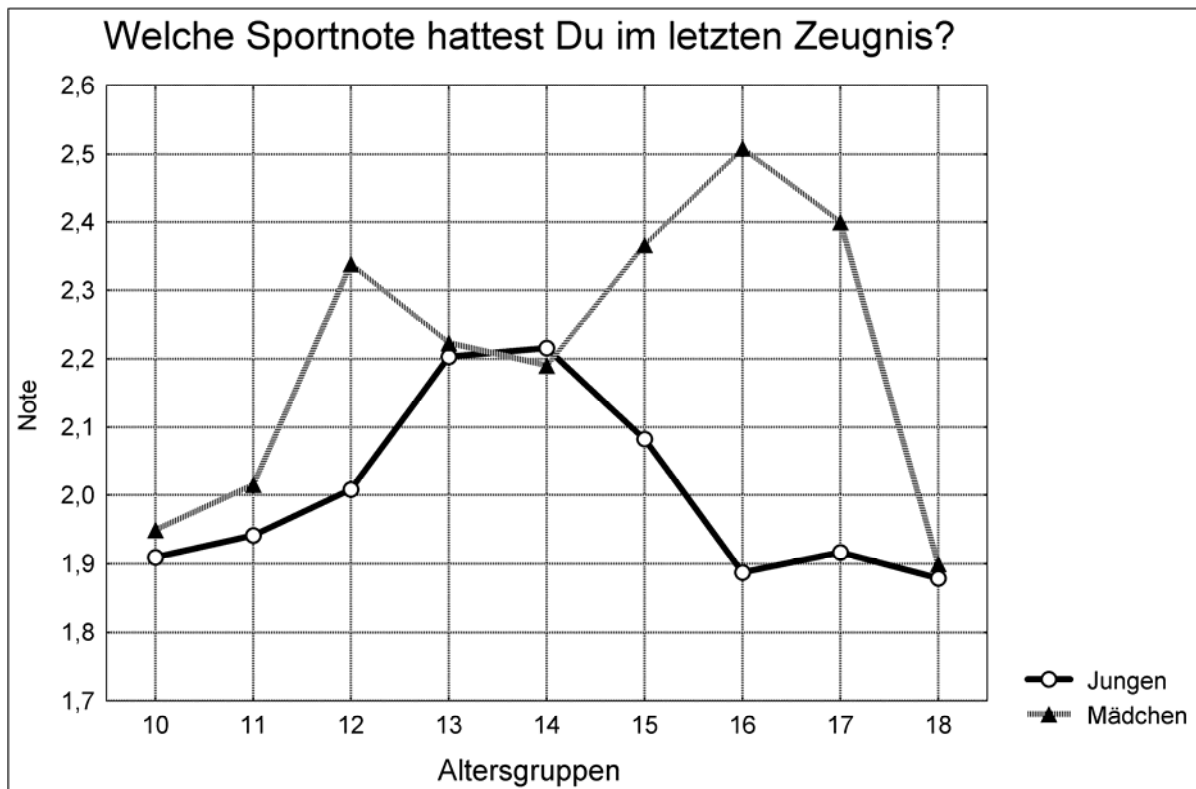


Abbildung 11: Sportnoten in Abhängigkeit von Geschlecht und Lebensalter.

Die unterschiedlichen Noten von Mädchen und Jungen hängen in hohem Maße mit der unterschiedlichen Notengebung an den verschiedenen Schulformen zusammen (siehe Abbildung 12). Varianzanalytisch ergeben sich für die Klassenstufen fünf bis zehn hochsignifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ( $F_{1; 1422}=13,1; p<0,000$ ) bzw. zwischen den Schulformen ( $F_{2; 1422}=25,3; p<0,000$ ). Die Interaktionen zwischen den Haupteffekten sind signifikant ( $F_{2; 1422}=4,7; p<0,01$ ).

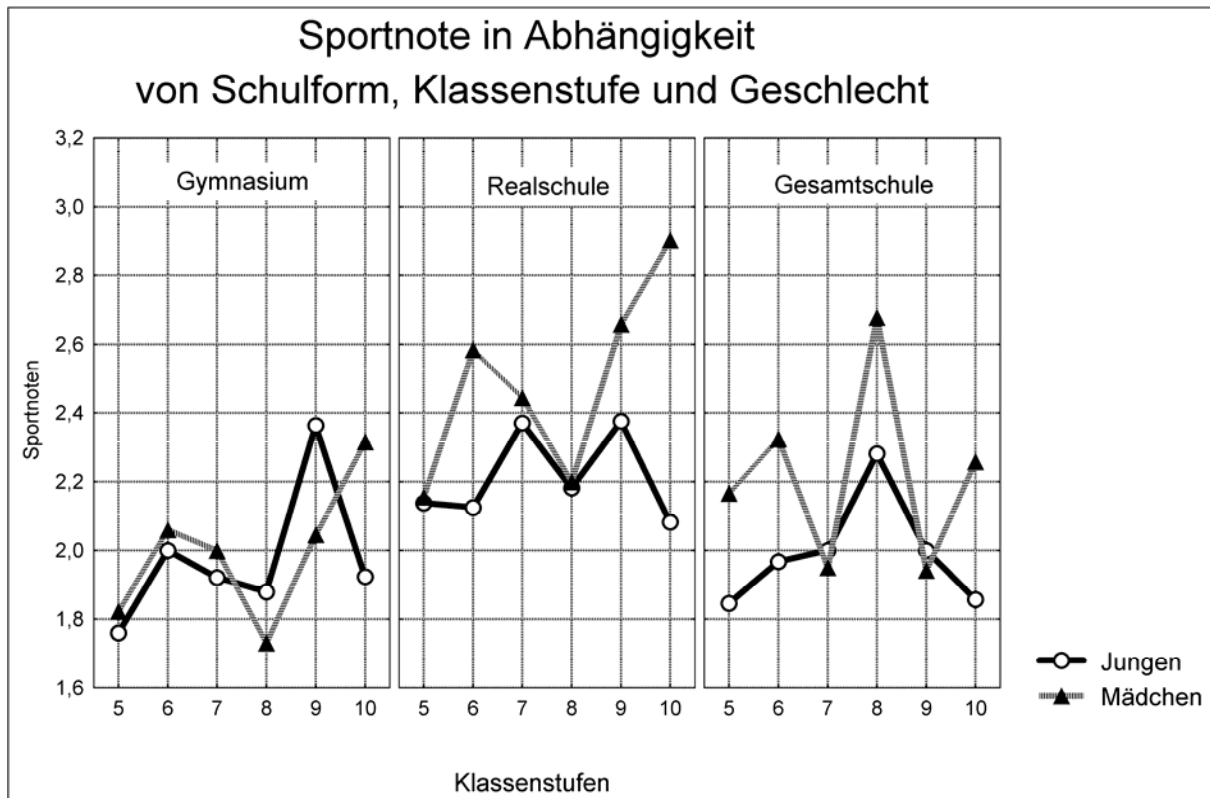


Abbildung 12: Zusammenhang zwischen Sportnote und der besuchten Schulform. Untersucht wurden nur die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10.

76 % der Jungen und 75 % der Mädchen möchten an der Notengebung beteiligt werden. Hierbei ist bei den Mädchen ein signifikanter Zusammenhang mit der Sportnote erkennbar: Während die Befürworterinnen einer Beteiligung an der Notengebung im letzten Zeugnis eine 2,16 hatten, hatte die andere Gruppe eine 2,33 ( $t=2,5$ ;  $p < 0,01$ ).

81 % der Jungen bzw. 74,4 % der Mädchen sprechen sich dafür aus, dass im Sportunterricht überhaupt Noten vergeben werden. Auch hier ist ein signifikanter Zusammenhang mit der Sportnote erkennbar. Während die Befürworter im letzten Zeugnis eine 2,0 hatten, hatte die andere Gruppe eine 2,6 ( $t=13,5$ ;  $p < 0,000$ ). Es ist einsichtig, dass man dann, wenn man eine gute Note bekommt, diese nicht ohne weiteres preis gibt. Umgekehrt gilt das Gleiche.

Interessant ist auch hier die Altersabhängigkeit der Einstellung zur Notengebung (siehe Abbildung 13). Mit zunehmendem Alter und wachsender Einsicht in die schulischen Zusammenhänge offenbart sich offensichtlich für immer mehr Schülerinnen und Schüler die Paradoxie des Sportunterrichts (vgl. PROHL 1999). Erst in der gymnasialen Oberstufe gewinnt die Notengebung für die Schülerinnen wieder an Bedeutung.

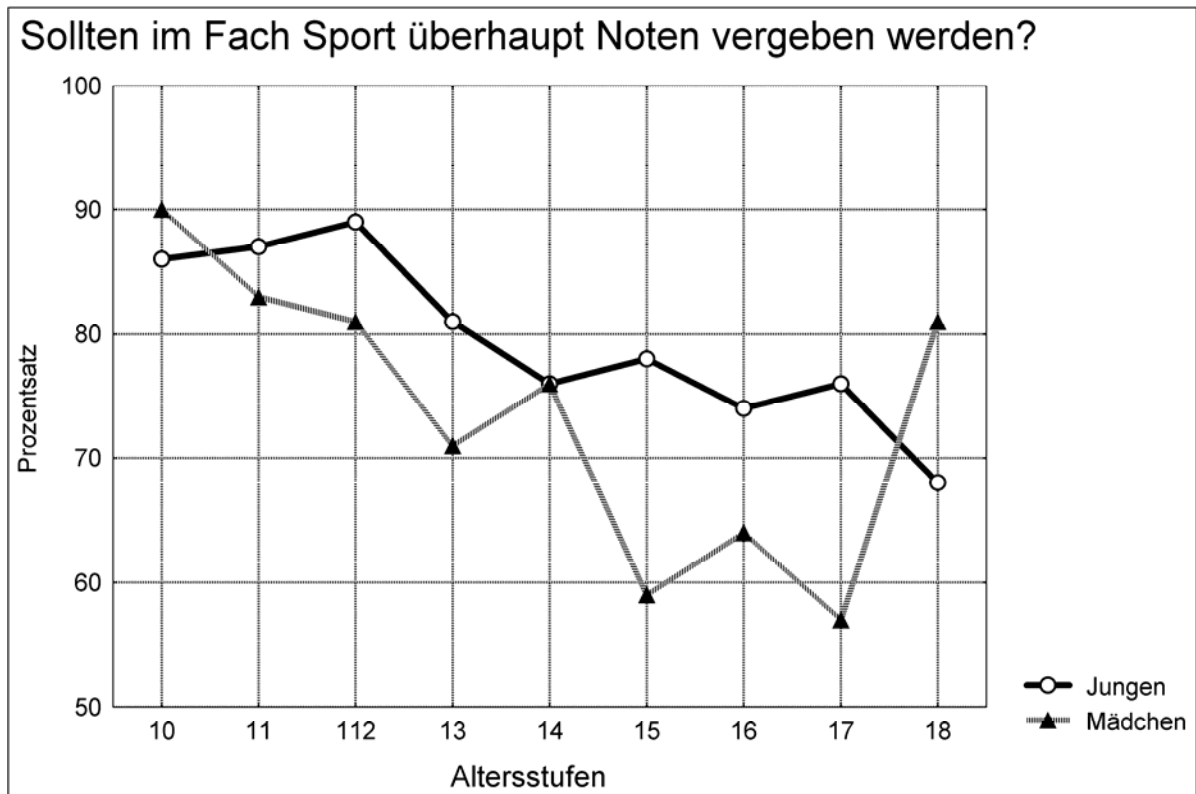


Abbildung 13: Alters- und Geschlechtsabhängigkeit der Beantwortung der Frage, ob im Sportunterricht überhaupt Noten gegeben werden sollten.

HAAG (1992, 289) glaubt, dass Mädchen nachweislich besser beurteilt werden als die Jungen. Die vorliegenden Ergebnisse dokumentieren zumindest für den Bereich der Real- und Gesamtschulen das genaue Gegenteil. Die schlechteren Sportnoten der Mädchen beruhen auch auf der Dominanz männlicher Sportarten im Sportunterricht. Mädchen können ihre Vorlieben und Stärken nicht einbringen, und umgekehrt werden die Jungen nicht genötigt, sich mit den weiblichen Vorlieben auseinander setzen zu müssen (vgl. BRODTMANN 1996).

Für eine Benotung durch Ziffern spricht, dass damit im Sportunterricht die gleiche Praxis geübt wird wie in den anderen Fächern. Dies ist kein pädagogisches Argument, wohl aber ein bildungspolitisches, um die unsichere Position des Schulsports nicht noch weiter zu schwächen. Durch eine Abschaffung der Sportnote oder durch eine verbale Beschreibung der Leistung der Schülerinnen und Schüler würde der Sportunterricht aus dem Kanon der anderen Fächer ausscheren und damit eine Sonderrolle beanspruchen, die schnell auch zu einer weiteren Reduktion des Sportunterricht führen könnte (GRÖSSING 1997, 228). Aber der Sportunterricht nimmt de facto schon eine Sonderrolle ein, weil lediglich eine verkürzte Notenskala eingesetzt wird (siehe Abbildung 14).

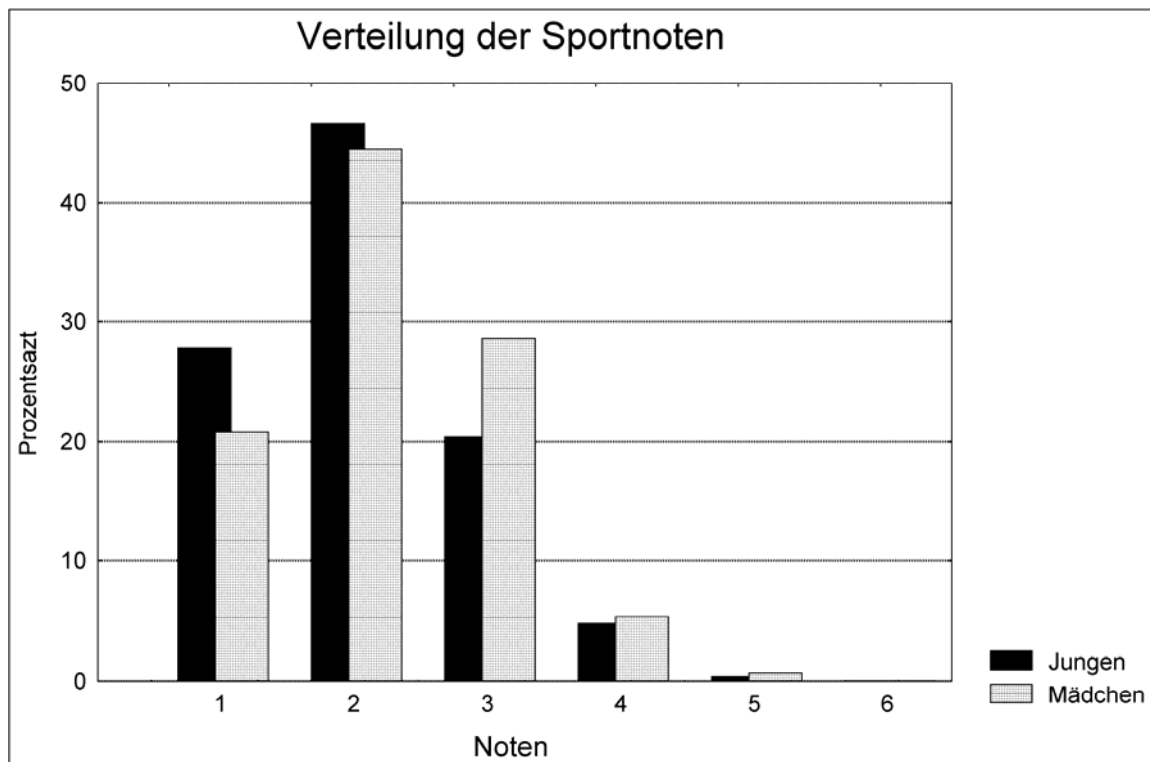


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Sportnoten in Abhängigkeit von Geschlecht und Lebensalter.

Nur 5,5 % der Schülerinnen und Schüler bekommen eine Sportnote, die schlechter als befriedigend ist. Bei OPPER (1996a, 342) waren es sogar nur 2,5 %. Vor diesem Hintergrund kann man sicherlich auf die Notengebung aus motivationalen Gesichtspunkten verzichten. Wenn man aber das bildungspolitische Argument ernst nimmt, dann sollte man auch die Notengebung ernst nehmen. Für VOLKAMER (1996) sind Sport und Zensurengebung unvereinbar. Schulsport sei eine pragmatische Paradoxie, weil er durch den Zwang zum Sport die Grundlagen für einen individuell sinnvollen Sport selbst untergräbt (VOLKAMER 1996, 17).

„Eine ernsthafte Theorie des Sports schließt das Zensieren aus, wenn nicht ihr eigener Gegenstand zerstört werden soll, und zwar sowohl aus sportimmanenten Aspekten (dem „Sinn von Sinn“), als auch den unter pädagogischen Aspekt, daß nicht alles einen Tauschwert haben darf“ (VOLKAMER 1987, 94).

Dieser Meinung von VOLKAMER möchte ich mich nicht anschließen, denn es geht bei der schulischen Veranstaltung nicht um den Sport, sondern um ein Unterrichtsfach, das sich mit dem Sport als einem Kulturgut beschäftigen sollte.

„Wenn es nicht gelingt, die Unterschiede des schulischen Sportunterrichts zum außerschulischen Sport deutlicher zu artikulieren, dann liefern wir angesichts der aktuellen schulpolitischen Diskussionen selber die Argumente für eine Verlagerung des Schulsports in Vereine“ (BECKERS 1995, 47).

## 5 Bewertung des Sportunterrichts durch die Schüler

Der letzte Auswertungskomplex beschäftigt sich mit der Bewertung des Sportunterrichts und der Sportlehrerinnen und Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Hierzu wird zunächst die Beliebtheit des Sportunterrichts im Vergleich mit den anderen Fächern dargestellt. Vor dem Hintergrund der Streichung der dritten Sportstunde ist die Meinung der Schüler hierzu auch als Beleg für die Wertschätzung des Sportunterrichts aufzufassen. Die Qualität des Sportunterrichts lebt von den Ideen und dem fachlichen Können der Sportlehrer. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler Aussagen über die Sportlehrkräfte machen. Letztendlich sollten die Schüler den Sportunterricht durch eine Note numerisch charakterisieren.

### 5.1 Sportunterricht im Vergleich zu anderen Fächern

Eine Bewertung des Sportunterrichts ist über den Vergleich seiner Beliebtheit mit der anderer Schulfächer möglich. Es wurde deshalb die Frage nach den Lieblingsfächern gestellt (siehe Tabelle 5).

*Tabelle 5: Lieblingsfächer der befragten Schülerinnen und Schüler. Mehrfachnennung waren möglich. Die ersten drei Nennungen wurden berücksichtigt.*

<b>Jungen (n=735)</b>	<b>%</b>	<b>Mädchen (n=812)</b>	<b>%</b>
Sport	59,2	Sport	43,2
Mathematik	32,9	Mathematik	29,1
Deutsch	19,9	Englisch	19,5
Englisch	16,9	Musik	17,2
Biologie	15,0	Biologie	17,1
Bildende Kunst	14,3	Deutsch	16,4
Französisch	12,1	Französisch	14,4
Musik	10,1	Bildende Kunst	13,1
Chemie	9,1	Chemie	7,8
Geschichte	9,1	Geschichte	5,7

Über alle Gruppen gerechnet wird hier die große Beliebtheit des Sportunterrichts, wie sie auch in anderen Studien (vgl. DIGEL 1996; KRUBER 1996) gefunden wurde, bestätigt. Aber die Analyse der Beliebtheit des Sportunterrichts im Verlauf der Schulzeit (siehe Abbildung 15) macht auch deutlich, dass insbesondere bei den Mädchen die anfängliche Begeisterung für den Sportunterricht im Verlaufe der Zeit erheblich nachlässt. Bei den 16-jährigen muss sich der Sportunterricht den ersten Platz mit dem Kunstunterricht teilen. Bei den 17-jährigen Mädchen wird der Sportunterricht gar vom Englischunterricht vom Platz eins verdrängt. Und bei den 18-jährigen Mädchen ist der Abstand des Deutschunterrichts mit nur 2,2 % noch geringer als bei den 15-jährigen Mädchen, wo der Mathematikunterricht nur 2,6 % hinter dem Sportunterricht rangiert.

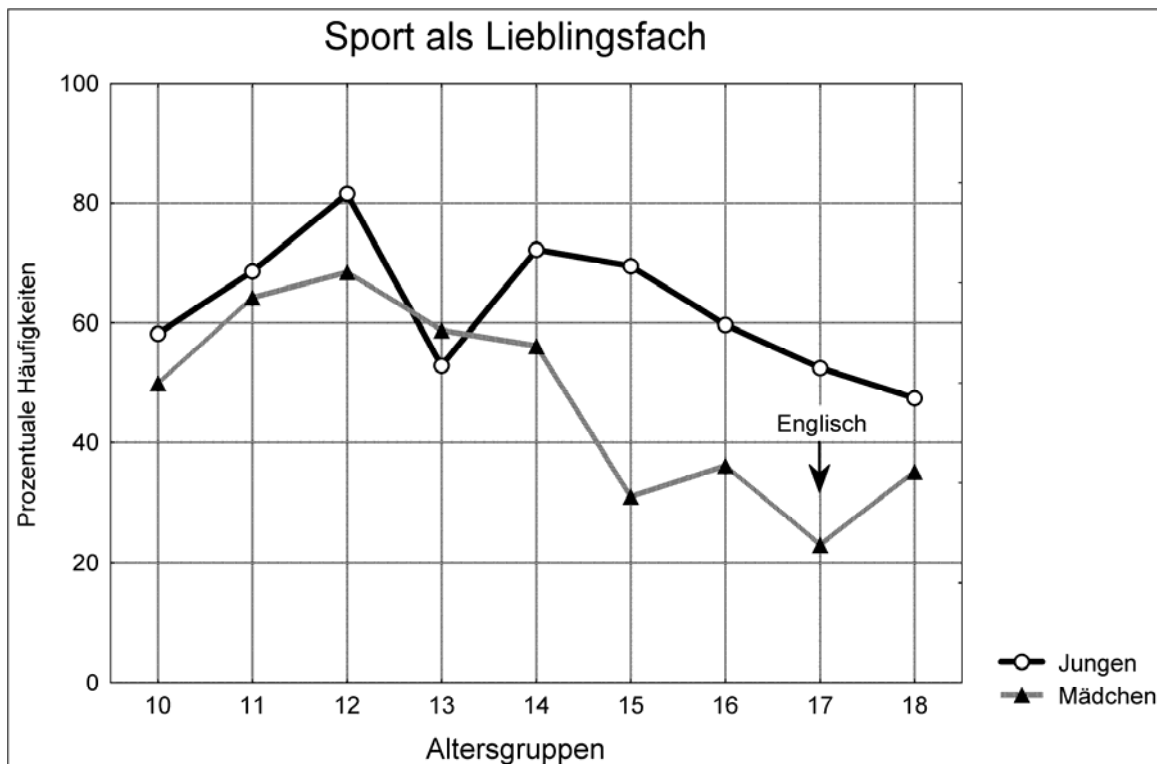


Abbildung 15: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Sportunterricht als ihr Lieblingsfach angeben. Lediglich für die 17-jährigen Mädchen ist der Englischunterricht mit 30,2 % bedeutsamer als der Sportunterricht.

## 5.2 Angaben zum Umfang des Sportunterrichts

Die Untersuchung wurde zu einer Zeit durchgeführt, zu der sich die Wogen wegen der Abschaffung der dritten Sportstunde im Saarland noch nicht gelegt hatten. Deshalb wurden auch Fragen zur Einschätzung des Umfangs des wöchentlichen Sportunterrichts gestellt (siehe Abbildung 16). Zwei Stunden Sportunterricht pro Woche sind für 74,4 % der Jungen, aber für nur 51,3 % der Mädchen zu wenig. Für 23,3 % der Jungen und 44,2 % der Mädchen sind die zwei Stunden genau richtig. Der Sportunterricht hat für saarländische Schülerinnen und Schüler einen höheren Stellenwert als für die südhessischen: Dort sind für 49,6 % zwei Sportstunden pro Woche zu wenig; zufrieden mit zwei Stunden Sportunterricht pro Woche sind 35,5 % (DIGEL 1996). In der Studie von KRUBER (1996) sind die de facto angebotenen zwei Stunden für 60 % der Gesamtstichprobe zu wenig.

Wie wichtig bei dieser Frage der alters- und geschlechtsspezifische Vergleich ist, zeigt die Abbildung 16. So sind bei den 15- bis 17-jährigen Mädchen nur noch 40,4 % der Ansicht, zwei Stunden Sportunterricht pro Woche seien zu wenig.



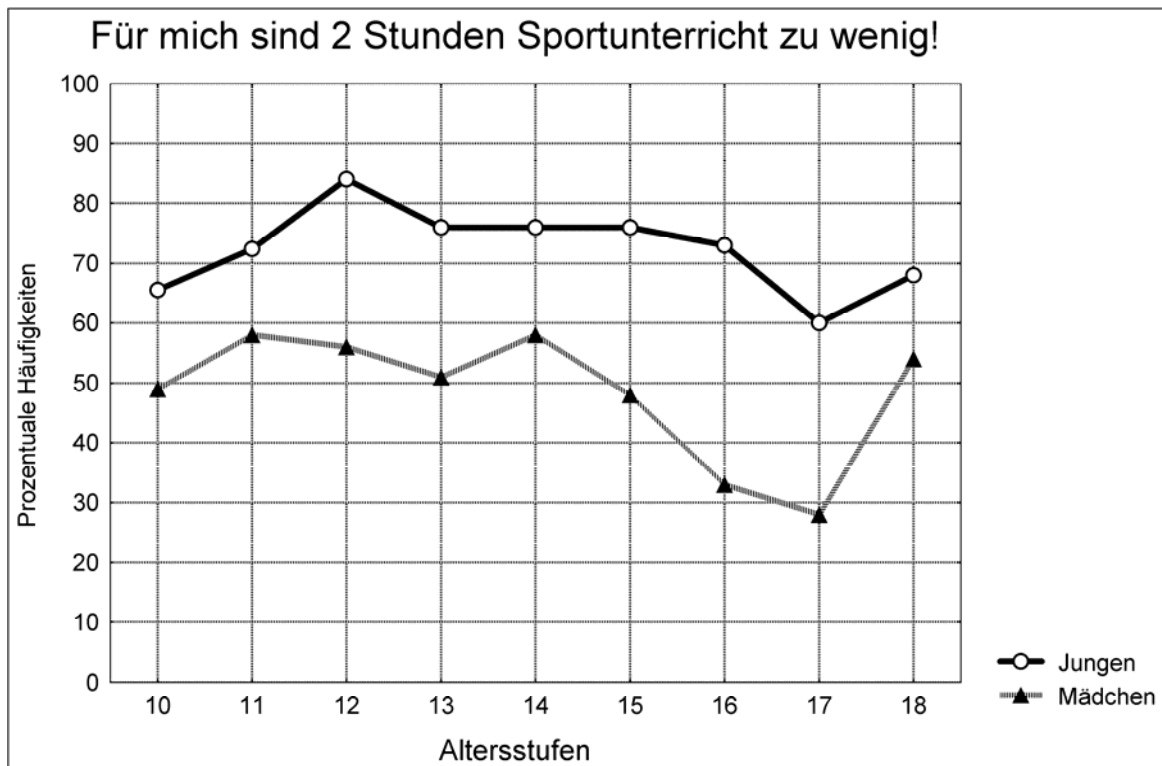


Abbildung 16: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, denen zwei Stunden Sportunterricht pro Woche zu wenig sind.

Des Weiteren wurden die Schülerinnen danach gefragt, was sie davon hielten, wenn der Sportunterricht vollkommen abgeschafft würde. Es wurden die Antwortmöglichkeiten „schade“, „egal“ und „prima“ vorgegeben. In der Gesamtgruppe fanden nur 12,9 % der Jungen und nur 19,8 % der Mädchen eine mögliche Abschaffung prima bzw. es wäre ihnen egal (siehe Abbildung 17). Diesen Geschlechtsunterschied konnte auch OPPER (1996b) aufzeigen.

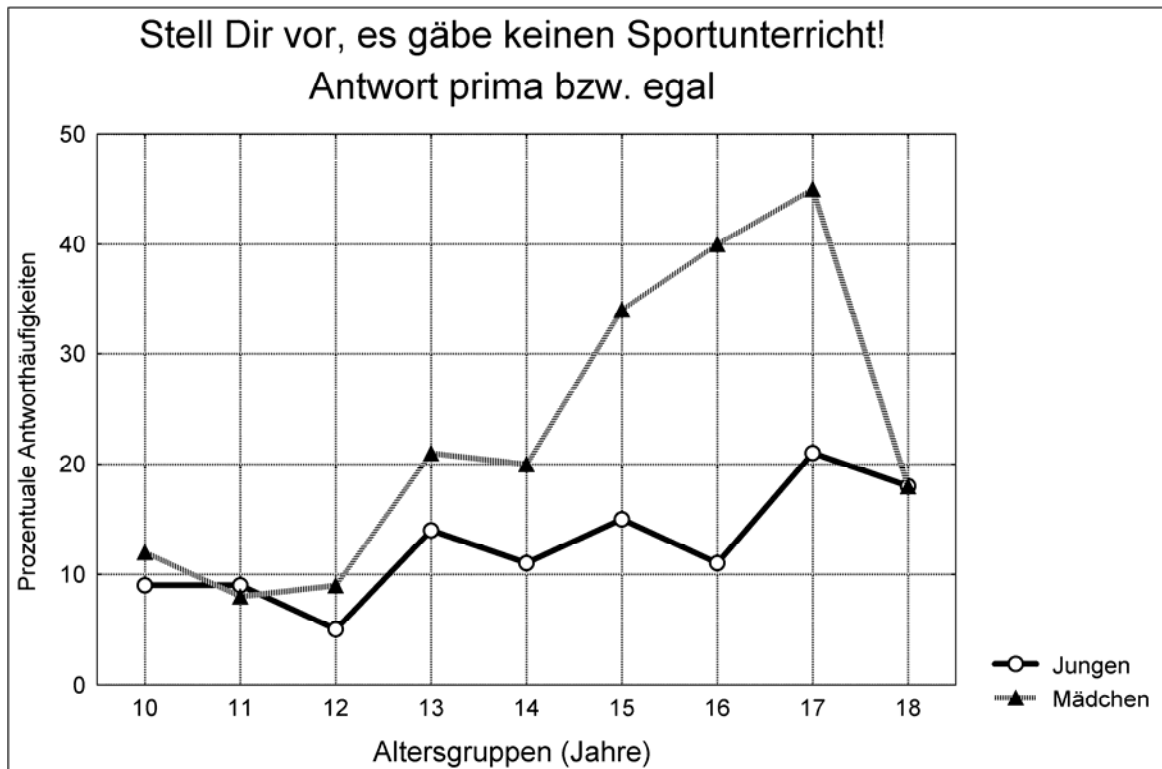


Abbildung 17: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler, denen die Abschaffung des Sportunterrichts egal ist bzw., die das prima finden.

Jedoch bei den 15-jährigen Mädchen sind dies immerhin 34 %, bei den 16-jährigen 40 % und bei den 17-jährigen sogar 45 %. Es handelt sich hier offensichtlich um die Mädchen, die als Sportunterrichtsverweigerinnen jedem Sportlehrer das Leben schwer machen. Diese Gruppe wurde in einer systematischen Analyse unterzogen, wobei die Sportunterrichtsverweigerinnen mit den gleichaltrigen Sportunterrichtsliebhaberinnen und den Jungen verglichen wurden. Diese Analyse erbrachte u. a. folgende Ergebnisse:

- Bei den 15- bis 17-jährigen Mädchen handelt es sich zwar um Mädchen, die sich dem Sportunterricht gegenüber verschließen; sie haben aber kein generelles Desinteresse am Sport.
- Das Desinteresse am Sportunterricht resultiert in hohem Maße daraus, dass sie andere Bedürfnisse und Wünsche haben, die aber im gemeinsamen Sportunterricht mit den Jungen nicht realisiert werden.
- Diese Mädchen sammeln kaum positive Erfahrungen im Sportunterricht. Selbst das hier als sehr bedeutsam herausgearbeitete Motivbündel Ausgleich spielt bei diesen Mädchen nur eine geringe Bedeutung.
- Diese Mädchen sind vergleichbar mit dem Sport-Verzicht-Typ von BREHM (1990, 130), d. h. sportliche Aktivität gehört für sie zwar generell zu einer gesundheitsorientierten Lebensweise dazu, jedoch eher als Konsequenz für das eigene Handeln. Gesundheitliche Wirkungen des Schulsports können sie nicht erkennen, sich wohlfühlen verbinden sie nicht mit sportlicher Aktivität.
- Keine einzige Sportunterrichtsverweigerin nannte den Sportunterricht als Lieblingsfach.

- Die Einstellung zum Sportunterricht hängt in hohem Maße von der geglückten Interaktion mit dem Sportlehrer oder der Sportlehrerin ab.
- Um sie für den Sportunterricht zu gewinnen, sollten Sportlehrer versuchen, im empathischen Dialog die Bedürfnisse dieser Mädchen zu eruieren und in einem zumindest zeitweise getrennten Sportunterricht die speziellen Bewegungsformen anzubieten.

Eine weitergehende Analyse zeigt, dass bei der Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts auch die besuchte Schulform eine Rolle spielt (siehe Tabelle 6). Fast der Hälfte der 15- bis 17-jährigen Gesamtschülerinnen wäre die Abschaffung des Sportunterrichts egal bzw. sie fänden dies prima. Dieses Ergebnis basiert aber auf den Angaben von nur 40 Gesamtschülerinnen und darf deshalb nicht überinterpretiert werden.

*Tabelle 6: Prozentualer Anteil der 15- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler, denen die Abschaffung des Sportunterrichts egal ist bzw. die das prima finden in Abhängigkeit von der besuchten Schulform.*

	<b>Jungen (n=220)</b>	<b>Mädchen (n=221)</b>
Gymnasium	21,1 %	29,9 %
Realschule	21,0 %	37,5 %
Gesamtschule	7,7 %	47,5 %

Die Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts ist auch abhängig von der Sportnote (siehe Tabelle 7). Die Sportnoten unterscheiden sich sowohl zwischen Jungen und Mädchen ( $F_{1; 1584}=6,43$ ;  $p<0.01$ ) als auch zwischen den beiden Gruppen ( $F_{1; 1584}=155,8$ ;  $p<0.000$ ).

*Tabelle 7: Sportnote von Jungen und Mädchen, denen die Abschaffung egal ist bzw. die das schade finden.*

	<b>Jungen (n=663)</b>	<b>Mädchen (n= 669)</b>
Abschaffung "prima bzw. egal"	2,62 ± 0,95	2,81 ± 0,77
Abschaffung "schade"	1,95 ± 0,80	2,05 ± 0,81

Auch OPPER (1996a, 345) konnte Unterschiede bei dieser Fragestellung zwischen besser und schlechter benoteten Schülern aufzeigen. Bei ihrer Auswertung hat sie jedoch die Konfundierung der Variablen Geschlecht und Sportnote nicht berücksichtigt, so dass nicht auszuschließen ist, dass sich die Gruppe der besseren anders zusammensetzt als die Gruppe der schlechteren Schüler.

JOCH (1995) sieht einen Unterschied zwischen sportlich aktiven und inaktiven Schülern hinsichtlich ihrer Einstellung zur Abschaffung des Schulsports. Er fand in seiner Befragung, dass die Sportabstinenten mit großer Mehrheit den Schulsport ablehnen. Diese dramatische Feststellung können wir – mit Ausnahme der Situation bei den

nichtsporttreibenden Mädchen) mit unserem Zahlenmaterial nicht bestätigen (siehe Tabelle 8).

*Tabelle 8: Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts bei sportlich aktiven und inaktiven Schülerinnen und Schülern.*

	<b>Abschaffung "prima bzw. egal"</b>	<b>Abschaffung "schade"</b>
Sportlerinnen	16,3 %	83,7 %
Nichtsportlerinnen	50,0 %	50,0 %
Sportler	11,2 %	88,8 %
Nichtsportler	36,5 %	63,5 %

### **5.3 Aussagen über die Sportlehrerinnen und Sportlehrer**

Zur Beurteilung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurden 23 positive und negative Aussagen über die Sportlehrer vorgegeben. Die Formulierung dieser Frage führte dazu, dass die Untersuchung an zwei saarländischen Gymnasien nicht durchgeführt werden konnte, weil die Sportlehrer diese Form der Evaluation durch die Schüler ablehnten. BRÄUTIGAM (1999, 110) schreibt hierzu:

„Schüler sind als Experten ihrer eigenen Praxis einzustufen. Die Schüler haben tagtäglich mit ihren Sportlehrerinnen und -lehrern zu tun. Sie kennen ihre Lehrer, wissen, was sie tun und nicht tun, was sie können und nicht können.“

Clusteranalytisch wurden fünf Beurteilungsdimensionen identifiziert (siehe

Tabelle 9): Die Sportlehrer werden als fachlich kompetent beurteilt; sie sind in der Lage, die Freude am Sporttreiben zu vermitteln; der persönliche Kontakt zu ihnen wird geschätzt; aber einige zeichnen sich auch durch autoritäres Verhalten und/oder fachliche Inkompetenz aus. Schwierig ist die Benennung des sechsten Clusters mit den Aussagen "sollte mein Vertrauenslehrer sein" bzw. "erzählt uns von aktuellen Sportereignissen". Die Ergebnisse der Einzelaussagen wurden addiert und unter Berücksichtigung der Zahl der Items relativiert. Das quantitative Ergebnis ist in Abbildung 18 zusammengefasst.

*Tabelle 9: Beurteilung der Sportlehrer. Ergebnis der Clusteranalyse nach Ward auf der Basis der prozentualen Häufigkeiten.*

<p><b>Meine Sportlehrerin/mein Sportlehrer...</b></p> <p><b>Cluster „vermittelt Freude am Sport“</b> ist bei mir sehr beliebt; macht einen abwechslungsreichen Unterricht; ist sehr modern; vermittelt so richtig die Freude am Sport; erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten</p> <p><b>Cluster „fachliche Kompetenz“</b> kann gut erklären; gibt gut Hilfestellung; hat viel Ahnung; gibt gerechte Noten</p> <p><b>Cluster „persönlicher Kontakt“</b> hört sich auch meine Meinung an; geht gut auf meine Fragen ein; ist sehr verständnisvoll; berücksichtigt meine körperlichen Möglichkeiten;</p> <p><b>Cluster „autoritäres Verhalten</b> ist sehr streng; ist altmodisch, gibt gerne an, wird oft sehr laut;</p> <p><b>Cluster "fachliche Inkompetenz"</b> ist unsportlich; macht immer das Gleiche; erklärt zu wenig; lacht mich manchmal aus</p> <p><b>Cluster "nicht nur Sportlehrer"</b> sollte mein Vertrauenslehrer sein; erzählt uns von aktuellen Sportereignissen</p>
--

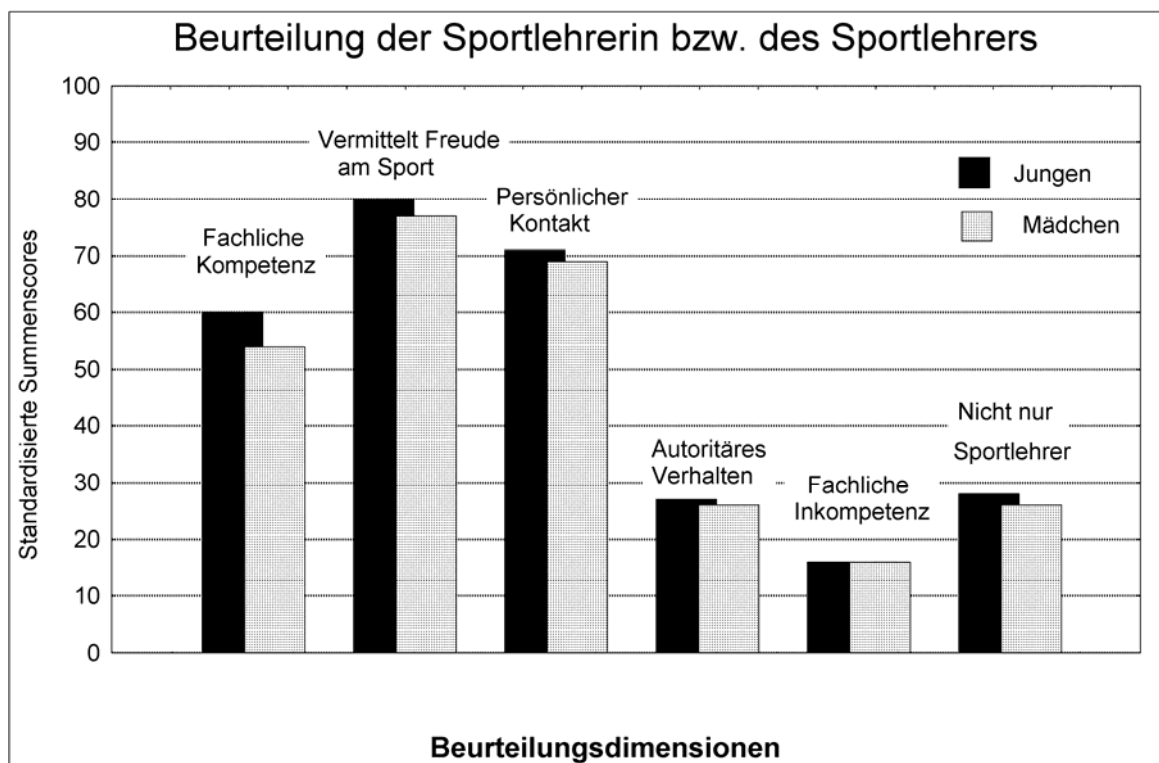


Abbildung 18: Beurteilung der Sportlehrerinnen bzw. Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant nur in den Beurteilungsdimensionen „fachliche Kompetenz“ ( $t_{1498}=3,42$ ;  $p<0,001$ ) und „vermittelt Freude am Sporttreiben“ ( $t_{1498}=2,01$ ;  $p<0,044$ ). In den anderen Dimensionen lassen sich keine signifikanten Unterschiede nachweisen.

Die Angst der Lehrer vor Kritik, das zeigen die Ergebnisse, war unberechtigt. Insgesamt schneiden die Sportlehrerinnen und Sportlehrer positiv ab. Auch DIGEL (1996, 336) kommt zu diesem Urteil. Diese Bewertungen sind unmittelbarer Ausdruck der im Sportunterricht gesammelten Erfahrungen, die mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen kompatibel sind oder nicht. Diese Einschätzungen sind also weniger das Resultat objektiver Beobachtungen als vielmehr der ständigen mehr oder weniger geglückten Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen (vgl. HENKEL 1998). An zwei Beispielen soll die Bedeutung der Interaktion verdeutlicht werden.

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ist zwar von der fachlichen Kompetenz ihrer Sportlehrerin bzw. ihrer Sportlehrer überzeugt. Aber im Verlaufe der Schulzeit wird die Fachkompetenz mit einer deutlich negativen Tendenz wahrgenommen (siehe Abbildung 19). Das liegt sicherlich weniger an der tatsächlich geringeren Fachkompetenz der Sportlehrer der älteren Schülerinnen und Schüler als vielmehr an der kritischeren Haltung gegenüber allen schulischen und außerschulischen Belangen. Aber genau die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber allen Fragen des Sports ist ein wichtiges Bildungsziel des Sportunterrichts. Vor diesem Hintergrund müssen Sportlehrer auch lernen, mit der sicherlich zum Teil berechtigten Kritik konstruktiv umzugehen.

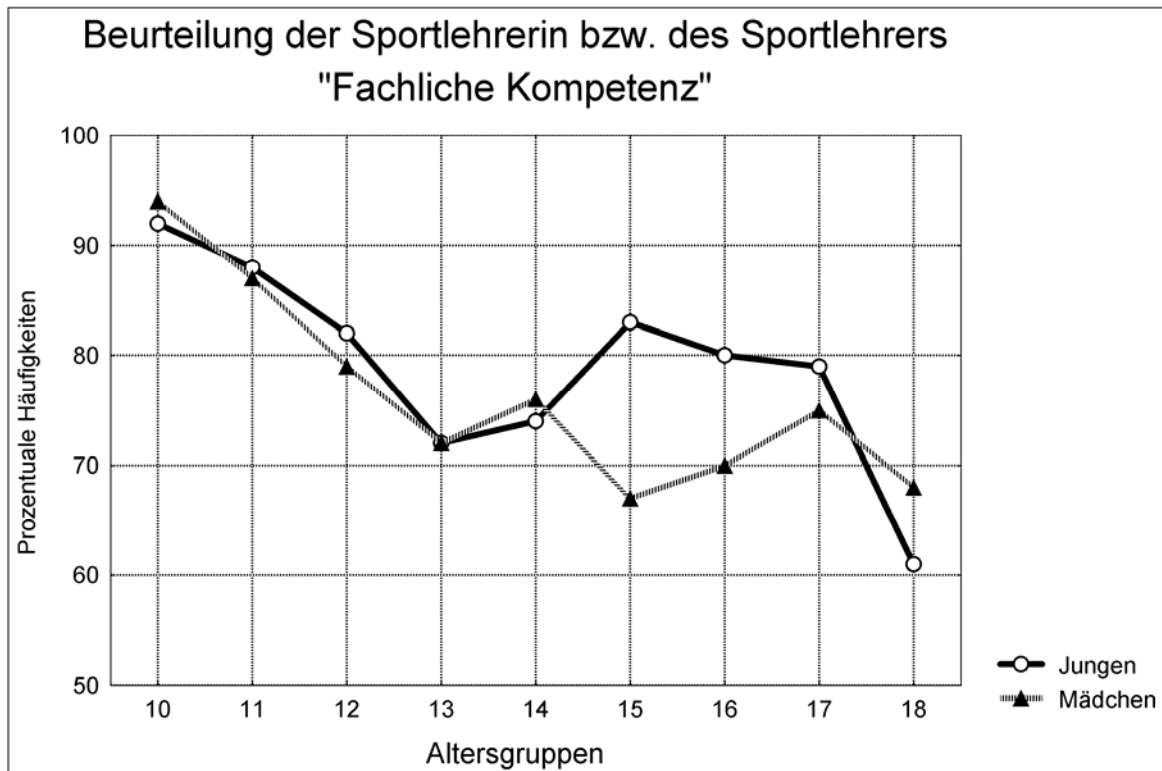


Abbildung 19: Veränderung der Beurteilungsdimension „Fachliche Kompetenz“ in Abhängigkeit von Lebensalter und Geschlecht.

Die Abbildung 20 zeigt die Veränderung des wahrgenommenen autoritären Verhaltens durch die Schülerinnen und Schüler. Die übereinstimmenden Gipfel der beiden Kurven der Mädchen und Jungen im Altersbereich vom zwölften bis 15. Lebensjahr macht deutlich, dass es sich hier um ein Problem des Umgangs mit Pubertierenden handelt (vgl. FEND 1994).



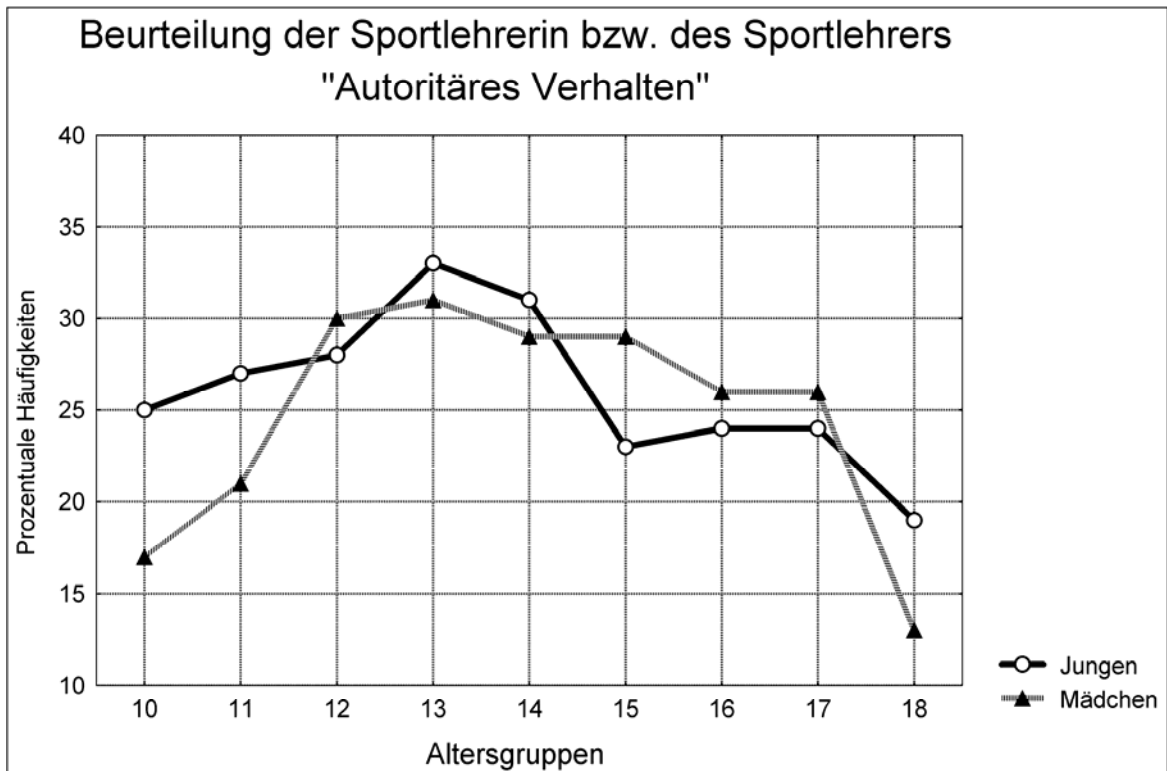


Abbildung 20: Veränderung der Beurteilungsdimension „Autoritäres Verhalten“ in Abhängigkeit von Lebensalter und Geschlecht.

Dieser Untersuchungsteil macht deutlich, dass Unterrichtsevaluation zum ständigen Bestandteil eines verantwortungsvollen Unterrichts gehören sollte. Lehrerinnen und Lehrer sollten Evaluation jedoch nicht als Instrumentarium der persönlichen Kontrolle als vielmehr als Chance für die Revision von Unterricht sehen. Zufriedenere Schülerinnen und Schüler sorgen sicherlich auch für einen angenehmeren Unterricht und somit für mehr Zufriedenheit auch auf Seiten der Sportlehrer (vgl. HEIM/KLIMEK 1999).

#### 5.4 Welche Note geben Schülerinnen und Schüler ihrem Sportunterricht?

Die Schülerinnen und Schüler sollten den Sportunterricht im laufenden Schuljahr benoten (siehe Abbildung 21). Zwischen der Benotung durch die Mädchen und Jungen bestehen varianzanalytisch hochsignifikante Unterschiede ( $F_{1; 1599}=9,9; p<0,001$ ). Auffallender ist die zunehmend schlechtere Bewertung des Sportunterrichts in Abhängigkeit vom Lebensalter ( $F_{8; 1599}=14,3; p<0,000$ ). Die zehnjährigen Schülerinnen und Schüler benoten ihren Sportunterricht mit 1,9, während die 18-jährigen ihrem Sportunterricht nur noch eine 2,6 geben. Des Weiteren sind signifikante Interaktionen zwischen den beiden Haupteffekten zu beobachten ( $F_{8; 1599}=2,7; p<0,005$ ).

Den ersten Gipfel der Kurve bei den Jungen möchte ich als „Pubertätsbuckel“ bezeichnen, der die in der Pubertät zum Teil eskalierenden Konflikte zwischen Lehrern und Schülern zum Ausdruck bringt (siehe auch Abbildung 20). Dieser ist bei den Mädchen um ca. ein Jahr vorverlagert. Der Anstieg der Benotung bei den 17- und 18-jährigen

Jungen könnte durch die in der gymnasialen Oberstufe zunehmend kritischere Einstellung gegenüber dem Sportunterricht zum Ausdruck kommen (vgl. JOCH 1995).

Bei den Mädchen sieht die Entwicklung vollkommen anders aus. Von Anfang an kommt es zu einer immer schlechteren Benotung des Sportunterrichts. Auch nach der Pubertät hält der Negativtrend an. Erst die 18-jährigen Gymnasiastinnen, die über gewisse Wahlfreiheiten verfügen, sehen den Sportunterricht wieder mit etwas positiveren Augen.

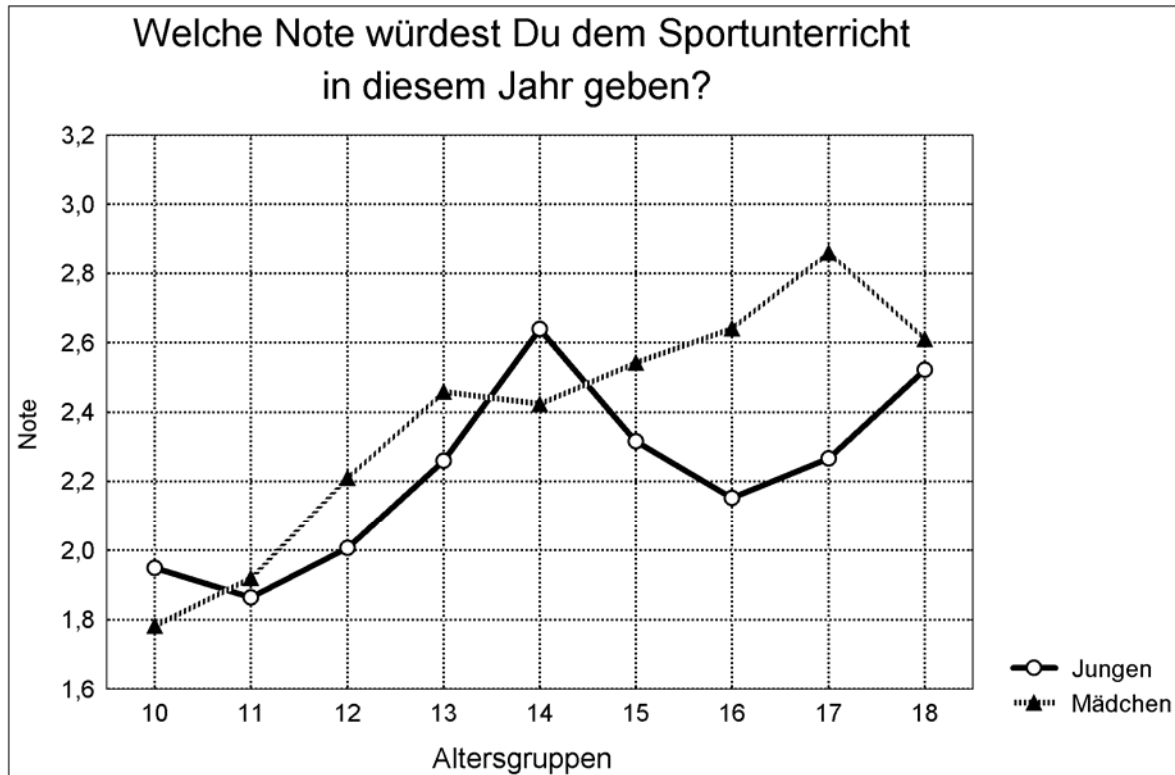


Abbildung 21: Benotung des Sportunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Lebensalter.

Die Notenverteilung ist ein Spiegelbild der Sportnotenverteilung. Nur 9,0 % der Jungen und nur 9,9 % der Mädchen geben dem Sportunterricht eine schlechtere Note als befriedigend.

Auch DIGEL (1996), KRUBER (1996) und OPPER (1996a und 1996b) haben in ihren Untersuchungen den Sportunterricht durch die Schüler benoten lassen. Es ergab sich das gleiche Bild wie in der vorliegenden Studie. Bei KRUBER (1996, 5) haben 70 % den Sportunterricht mit sehr gut bzw. gut, 26 % mit befriedigend bzw. ausreichend und nur 4 % mit mangelhaft oder ungenügend beurteilt. Bei der Stichprobe von DIGEL (1996, 335) bewerteten 58,4 % den Unterricht mit sehr gut oder gut, 28,9 % mit befriedigend, 8,4 % mit ausreichend und nur 3,0 % mit ungenügend. Dass die Benotung des Sportunterrichts durch die Schüler auf Gegenseitigkeit beruht, zeigen die Zahlen von OPPER (1996a, 344). Schlechtere Schüler beurteilen den Unterricht schlechter als die besseren. Mädchen urteilen in der Studie von OPPER (1996b, 351) etwas strenger als die Jungen: Mädchen geben ihrem Sportunterricht eine 2,51 und Jungen eine 2,39.

Um die möglichen Gründe für die Benotung des Sportunterrichts zu eruieren, wurden getrennt für Jungen und Mädchen multiple Regressionsanalysen mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriums- und der Sportnote, der sportlichen Aktivität in Tagen pro Woche, den Urteilen über die Sportlehrer, den Motivbündeln und dem Lebensalter der Schülerinnen bzw. Schüler als Prädiktorvariablen gerechnet (siehe Tabelle 10).

*Tabelle 10: Ergebnis der multiplen Regressionsanalysen mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriums- und der Sportnote, der quantitativen sportlichen Aktivität in der Freizeit, den Urteilen über die Sportlehrer, den Motivbündeln und dem Lebensalter als Prädiktorvariablen. Angegeben sind nur die signifikanten Prädiktoren.*

	<b>Varianzaufklärung</b>	<b>Signifikante Prädiktoren und deren Beitrag zur Varianzaufklärung</b>	
<b>Jungen</b>	33,2 % – $F_{(8;575)} = 35,8; p < .000$	Schülerurteil "Vermittelt Freude"	24,1 %
		Sportnote	4,1 %
		Schülerurteil "Fachliche Inkompetenz"	2,4 %
		Lebensalter	1,6 %
<b>Mädchen</b>	37,5 % – $F_{(9;596)} = 39,7; p < .000$	Schülerurteil "Vermittelt Freude"	26,3
		Sportnote	5,2
		Lebensalter	3,1
		Motivbündel "Erfolg"	1,0
		Sportliche Aktivität	0,7
		Motiv "Ausgleich"	0,4

Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen klärt die Beurteilungsdimension „vermittelt Freude am Sport“ die meiste Varianz auf. Dieses Cluster enthält die Einzelaussagen „ist bei mir sehr beliebt“, „macht einen abwechslungsreichen Unterricht“, „ist sehr modern“, „vermittelt so richtig die Freude am Sport“ und „erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten“.

BREHM (1993) ist der Ansicht, dass dem Sportlehrer eine ganz zentrale Rolle bei der Motivation zum lebenslangen Sporttreiben zukommt. Der Sportlehrer muss, so die Ansicht von BREHM, mehr die Rolle des Vorbildes annehmen als die des Lehrtechnokraten. Gute Sportlehrer zeichnen sich dadurch aus, dass sie Probleme und Ängste ihrer Schüler wahrnehmen und sich für deren Wünsche und Bedürfnisse interessieren.

Die Sportnote trägt dagegen mit nur 4,1 % bei den Jungen bzw. 5,2 % bei den Mädchen zur Varianzaufklärung bei. Die anderen angegebenen Prädiktoren sind zwar ebenfalls signifikant; ihr Beitrag zur Varianzaufklärung ist jedoch zu vernachlässigen. Insbesondere die sportliche Aktivität in der Freizeit spielt für die Bewertung des Sportunterrichts nicht die Rolle, die ihr z. B. JOCH (1995) zuordnet.

## 6 Zusammenfassung

Erhebungen von Schülerinteressen sind nach KURZ (1993, 72) didaktisch nicht belanglos. Ihr Wert liege auf einer allgemeineren Ebene als der der Planung des Unterrichts. Solche Erhebungen zeichnen vor allem Rahmenbedingungen vor, die bei der Entwicklung von Lehrplänen, bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Die vorliegende Untersuchung liefert einige Informationen, die bei zukünftigen Diskussionen zum Sportunterricht berücksichtigt werden sollten.

Die Ergebnisse dokumentieren, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler in der Freizeit sehr viel sportlich engagieren. Ob dieses Sporttreiben mit weniger Bewegungsaktivität verbunden ist als der einmalige Schulsport ist noch nachzuweisen. Dass dieses Sporttreiben in der Freizeit jedoch mit mehr Spaß verbunden ist, bestreitet niemand. Das Argument, der Schulsport müsse als Kompensationsinstanz gegen die Bewegungsarmut der heutigen Zeit fungieren, verliert vor diesem Hintergrund einiges an Überzeugungskraft.

Die Inhalte des Sportunterrichts beschränken sich offensichtlich auf die klassischen Sportarten, wobei Mädchen und Jungen mit dem gleichen Angebot *konfrontiert* werden. Dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Interessen haben, wird nicht nur bei der Beleuchtung der Wunschsportarten deutlich, sondern auch bei der Analyse der Motivstrukturen. Insbesondere das Spielen wird von den Mädchen mit anderen Augen gesehen und im Gegensatz zu den Jungen nicht als Quell der Erholung und Entspannung erfahren. Jedoch bekunden sowohl Mädchen als auch Jungen, dass der Schulsport eine gegenüber den ansonsten vorwiegend sitzend und kognitiv beanspruchenden Schulfächern ausgleichend wirkt. Authentische Erfahrungen in Sachen Wohlbefinden stellen eine elementare Triebfeder für ein lebenslanges sportliches Engagement dar ebenso wie Erfolgserlebnisse, die die Grundlage für die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen oder Kompetenzerwartungen darstellen.

Die Bewertung des Sportunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler zeigte, dass die meisten mit der Qualität des Unterrichts zufrieden sind. Es wird aber auch deutlich, dass vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler den Sportunterricht mit immer kritischeren Augen sehen. Die bei den 15- bis 17-jährigen Mädchen zu beobachtende äußerste Reserviertheit und Zurückhaltung gegenüber dem Sportunterricht darf nicht als Ausdruck nachpubertärer Zickigkeit fehl interpretiert werden. Sie ist unmittelbarer Ausdruck eines Sportunterrichts, der die Interessen dieser Gruppe nicht wahrnimmt und nicht berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund sollte die Beschäftigung mit den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zum festen Bestandteil der Unterrichtsplanung werden.

Ich möchte an dieser Stelle auch auf die derzeit geführte Diskussion zur inhaltlichen Umorientierung im Sportunterricht und die damit verbundenen Überlegungen zur Umbenennung des Unterrichtsfaches eingehen (vgl. KRÜGER 1999; KOFINK 1999). Ein Weniger an Sport und ein Mehr an anderen bewegungskulturellen Inhalten täte dem

Unterrichtsfach aus meiner persönlichen Sicht sicherlich gut. Nicht der auf wenige Sportarten und Bewegungsformen reduzierte Sport sollte ausschließlicher Mittelpunkt des Unterrichts sein, sondern das breite Spektrum der Bewegungs-, Spiel- und Sportmöglichkeiten, wobei auch keine Begrenzung auf die Bewegungsmöglichkeiten aus unserem Kulturkreis notwendig erscheint (vgl. GRÖSSING 1993). Auch das Dilemma der Benotung könnte durch eine andere Schwerpunktsetzung und Umbenennung des Unterrichtsfaches eventuell vermieden werden, wenn mehr das Erzieherische in den Mittelpunkt gerückt würde. Die Begrifflichkeit „Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung“ würde klarstellen, dass es in diesem Unterrichtsfach um mehr geht als nur um die herrlichste Nebensache der Welt, die für viele im Sportverein attraktiver ist, sondern um eine breit angelegte Bewegungserziehung, bei der der Sport durchaus im Mittelpunkt stehen darf.

## Literaturverzeichnis

- ALFERMANN, D.: Koedukation im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 323 - 343.
- BALINT, M.: Thrills and regressions. The Hogarth Press and the Institute for Psychoanalysis, London 1959.
- BECKERS, Edgar: Braucht der Schulsport neue pädagogische Orientierungen? In: In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulsport in Bewegung. Verlag für Schule und Weiterbildung. Dokumentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens. Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 1995, 38 - 62.
- BRÄUTIGAM, M.: „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. In: sportunterricht 48 (1999), 100 - 111.
- BREHM, W.: Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport(-Unterricht). In: sportunterricht 39 (1990), 125 - 134.
- BREHM, W.: Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft 7 (1993), 153 - 165.
- BREHM, W.: „Fitneß“ als Baustein einer Gesundheitserziehung im Schulsport. in: Körpererziehung 46 (1996), 243 - 249.
- BRODTMANN, D.: Zweierlei Maßstäbe im Sport. Der Einfluß der Inhalte auf die Noten. In: Friedrich Jahresheft XIV (1996), 60 - 61.
- DEUTSCHER SPORTBUND (Hrsg.): Gehört Schulsport noch zum öffentlichen Bildungsangebot? Dokumentation der Anhörung des Deutschen Sportbundes zum Schulsport am 16. Juni 1997 in Frankfurt. Frankfurt 1998.
- DIGEL, H.: Schulsport – wie ihn Schüler sehen. In: sportunterricht 45 (1996), 324 - 339.
- FEND, H.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Huber, Bern 1994.
- GIEß-STÜBER, P.: „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft 7 (1993), 166 - 186.
- GLORIUS, S.: Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1998.
- GRÖSSING, S.: Einführung in die Sportdidaktik. Limpert, Wiesbaden 1997

- GRÖSSING, S.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Hofmann, Schorndorf 1993.
- GRUPE, O.: Leibeszweck und Erziehung zum Wohlbefinden. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 355 - 374.
- HAAG, H.: Lernerfolgskontrolle. In: RÖTHIG, P. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Hofmann, Schorndorf 1992, 288 - 290.
- HEIM, R./KLIMEK, G.: Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. In: psychologie und sport 6 (1999), 35 - 44.
- HENKEL, U.: Mädchen und Sport(-unterricht) oder: Frauen ohne Sport heute - Mädchen im Sportunterricht gestern. In: MIETHLING, W.-D. (Hrsg.): Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Czwalina, Hamburg 1998, 87 - 102.
- HILLER, H.: Vergleichende Untersuchung zur Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts bei saarländischen und baden-württembergischen Gymnasiasten. Diplomarbeit am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken 1999 (unveröffentlicht).
- JOCH, W.: Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. In: sportunterricht 44 (1995), 45 - 53.
- KLAFKI, W.: Leisten können, ohne leisten zu müssen. In: DSB (Hrsg.): Sport, Leistung, Gesellschaft. proSport, München 1975, 49 - 53.
- KOFING, H.: Ist Sportpädagogik kein „Pädagogischer Grundbegriff“? In: sportunterricht 48 (1999), 312 - 313.
- KRÖNER, S./PFISTER, G. (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Czwalina, Ahrensburg 1985.
- KRUBER, D.: Lieblingsfach Schulsport. In: sportunterricht 45 (1996), 4 - 8.
- KRÜGER, M.: Im Brennpunkt: Sport muss Unterrichtsfach bleiben. In: sportunterricht 48 (1999), 305.
- KRÜGER, M./GRUPE, O.: Noch einmal: Sport- oder Bewegungspädagogik? In: sportunterricht 48 (1999), 309 - 311.
- KUGELMANN, C.: Koedukation im Sportunterricht - 20 Jahre Diskussion und kein Ende abzusehen. In: Sportwissenschaft 26 (1996), 272 - 289.
- KURZ, D.: Leibeszweck und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik. Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft Nr. 17. Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft. Bielefeld 1993.
- OPPER, E.: Wie sehen gut und schlechte Schüler den Schulsport? In: sportunterricht 45 (1996a), 340 - 348.
- OPPER, E.: Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? In: sportunterricht 45 (1996b), 349 - 356
- PAHMEIER, I. : Drop-out und Bindung im Breiten- und Gesundheitssport. In: Sportwissenschaft 24 (1994), 117 - 150.
- PFISTER, G.: Mädchenspiele - zum Zusammenhang von Raumeignung, Bewegungserfahrung und Sportengagement. In: ZIESCHANG, K./BUCHMEIER, W. (Hrsg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeszwecker (ADL) vom 3.- 5. Oktober 1990 in Bayreuth. Hofmann, Schorndorf 1992, 29 - 31.
- PFISTER, G.: Sport im Lebenszusammenhang von Frauen. Hofmann, Schorndorf 1999.
- PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Limpert, Wiebelsheim 1999.
- PUDEL, V./WESTENHÖFER, J.: Ernährungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1998.
- SCHEFFEL, H.: MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sport-Praxis. Afra, Butzbach-Griedel 1996.
- SCHWARZER, R.: Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Hogrefe, Göttingen 1992.

- VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sport. Hofmann, Schorndorf 1987.
- VOLKAMER, M.: Schulsport, Vereinssport – zwei völlig verschiedene Dinge? In: sportunterricht 45 (1996), 9 - 19.