



DSB-*SPRINT*-Studie

Eine Untersuchung zur Situation
des Schulsports in Deutschland



Ein Projekt unter
Federführung der
Deutschen Sportjugend



MEYER
& MEYER
VERLAG

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	DIE SCHULSPORTUNTERSUCHUNG UND IHRE MODULARE STRUKTUR – VON DER ENTSTEHUNG..... BIS ZUR SPRINT-STUDIE	3
	(Wolf-Dietrich Brettschneider & Detlef Kuhlmann)	
3	LEHRPLAN UND LEHRPLANENTWICKLUNG – PRO..... GRAMMATISCHE GRUNDLAGEN DES SCHULSPORTS	11
	(Robert Prohl & Florian Krick)	
4	DIE SPORTSTÄTTENSITUATION.....	45
	(Christoph Breuer)	
5	DAS KERNSTÜCK DER UNTERSUCHUNG – DIE TEILSTUDIE	69
	ZUR ERFASSUNG DES SPORTUNTERRICHTS.....	69
5.1	Forschungsprogramm der Teilstudie.....	69
	(Rüdiger Heim, Wolf-Dietrich Brettschneider, Jürgen Hofmann & Uli Kussin)	
5.2	Organisation und Durchführung des Sportunterrichts aus Sicht	87
	der Schulleitung	87
	(Jürgen Hofmann, Miriam Kehne, Hans Peter Brandl-Bredenbeck &	
	Wolf-Dietrich Brettschneider)	
5.3	Der Sportunterricht aus Schülerperspektive	109
	(Erin Gerlach, Uli Kussin, Hans Peter Brandl-Bredenbeck &	
	Wolf-Dietrich Brettschneider)	
5.4	Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer.....	147
	(Christine Oesterreich & Rüdiger Heim)	

5.5	Sportunterricht aus Elternsicht	175
	(Christine Stucke & Rüdiger Heim)	
5.6	Zur Vernetzung der Schulleitung-, Lehrer , Eltern- und.....	197
	Schülerperspektiven (Erin Gerlach, Christine Stucke & Jana Streso)	
5.7	Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten	223
	Akteure (Jessica Süßenbach & Werner Schmidt).....	
6	DER AUßERUNTERRICHTLICHE SPORT.....	247
	(Helmut Altenberger & Christine Höss-Jelten)	
7	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	279
	(Helmut Altenberger, Wolf-Dietrich Brettschneider, Christoph Breuer, Rüdiger Heim, Robert Prohl, Volker Rittner, Werner Schmidt)	
8	LITERATUR	283

Verwendete Abkürzungen

Abkürzungen der Bundesländer:

BB	Brandenburg
BE	Berlin
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SH	Schleswig-Holstein
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SL	Saarland
TH	Thüringen

Sonstige verwendete Abkürzungen:

AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
BIJU	Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter
CCC	Cross-Curricular-Competencies
DSB	Deutscher Sportbund
DSJ	Deutsche Sportjugend
DSLVB	Deutscher Sportlehrer-Verband
FDTST	Familiendiagnostisches Testsystem
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
QuaSSu-Projekt	Qualitätssicherung in Schule und Unterricht
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Third International Mathematics and Sciences Study

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht zur Situation des Schulsports in Deutschland gibt die zentralen Befunde einer Studie wieder, die vom Deutschen Sportbund 2003 in Auftrag gegeben und der Öffentlichkeit nach der Präsentation der ersten Zwischenergebnisse als SPRINT-Studie bekannt wurde.

An der Durchführung der Untersuchung wie auch an der Erstellung des Abschlussberichts waren Forschungsgruppen der Universitäten Augsburg, Duisburg-Essen, Frankfurt, Magdeburg, Paderborn sowie der Deutschen Sporthochschule Köln beteiligt. Die Kooperation zwischen diesen Gruppen verlief von Anfang an konstruktiv und nahezu reibungslos.

Hilfreiche Ansprechpartner hatten die für die Studie Verantwortlichen im Vorstand und in den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der deutschen Sportjugend, die das Projekt vom Anfang bis zum Abschluss zuverlässig begleitet haben. Insbesondere Frau Ute Markl und Herrn Peter Lautenbach gilt unser Dank. In den Dank einzuschließen ist ebenfalls Herr Manfred Scholz vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Berlin, ohne dessen unermüdliche Bemühungen die Genehmigungen für die Untersuchung nicht so schnell erwirkt worden wären. In den verantwortlichen Schulsportreferenten der einzelnen Bundesländer wurden Verbündete gefunden, für deren (manchmal geradezu unbürokratische) Unterstützung ebenfalls zu danken ist.

Für die Datenerhebung war neben den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der einzelnen Forschergruppen ein großes Team von Studierenden direkt beteiligter und weiterer Universitäten verantwortlich. Dateneingabe, Datencleaning wie auch die statistische Auswertung der umfangreichen Datensätze fiel in den Zuständigkeitsbereich der einzelnen Gruppen. Die Verknüpfung einzelner Datenfiles hätte ohne das besondere Engagement von Erin Gerlach und Frank Wilsmann aus dem Paderborner Team nicht erfolgreich durchgeführt werden können.

Die redaktionelle Arbeit am Manuskript und das Layout lagen in den Händen von Miriam Kehne, Jürgen Hofmann, Uli Kussin und Eva Natus. Sie haben dafür gesorgt, dass aus vielen Textbausteinen, Tabellen und Abbildungen schließlich der vorliegende Bericht entstehen konnte. Die Cartoons stammen aus der Feder Viola Herings.

Dass der Bericht zeitgleich mit dem offiziellen Projektende vorgelegt werden konnte, ist ausschließlich dem Einsatz und Teamgeist aller Beteiligten, auch der vielen ungenannten Helfer zu verdanken.

Nicht zuletzt richtet sich unser Dank an alle, die uns für die schriftliche Befragung und mündlichen Interviews zur Verfügung standen, – an die Schulleitung, die Sportlehrerschaft, die Eltern und nicht zuletzt die vielen Schüler.

Wir hoffen, dass der vorliegende Bericht von den Verantwortlichen zum Anlass genommen wird, einen intensiven Diskussionsprozess über Rahmenbedingungen, Qualitätssicherung, Profilbildung und Orientierung des Schulsports im Interesse der jungen Generation zu führen.

Für die Projektnehmer

Wolf-Dietrich Brettschneider

Paderborn, Juni 2005

2 Die Schulsportuntersuchung und ihre modulare Struktur – von der Entstehung bis zur SPRINT-Studie

Wolf-Dietrich Brettschneider & Detlef Kuhlmann

Die Entstehungsgeschichte der Schulsportstudie lässt sich bis ins Jahr 1992 zurückverfolgen, als sich das Präsidium des Deutschen Sportbundes (DSB) erstmals mit dem Vorhaben beschäftigte, eine Analyse über die Schulsportsituation in Deutschland anzuregen. Damals ging man sogar noch von der Annahme aus, dass eine solche Studie bei der Bund-Länder-Kommission anzusiedeln und über das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zu finanzieren sei. Inzwischen wissen wir, dass alles ganz anders gekommen ist, und wir wissen auch, dass ohne die Anstrengungen und die Beharrlichkeit des Deutschen Sportbundes als Motor und Moderator die Schulsportstudie gar nicht zustande gekommen wäre. Was die inhaltliche Ausrichtung der Schulsportstudie anbelangt, ist der Deutsche Sportbund insofern in Vorleistung getreten, als er als Auftraggeber der Untersuchung eine erste Rahmenkonzeption abgesteckt hat.

Diese Rahmenkonzeption entstand in ihrer Grundstruktur bereits Mitte der 1990er Jahre im damaligen Bundesausschuss für Bildung, Gesundheit und Wissenschaft des DSB. Sie wurde danach immer weiter inhaltlich ausdifferenziert bzw. aktualisiert und diente schließlich den Beteiligten am Schulsportprojekt als Orientierung für die Entwicklung des entsprechenden Forschungsdesigns der Studie und ihrer einzelnen Teile. Der Aufbau dieser Rahmenkonzeption war von Anfang an durch sog. Module gekennzeichnet. Sie waren gedacht als eigenständige und damit thematisch abgegrenzte Untersuchungseinheiten, um den gesamten Gegenstandsbereich Schulsport in überschaubare Teile zu zerlegen. Es handelte sich dabei um insgesamt acht vorläufige Module, die im Folgenden knapp skizziert werden.

2.1 Die ursprüngliche Konzeption und ihre Module

Programmatische Grundlagen des Schulsports

Das erste Modul betrifft die objektiv-strukturellen Vorgaben des Schulsports in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, und zwar sowohl für den verbindlichen Sportunterricht als auch für den (freiwilligen) außerunterrichtlichen Schulsport. Solche Rahmenvorgaben determinieren ganz entscheidend, wie sich der Sport in der Institution Schule betreiben und gestalten lässt. Die Forschungsarbeiten in diesem Modul basieren im Wesentlichen auf einer synopsenartigen Zusammenstellung und vergleichenden Analyse einschlägiger Materialien und aller relevanten Daten und Dokumenten für den Schulsport (z. B. Gesetze, Erlasse, Dienstvorschriften, Lehrpläne etc.). Diese programmatischen Grundlagen sollten differenzierter ausgewertet werden hinsichtlich der je spezifischen Ziel-, Sach-, Raum-, Sozial- und Zeitebene.

Auf der Zielebene ist beispielsweise herauszustellen, welche besonderen Beiträge für das Fach hinsichtlich Bildung und Erziehung durch Richtlinien etc. intendiert sind. Zur Sachebene gehört z. B. die Klärung von Fragen, wie die in Bezug auf mögliche Vorgaben für bestimmte Förderprogramme (z. B. zur Talentsichtung). Die Sozialdimension kann u. a. geschlechtsspezifische Vorgaben für die Trennung bzw. Zusammenführung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht aufgreifen. Innerhalb der Raumdimension sind u. a. Fragen nach der räumlichen und materiellen Grundausstattung zur Durchführung des obligatorischen Sportunterrichts an den verschiedenen Schulformen und -typen zu beantworten. Die Zeitdimension schließlich kann auf der Grundlage der in Erlassen geregelten Mindestvorgaben die Verteilung von Kern- und Ergänzungsbereichen des Sportunterrichts offen legen.

Synopse vorliegender Forschungsergebnisse zum Schulsport

Das zweite Modul betrifft die Auswertung und weitere Nutzung von bereits vorhandenen Forschungsleistungen zum Schulsport in Deutschland. Hier wird gleichfalls eine synopsenartige Bündelung der wichtigsten Ergebnisse aller einschlägigen bereits vorliegenden Studien favorisiert. Sie sind insbesondere daran zu prüfen, welche wissenschaftlichen Beiträge sie zu den für dieses Projekt ausgewählten Modulen bzw. zur Beantwortung der dort jeweils ausgeführten Fragestellungen zu leisten imstande sind.

Dieses Modul hat eine flankierende Funktion für die SPRINT-Studie und versteht sich gewissermaßen als eine Art Querschnittsmodul zu allen anderen. Seine Zielsetzung besteht darin, einen „State of the Art“ zum Thema Schulsport in Deutschland herzustellen und somit möglicherweise die Arbeiten in den Mo-

dulen gehaltvoll zu „unterfüttern“. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um eine systematische Literatur-Recherche und -Aufarbeitung. Forschungsmethodisch liefert dieses Modul eine Art Sekundär-Analyse mit dem Ziel, den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand wiederzugeben.

Schulsport als Sportunterricht

Das dritte Modul betrifft den Kern des Sporttreibens in der Schule. Der Sportunterricht als schulisches Unterrichtsfach unterscheidet sich sowohl vom Umfang als auch in Bezug auf seine inhaltlichen Vorgaben von sämtlichen anderen Angeboten im sog. außerunterrichtlichen Schulsport. Der Sportunterricht versammelt prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Schulpflicht durchgängig in allen Jahrgangsstufen pflichtgemäß zur Teilnahme an den verschiedenen curricular ausgewiesenen Sport- bzw. Bewegungsangeboten.

Im Kontrast zum ersten Modul, das sich nur mit den Rahmenvorgaben beschäftigt, geht es in diesem um das tatsächliche Vorhandensein bzw. die reale Nutzung und Gestaltung der vorgegebenen Strukturen. Ohne die Bedeutung der anderen Module abstufen zu wollen, spricht vieles dafür, dass diesem Bereich eine zentrale Position im gesamten Untersuchungsvorhaben zukommt. Hier geht es wesentlich um die Offenlegung von aktuellen quantitativen Daten und Fakten in der Durchführung des Sportunterrichts, und zwar mit möglichst repräsentativem Geltungsanspruch für ganz Deutschland.

Außerunterrichtlicher Schulsport

Das vierte Modul betrifft den eher offenen Bereich des sog. außerunterrichtlichen Schulsports, der sich prinzipiell u. a. durch Freiwilligkeit, Ausgleich, Neigungs- und Interessenförderung, Verzicht auf Notengebung sowie meist auch durch eine klassen- bzw. jahrgangsübergreifende Zusammensetzung von Schülern¹ kennzeichnen lässt. Im außerunterrichtlichen Schulsport hat das Fach seine zweite Säule und kann auf eine breite inhaltliche Palette und auf unterschiedliche organisatorische Einbindungen (z. B. durch Arbeitsgemeinschaften, im schulsportlichen Wettkampfwesen, Projekttag/-wochen) zurückgreifen. Auch die Kooperation mit Sportvereinen und anderen außerschulischen Partnern ist hier schwerpunktmäßig anzusiedeln.

Es besteht grundlegender Wissensbedarf darüber, welchen Stellenwert insgesamt der außerunterrichtliche Schulsport einnimmt, welche Akzeptanz einzelne

¹ In diesem und den folgenden Kapiteln wird zugunsten besserer Lesbarkeit in der Regel nur die männliche Form ausgeschrieben; angesprochen sind selbstverständlich beide Geschlechter.

Veranstaltungen (z. B. Bundesjugendspiele, Bundeswettbewerb "Jugend trainiert für Olympia") besitzen und auf welche Ressourcen tatsächlich dabei zurückgegriffen werden kann. Summarisch müssen hier Ergebnisse erzielt werden, die sowohl Entwicklungen retrospektiv aufzeigen als auch Perspektiven für diesen Bereich prospektiv herleiten können. Dazu bietet es sich an, vorliegende Materialien (z. B. Statistiken über die Partizipation am schulischen Wettkampfwesen) aus den Länderministerien auszuwerten und z. B. den immer mehr Verbreitung findenden sog. „Best-Practice-Modellen“ näher auf die Spur zu kommen.

Schüler im Schulsport

Das fünfte Modul betrifft die Akzeptanz und die Wirkungen des Schulsports bei den Schülern. Der Sport in der Schule findet mehrstündig pro Woche mit verpflichtender Teilnahme statt. Er lässt sich damit in der Sportbiographie von Kindern und Jugendlichen zumindest vom zeitlichen Umfang her als eine stabile Handlungslinie darstellen. Er unterscheidet sich zudem durch seinen hohen Grad an Institutionalisierung (z. B. durch den Einsatz professionell ausgebildeter Sportlehrkräfte) wesentlich von anderen gewöhnlichen Instanzen der Sportvermittlung. Der Schulsport soll auch zur Stärkung von (möglichst lebenslangen) Sportgewohnheiten beitragen und ebenso eine gesundheitsbewußte Lebensweise in sozialer Verantwortung etc. fördern.

Diese globale Zielsetzung rückt Fragen nach der Akzeptanz und den Wirkungen auf Schülerseite in das Zentrum des Moduls: Welche „Spuren“ hinterlässt der Schulsport bei ihnen? Welchen (positiven) Einfluss nimmt der Schulsport beispielsweise auf die motorische Entwicklung und den Gesundheitszustand? Welche Motivkonfigurationen und welche Gratifikationserwartungen verbinden Schüler mit dem Schulsport? Wie erleben sie das Fach im Vergleich zu anderen? Wie verändert sich möglicherweise ihre Einstellung zu Sport und Sportunterricht im Laufe der Schulkarriere? Auf diese und andere Fragen sollten die Erhebungen in diesem Modul Antworten erbringen.

Lehrer im Schulsport

Das sechste Modul betrifft die Lehrkräfte, die im Schulsport „professionell“ tätig sind. Die Qualität des Schulsports ist in entscheidendem Maße abhängig von ihrer Aus- und Fortbildung, ihrer beruflichen Sozialisation, ihrer Einstellung und ihrem „alltäglichen“ Engagement. Die Realisierung von Erziehungs- und Bildungsansprüchen im Schulsport ist nur zu erreichen, wenn es (Sport-) Lehrkräfte gibt, die sich den Anforderungen der Sache immer wieder neu stellen und sie aus eigener Überzeugung vertreten und mit persönlicher Begeisterung den

Schülern vermitteln. Doch hier können Anspruch und Wirklichkeit oftmals weit auseinander liegen.

In diesem Modul müssen auch Fragen der Personalentwicklung im Fach Sport erörtert werden, um beispielsweise eine gesicherte Planungsgrundlage für den zukünftigen Bedarf an Sportlehrkräften mit Fakultas abzuleiten. Im subjektiv-qualitativen Zugang muss das alltägliche Handeln von Lehrkräften im Sport erforscht werden: Wie erleben sie Lust und Last ihres Berufsdaseins? Was sind ihre leitenden Handlungsmuster? Weiterhin zentral ist die didaktische Perspektive, u. a. markiert durch die Rolle und Wirksamkeit von Lehrplänen und Richtlinien für den Sportunterricht. Dabei sind Fragen wie diese von Bedeutung: Welche Inhalte werden (bevorzugt) unterrichtet? Welche fachdidaktischen Konzepte liegen dem Sportunterricht hauptsächlich zugrunde?

Sportstätten für den Schulsport

Das siebte Modul betrifft eine Bestandsanalyse der für den Schulsport zur Verfügung stehenden Sportstätten hinsichtlich Größe, Beschaffenheit und Ausstattung, aber auch in Bezug auf ihren Bauzustand und die Nutzungsmöglichkeiten für bestimmte Sportarten und -bereiche sowie die Erreichbarkeit mit Blick auf die Entfernung zum Schulgebäude. Durch die Kenntnis der tatsächlich vorhandenen bzw. baulich nutzbaren Beschaffenheit von Sportstätten kann ermittelt werden, inwiefern die programmatischen Vorgaben empirisch gesättigt werden, d. h. in welchem Verhältnis sich die theoretischen Ausgangspunkte in der (räumlichen) Praxis wieder finden.

Die konkreten Arbeiten an diesem Modul basieren wesentlich auf bereits vorhandenen Daten und Materialien aus den Länderministerien bzw. den nachgeordneten Schulbehörden. Das Modul sollte sich dann im Einzelnen unter spezifizierter Fragestellung mit Art und Umfang, mit Zustand und Ausstattung sowie mit der Nutzung und Funktionalität von Sportstätten bzw. den Flächen- und Raumprogrammen auseinander setzen.

Schule und Schulsport

Das achte Modul betrifft die Verzahnung des Schulsports mit der Schule bzw. dem Schulleben insgesamt. Hier gilt es, vornehmlich zwei aktuelle schulpädagogische Entwicklungen hinsichtlich ihrer Akzeptanz und Wirksamkeit zu erfassen und im Sinne einer vorläufigen Bestandsaufnahme auszuwerten: Zum einen wird mit dem programmatischen Begriff der „Bewegten Schule“ der Versuch unternommen, vermehrt nach Bewegungsräumen und Bewegungsanlässen im schulischen Unterricht und außerhalb (z. B. auf dem Schulgelände) zu suchen und den Schülern verstärkt solche Möglichkeiten zu offerieren. Zum an-

deren sollen Schulen durch mehr Gestaltungsautonomie sich selbst weiterentwickeln. Dahinter steht die Leitidee von „Schulprogrammen“ bzw. von „Schulprofilen“.

Der Schulsport kann in beiden programmatischen Richtungen, die in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen (können), wichtige Funktionen für ein aktives und bewegungsbasiertes Schulleben übernehmen. Zu fragen ist dabei grundsätzlich: Welche Rolle spielt der Schulsport bei diesen neueren Entwicklungen wirklich? Welche möglichen (auch nachteiligen) Auswirkungen ergeben sich für das Fach bzw. für den obligatorischen Sportunterricht? Auch die aktuelle Diskussion um die vermehrte Einführung von Ganztagschulen sollte Gegenstand der Arbeiten in diesem Modul sein.

Zu diesen acht Modulen sind seinerzeit insgesamt 91 vorläufige Leitfragen formuliert worden, zu denen der DSB als Auftraggeber (empirisch) fundierte Antworten erwarten würde. Die Rahmenkonzeption, deren endgültige Fassung vom Präsidium des DSB am 12. April 2002 verabschiedet wurde, sah auch eine Empfehlung vor, beizeiten einen Projektbeirat einzurichten, um die Projektnehmer in ihrer Arbeit zu begleiten und sie in Verfahrensfragen zu beraten. Ein solches Gremium hat sich am 13. August 2002 konstituiert. Der Projektbeirat hat die Forschungsarbeit kontinuierlich von Anfang an konstruktiv begleitet und bis zur Anfertigung des Abschlussberichtes unterstützt.

2.2 Die SPRINT-Studie und die Struktur des Abschlussberichts

Alle skizzierten Module finden sich im Design der SPRINT-Studie und demzufolge auch im vorliegenden Endbericht wieder, wenngleich mit Akzentverschiebungen und einer strukturell leicht veränderten Systematik.

Der Bericht beginnt mit Ausführungen zu zwei zentralen Rahmenbedingungen für den Sport in der Schule. Analysiert werden zunächst die Lehrpläne für das Fach Sport in allen Schulformen und -stufen, die in den 16 Bundesländern jeweils existieren. Da Lehrpläne das Unterrichtsgeschehen legitimieren, dem Fach Orientierungen geben und Steuerungsfunktion übernehmen sollen, kommt ihrer Entwicklung besonderes Augenmerk zu.

Zur Realisierung eines qualitativ zufrieden stellenden Schulsports bedarf es geeigneter Sportstätten mit einer Geräteausstattung, die Bewährtes sichert und Innovationen ermöglicht. Konsequenterweise erfährt die Sportstättensituation eine differenzierte Analyse. Einbezogen werden wiederum alle 16 Bundesländer.

Das Kernstück der Untersuchung bildet die Teilstudie, die den Sportunterricht hinsichtlich seines Umfangs und seiner Qualität mit Hilfe quantitativer und qualitativer Verfahren analysiert. Um den Sportunterricht in seiner Komplexität erfassen und in seinen Wirkungen einschätzen zu können, wird er aus vier vernetzten Perspektiven beleuchtet – aus Schüler-, Lehrer-, Schulleiter- und Elternsicht.

Dabei geraten zunächst die konkreten Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, seine Organisation und sein Status aus Sicht der Schulleitung in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Schwerpunktmäßig geht es in der Teilstudie aber um die Wahrnehmung des Sportunterrichts aus Schüler- und Lehrersicht. Bei den Schülern interessieren vor allem Fragen, die auf die Bedeutungszuschreibung und Qualitätseinschätzung des Sportunterrichts abzielen. Darüber hinaus werden aber auch die Vorstellungen eruiert, die sich auf Ziele, Inhalte und das Arrangement sowie auf Erwartungen beziehen, die mit dem Sportunterricht verbunden werden.

Das Sportlehrerkapitel widmet sich zunächst Fragen nach der Qualifikation derer die Sport unterrichten, und dem Umfang ihres Facheinsatzes. Wichtiger aber sind die Befunde, die Aussagen zu den Belastungen der Sportlehrer und ihrer Berufszufriedenheit zulassen. Zudem werden diejenigen Faktoren identifiziert, die aus Lehrersicht auf den Sportunterricht in besonderer Weise qualitätssteigernd bzw. -mindernd wirken.

Auch die Sicht der Eltern findet Berücksichtigung. Dabei erfährt die Bedeutungszumessung besondere Aufmerksamkeit. Daneben wird das Interesse untersucht, das Eltern dem schulischen Sportunterricht beimessen; thematisiert wird außerdem das sportive Klima des Elternhauses in seinem Einfluss auf die Wertschätzung, die Väter und Mütter dem Sport in der Schule widmen.

Wie die Vernetzung der Akteursperspektiven mittels komplexer Auswertungsstrategien vorgenommen werden kann, zeigt exemplarisch das vorletzte Kapitel der Teilstudie zum Sportunterricht. Darin werden motivationale Aspekte der Schüler und ihr Wohlbefinden einerseits, sowie ihr außerschulisches Sporttreiben im und außerhalb des Vereins andererseits, in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen der Schule und des Elternhauses thematisiert. Darüber hinaus gibt der Abschnitt Aufschluss über das Klima an den Schulen, das für den Sport und Sportunterricht förderlich ist.

Während die Sicht der Schulleitung, Schüler, Lehrer und Eltern bislang ausschließlich mit Hilfe quantitativer Befunde wiedergegeben wird, erfolgt im letzten Kapitel der auf den Sportunterricht bezogenen Teilstudie ein Wechsel in der

Methode der Datenerhebung und -auswertung. Die bisher genannten Fragenkomplexe werden – aus der Sicht der beteiligten Akteure – expliziter Gegenstand einer vertiefenden, qualitativ verfahrenen Untersuchung.

Das letzte Kapitel der SPRINT-Studie gilt dem außerunterrichtlichen Sport in der Schule, dem – nicht zuletzt im Kontext innovativer Schulentwicklung – eine immer wichtiger werdende Rolle zukommt. Eruiert werden Quantität und Qualität des Angebots schulischer Maßnahmen – von den regelmäßig durchgeführten Veranstaltungen bis zu den Einmal-Events. Best-Practice-Beispiele beschließen dieses Kapitel.

Alle Teile bzw. deren Einzelkapitel beginnen mit Ausführungen zum jeweiligen Forschungsprogramm. Auf diese Weise werden das zugrunde liegende Design der Teilstudien, die Rekrutierung der Stichproben sowie die Erhebungsmethoden und Auswertungsstrategien in ihren Variationen deutlich. Die Zusammenschau der beiden Zugänge – der objektiv-strukturellen Perspektive und der subjektiven Sichtweise der beteiligten Akteure – ermöglicht die Berücksichtigung aller in der ursprünglichen Konzeption vorgeschlagenen Module und gewährt mit Hilfe der gewählten Auswertungsstrategie erstmals einen theoriegeleiteten und empiriegestützten Einblick in die Realität des Schulsports in Deutschland.

Forschungsgruppen an fünf verschiedenen Standorten sind an der SPRINT-Studie beteiligt. Konzeption und Auswertungsstrategien waren aufeinander abzustimmen. Wenn eine solche Aufgabe innerhalb eines (zu) knappen Zeitraums zu realisieren ist, ist es unmöglich, alle Teilstudien im Detail so aufeinander zu beziehen, wie es wünschenswert wäre. Kleinere „Ecken und Kanten“ sind unvermeidbar. Beispiele dafür finden sich im Text.

Eine letzte Anmerkung gilt dem existierenden Datenpool und seiner Auswertung. Mit dem vorliegenden Abschlussbericht wird das SPRINT-Projekt abgeschlossen. Was nun die Auswertung und Interpretation des umfangreichen Datenbestandes angeht, so ist ein Abschluss noch lange nicht in Sicht. Wie in der nationalen und internationalen Bildungsforschung üblich, werden die Daten in der nächsten Zeit von den beteiligten Forschungsgruppen sukzessive weiter bearbeitet. Die Forschungsergebnisse werden veröffentlicht, bevor der Datenstand dann auch anderen Interessierten zur weiteren Verwendung zur Verfügung steht.

3 Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports

Robert Prohl & Florian Krick

3.1 Zur Funktion von Lehrplänen für das Fach Sport

Lehrpläne² können als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht aufgefasst werden. Der historische Kern eines Lehrplans ist die Verknüpfung der beiden Grundzwecke schulischen Unterrichtes: Tradieren von Bewährtem und Vorbereiten für neue Herausforderungen. Lehrpläne lassen sich dementsprechend als Teil der Selbstthematisierung einer Gesellschaft verstehen, in der sie ein Bild von sich entwirft, in welchem (bewegungs-)kulturell Gewachsenes und für wichtig Befundenes bewahrt wird (vgl. Hopmann & Künzli, 1998). Die zweite Aufgabe, Qualifizierung und Vorbereitung auf die z. T. noch nicht vorhersehbare Zukunft, dient der Sicherung ökonomischen Überlebens. Die Schwierigkeiten, die sich aus dieser Obliegenheit ergeben, liegen in dem sich außerordentlich rasch verändernden gesamtgesellschaftlichen Wissensbestand und in der prinzipiellen Unvorhersagbarkeit künftig benötigter Qualifikationen.

Lehrplanentscheidungen basieren wesentlich auf Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, des sozio- und bewegungskulturellen Kontextes sowie der Rolle der Schule und der Bedeutung des Faches in der jeweiligen Gesellschaft. Folglich beeinflussen Gesellschaftskonzept, Bewegungskultur und Menschenbild das Sportunterrichtskonzept, welches wiederum grundlegend für die Ausrichtung der Lehrpläne ist (vgl. Crum, 1992, S. 29).

² Problemgeschichtlich ist die Begrifflichkeit zur Bezeichnung der Programmatik der Schulfächer uneinheitlich. Je nach Epoche sind unterschiedliche Namen, wie z. B. Stoffplan, Curriculum oder Richtlinien zur Beschreibung von Lehrplandokumenten vorherrschend. Aktuell sind neben den dominierenden Termini *Lehrplan* oder *Fachlehrplan* auch *Rahmenplan*, *Rahmenlehrplan*, *Richtlinien*, *Rahmenrichtlinien* bzw. neuerdings auch *Bildungsplan* in Gebrauch. Im Folgenden wird durchgängig der Begriff *Lehrplan* verwendet, womit auch die übrigen Bezeichnungen gemeint sind.

Sportlehrpläne spiegeln mithin neben Tendenzen der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur auch bildungspolitische und fachdidaktische Interpretationen des Sportunterrichts und seiner Aufgaben wider. Sich wandelnde gesellschaftliche und bewegungskulturelle Bedingungen sowie sportpädagogische Leitideen gebieten immer wieder eine Modifikation der programmatischen Grundlagen des Schulsports.

Insofern sind Lehrplananalysen stets in den Rahmen des aktuellen Standes der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion einzubinden.

3.2 Entwicklungen der fachdidaktischen Diskussion im Spiegel der Lehrpläne

Nach Ablösung der Theorie der Leibeserziehung in den 1960er Jahren kann die Sportpädagogik auf über 30 Jahre curricularer Theorieentwicklung zurückblicken (vgl. Prohl, 1999, S. 69-86). Robinsohn (1967) forderte damals, Lehrplanentscheidungen an der gegenwärtigen und zukünftigen Situation der Schüler auszurichten. Jedoch reduzierte sich der erzieherische Auftrag der – im Eilverfahren Anfang der 1970er Jahre entwickelten – Sportcurricula weitestgehend auf die Vermittlung von Fertigkeiten normierter Sportarten. Hierfür wurden mehr oder weniger operationalisierte, sportmotorische Zielkataloge entwickelt, während an Lebenswelt orientierte Bezugsfelder höchstens in den Vorworten auftauchten (vgl. Aschebrock & Hübner, 1989). Nachdem die „Curriculum-Euphorie“ der 1970er Jahre recht bald verflogen war, sind die 1980er Jahre von einer „Lehrplanabstinenz“ der Sportdidaktik geprägt gewesen (vgl. Aschebrock & Stibbe, 2004, S. 89). Die pragmatische Sportdidaktik mit dem Leitprinzip der Handlungsfähigkeit im Sport dominierte die Lehrplanlandschaft und es herrschte Zurückhaltung gegenüber allgemeinbildenden Zielen.

In den 1990er Jahren erlebte die Lehrplanarbeit wiederum einen regelrechten „Boom“, u. a. aufgrund der Tatsache, dass der Sportunterricht zunehmend unter Legitimierungsdruck geraten war. Der außerschulische Sport allein hatte sich als legitimatorischer Bezugspunkt offensichtlich verbraucht. Der Trend ging weg von reinen Fachcurricula. Alle Fächer sollten nunmehr einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteerziehung der Kinder und Jugendlichen leisten.

Der Schulsport ist gefordert, deutlicher als dies in der jüngeren Vergangenheit geschehen ist, seinen Beitrag zur Verwirklichung des pädagogischen Gesamtauftrags der Schule zu leisten und sich in ein pädagogisches Gesamtkonzept von Schule einzubringen. (Küpper, 1998, S. 35)

Der pädagogische Auftrag der Schule – qualifizieren und erziehen – konkretisierte sich für den Schulsport in der zweifachen Aufgabe:

- (1) Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung zum Sport)
- (2) Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch den Sportunterricht (Erziehung durch Sport)

Dieser Doppelauftrag des Schulsports, der die pragmatische Sportdidaktik mit ihrer Leitformel einer Handlungsfähigkeit im Sport seither abgelöst hat³, ist wesentlicher Bestandteil der aktuell diskutierten fachdidaktischen Position des *Erziehenden Sportunterrichts*. Im Hinblick auf den Doppelauftrag ist ein Sportunterricht dann erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl Bewegungsbildung (Erziehung zum Sport) als auch Allgemeinbildung (Erziehung durch Sport) intendiert wird.

Den allgemeinbildenden Anspruch des Doppelauftrages hat Klafki (2001) in der Formulierung Bewegungskompetenz als Bildungsdimension zusammengefasst. In diesem Konzept sind mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt.⁴ „Bewegungsbildung“ und „Allgemeinbildung“ sollten jedoch nicht als getrennt zu verfolgende pädagogische Aufgaben interpretiert werden. Ein *Erziehender Sportunterricht* kann dem Doppelauftrag nur dann gerecht werden, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung zielt, wenn der Zuwachs an Bewegungskompetenz in den Rahmen der Förderung allgemeinbildender Schlüsselqualifikationen eingebunden ist.⁵

In den aktuellen Lehrplänen sind unter dem Aspekt des *Erziehenden Sportunterrichts* die Sinnperspektiven der pragmatischen Sportdidaktik als *Pädagogische Perspektiven* reformuliert worden.⁶

³ Der Begriff *Handlungsfähigkeit* findet sich zwar weiterhin in aktuellen Sportlehrplänen (vgl. 3.5.2), wird jedoch erzieherisch aufgewertet und v. a. im Sinne einer *allgemeinen Handlungsfähigkeit* bzw. einer *Handlungsfähigkeit durch Sport* gebraucht (vgl. bereits Ehni, 1977).

⁴ Ausführlich dazu Klafki (1996)

⁵ Ausführlicher dazu Prohl (2004b)

⁶ Die neue Lehrplangeneration Nordrhein-Westfalens seit 1999 kann - wie dieser Bericht zeigen wird - als Prototyp einer neuen Lehrplangeneration angesehen werden, die um die Jahrtausendwende entstanden ist. Der Unterricht soll demnach themenorientiert durchgeführt werden. *Themen* ergeben sich aus der Verknüpfung von *Pädagogischen Perspektiven* mit Inhalten aus so genannten *Bewegungsfeldern*, welche Bewährtes aus dem traditionellen Inhaltskanon des Schulsports aufgreifen, pädagogisch neu gewichten und teilweise neu ordnen sowie um weitere Bewegungsaktivitäten ergänzen (vgl. auch 3.5.3).

Nach Kurz (2000, S. 27) bieten sie eine

gedankliche Ordnung für pädagogisch bedeutsame Möglichkeiten, sportliche Aktivität mit Sinn zu belegen.

Damit sollen beide Seiten des Doppelauftrags aufgeschlüsselt werden:

Einerseits zeigen sie, in welcher Hinsicht Sport Entwicklung fördern kann; andererseits erschließen sie den Sinn des kulturellen Phänomens Sport. (ebd.)⁷

3.3 Fragestellungen der Lehrplananalyse

Aufgrund dieser fachdidaktischen Entwicklungen sind für die folgende Lehrplansynopse zwei übergeordnete Fragenkomplexe leitend, auf deren Grundlage ein Analyseschema konstruiert und ausdifferenziert wurde:

- (1) Inwiefern spiegelt sich die aktuelle fachdidaktische Diskussion in den Lehrplänen wider?
- (2) Welche Unterschiede lassen sich zwischen den Schulstufen⁸ und den Lehrplantypen⁹ auf der curricularen Ziel-, Inhalts-, und Umsetzungsebene erkennen?

⁷ Kritisch dazu Thiele (2001)

⁸ Gemeint ist die Primarstufe (Ps) mit den Klassenstufen 1 bis 4, die Sekundarstufe I (Sek1) mit den Klassenstufen 5-10, die Sekundarstufe II (Sek2) mit den Klassenstufen 11-13 sowie die Berufsschule (Bs). Vereinfachend wird im Folgenden von „Schulstufen“ gesprochen.

⁹ Nach einem ersten Screening der Lehrplanstichprobe konnten – wie aufgrund des aktuellen fachdidaktischen Diskussionstandes zu vermuten war – unterschiedliche Lehrplantypen identifiziert werden, die überblicksartig in zwei Gruppen zusammengefasst wurden. Im Hinblick auf die aktuellen Tendenzen in der Sportpädagogik (Erziehender Sportunterricht, Doppelauftrag) schien die vergleichende Analyse dieser Lehrplantypen besonders interessant, weshalb sie als zentrale Fragestellung in die Untersuchung aufgenommen wurde.

3.4 Datenerhebung und Untersuchungsmethodik

Grundlage der Analyse sind die Lehrplandokumente der Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und der Berufsschule¹⁰ aller Bundesländer¹¹, die im August 2003 gültig waren. Es handelt sich bei der nachfolgend dargestellten Untersuchung also um eine Totalerhebung der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland auf der Ebene der Lehrpläne zu diesem Zeitpunkt.

Zunächst wurde ein deduktives Kategoriensystem erstellt, das die Analyse-schwerpunkte anhand der zentralen Leitfragen der Sportpädagogik¹² auf der Ziel-, Inhalts- und der Umsetzungsebene festlegt. Für die Analyse der Lehrpläne wurde mit MAXqda2 ein Computerprogramm zur qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt, das auch über Tools zur quantitativen Analyse von Texten verfügt. Software zur computerunterstützten qualitativen Datenanalyse ermöglicht es, Textstellen per Drag & Drop zu kategorisieren bzw. zu codieren.

¹⁰ In mehreren Bundesländern existiert eine Vielzahl an Lehrplänen für die unterschiedlichen Formen beruflicher Schulen. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde jeweils der Lehrplan Sport für die *Berufsschule* als Analysegrundlage gewählt. Dieser Lehrplan kann auch für weitere berufliche Schulen gültig sein.

¹¹ In einigen Bundesländern existieren schulstufen- und schulformübergreifende Grundsätze für den Schulsport (z. B. „Rahmenvorgaben für den Schulsport“ in NW). Diese wurden – abgesehen von wenigen Ausnahmen, die nicht erhältlich waren – berücksichtigt, ebenso wie allgemeine Lehrplanteile (z. B. Richtlinien für die jeweilige Schulform, Vorworte, fachübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele). Bei Lehrplänen, die neben den jahrgangsstufenübergreifenden Ausführungen, jahrgangsstufenspezifische Abschnitte ausweisen, wurden in der Primarstufe die Jahrgangsstufe 4, in der Sekundarstufe I die Jahrgangsstufen 7 und 9 und in der Sekundarstufe II die Jahrgangsstufe 12 analysiert. In Bundesländern, die gesonderte Lehrpläne für die Schulformen der Sekundarstufe I ausweisen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule), wurde das Gymnasium als Stichprobe ausgewählt.

Da in Hamburg kein einheitlicher Lehrplan für die Berufsschule existiert, besteht die Stichprobe aus insgesamt 63 Lehrplänen (16 x Ps + 16 x Sek I + 16 x Sek II + 15 x Bs), wobei die jeweiligen Lehrpläne aus mehreren Teilen (z. B. Rahmenvorgaben für den Schulsport, Rahmenrichtlinien, Fachlehrplan) bestehen können.

Aus Gründen der Darstellbarkeit wird auf Quellenangaben der Lehrpläne verzichtet. In den meisten Bundesländern können die Lehrpläne auf der Homepage des jeweiligen Kultusministeriums abgerufen werden. Verweise auf Lehrpläne im Text erfolgen durch die Angabe der Schulstufe gefolgt von dem Kürzel für das Bundesland, z. B. PsHE für den Grundschul-lehrplan Hessens.

¹² Der bildungstheoretische Implikationszusammenhang der pädagogischen Leitfragen „wozu?“ (Frage nach den Zielen), „was?“ (Frage nach den Inhalten) und „wie?“ (Frage nach der Umsetzung) wird in Prohl (1999, 17ff.) ausführlich erörtert.

Bei qualitativen Analyseprogrammen erfolgt die Codierung nicht

aufgrund des Vorhandenseins oder Nicht-Vorhandenseins bestimmter, manifester Textmerkmale, sondern aufgrund der interpretativen Kompetenz des Wissenschaftlers, der latente Textmerkmale identifiziert und codiert. (Kuckartz, 1996, S. 230)

Auf codierte Textsegmente kann mit Hilfe spezieller Aktivierungsfunktionen auch bei großer Datenmenge problemlos zugegriffen werden.

Eine erste Analyse der Lehrpläne von drei Bundesländern diente der induktiven Erweiterung und Ausdifferenzierung des Systems, das im Folgenden im Rahmen mehrerer partieller Analysedurchgänge wiederholt induktiv ergänzt und optimiert wurde, indem weitere Kategorien hinzugefügt und nicht trennscharfe eliminiert wurden.

Parallel dazu wurde ein System entwickelt, mit dem die aus den Lehrplänen gewonnenen Informationen der einzelnen Kategorien operationalisiert, teilweise interpretativ aufbereitet und übersichtlich in einer knapp 17 000 Zellen umfassenden Excel-Tabelle dargestellt wurden. Ausführliche Kodierhinweise sowie Kategoriendefinitionen wurden verschriftlicht.

An einem Teil der Stichprobe wurde eine Prüfung der Interkoderreliabilität durchgeführt, um die Objektivität bzw. den interpersonalen Konsens hinsichtlich der Zuordnung einzelner Textmerkmale zu den definierten Kategorien zu überprüfen sowie die Transparenz des methodischen Vorgehens zu evaluieren.¹³ Im Mittel aller Untersuchungsebenen zeigte sich eine Übereinstimmung von knapp 97 %, womit die Interpretation der Daten als empirisch valide und forschungsmethodisch abgesichert angesehen werden kann (vgl. Bortz & Döring, S. 1995, S. 302).

Die bereits für die Excel-Tabelle aufbereiteten Daten wurden nach einem Umkodierungsprozess in SPSS übertragen und dort mit Hilfe deskriptiver und analytischer Verfahren quantitativ ausgewertet.

3.5 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln und Abschnitten werden jeweils zuerst die untersuchten Aspekte erläutert und übergreifende Ergebnisse dargestellt. Anschließend

¹³ In der qualitativen Forschung meint Objektivität nicht ‚höhere‘ Wahrheit, sondern interpersonalen Konsens, d. h. unterschiedliche Forscher müssen bei der Untersuchung desselben Sachverhalts mit denselben Methoden zu vergleichbaren Resultaten kommen können. Dies erfordert eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens (*Transparenz*) und eine gewisse *Standardisierung* (Bortz & Döring, 1995, 302).

wird auf schulstufen- und lehrplantypspezifische Unterschiede eingegangen. Zunächst erfolgen jedoch einige Erläuterungen zur Lehrplanstichprobe.

3.5.1 Beschreibung der Lehrplanstichprobe

Insgesamt wurden ca. 4000 für den Schulsport grundlegende Lehrplanseiten analysiert. Auf eine detaillierte quantitative Auswertung der Umfänge wurde verzichtet, da sich die Formate der einzelnen Lehrpläne unterscheiden und die Seitenzahlen demzufolge nur bedingt vergleichbar sind. Im Ergebnis eines Screenings ist jedoch offensichtlich, dass die Lehrpläne der Sekundarstufen I und II im Schnitt deutlich umfangreicher sind als die der Primarstufe bzw. der Berufsschulen. Die Seitenzahlen der einzelnen Lehrpläne schwanken zwischen 10 und über 200.

In den folgenden Abschnitten wird auf die Lehrplantypen und die Altersstruktur der Lehrpläne eingegangen.

Lehrplantypen

Im Rahmen der Analyse wurden bezüglich der Inhalte unterschiedliche Lehrplantypen differenziert, die als sportartenorientierte Lehrpläne (im Folgenden Sp) und bewegungsfeldorientierte Lehrpläne (im Folgenden Bf) überblicksartig in zwei Gruppen zusammengefasst werden können.

Sp-Lehrpläne orientieren sich weitgehend am Sportartenkonzept, d. h. normierte Sportarten sind zentraler Gegenstand des Unterrichts. In Ergänzung zu den Sportarten können zudem sportartübergreifende Lernbereiche Inhalte des Unterrichts sein (Bsp.: Allgemeines gesundheitsorientiertes Muskeltraining; Sport und Gesundheit/Fitness). Demgegenüber sind Bf-Lehrpläne nicht nach normierten Sportarten, sondern nach Bewegungsfeldern strukturiert (Bsp.: Bewegen an und mit Geräten; Laufen, Springen, Werfen).

Wie die Ergebnisse zeigen werden, lassen sich die beiden Typen jedoch nicht nur bzgl. ihrer Inhalte voneinander abgrenzen, sondern unterscheiden sich signifikant auch im Hinblick auf die Altersstruktur sowie auf verschiedene Aspekte der Ziel- und Umsetzungsebenen.

Die Proportion zwischen Bf- und Sp-Lehrplänen ist insgesamt ausgeglichen (31 Lehrpläne vom Typ Bf zu 32 Lehrplänen vom Typ Sp), variiert jedoch stark zwischen den Schulstufen (vgl. Abbildung 1): Im Primarbereich überwiegen Bf-Lehrpläne deutlich, in der Berufsschule geringfügig. In den Sekundarstufen I und II hingegen dominieren Sp-Lehrpläne.

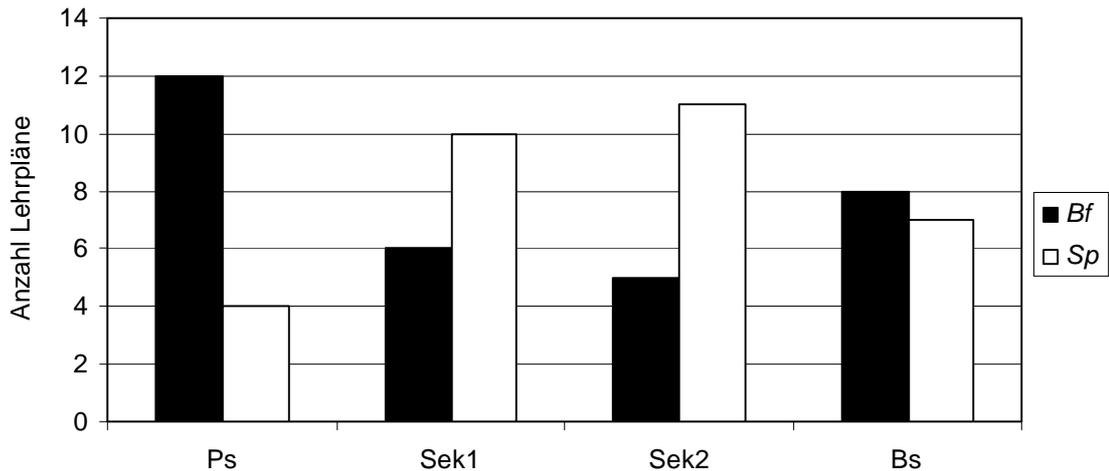


Abbildung 1: Lehrplantyp und Schulstufen im Überblick

Die Bf-Lehrpläne der Primarstufe können nochmals in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe entspricht dem Bf-Typ der anderen Schulstufen, wohingegen sich die Bewegungsfelder der Lehrpläne aus der zweiten Gruppe häufig sehr eng an normierten Sportarten ausrichten. Diese Lehrpläne sind älteren Datums und demzufolge nicht durch das nordrhein-westfälische Lehrplanmodell geprägt. Sieben der zwölf Bf-Lehrpläne der Primarstufe können zu diesem Lehrplantyp gezählt werden.

Altersstruktur der Lehrpläne

Der im August 2003 mit weitem Abstand älteste noch gültige Lehrplan stammte aus dem Jahr 1973 und war somit 30 Jahre alt. Allerdings handelt es sich dabei um eine Ausnahme, da nur zwei der 63 Lehrpläne vor 1980 in Kraft getreten waren. Das durchschnittliche Alter aller Lehrpläne im Jahr 2003 betrug acht Jahre.

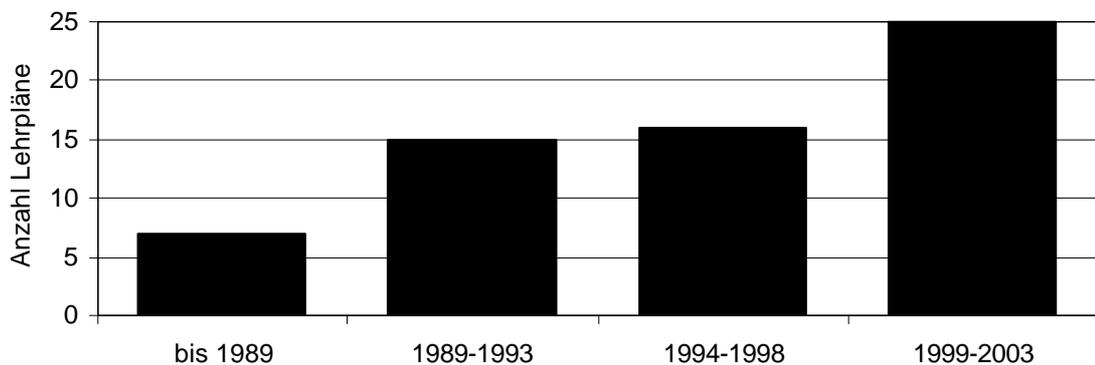


Abbildung 2: Inkrafttreten der Lehrpläne im Überblick

Um die Darstellung der Altersstruktur übersichtlicher zu gestalten, werden die Lehrpläne ihrem Alter entsprechend in vier Gruppen unterteilt. Abbildung 2 ver-

deutlich, dass die Gruppe der neuesten Lehrpläne mit 25 die größte ist und die Gruppenstärken mit dem Jahr des Inkrafttretens sinken.

Offensichtlich und zudem hochsignifikant¹⁴ ($p < .01$) ist der Altersunterschied zwischen Bf-Lehrplänen und Sp-Lehrplänen (vgl. Abbildung 3). Mehr als 60 % der Bf-Lehrpläne waren 1999 oder später in Kraft getreten und sogar nur 13 % vor 1994. Bei den Sp-Lehrplänen waren dagegen 56 % bereits seit 1993 oder länger gültig und nur 19 % wurden in den Jahren 1999-2003 entwickelt. Die Sp-Lehrpläne waren 2003 im Schnitt elf Jahre alt, die Bf-Lehrpläne nur vier Jahre. Dies belegt eindeutig den Trend in der Sportlehrplanentwicklung, das Inhaltsspektrum nicht mehr auf normierte Sportarten festzulegen, sondern im Rahmen der Bewegungsfelder durch nicht-normierte Bewegungsaktivitäten zu erweitern (vgl. auch Kapitel 3.5.3).

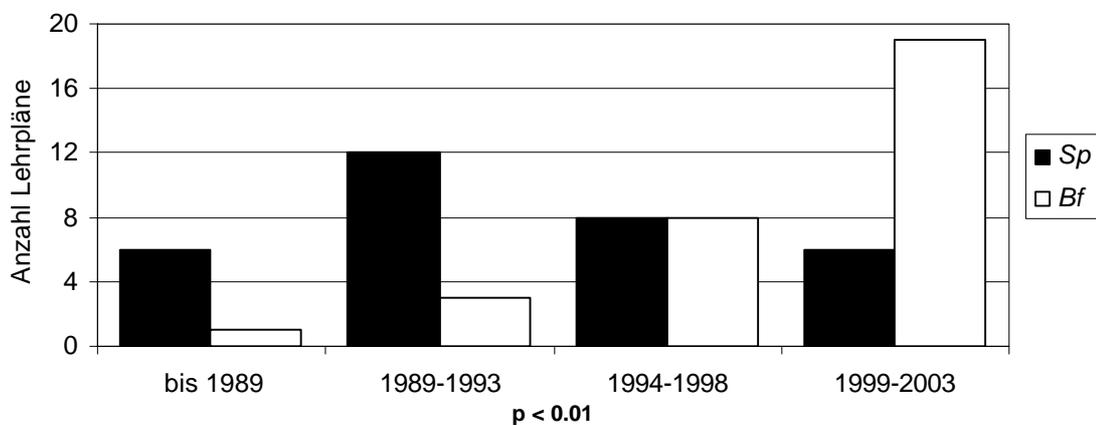


Abbildung 3: Inkrafttreten der Lehrpläne, lehrplantypspezifisch

Aus Abbildung 4 lässt sich erkennen, dass die Lehrpläne für die Primarstufe im Jahr 2003 im Durchschnitt älter waren als die der anderen Schulformen, v. a. im Vergleich zur Sekundarstufe I und zur Berufsschule.

¹⁴ Der Nachweis statistischer Unterschiede erfolgt durchgängig mit folgenden Tests: bei ordinalskalierten Daten der Mann-Whitney-U-Test (zwei unabhängige Stichproben) bzw. der Kruskal-Wallis-Test (k unabhängige Stichproben) und bei Daten auf Nominalskalenniveau der Chi-Quadrat-Test. In Tabellen werden signifikante Ergebnisse ($p < .05$) mit einem Sternchen (*) und hochsignifikante mit zwei Sternchen (**) gekennzeichnet. In Grafiken erfolgt die Kennzeichnung entweder durch Angabe des Signifikanzbereichs unterhalb der Grafik (vgl. z. B. Abbildung 3) oder durch Sternchen bei den untersuchten Aspekten (vgl. Abbildung 6).

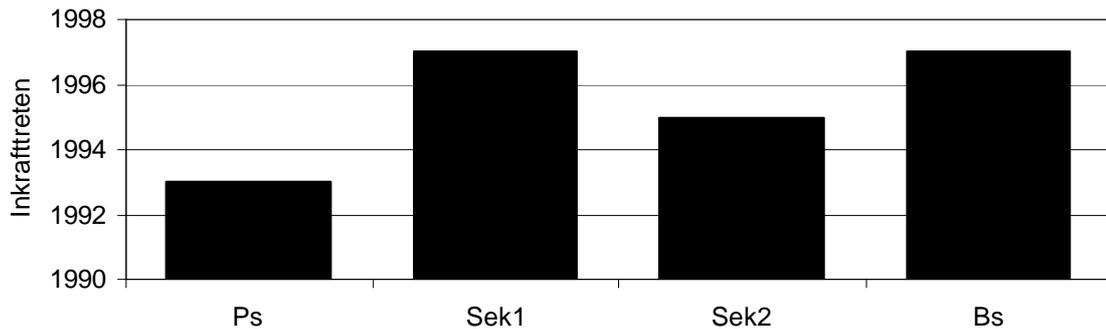


Abbildung 4: Durchschnitt des Inkrafttretens der Lehrpläne; schulstufenspezifisch

Es mag zunächst verwundern, dass der Altersdurchschnitt der Primarstufenlehrpläne, die zu 75 % bewegungsfeldorientiert sind, relativ hoch ist, obwohl Bf-Lehrpläne insgesamt deutlich jüngeren Datums sind als Sp-Lehrpläne. Dieser Befund erklärt sich jedoch aus der bereits erwähnten Tatsache, dass sieben der zwölf Bf-Lehrpläne der Primarstufe dem oben beschriebenen älteren Typ zuzuordnen sind, der sich enger an normierten Sportarten orientiert.

3.5.2 Zielebene

Der Schwerpunkt dieses Kapitels gilt der Analyse bewegungsbildender und allgemeinbildender Zielsetzungen. Zuvor werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Angaben in den Lehrplänen zum Stellenwert und Potenzial des Fachs Sport und zu fachübergreifenden Zielen herausgearbeitet. Außerdem werden *Pädagogische Perspektiven* beschrieben und der Doppelauftrag des Sportunterrichts in den Lehrplänen analysiert.

30 % der Lehrpläne treffen keine Aussagen zum **pädagogischen Stellenwert des Sportunterrichts**, in 60 % wird er als unverzichtbarer Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule interpretiert. In den verbleibenden 10 % wird der Sport als wesentlicher Bestandteil bzw. als den anderen Fächern gleichwertiger Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages dargelegt. Zwischen den Schulstufen und Lehrplantypen lassen sich diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede erkennen.

Ein Drittel der Lehrpläne benennt explizit das **besondere Potenzial** des Sportunterrichts zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. Im Gegensatz zu den Schulstufen unterscheiden sich die Lehrplantypen hochsignifikant ($p < .01$) hinsichtlich expliziter Aussagen zu den besonderen Potenzialen des Sportunterrichts, die in Bf-Lehrplänen (14) doppelt so häufig erwähnt werden wie in Sp-Lehrplänen (7).

Genannt werden insbesondere

- ?? die Gesundheitserziehung,
- ?? der unersetzliche Wert des Sports für eine ganzheitliche Bildung und Erziehung,
- ?? die Verbindung praktischer Erfahrung mit theoretischer Reflexion, die durch die Unmittelbarkeit des Lerngegenstandes ermöglicht wird,
- ?? der besondere Beitrag des Sports im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch seine Bewegungs- und Handlungsorientierung,
- ?? und das besondere Potenzial des Faches Sport für

die Herausbildung von Werten wie Verantwortungsbewusstsein, Leistungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und gegenseitiger Akzeptanz zur Bewältigung des beruflichen und persönlichen Lebens. (BsSN)

Dem Schulsport wird ein „einzigartiges Potenzial“ zur Förderung sozialen Lernens und sozialer Verantwortung zugesprochen. Er ergänze auf

in anderen Fächern nicht zu vermittelnde Weise die Persönlichkeitsentwicklung. (Rahmenvorgaben für den Schulsport NW)

Die genannten Aspekte gehören zu **fachübergreifenden Zielsetzungen**. In 35 % der Lehrpläne werden diesbezüglich keine Angaben gemacht. 45 % listen allgemein überfachliche Ziele auf. 25 % nehmen zudem im Rahmen der Sportarten oder Bewegungsfelder Bezug auf übergreifende Erziehungsziele bzw. verweisen bei deren Formulierung auf Bewegungsaktivitäten. In den verbleibenden 20 % der Lehrpläne findet sich an zumindest einer Stelle ein Hinweis auf fachübergreifende Themen, ohne diese jedoch aufzuzählen.

Auffällig ist, dass in 80 % der Berufsschullehrpläne keine fachübergreifenden Ziele genannt werden. Die Sekundarstufen I und II unterscheiden sich kaum, während Primarstufenlehrpläne deutlich seltener übergreifende Themen erwähnen sowie Bezüge zu diesen herstellen als die Lehrpläne der beiden vorgenannten Schulstufen.

Zwischen den Lehrplantypen lassen sich ebenfalls Unterschiede erkennen: Die Anzahl der Sp-Lehrpläne, in denen keine fachübergreifenden Ziele benannt werden, ist mit 15 fast doppelt so hoch wie die der Bf-Lehrpläne (8). Die Tendenz zu einer nicht ausschließlich sportimmanenten, sondern zunehmend auch fachübergreifenden Ausrichtung des Sportunterrichts in den neueren Bf-Lehrplänen wird hier besonders deutlich.

Die zunehmende pädagogische Profilierung des Sportunterrichts manifestiert sich zudem in Form der **Pädagogischen Perspektiven**. Insgesamt zwölf Lehrpläne benennen *Pädagogische Perspektiven*¹⁵, die sich in Zahl und Formulierung zwischen den einzelnen Lehrplänen nur geringfügig unterscheiden. Davon sind elf vom Typ Bf und nur einer vom Typ Sp. Im Vergleich der Schulstufen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass nur zwei Primarstufenlehrpläne *Pädagogische Perspektiven* beschreiben, trotz des hohen Anteils der Bf-Lehrpläne. Erklären lässt sich dieser Befund mit der Tatsache, dass *Pädagogische Perspektiven* erst seit Ende der 1990er Jahre Einzug in die Lehrpläne gehalten haben, der Altersdurchschnitt der Primarstufenlehrpläne aber relativ hoch ist.

Ihrer Herkunft aus den „Sinnperspektiven des Sports“ (s. Abschnitt 3.2) entsprechend ist in den Lehrplänen eine Einteilung in sechs *Pädagogische Perspektiven* am weitesten verbreitet. Es sind dies:¹⁶

- ?? Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen/Körpererfahrungen erweitern
- ?? Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- ?? Etwas wagen und verantworten
- ?? Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- ?? Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen; Soziales Verhalten gestalten und erleben
- ?? Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Neben den zwölf Lehrplänen, die *Pädagogische Perspektiven* benennen und relativ einheitliche Begrifflichkeiten verwenden, gibt es weitere zwölf Lehrpläne (vier vom Typ Sp und acht vom Typ Bf), die ähnliche Strukturen aufweisen, welche z. T. mit den „Pädagogischen Perspektiven“ vergleichbar sind. So nennt ein Lehrplan (BsBE) sieben Bewegungsfelder, die aber im Prinzip den o. g. „Pädagogischen Perspektiven“ entsprechen und im Wortlaut teilweise sogar identisch sind (z. B. Gesundheit fördern). In anderen Lehrplänen (z. B. BY, BsSL) werden Lernbereiche bzw. Lerngebiete benannt, die ähnliche Aspekte thematisieren wie die „Pädagogischen Perspektiven“ (z. B. Leisten, Gestalten

¹⁵ Die Zahl der Lehrpläne scheint gering, jedoch zeigt eine genauere Analyse, dass 74 % der *Bf-Lehrpläne* (und nur 37 % der *Sp-Lehrpläne*) den im *Erziehenden Sportunterricht* zentralen Aspekt der Mehrperspektivität in irgendeiner Form aufgreifen, was als weiteres Indiz einer pädagogischen Profilierung des Schulsports verstanden werden kann.

¹⁶ Die Formulierungen unterscheiden sich teilweise geringfügig zwischen den Lehrplänen.

Spielen/Gesundheit/Kommunizieren, Kooperieren, Wettkämpfen). In wieder anderen (z. B. Sek1SH, BsNW) werden Kompetenzbereiche formuliert wie z. B. Sozial handeln/Gesundheit erhalten und fördern/Lernen eigenverantwortlich gestalten, sich organisieren und Leistungsentwicklung erfahren.

Wie in Abschnitt 3.2 erwähnt, sollen die „Pädagogischen Perspektiven“ eine Hilfe darstellen, um die pädagogischen Potenziale des Sportunterrichts zu strukturieren und beide Seiten des Doppelauftrages aufzuschlüsseln. Implizit wird der **Doppelauftrag** in allen Lehrplandokumenten skizziert, da stets Zielsetzungen aus beiden Bereichen bestimmt werden. In zwölf Lehrplänen (neun vom Typ Bf und drei vom Typ Sp) wird diese zweifache Aufgabe des Schulsports explizit thematisiert.¹⁷ Sechs dieser Lehrpläne verwenden auch diesen Begriff.¹⁸ Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulstufen bzgl. der Thematisierung des Doppelauftrages bestehen nicht.

Im Folgenden werden die Zielsetzungen beider Seiten des Doppelauftrages in den Lehrplänen untersucht.

Ziele der Bewegungsbildung

Tabelle 1 zeigt den prozentualen Anteil der Lehrpläne, die Ziele der Bewegungsbildung beinhalten.

Die Verbesserung der sportlichen Handlungskompetenz (sportl.Hdlgs-K.) wird in allen Lehrplänen als Aufgabe des Sportunterrichts beschrieben. Komponenten dieser sind die Koordination und die Kondition, die ebenfalls sehr häufig erwähnt werden. In 73 % aller Lehrpläne wird der Auftrag formuliert, die Schüler zu außerschulischer, über die Schulzeit hinausreichender sportlicher Betätigung anzuregen (Lifetime) und in 65 % der Anspruch, ihnen Freude an Bewegung, Spiel und Sport zu vermitteln.

Hinsichtlich des letztgenannten Ziels der Freude an Bewegung, Spiel und Sport (Freude) unterscheiden sich die Schulstufen signifikant ($p < .05$) voneinander. Dabei ist insbesondere der große Unterschied zwischen der Primarstufe (88 %) und der Sekundarstufe I (38 %) auffällig. Auch bei der Handlungsfähigkeit im (und durch) Sport (Hdlgsf., 62 %; $p < .05$) sowie der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der aktuellen Bewegungs-, Spiel und Sportkultur (Kritik-Sport, 48 %; $p < .05$) unterscheiden sich die Schulstufen statistisch

¹⁷ z. B. „...unterrichtliche Ausgewogenheit zwischen Anleitung zum Sport und Erziehung durch den Sport.“ (Sek2HB)

¹⁸ z. B. „Deshalb wird als pädagogische Leitidee des Schulsports folgender Doppelauftrag formuliert: Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur.“ (Sek2NW)

bedeutsam, v. a. bedingt durch die Unterrepräsentation dieser Ziele in den Lehrplänen der Primarstufe (31 % bzw. 13 %).

Tabelle 1: Ziele der Bewegungsbildung: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten bewegungsbildenden Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
sportl.Hdlgs-K.	100	100	100	100	100	100	100
Koordination	95	88	94	100	100	94	97
Kondition	94	81	94	100	100	97	90
Lifetime	73	56	81	75	80	81	65
Freude*	65	88	38	63	73	59	71
Hdlgsf.*	62	31	69	75	73	69	55
Kritik-Sport*	48	13	56	63	60	50	45
? Anz. o. g. Ziele pro LP in %*	77	65	76	82	84	79	75

Die Leitidee der Handlungsfähigkeit verbindet sich vor allem mit dem Konzept der pragmatischen Fachdidaktik, wurde aber seit Beginn der 1990er Jahre erzieherisch aufgewertet, was in der Formulierung der Handlungsfähigkeit durch Sport zum Ausdruck kommt. Die beiden letztgenannten Ziele lassen sich dementsprechend nicht uneingeschränkt den bewegungsbildenden Zielen zuordnen, sondern stehen gleichsam an der Schnittstelle zwischen Bewegungs- und Allgemeinbildung.

Vergleicht man die durchschnittliche Anzahl der o. g. bewegungsbildenden Ziele pro Lehrplan – im Schnitt aller Lehrpläne werden 77 % der aufgeführten Ziele erwähnt – so unterscheiden sich die Schulstufen wiederum signifikant ($p < .05$), insbesondere bedingt durch die geringere Anzahl bewegungsbildender Ziele in den Primarstufenlehrplänen (65 %).

Im Vergleich der Lehrplantypen (Bf versus Sp) lassen sich weder bei den einzelnen Zielen noch bei der Summe der Ziele signifikante Differenzen erkennen. Allerdings fällt auf, dass in den Sp-Lehrplänen der außerschulische Aspekt (Lifetime) häufiger genannt wird, während in den Bf-Lehrplänen die Freude an Bewegung, Spiel und Sport dominanter vertreten ist.

Ziele der Allgemeinbildung

In diesem Kapitel werden analog zum vorherigen Abschnitt Zielformulierungen der Allgemeinbildung in den Sportlehrplänen analysiert. Anschließend werden Schlüsselqualifikationen sowie die zentralen Zielsetzungen Gesundheits-, Leistungs- und Sozialerziehung näher untersucht.

Tabelle 2 zeigt die allgemeinbildenden Ziele, sortiert nach dem prozentualen Anteil der Lehrpläne, in denen sie genannt werden.

Tabelle 2: Allgemeinbildende Zielsetzungen: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten allgemeinbildenden Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
ökol.Verh.*	89	69	94	94	100	84	94
Freizeit	68	63	75	69	67	72	65
Persönl.	65	63	88	63	47	50 - ?? -	81
Erfolgserl.	62	75	69	50	53	66	58
Selbstvertr.	52	63	69	38	40	41	65
Methoden*	52	31	69	75	33	41	65
pos.SK**	44	19	81	50	27	47	42
Wiss.Prop.**	33	0	44	88	0	41	26
? Anz. o. g. Ziele pro LP in %**	58	48	73	66	46	55	62

Die Erziehung zu ökologischem Verhalten (ökol. Verh.) wird in den meisten Lehrplänen erwähnt (89 %). Die Schulstufen unterscheiden sich hierbei signifikant ($p < .05$), v. a. aufgrund der geringen Nennungen in den Primarstufenlehrplänen (69 %). Es folgen die Anleitung zu einer sinnvollen Gestaltung der Freizeit (Freizeit) und das – als solches explizit¹⁹ genannte – Ziel der Persönlichkeitsbildung (Persönl.), worin sich die beiden Lehrplantypen mit 50 % der Nennungen in Sp und 81 % in Bf hochsignifikant unterscheiden ($p < .01$).

Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen (Erfolgserl.) und die Stärkung des Selbstvertrauens (Selbstvertr.) werden in den einzelnen Schulstufen vergleichbar häufig erwähnt. In letztgenanntem Aspekt unterscheiden sich die Lehrplantypen ebenso wie bei der Vermittlung von Methodenkompetenz (Methoden) mit jeweils 41 % in Sp- und 65 % in Bf-Lehrplänen tendenziell signifikant ($p = .058$). Signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich darüber hinaus bei den Zielen Vermittlung von Methodenkompetenz ($p < .05$), Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes ($p < .01$) und wissenschaftspropädeutischem Arbeiten ($p < .01$).

¹⁹ *Explizit* meint hier und in den weiteren Ausführungen zur Zielebene, dass die Aspekte (hier Persönlichkeitsbildung) entweder in einem Abschnitt *aufgelistet* sind, der Ziele des Unterrichts benennt, oder aber als Ziele *formuliert* werden. Bsp.: „Darüber hinaus trägt der Sportunterricht insbesondere mit seinen Potenzialen für Fairness und anderer Normen und Werte der ‚Olympischen Idee‘ zur Persönlichkeitsbildung und Werterziehung der Schülerinnen und Schüler bei.“ (Sek1HH)

Auffällig ist die jeweils geringe Anzahl der Lehrpläne für die Primarstufe und die Berufsschule, die diese Aspekte nennen. Leicht einsichtig ist, warum wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Primarstufe nicht thematisiert wird. Der Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes wird in der Sekundarstufe I offensichtlich eine höhere Bedeutung beigemessen als in den anderen Schulstufen. Eine Begründung hierfür liegt sicherlich in der besonderen psychischen Situation vieler Schüler während der puberalen Phase.

Im Gegensatz zu den Lehrplantypen unterscheiden sich die Schulstufen im Vergleich der durchschnittlichen Anzahl aller genannten allgemeinbildenden Ziele pro Lehrplan hochsignifikant ($p < .01$), wobei v. a. in der Primarstufe (48 %) und der Berufsschule (46 %) im Vergleich zu den Sekundarstufen I (73 %) und II (66 %) relativ wenige Ziele genannt werden.

Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen werden im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsqualität in der Schule zunehmend größere Bedeutung beigemessen (vgl. Terhart, 2002), weshalb auch diese Thematik in die Analyse der Sportlehrplandokumente einbezogen wurde. Dabei wurde der bekannten Strukturierung in Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit von Klafki (z. B. 2001, S. 21) gefolgt, ergänzt um die gerade im Sport bedeutsame Qualifikation zur Teamfähigkeit.

Der Begriff Schlüsselqualifikation taucht nur in 14 Lehrplänen auf; zehn davon sind vom Typ Bf und vier vom Typ Sp. In den meisten dieser 14 Lehrpläne erfolgt eine Auflistung der zu vermittelnden Qualifikationen. Am häufigsten werden dort genannt: Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, Selbstständigkeit, Sozialkompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Konfliktlösung und Kritikbereitschaft.

Von den vier gesondert untersuchten Schlüsselqualifikationen (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit, Teamfähigkeit) werden in allen 63 Lehrplänen durchschnittlich knapp zwei pro Lehrplan explizit erwähnt. Dabei unterscheiden sich Bf-Lehrpläne (2,3) und Sp-Lehrpläne (1,5) hochsignifikant ($p < .01$). Zwischen den Schulstufen zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Insgesamt am häufigsten explizit genannt wird die Selbstbestimmungsfähigkeit (in 78 % der Lehrpläne) gefolgt von der Mitbestimmungsfähigkeit (46 %), der Solidaritätsfähigkeit (35 %) und der Teamfähigkeit (27 %).

Leistung, Gesundheit und soziales Lernen

Leisten, Leistung und Leistungsmessung sind wesentliche Aspekte des Sports, sei es bei den Olympischen Spielen der Antike, dem Fußballspiel auf dem Pausenhof, als Sinnperspektive der pragmatischen Sportdidaktik oder aktuell als *Pädagogische Perspektive eines Erziehenden Sportunterrichts*. Auch die Gesundheit, die häufig zur Legitimation des Sportunterrichts in der Schule angeführt wird sowie das soziale Lernen sind zentrale Zielbereiche des Sportunterrichts, die in praktisch jedem Lehrplan – mehr oder weniger ausführlich – thematisiert werden. Aus diesem Grund wurden die Lehrpläne gezielt im Hinblick auf diese Aspekte untersucht.²⁰

Soziales Lernen wird in allen, Gesundheit bzw. Gesundheitserziehung in 62 von 63 und Leistungserziehung²¹ in 58 von 63 Lehrplänen in irgendeiner Form angesprochen. Explizit als Ziel benannt werden die Aspekte jedoch weniger häufig, wie aus Tabelle 3 hervorgeht.

Tabelle 3: Gesundheitserziehung (GE), Leistungserziehung (LE), soziales Lernen (SL) explizit genannt: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
GE	90	88	94	88	93	88	94
LE	32	31	50	31	13	16 - ?? -	48
SL	78	94	81	81	53	63 - ?? -	94
? Anz. o. g. Ziele pro LP in %	67	71	75	67	53	55	78

Auffällig ist die geringe Anzahl der Berufsschullehrpläne, die soziales Lernen (53 %) und Leistungserziehung (13 %) als explizites Ziel beschreiben. Die Schulstufen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant voneinander.

Allerdings werden die drei Aspekte in den Sp-Lehrplänen seltener als in Bf-Lehrplänen explizit als Ziel genannt. Mit Ausnahme der Gesundheit sind diese Unterschiede zwischen den Lehrplantypen für die Leistungserziehung (Sp:

²⁰ Auch Helmke (1995, 197) kommt bei einer Synopse einschlägiger Lehrplanaussagen zu dem Ergebnis, dass Gesundheit, soziale Handlungskompetenz und Leistung als wichtigste Sinnperspektiven für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II genannt werden können.

²¹ Der Aspekt der Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit, der, wie oben beschrieben, als Ziel in jedem Lehrplan benannt wird (*Handlungskompetenz*), ist im Folgenden *nicht* gemeint, wenn von Leistung oder Leistungserziehung die Rede ist.

16 %, Bf: 48 %; $p < .01$) und das soziale Lernen (Sp: 63 %, Bf: 94 %; $p < .01$) hochsignifikant.

3.5.3 Inhaltsebene

In diesem Kapitel werden die in den Lehrplänen erwähnten Sportarten und Bewegungsfelder dargestellt, dort aufgeführte theoretische Kenntnisse beschrieben sowie die Angaben zum außerunterrichtlichen Schulsport und zu Fördermaßnahmen kurz erläutert.

Der quantitative Anteil der Ausführungen zu Unterrichtsinhalten im Verhältnis zum gesamten Lehrplantext beträgt im Durchschnitt 55 %. Zwischen den Schulstufen bestehen diesbezüglich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, wohingegen sich die Lehrplantypen mit Bf: 41 % und Sp: 68 % hochsignifikant unterscheiden ($p < .01$). Dies kann als weiterer Hinweis auf die Bestrebungen zu einer pädagogischen Profilierung des Schulsports gedeutet werden. Es vollzieht sich offensichtlich eine Verlagerung der Schwerpunktsetzung von der früher üblichen Auflistung konkreter Inhalte zu einer Beschreibung sowohl bewegungsbildender als auch allgemeinbildender und fachübergreifender Aufgaben des Schulsports. Fertigkeitenorientierte Unterrichtsinhalte (z. B. Kippe am Reck) werden zwar noch in 75 % aller Lehrpläne genannt, jedoch bestehen auch hier hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) zwischen den Lehrplantypen (Sp: 91 %, Bf: 58 %).

Sportarten

In den analysierten Lehrplänen²² werden insgesamt 45 verschiedene Sportarten aufgeführt, die in Tabelle 4 nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie genannten werden, sortiert sind. Im Mittel werden ca. 15 Sportarten pro Lehrplan erwähnt. In der Primarstufe (5) sind es deutlich weniger, die Sekundarstufen I (15) und II (16) liegen im Durchschnitt, die Berufsschule (19) darüber. Die Nennung des Bereichs Spiele erfolgt ausschließlich in Lehrplänen der Primarstufe, da in diesen noch keine Differenzierung in die einzelnen Sportspiele erfolgt. In dieser Schulstufe werden, abgesehen von o. g. Sportbereich, nur die Sportarten Turnen, Leichtathletik, Schwimmen und Gymnastik/Tanz sowie in einem Lehrplan Orientierungslauf genannt. Weitere bedeutende Differenzen zwischen den Schulstufen lassen sich nicht erkennen.

²² Die Analyse der Sportarten basiert auf den 32 Lehrplänen des Typs *Sp*, die der Bewegungsfelder auf den 31 des Typs *Bf*.

Tabelle 4: Sportarten; N = 32²³

Sportart	Anz. LP	Sportart	Anz. LP	Sportart	Anz. LP
Turnen	32	Kanu	11	Alpines Wandern	1
Leichtathletik	32	Eislauf	10	Eishockey	1
Schwimmen	32	Ringen	10	Kleine Spiele	1
Gymnastik/Tanz	32	Orientierungslauf	8	Kraftsport	1
Basketball	28	Fitness	7	Kegeln	1
Fußball	28	Surfen	6	Paddeln	1
Handball	28	Langlauf	6	Radfahren	1
Volleyball	28	Faustball	5	Rollschuh	1
Badminton	24	Spiele	4	Rugby	1
Hockey	24	Fechten	3	Segelsurfen	1
Tischtennis	24	Rodeln	3	Sporttauchen	1
Tennis	23	Inliner	2	Speckbrett ²⁴	1
Judo	20	Prellball	2	Trampolin	1
Rudern	16	Segeln	2	Unihockey	1
Ski alpin	14	Akrobatik	1	Wasserwandern	1

Bewegungsfelder

Der hier eingeführte sportdidaktische Terminus „Bewegungsfeld“ wird in den Lehrplänen nicht durchgängig verwendet. Es finden sich auch die Begriffe „Erfahrungs- und Lernfelder“ (z. B. BsNI), „Handlungsbereiche“ (PsHE), „Inhaltsbereiche“ (z. B. PsHB), „Lernbereiche“ (z. B. PsBB), „Lernfelder“ (BsMV), „Lerngebiete“ (BsSL), „Sportbereiche“ (z. B. PsBE), „Stoffgebiete“ (z. B. Sek2MV), „Themen“ (Sek1SH), „Themenbereiche“ (z. B. Sek2SH) und „Themenfelder“ (Sek1BB). Im Folgenden wird aus Gründen der semantischen Eindeutigkeit weiterhin der Begriff „Bewegungsfeld“ verwendet.

Es unterscheiden sich jedoch nicht nur die Bezeichnungen von Bundesland zu Bundesland, sondern teilweise auch die Inhalte, die damit benannt werden sollen. So steht der Terminus Bewegungsfeld beispielsweise für eine Gruppe von Bewegungsaktivitäten wie Laufen, Springen, Werfen, aber auch – wie bereits erwähnt – für solche Strukturierungen, die in anderen Lehrplänen als *Pädagogische Perspektiven* oder Kompetenzbereiche bezeichnet werden (Bsp.: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln; BsBE).

Dementsprechend lässt sich das semantische Feld in mehrere Gruppen differenzieren, die von Lehrplan zu Lehrplan mit unterschiedlichen Termini bezeichnet sein können.

²³ Anzahl der Lehrpläne des Typs *Sp*

²⁴ Spiel mit dem Speckbrett

- ?? Bewegungsfelder, die sich eng an normierten Sportarten orientieren und v. a. in der Grundschule zu finden sind²⁵ z. B. Stoffgebiet: Turnübungen (PsSN)
- ?? Bewegungsfelder nach dem „Modell Nordrhein-Westfalen“ z. B. Inhaltsbereich/Bewegungsfeld: Laufen, Springen, Werfen (u. a. in Sek2NW, Sek2HE)
- ?? Übergreifende Bewegungsfelder, die im Rahmen der anderen Bewegungsfelder thematisiert werden z. B. Inhaltsbereiche: den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen oder Wissen erwerben und Sport begreifen (beide u. a. in PsHB)
- ?? Bewegungsfelder, die sich nicht an Sportarten bzw. Bewegungsaktivitäten, sondern an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen orientieren²⁶ z. B. Bewegungsfeld: Wahrnehmungsfähigkeit fördern (BsBE)
- ?? Gesundheitsorientierte Bewegungsfelder (nur in Berufsschullehrplänen) z. B. Lerngebiet: Prävention und Kompensation (BsSL)

Tabelle 5: Anzahl der Lehrpläne, in denen die Bewegungsfelder genannt werden; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten Bewegungsfelder pro Lehrplan

Bewegungsfeld	ges. (N²⁷=31)	Ps (N=12)	Sek1 (N=6)	Sek2 (N=5)	Bs (N=8)
Spielen	29	12	6	5	6
Turnen	29	12	6	5	6
Leichtathletik	29	12	6	5	6
Tanzen	28	12	6	5	5
Schwimmen	28	11	6	5	6
Kampfsport	17	2	6	5	4
Rollen/Gleiten/Fahren	15	4	5	4	2
Wintersport	12	5	2	2	3
? Anz. o. g. Bf pro Lehrplan	6	6	7	7	5

Tabelle 5 zeigt die acht am häufigsten genannten Bewegungsfelder, sortiert nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie vorkommen.

²⁵ Dieser Bewegungsfeld- bzw. Lehrplantyp wurde bereits mehrfach angesprochen (vgl. Abschnitt 3.5.1).

²⁶ Zu dieser Gruppe zählen auch die bereits erwähnten Bewegungsfelder, die den *Pädagogischen Prinzipien* gleichen.

²⁷ Anzahl der Lehrpläne des Typs *Bf*

Durchschnittlich werden sechs von diesen acht Bewegungsfeldern pro Lehrplan genannt. In den Sekundarstufen I und II sind es jeweils eins mehr, in der Berufsschule sind es zwei weniger. Die genaue Bezeichnung der einzelnen Bewegungsfelder variiert in den einzelnen Lehrplänen. Gewählt wurde jeweils eine zusammenfassende Bezeichnung. Formulierungen für das hier mit Turnen betitelte Feld sind beispielsweise:

- ?? Turnen
- ?? Bewegen an und mit Geräten
- ?? Bewegen an Großgeräten
- ?? Bewegen an Geräten – Turnen
- ?? Turnen an Geräten
- ?? Körperperformende und kräftigende Bewegungshandlungen: Gymnastik, Tanz, Turnen
- ?? Gymnastik, Tanzen, Turnen
- ?? Turnen und Bewegungskünste

Theoretische Kenntnisse

Neben der Analyse von Sportarten und Bewegungsfeldern wurde untersucht, ob in den Lehrplänen theoretische Kenntnisse, die über die Vermittlung von Sportarten hinausgehen, in einem eigenen Inhaltsbereich zusammengefasst werden. Viele Lehrpläne weisen im Rahmen der Sportarten theoretische Kenntnisse aus – z. B. in einem Bereich „Wissen“ –, die sich jedoch i. d. R. auf sportartspezifisches Wissen beschränken (z. B. Regelkenntnisse in der jeweiligen Sportart) und folglich bei diesem Teil der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt werden in 44 % der Lehrpläne theoretische Kenntnisse, die über die Vermittlung sportartspezifischer Kenntnisse hinausgehen, in eigenen Inhaltsbereichen erfasst. Während es mit jeweils 13 % in der Primarstufe und der Berufsschule relativ wenige sind, wird in der Sekundarstufe I in jedem zweiten und in der Sekundarstufe II in allen Lehrplänen der Erwerb theoretischer Kenntnisse gefordert.²⁸ Die Bezeichnungen für dieses Lehrplansegment sind wiederum recht unterschiedlich z. B. Sporttheorie, fachliche Kenntnisse, aber auch Lernbereiche, Kompetenzbereiche oder *Pädagogische Perspektiven*, in denen zu vermittelnde Inhalte benannt werden.

²⁸ Die Lehrplantypen unterscheiden sich in diesem Punkt nicht.

Themenkomplexe innerhalb dieser Inhaltsbereiche sind beispielsweise:

- ?? Interaktion und Verhalten im Sport
- ?? Sport und Gesellschaft
- ?? Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns
- ?? Kenntnisse zum sportlichen Handeln im sozialen Kontext
- ?? Kenntnisse über den Sport als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit

Vor allem in der Oberstufe orientieren sich die Themenkomplexe häufig an den Fachwissenschaften, z. B.:

- ?? Sportbiologie und Trainingslehre
- ?? Bewegungslehre
- ?? Psychologische, soziale und gesellschaftliche Bedeutung des Sports

Tabelle 6 zeigt in der ersten Spalte solche Themenkomplexe der gymnasialen Oberstufe, die in mindestens zwei Lehrplänen erwähnt werden. In den übrigen Spalten werden die absoluten und prozentualen Anteile nach Sp- und Bf-Lehrplänen differenziert dargestellt.²⁹

Tabelle 6: Absolute und prozentuale Häufigkeiten der Nennungen sporttheoretischer Themenkomplexe in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe

	Ges. Sek2	Sp	Bf
Bewegungslehre	16 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)
Trainingslehre	16 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)
Sport und Gesellschaft	11 (69 %)	7 (64 %)	4 (80 %)
Sportsoziologie	9 (56 %)	6 (55 %)	3 (60 %)
Sportpsychologie	9 (56 %)	6 (55 %)	3 (60 %)
Sportbiologie	8 (50 %)	4 (36 %)	4 (80 %)
Sport und Gesundheit	3 (19 %)	2 (18 %)	1 (20 %)
Sportgeschichte	2 (13 %)	0 (0 %)	2 (40 %)

²⁹ Die Bezeichnungen für die Themenfelder variieren geringfügig zwischen den Lehrplänen. Beispiel: *Sportbiologie*: „Biologische Grundlagen der sportlichen Leistung“ (Sek2HH). Themenkomplexe, die mehrere Bereiche umfassen, wurden allen entsprechenden Inhaltsgebieten zugeordnet. Beispiel 1 (Sek2BW): „Psychologische, soziologische und gesellschaftspolitische Themen des Sports“ wird den Themenfeldern *Psychologie*, *Soziologie* sowie *Sport und Gesellschaft* zugeordnet. Beispiel 2 (OsHE): Der Inhaltsbereich „Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns“ umfasst u. a. die Bereiche *Bewegungslehre*, *Trainingslehre*, *Sportbiologie*.

Außerunterrichtlicher Schulsport

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Ganztagschulen gewinnen außerunterrichtliche Schulsportangebote zunehmend an Bedeutung. Aus diesem Grund wurden bei der Analyse der Lehrpläne die zwölf am häufigsten genannten außerschulischen Sportangebote ausgezählt und die Lehrplantypen bzw. Schulstufen diesbezüglich verglichen. Letztere unterscheiden sich signifikant in der Anzahl der genannten Angebote ($p < .01$). Während die Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe II mit jeweils knapp über 30 % kaum Differenzen aufweisen, sind die Unterschiede zwischen der Sekundarstufe I (49 %) und der Berufsschule (15 %) erheblich größer.

Allerdings werden in den Berufsschullehrplänen 44 % der genannten Aktivitäten konkret beschrieben³⁰, in denen der Sekundarstufe I und II sind es nur 20 %. Auch in der Primarstufe ist der Anteil der Bewegungsangebote, zu denen weitere Angaben gemacht werden relativ hoch (44 %).³¹ Die Lehrplantypen unterscheiden sich zwar nicht in der Anzahl der genannten außerschulischen Bewegungsaktivitäten, jedoch zeigt sich hinsichtlich der Häufigkeit, mit der diese Angebote ausführlicher thematisiert werden, eine statistisch bedeutsame Differenz ($p < .05$) zugunsten der Bf-Lehrpläne (46 %) im Vergleich zu den Sp-Lehrplänen (12 %).

Die am häufigsten genannten außerunterrichtlichen Sportangebote sind in absteigender Reihenfolge: Arbeitsgemeinschaften, Wettkämpfe, Spiel- und Sportfeste, Klassenfahrten und die tägliche Bewegungszeit.

Fördermaßnahmen

Sportförderunterricht wird in 40 % der Lehrpläne genannt und mehr oder minder ausführlich beschrieben. Die Schulstufen unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) in der Anzahl der Lehrpläne, die hierzu Angaben machen. Angefangen von der

³⁰ Beispiel (BsST): "Arbeitsgemeinschaften finden in der unterrichtsfreien Zeit statt. Sie können jahrgangs- und schulformübergreifend durchgeführt werden. In der Regel kontinuierlich stattfindend, sind aber auch Kompaktformen wie Lehrgänge, Vorbereitungslager usw. möglich. Besonders empfehlenswert sind folgende Themenstellungen:

- ?? Förderung des Freizeitsports (sportartspezifisch und allgemein)
- ?? Erwerb sportlicher Leistungsabzeichen
- ?? Erwerb von Qualifikationen für schulische Übungsleitertätigkeiten
- ?? (...)"

³¹ Beispiel (PsBE): „Das Sport- und Bewegungsangebot in den Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen sollte vielfältige Orientierungen zulassen, so dass die Schüler wählen können zwischen einer Beteiligung im breiten- oder Leistungssportlichen Bereich. Besondere Berücksichtigung sollten Angebote für Schüler mit Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen finden. Die Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften/Neigungsgruppen wird im Zeugnis gesondert vermerkt.“

Primarstufe (63 %) werden es über die Sekundarstufe I (50 %) bis zur Sekundarstufe II (31 %) immer weniger. In der Berufsschule sind es nur 13 %. Unterschiede zwischen den Lehrplantypen bestehen nicht.

Aspekte der Talentförderung, z. B. Talentaufbau- oder Talentfördergruppen, werden nur in insgesamt neun Lehrplänen erwähnt: einmal in der Primarstufe, dreimal in der Sekundarstufe I, viermal in der Sekundarstufe II und einmal in der Berufsschule. Es bestehen wiederum keine Unterschiede zwischen den Lehrplantypen.

3.5.4 Umsetzungsebene

Nachdem auf der Zielebene nach dem WOZU und auf der Inhaltsebene nach dem WAS gefragt wurde, wird abschließend auf der Umsetzungsebene untersucht, welche Hinweise die Lehrpläne zum WIE der Unterrichtsgestaltung geben. Dabei ist zu beachten, dass es nicht Aufgabe von Lehrplandokumenten ist, den Lehrkräften konkret und detailliert vorzuschreiben, wie die einzelnen Inhalte umzusetzen sind. In einigen Lehrplänen wird unter Berufung auf die pädagogische Freiheit der Lehrer explizit darauf hingewiesen, dass die Wahl der Methoden im Ermessen der Lehrenden liege:

Die Fachlehrkräfte entscheiden über ihre Unterrichtsmethoden in eigener Verantwortung auf der Grundlage ihrer methodischen Ausbildung und Erfahrung. Das ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer pädagogischen Freiheit. (Sek2HE)

Die Frage nach dem WIE richtet sich also vorrangig auf prinzipielle Aspekte der Unterrichtsgestaltung, d. h. auf Unterrichtsprinzipien und unterrichtsorganisatorische Aspekte wie Zeitangaben, Möglichkeiten der fachübergreifenden Zusammenarbeit sowie Hinweisen zur Leistungsbewertung. Gleichwohl werden in zwei Dritteln der Lehrpläne – in der Sekundarstufe II sind es mehr (81 %), in der Berufsschule weniger (47 %) – **Hinweise** gegeben, die sich auf die Umsetzung der Inhalte beziehen.³²

³² In diesem Aspekt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrplantypen.

Dies betrifft u. a. methodische Geräteaufbauten und -hilfen³³, Sicherheitsmaßnahmen³⁴, Organisationsformen³⁵, Sozialformen³⁶ und unterrichtsmethodische Aspekte³⁷. Häufig werden konkrete Beispiele für einzelne Inhalte³⁸ oder auch beispielhafte Unterrichtsvorhaben beschrieben und teilweise für einzelne Themen Literaturhinweise gegeben. In Lehrplänen, die im Rahmen der Sportarten oder Bewegungsfelder konkrete Inhalte aufzählen, findet sich häufig eine Spalte Hinweise oder Hinweise für den Unterricht, in denen Angaben in der genannten Weise gemacht werden. In den meisten Fällen sind diese als Anregung gedacht und werden nicht verbindlich vorgeschrieben.

Mit einer höheren Verbindlichkeit ist die **fachübergreifende Zusammenarbeit** ausgewiesen. In etwas mehr als 50 % der Lehrpläne sollen

Inhalte und Themenstellungen des Sportunterrichts – wo immer dies möglich ist – mit denen anderer Unterrichtsfächer verknüpft werden (PsHE)

oder gilt fächerübergreifendes Arbeiten als Unterrichtsprinzip, denn

fachübergreifende Themen und fächerverbindende Lernformen ergänzen und stützen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (Sek1HH)

bzw.

fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich. (Sek1SH)

Hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) zwischen den Schulstufen bestehen in der Anzahl der Lehrpläne – im Mittel sind es 44 % –, die bei den Sportarten oder Inhaltsbereichen konkrete Bezüge zu anderen Fächern herstellen bzw. bei ausgewiesenen Themen auf andere Fächer verweisen. Mit 7 % knüpfen besonders wenige Berufsschullehrpläne solche Querverbindungen. Hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) lassen sich auch zwischen den beiden Lehrplantypen feststellen (Bf: 55 %, Sp: 34 %), was nicht verwundert, da fachübergreifendes

³³ „Geräte als Einübungshilfe einsetzen (z. B. Kastendeckel in der Holmengasse)“ (PsNI); „Zusätzlicher Läufer über Weichboden, erhöhte Landeposition wird schrittweise erniedrigt.“ (BsBW)

³⁴ „Sicherheitsprobleme bei den Abgängen beachten. Mattenbahnen ausreichend lang auslegen. Abgang am Ende des Rückschwungs oder Auslaufen.“ (Sek1BE)

³⁵ „Gezieltes Bemühen um Verbesserung der Wurfgeschicklichkeit insbesondere bei Mädchen Organisationsformen bevorzugen, die häufiges Werfen ermöglichen.“ (PsNI)

³⁶ „Hier bieten sich Formen der Gruppenarbeit an, wobei unterschiedliche Lösungen gleichermaßen gelungen sein können.“ (Sek1NW)

³⁷ „Abweichen von der Ganzheitsmethode, da der Standstoß ein wesentlicher Teil der Gesamtbewegung ist.“ (Sek1BE) „anfänglich Schläger mit kurzem Griff halten“ (Sek1BE)

³⁸ „Hier wird spielerisch erlebt, wie Körperspannung hilft, Bewegungsaufgaben leichter zu bewältigen. Mögliche Aufgabenstellungen: ‚Den gespannten Partner wie eine Puppe tragen und bewegen...‘“ (Sek1NW)

Arbeiten als ein Merkmal *Erziehenden Sportunterrichts* angesehen wird (vgl. z. B. Balz & Neumann, 1999, S. 165).

Dabei liegt der Schwerpunkt allerdings weniger auf dem WIE als vielmehr auf dem WOZU³⁹ und vor allem auf dem WAS. Es wird beschrieben, bei welchen Inhalten, Sportarten oder Bewegungsfeldern Querverbindungen zu welchen Fächern oder übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben hergestellt werden können.⁴⁰

Ähnliches gilt für Hinweise zu **projektorientiertem Unterricht**, der fachspezifisch oder auch fächerübergreifend organisiert werden kann. Auch hier zeigen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ($p < .01$) im Hinblick auf die Anzahl der Lehrpläne, die explizit die besondere Bedeutung projektorientierter Unterrichtsformen hervorheben und (teilweise) konkrete Inhalte und Beispiele nennen. Die Primarstufe und die Berufsschule rangieren mit 14 % bzw. 7 % deutlich hinter der Sekundarstufe I (44 %) und vor allem der Sekundarstufe II (56 %). Die Lehrplantypen hingegen unterscheiden sich in diesem Punkt nur geringfügig.

Auf die Frage WOZU projektorientierter Unterricht angeboten werden soll, geben die Lehrpläne u. a. folgende Antworten:

- ?? damit den Schülern die Verflechtung verschiedener Fächer deutlich gemacht werden kann, in dem nicht nur sportspezifische, sondern auch fächerübergreifende Themen behandelt werden (z. B. Sek2BY)
- ?? damit ein wechselseitiger Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden kann, der ein Lernen mit allen Sinnen erlaubt (z. B. Sek2HE)
- ?? damit den Schülern mehr Gelegenheiten zur Mit- und Selbstbestimmung hinsichtlich Inhalten, Methoden, Organisations- und Sozialformen sowie Ergebniserarbeitung, -sicherung, -einschätzung und -darstellung gegeben werden kann (z. B. PsNW, PsHE)

Im Gros der Lehrpläne, die Projektunterricht thematisieren, finden sich auch – teils umfangreiche – Angaben dazu, WAS Inhalt projektorientierter Unterrichts-

³⁹ „...um thematische Zusammenhänge aus dem Sportunterricht aus der Sicht anderer Fächer zu betrachten.“ (PsNW)

⁴⁰ „Chancen für ein fächerübergreifendes Arbeiten bieten sich insbesondere im Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten der Verkehrserziehung an“. (Im Rahmen des Bewegungsfeldes Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport. PsNW); „In ein Unterrichtsvorhaben zum Thema ‚Wir planen und organisieren einen Orientierungslauf‘ lassen sich sinnvolle Zusammenhänge zwischen den Fächern Erdkunde und Sport herstellen, in einem Vorhaben wie ‚Was geschieht beim Trainieren des ausdauernden Laufens?‘ solche zwischen den Fächern Biologie und Sport.“ (Sek1NW)

phasen sein kann und bei welchen Themen sich Projektarbeit besonders anbietet.⁴¹

Im Gegensatz zu den bisher in diesem Kapitel behandelten Aspekten erfolgen in einigen Lehrplänen, v. a. vom Typ Sp, zur Leistungsbewertung sehr detaillierte Hinweise bzgl. des WIE in Form sportartspezifischer Qualifikationskriterien, mit deren Hilfe die Noten abgestuft werden sollen. Während quantitative Angaben in Gestalt von Normtabellen für die cgs-Sportarten nur in vier Lehrplänen, die alle zum Typ Sp in der Sekundarstufe II zählen, zu finden sind, machen 84 % aller Lehrpläne qualitative Angaben zur Leistungsbewertung. Insgesamt 40 % (Primarstufe nur 6 %) verweisen zudem auf an anderer Stelle zu findende Informationen zur Notengebung. 75 % der Lehrpläne bieten Hinweise zur Zusammensetzung der Note. Die am häufigsten genannten Faktoren, die in die Bewertung einfließen sollen, sind in absteigender Reihenfolge:

- ?? mess- und bewertbare Daten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse
- ?? Leistungsfortschritt
- ?? Leistungsbereitschaft
- ?? Sozialverhalten

Zumeist wird jedoch nicht angegeben zu welchen Anteilen diese Komponenten berücksichtigt werden sollen. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen oder Lehrplantypen sind nicht festzustellen.

Auffällig ist, dass bei weitem nicht in allen Lehrplänen **Zeitangaben** zum Sportunterricht zu finden sind. Die Anzahl der Sportstunden pro Woche wird nur in 44 % aller Lehrpläne festgelegt. Die Schulstufen unterscheiden sich in der Anzahl der Lehrpläne mit Mindestangaben von Wochenstunden hochsignifikant ($p < .01$), da es in der Sekundarstufe II mit 75 % deutlich mehr sind als in der Berufsschule (13 %). Die Differenzen zwischen den Lehrplantypen (Sp: 50 % und Bf: 39 %) sind relativ gering und statistisch nicht bedeutsam.

Für den Sportunterricht in der Primarstufe werden (in denjenigen stufenspezifischen Lehrplänen, die Zeitangaben enthalten) einheitlich drei Wochenstunden veranschlagt, die als Einzelstunden angeboten werden sollen. Auch in der Sekundarstufe I soll der Sport mehrheitlich mit drei Wochenstunden in die Stundentafel aufgenommen werden. Nur jeweils ein Lehrplan veranschlagt eine

⁴¹ Bsp.: „Bewegungen dieses Bewegungsfeldes (Rhythmisches und tänzerisches Gestalten und Inszenieren von Bewegung) eignen sich in besonderer Weise für größere Inszenierungen, wie Aufführungen im Klassenverband, Formen des Bewegungstheaters oder großen Projekten (z. B. Schulzirkus).“ (Sek1HH)

Stunde mehr bzw. eine Stunde weniger. Von den sechs Lehrplänen der Sekundarstufe I, die Angaben zur Verteilung des Unterrichts machen, fordern vier die Durchführung von Einzelstunden und zwei möchten eine Verteilung der Sportstunden auf mindestens zwei Zeitabschnitte pro Woche. Nur in zwei Berufsschullehrplänen finden sich konkrete Zeitangaben – einmal eine und einmal zwei Wochenstunden.

Von denjenigen 75 % der Lehrpläne für die Sekundarstufe II, die Angaben zu Stundenumfängen machen, sind für den Leistungskurs der gymnasialen Oberstufen fünf oder sechs Stunden pro Woche vorgesehen.⁴² Das Verhältnis von Theorie zu Praxis schwankt erheblich zwischen 1:4 und 1:1. Für das Grundkursfach werden, von einer Ausnahme mit drei Stunden abgesehen, zwei Stunden pro Woche veranschlagt.

Etwas weniger als ein Drittel der Lehrpläne weist freie Bereiche aus, in denen – je nach Lehrplan – die verpflichtenden Inhalte vertieft werden sollen, eine Auswahl aus vorgegebenen Themen getroffen werden kann oder die in Abstimmung mit den Lernenden und entsprechend der regionalen Gegebenheiten für weitere, nicht im Lehrplan beschriebenen Inhalte, genutzt werden können. Der Anteil dieser Freiräume schwankt zwischen 17 % und 50 % und liegt im Mittel bei einem Drittel der gesamten für den Sportunterricht zur Verfügung stehenden Zeit. Weder die Schulstufen noch die Lehrplantypen unterscheiden sich dabei statistisch bedeutsam.

Prinzipien des Erziehenden Sportunterrichts

Im Rahmen der Definition von Analysekatégorien wurden teils induktiv, teils deduktiv insgesamt 14 Unterrichtsprinzipien bestimmt, die Gegenstand der Lehrplananalyse waren. Die folgende Darstellung beschränkt sich aus Platzgründen auf sieben Prinzipien, die sich an den von Balz & Neumann (1999, S. 165) vorgeschlagenen Prinzipien eines *Erziehenden Sportunterrichts* orientieren.⁴³

Abbildung 5 zeigt die Prinzipien⁴⁴, sortiert nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie explizit genannt werden.

⁴² Mit Ausnahme von zwei Lehrplänen, die vier bzw. sieben Stunden nennen.

⁴³ Die in der Klassifikation von Balz & Neumann zusammengefassten Aspekte *Erfahrungsorientierung* und *Handlungsorientierung* wurden bei der vorliegenden Analyse als zwei eigenständige Prinzipien dargestellt.

⁴⁴ Mitbestimmung (*MB*), Selbstständigkeit, (*Selbstst*), Erfahrungsorientierung (*Erf.O*), Ganzheitlichkeit (*Ganzheit*), Handlungsorientierung (*Hdlgs.O*), Integration des Sportunterrichts in das Schulleben (*Integr.SL*), Lehrer als Berater und Vorbild (Berater)

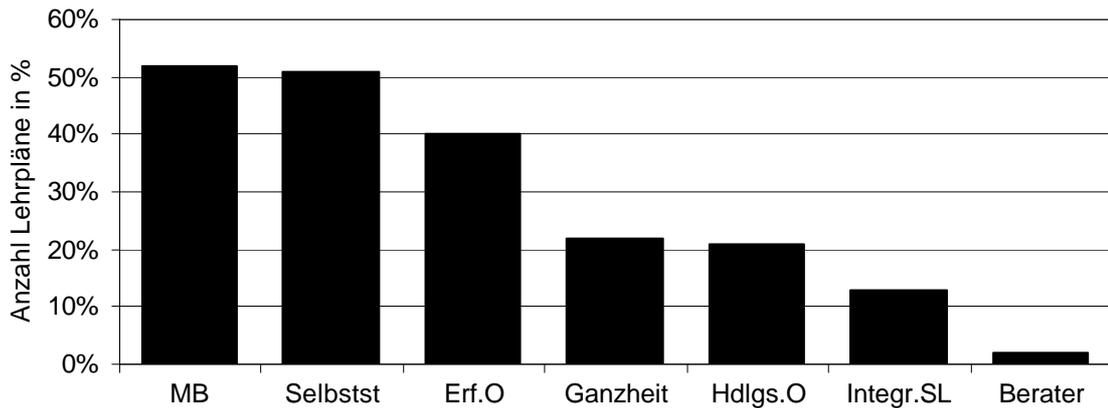


Abbildung 5: Explizit genannte Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts*; Gesamtstichprobe (N = 63)

In der Einzelbetrachtung der sieben Prinzipien werden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulstufen ersichtlich. Jedoch differieren diese signifikant ($p < .05$) in der Summe der genannten Prinzipien pro Lehrplan. Während die Lehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe II nahe am Gesamtmittelwert liegen (durchschnittlich werden pro Lehrplan 29 % der untersuchten Prinzipien explizit genannt), rangiert die Sekundarstufe I mit 42 % deutlich darüber und die Berufsschule mit 18 % klar darunter.

Die Lehrplantypen unterscheiden sich insgesamt hochsignifikant voneinander. Wie in Abbildung 6 verdeutlicht, ergibt auch die Einzelanalyse signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede bei den Prinzipien Selbstständigkeit ($p < .01$), Handlungsorientierung ($p < .05$) und Integration des Sports in das Schulleben ($p < .01$). Alle Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts* werden im Lehrplantyp Bf häufiger explizit genannt als im Lehrplantyp Sp.

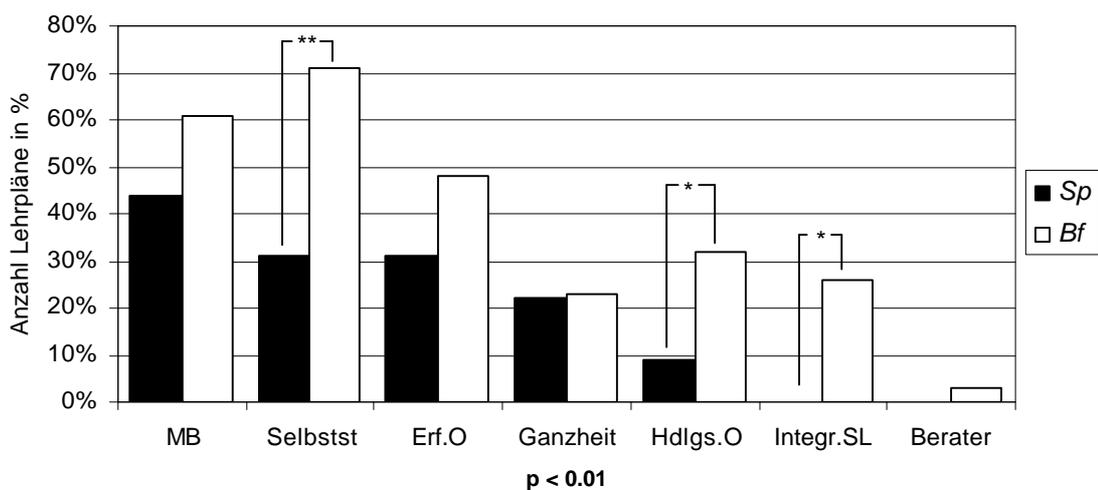


Abbildung 6: Explizit genannte Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts*; lehrplantypspezifisch

In Anbetracht der Tatsache, dass sich in der Mehrzahl der Bf-Lehrpläne die aktuelle fachdidaktische Diskussion widerspiegelt, welche wiederum wesentlich durch das Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* geprägt ist, entspricht dieses Ergebnis zweifelsohne den Erwartungen. Allerdings werden auch in den Bf-Lehrplänen durchschnittlich nur zwei bis drei der sieben einbezogenen Prinzipien erwähnt, die Balz & Neumann (1999) als Merkmale eines *Erziehenden Sportunterrichts* anführen.

3.6 Diskussion und Ausblick

Als zentrales Ergebnis der Analyse der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland ist eine zunehmende Reformbereitschaft in der Lehrplanarbeit festzustellen, die sich an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion orientiert. Dies betrifft in erster Linie die Lehrplanebenen der Ziele (WOZU) und der Inhalte (WAS) des Schulsports.⁴⁵

Der auf der Zielebene formulierte Doppelauftrag eines *Erziehenden Sportunterrichts* hat sich in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt und dementsprechend auch das Spektrum der Unterrichtsinhalte verändert. In diesem Zusammenhang erweisen sich insbesondere die aufgezeigten terminologischen Unschärfen als problematisch. In der Vereinbarung einheitlicher Bezeichnungen für die inhaltlichen Strukturen des Schulsports liegt eine wesentliche Aufgabe der zukünftigen Lehrplanentwicklung, um die föderale Kommunikation hinsichtlich innovativer pädagogischer Konzepte des Schulsports zu unterstützen.

Ferner konnte die Einschätzung der Situation des Schulsports zu Beginn der 1990er Jahre empirisch bestätigt werden, dass dieser - vor allem in der Sekundarstufe I - in einem „weitgehend festgeschriebenen Sportartenkanon“ bestehe, der den Bezug zur aktuellen Bewegungs-, Spiel und Sportkultur vermissen lässt (vgl. Balz, 1995, S. 35): Während in den Lehrplänen, die vor 1992 in Kraft getreten sind, durchschnittlich zwölf Sportarten benannt werden, sind es in den ab

⁴⁵ Da die Erörterung von Unterrichtsprinzipien oder gar die Exposition von Unterrichtskonzepten nicht zu den originären Aufgaben der Lehrplanarbeit zählen, wird die Umsetzungsebene (*WIE*) nicht in die folgende Diskussion der empirischen Ergebnisse der Lehrplananalyse einbezogen. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass der *Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts* in der neuen Lehrplangeneration nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrer stellt. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, dass ohne konkrete Hinweise zur Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* der *Doppelauftrag* in der praktischen Umsetzung einer „Vermittlungslücke“ zum Opfer fallen wird (vgl. dazu Prohl, 2004a). Neben der universitären Sportlehrerbildung sind hier vor allem die Kultusministerien und Schulämter mit flächendeckenden Fortbildungsmaßnahmen zur unterrichtsmethodischen Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts gefordert.

diesem Zeitpunkt gültigen Lehrplanwerken durchschnittlich bereits mehr als sechzehn, mit der Tendenz zunehmend auch so genannte „Trendsportarten“ zu berücksichtigen. Eine grundlegende Veränderung der Lehrplaninhalte im Sinne einer Erweiterung des Spektrums und einer Anpassung an die bestehende Sport-, Spiel- und Bewegungskultur hat sich schließlich mit der neuen bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration seit der Jahrtausendwende vollzogen.



In dieser erweiterten bewegungskulturellen Interpretation des Unterrichtsfaches „Sport“ werden Bewegungsaktivitäten wie z. B. dem Freien Turnen oder Streetball nicht von vorneherein geringere Bildungspotenziale beigemessen als z. B. dem formgebundenen Turnen oder dem großen Sportspiel Basketball. Auf der anderen Seite verlieren die traditionellen (Kanon-)Sportarten, bedingt durch die erweiterten Spielräume bei der Auswahl und Interpretation von Unterrichtsinhalten, den Charakter normierter Bewegungszwangsjacken. Es bleibt festzuhalten, dass in der neuen Lehrplangeneration die Ebene der bewegungsfeldorientierten Unterrichtsinhalte mit der Zielebene des Doppelauftrages durchaus korrespondiert.

Die empirisch gesicherte Feststellung, dass die Lehrplanentwicklung die aktuelle sportpädagogische Diskussion berücksichtigt, ist sicherlich ein positiv zu bewertender Befund dieser Untersuchung. Allerdings birgt diese Entwicklung in der konkreten Umsetzung die Gefahr, dass der gemeinsam anerkannte Kern des Unterrichtsfaches „Sport“ im Zuge einer solchen Öffnung zunehmend diffus zu werden droht (vgl. auch Aschebrock, 2001, S. 144). Die vorliegende Lehrplananalyse hat gezeigt, dass bewegungsfeldorientierte Lehrpläne deutlich weniger konkrete Inhalte benennen als sportartenorientierte. Die Majorität der

neuen Lehrpläne betont den pädagogischen Freiraum der Lehrenden und der Schulen, dessen Rahmen häufig nur zum Teil durch explizite Vorgaben hinsichtlich verpflichtender Unterrichtsinhalte abgesteckt ist.

Da die Tendenz zur Öffnung des Inhaltsspektrums in der Lehrplanarbeit eher zu- als abnimmt, ist mit einer Verschärfung dieser Problematik zu rechnen. Bereits jetzt liegen einzelne Lehrpläne vor, deren Inhaltsbereiche sich in keiner Weise mehr an Sportarten oder Bewegungsaktivitäten orientieren, sondern ausschließlich an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen. Bewegungsaktivitäten werden höchstens beispielhaft zur Umsetzung dieser Ziele genannt.⁴⁶

Angesichts dieser Entwicklung sollte darüber nachgedacht werden, ob und auf welche Weise ein Rahmen geschaffen werden kann, der einen Identitätskern im Zuge der Öffnung des Faches sichert. Ein Weg in diese Richtung könnten so genannte Bildungsstandards sein, die ein zentrales Thema der v. a. seit TIMSS und PISA aufgekommenen bildungspolitischen Diskussion um die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Schule sind. Seit neuerem beschäftigt sich auch die Sportpädagogik mit dieser Thematik (z. B. Stibbe, 2004).

Nach Klieme et al. (2003, S. 4) greifen Bildungsstandards

allgemeine Bildungsziele auf. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Obwohl die Diskussion um Bildungsstandards gerade erst Fahrt aufnimmt, werden bereits jetzt auch Vorbehalte geäußert (vgl. Schierz & Thiele, 2003; Grupe, Kofink & Krüger, 2004). Im Schwerpunkt bezieht sich die Kritik auf die Tatsache, dass nicht alle relevanten Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts in der o. g. Definition von „Bildungsstandards“ erfassbar seien. Vielmehr wird eine Renaissance taxonomischer, testorientierter Programme befürchtet, die sich bereits in der Curriculumtheorie der 1970er Jahre als kurzschlüssig erwiesen haben. Der Begriff „Bildungsstandard“ dient dabei allenfalls als euphemistisches Etikett für ein technologisches Unterrichtsverständnis, das mit Bildung im ideengeschichtlich verbürgten Sinne nichts mehr gemein hat. Eine solche Reduzierung von Bildung auf (sport-)motorische Standards ist allenfalls geeignet, die

⁴⁶ Beispiel: BsBE

?? „Bewegungsfeld: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln.

?? Inhalte: Vereinbarungen zu übergeordneten Kommunikations-, Handlungs- und Verhaltensregeln (Teamvereinbarungen, Verhaltens-Kodex).

?? Beispiele: Bewegungsaufgaben und Spielformen mit der Akzentuierung ‚Miteinander‘ anstelle des ‚Gegeneinanders.‘“

„Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung zu vergrößern“ (Kempfert & Rolff, 2002, S. 12).

Wie die empirischen Befunde der Lehrplananalyse zeigen, sind Bildungsstandards im o. g. Verständnis in den Sportlehrplänen bis 2003 nicht zu finden. Zwar werden in allen Lehrplänen Ziele formuliert, die über die Vermittlung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sportbezogener Kenntnisse hinausgehen, jedoch nicht dergestalt, dass sie konkret, operationalisierbar und evaluierbar wären. In einem Teil der Programmatiken werden allerdings Mindestanforderungen oder Qualifikationserwartungen ausgewiesen, die sich aber vornehmlich auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sport(art)spezifische Kenntnisse beziehen.

Beispiel:

Springen: einen kurzen dynamischen Anlauf in einen einbeinigen Absprung aus einer Absprunzzone umsetzen

Sie sollten Kenntnisse und Einsichten über folgende Inhalte besitzen: Bezeichnungen der benutzten Geräte; sachgerechter Umgang bzw. Auf- und Abbau der verschiedenen Geräte. (PsBE)

In anderen, insbesondere neueren Lehrplänen seit der Jahrtausendwende werden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche beschrieben, z. B.: Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Auch diese genügen indes nicht den o. g. Anforderungen an Bildungsstandards.

Beispiel:

Entwicklung von Sozialkompetenz: gegenseitig helfen und unterstützen; Konfliktsituationen ertragen und Aggressionen abbauen. (Sek1BB)

Allerdings werden in den neuesten Lehrplandokumenten, die aufgrund ihrer Aktualität nicht Gegenstand der vorliegenden Lehrplananalyse sein konnten, bereits solche Bildungsstandards formuliert, die übergreifende Kompetenzen und Inhalte im Sinne eines Kerncurriculums festlegen sowie Niveaunkretisierungen vornehmen und exemplarisch erläutern.⁴⁷

Aufgrund dieser empirisch nachweisbaren Entwicklung der Lehrplanarbeit und damit auch der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland ist die Sportpädagogik als Fachwissenschaft des Schulsports gehalten, die Diskussion um Bildungsstandards aufzugreifen und auf bildungstheoretischer sowie bewegungspädagogischer Grundlage weiterzuführen. Es stellt sich hierbei die komplexe Frage, ob bzw. wie Bildungsstandards für das Fach Sport derart formuliert werden können, dass sie sowohl der Tendenz zur Öffnung der Inhalte im Sinne von Bewegungsfeldern als auch dem Doppelauftrag der Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung im Sportunterricht gerecht werden.

⁴⁷ Aus: Bildungsplan 2004 Gymnasium (BW)

Beispiel 1: Laufen (Klasse 6)

?? „Bezug zu den Bildungsstandards (Grundformen der Bewegung): Die Schüler können in den Bereichen Laufen, Springen, Werfen die fundamentalen Bewegungen ausführen und altersgemäße disziplinspezifische Fertigkeiten in unterschiedlichen Variationen und Situationen anwenden.

?? Situation: Schneller Lauf

?? Niveaustufe A: Die Schüler zeigen in Ansätzen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs.

?? Niveaustufe B: Die Schüler zeigen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs (Ballenlauf, Kniehub, Anfersen, Armeinsatz).

?? Niveaustufe C: Die Schüler zeigen alle Technikmerkmale des schnellen Laufs und überlaufen rhythmisch Hindernisse (aufrechte Beckenposition, Kniehub, Ballenlauf, Anfersen).“

Beispiel 2: Soziale und personale Kompetenzen (Klasse 6)

?? „Bezug zu den Bildungsstandards (Leitgedanken zum Kompetenzerwerb): Die Schüler können bei sportlichen Aktivitäten miteinander selbstständig kooperieren und in Wettkampf treten. Dabei zeigen sie Fairness und Bereitschaft Konflikte zu bewältigen.

?? Situation: Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen

?? Niveaustufe A: Der Schüler kann sich in sportliche Aktivitäten integrieren, z. B. sich in die Gruppe einordnen.

?? Niveaustufe B: Der Schüler beteiligt sich an der Entwicklung und Organisation sportlicher Aktivitäten und übernimmt dabei kleinere Aufgaben, z. B. als Koordinator, als Schlichter, Schiedsrichter.

?? Niveaustufe C: Der Schüler zeigt sich verantwortlich für den Ablauf des Gesamtgeschehens; sie / er ist kreativ bei notwendigen Regelanpassungen und bei der Entwicklung von Regeln; sie / er entwickelt zusammen mit den Lehrern Lösungsstrategien bei auftretenden Konflikten.“

Zudem sind für einige Themen konkrete Umsetzungsbeispiele entwickelt worden.

4 Die Sportstätten-situation

Christoph Breuer⁴⁸

4.1 Einleitung

Schulsport und Sportunterricht im engeren Sinne auf der Folie sportökonomischer Theorien zu betrachten, ist noch ungewohnt und mag manchen Leser irritieren. Dennoch beinhaltet die sportökonomische Theorie wichtige Ansätze, um Schulsport und Sportunterricht erklären, einordnen und bewerten zu können. Als Erfahrungswissenschaft kann die Sportökonomik Erklärungen ökonomischer Phänomene des Schulsports liefern und als Handlungswissenschaft zugleich aufzeigen, wie vorgegebene Ziele durch die Anwendung „brauchbarer Gesetze“ (Maurer, 2004) effizient erreicht werden können. In diesem Kontext ist es hilfreich Schulsport und Sportunterricht als Produkte zu verstehen, die mit Hilfe von Produktionsfaktoren erzeugt werden. Von übergeordneter Bedeutung sind dabei die Produktionsfaktoren (a) menschliche Arbeitskraft (d. h. die Fähigkeiten und Leistung des Sportlehrers), (b) die zum Vollzug der Produktion eingesetzten Arbeitsmittel wie Sportstätten und Sportgeräte sowie (c) die „Verfassung“ des Sportunterrichts in Form von Lehrplänen. Auf der Folie eines betriebswirtschaftlichen Betrachtungsmodells des Schulsports kommt den Sportstätten somit die Funktion eines Produktionsfaktors im Prozess sportpädagogischer Leistungserstellung zu. Aus Sicht der ökonomischen Steuerungstheorie stellen Sportstätten dabei eine von mehreren Größen dar, mit denen sich die Qualität des Schulsports und des Sportunterrichts im Speziellen steuern lässt.

Um Einflussstärke, Situation und Wirkungen dieses Produktionsfaktors des Schulsports in Deutschland zu untersuchen, wurden im Rahmen der SPRINT-Studie im Frühjahr 2004 die Schulsportbeauftragten von 4000 Schulen zu ihrer jeweiligen Sportstätten-situation befragt. Diese Untersuchung war insofern notwendig, da bisher überhaupt keine Analysen zur Situation der Sportstätten für den Schulsport in Deutschland existiert haben. Selbst offizielle Sportstätten-

⁴⁸ Leiter dieses Forschungsprojekts waren Univ.-Prof. Dr. Christoph Breuer und Univ.-Prof. Dr. Volker Rittner. Autor dieses Beitrags ist Christoph Breuer.

hebungen und -statistiken wie die Sportstättenstatistik der Länder (Sportministerkonferenz, 2002) verzichteten bislang auf eine besondere Ausweisung von Sportstätten für den Schulsport.

Zur Analyse von Einflussstärke, Situation und Wirkungen der Schulsportstätten in Deutschland wird im Folgenden in sieben Schritten vorgegangen: Nach (1) methodischen Vorbemerkungen zur Studie wird (2) die relative Bedeutung des Produktionsfaktors Schulsportstätte für den Prozess sportpädagogischer Leistungserstellung an den Schulen in Deutschland dargelegt. Darauf folgt (3) eine Darstellung der quantitativen Versorgung der Schulen mit Schulsportstätten. Anschließend werden (4) die genutzten Sportstättentypen analysiert. Dabei werden konkrete Problembereiche sowie Verbesserungsbedarfe untersucht. In einem fünften Schritt werden (5) ökonomische Aspekte der Sportstättenversorgung thematisiert. Fokussiert werden dabei Zeit- und Transportkosten, die durch die räumliche Entfernung der genutzten Sportstätten vom Schulgelände entstehen. Zudem wird auf Aspekte von Sportstätten-Nutzungsgebühren eingegangen. Schließlich wird (6) der Einfluss dieser Raumkosten auf die Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote im Schulsport untersucht. Ein Fazit (7) schließt den Beitrag ab.

4.2 Methodische Vorbemerkungen

Um eine hinreichende Repräsentativität für die sechs wichtigsten Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium sowie Berufsschule⁴⁹) in allen 16 Bundesländern zu gewährleisten, wurde mittels geschichteter Wahrscheinlichkeitsauswahl mit 16 x 6 Schichten (Bundesländer x Schulformen) eine Stichprobe von insgesamt 4000 Schulen gezogen. Damit wurden rund 10 % aller Schulen in Deutschland untersucht. Als Methode kam eine standardisierte postalische Befragung zum Einsatz. Adressiert wurde der Fragebogen an den jeweiligen Schulsportbeauftragten der jeweiligen Schulen. Mit einem Rücklauf von 61,1 % (n = 2444; vgl. Tabelle 7) ist die Beteiligung an der Studie als sehr hoch einzustufen.

⁴⁹ Regel-, Mittel- und Sekundarschulen wurden Haupt- und Realschulen bzw. Gymnasien zugeordnet.

Tabelle 7: Rücklauf

	Anzahl Fragebögen	Rücklauf (absolut)	Rücklaufquote (in %)
Grundschulen	2047	1226	59,9
Hauptschulen	656	477	72,7
Realschulen	525	273	52,0
Gymnasium	399	250	62,7
Integrierte Gesamtschulen	95	90	94,7
Berufliche Schulen	278	109	39,2
<i>insgesamt:</i>	<i>4000</i>	<i>2444</i>	<i>61,1</i>

4.3 Sportstätten als Ressource des Schulsports

Obwohl die grundlegende Bedeutung von Sportstätten für den Schulsport evident ist, war bislang unklar, welche relative Bedeutung dem Produktionsfaktor Schulsportstätte in Vergleich zu anderen Produktionsfaktoren des Schulsports (z. B. Sportlehrer) zukommt. Die Ergebnisse zeigen, dass zu wenige geeignete Sportstätten bundesweit den Hauptgrund für Probleme der Schulen im Hinblick auf die Erfüllung des Stundensolls beim Sportunterricht darstellen (vgl. Tabelle 8). Sie machen einen gewichtigeren Faktor aus als beispielsweise das Vorhandensein zu weniger Sportlehrer. Dieser Befund gilt für alle Schulformen. Lediglich bei den Berufsschulen gibt es aus einem anderen Grund größere Probleme bei der Erfüllung des Stundensolls: Sportstunden werden zum Ausgleich des Unterrichtsausfalls in anderen Fächern genutzt. Somit ist im Hinblick auf Bildungsinvestitionen im Schulsport zu konstatieren: Lautet das Investitionsziel, dass die Schulen ihr Stundensoll an Sportunterricht erfüllen, so sind gegenwärtig vor allem Investitionen in Sportstätten zu tätigen, auch wenn in der politischen Diskussion stets in erster Linie von Investitionen in neue Lehrerarbeitsplätze gesprochen wird.⁵⁰ Der Einfluss von Schulsportstätten auf die Möglichkeiten und den Prozess sportpädagogischer Leistungserstellung an Schulen sollte somit nicht unterschätzt werden.

Zu wenig vorhandene geeignete Sportstätten stellen aber nicht nur relativ, sondern auch absolut ein zentrales Problem des Prozesses der sportpädagogischen Leistungserstellung an Schulen dar: Bei 20 % oder mehr aller Realschulen, Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und Berufsschulen stellen zu wenige geeignete Sportstätten ein großes Problem im Hinblick auf die Erfüllung

⁵⁰ Eine hinreichende ökonomische Analyse der relativen Effizienz unterschiedlicher Bildungsinvestitionen im Sportunterricht steht allerdings noch aus.

des Stundensolls dar. Dabei bekunden Schulen in privater Trägerschaft, die 3,9 % der Stichprobe ausmachen (10,4 % bei den Gymnasien, 17,1 % bei den Berufsschulen), deutlich größere Probleme durch zu wenige geeignete Sportstätten als Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

Tabelle 8: Probleme im Hinblick auf die Erfüllung des Stundensolls (in %)

Probleme bei der Erfüllung des Stundensolls	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Zu wenige geeignete Sportstätten	13,7	15,4	20,0	19,7	21,4	20,4	15,9
Zu wenige Sportlehrer	12,3	15,8	15,1	13,4	13,3	19,2	13,8
Nicht möglich wegen anderer Nutzer	9,0	11,6	15,8	11,0	10,1	19,4	11,0
Erkrankungen führen zu Unterrichtsausfall	6,8	9,3	9,1	4,3	1,3	8,0	7,1
Sportstunden zum Ausgleich von Unterrichtsausfall anderer Fächer	2,8	3,6	3,9	7,6	7,1	20,6	4,5

Anmerkung: großes Problem

4.4 Sportstättenversorgung

Betrachtet man die Versorgung mit überdachten Sportanlagen sowie deren Nutzung, so fällt auf, dass die Einzelhalle den Haupttyp an überdachten Sportstätten an Deutschlands Schulen darstellt. Sowohl Grundschulen als auch Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien nutzen die Einzelhalle am häufigsten (vgl. Tabelle 9). Integrierte Gesamtschulen und Berufsschulen nutzen dagegen häufiger Dreifachhallen. Dieser Sportstättentyp ist auch bei Gymnasien und Realschulen weit verbreitet. Im Vergleich dazu nutzen Haupt- und insbesondere Grundschulen Mehrfachhallen deutlich seltener. Mit Fitnessräumen sind vor allem Gymnasien sowie Berufsschulen ausgestattet. Gut ein Viertel (Gymnasien) bzw. ein Drittel (Berufsschulen) können über einen entsprechenden Raum verfügen.

Tabelle 9: Nutzung überdachter Sportstätten in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Dreifachhalle	16,2	34,2	48,7	50,0	67,8	49,5	30,4
Doppelhalle	17,5	25,2	24,2	26,0	21,1	18,3	20,9
Einzelhalle	76,6	69,4	69,6	62,0	65,7	45,0	70,5
Gymnastikräume	18,8	23,1	21,2	25,6	31,1	22,9	21,2
Fitnessräume	4,2	10,1	12,1	25,6	17,8	35,8	10,4

Hinsichtlich der nicht überdachten Sportstätten sticht ein hoher Versorgungsgrad der Schulen mit Lauf- und Sprunganlagen hervor (vgl. Tabelle 10). Quanti-

tativ ist auch die Versorgung mit Spielfeldern und Kugelstoßanlagen zufriedenstellend. Auffällig ist jedoch die schlechte Versorgung von Berufsschulen mit nicht überdachten Sportstätten jeglichen Typs.

Tabelle 10: Nutzung nicht überdachter Sportstätten in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Großspielfelder	35,1	52,8	47,6	47,6	56,7	27,5	41,8
Kleinspielfelder	32,4	46,3	45,8	52,4	46,7	24,8	38,8
Laufanlagen	72,7	81,6	83,2	84,8	81,1	53,2	66,2
Sprunganlagen	84,9	91,4	89,7	92,8	86,7	54,1	86,2
Wurfanlagen	47,5	58,3	60,4	64,8	56,7	37,6	52,7
Kugelstoßanlagen	35,9	74,0	82,1	89,6	78,9	53,2	56,6

Insgesamt stehen gut der Hälfte aller Schulen in Deutschland Lehrschwimmbecken für den Schwimmunterricht – sei es im Freien oder in der Halle – zur Verfügung. Von zwei Drittel aller Schulen werden Schwimmerbecken für den Schwimmunterricht genutzt. Was auf den ersten Blick harmlos klingen mag, sticht auf den zweiten Blick ins Auge: 20 % aller Grundschulen, 23 % aller Hauptschulen, 27 % aller Realschulen, 21 % aller Gymnasien und 46 % aller Berufsschulen stehen überhaupt keine Sportstätten für den Schwimmunterricht zur Verfügung. Es ist somit durchaus möglich, dass Schüler während ihrer gesamten Schulkarriere auch aufgrund einer mangelnden Versorgung mit bzw. Zugangsmöglichkeiten zu Schwimmbädern kein einziges Mal Schwimmunterricht erhalten. Angesichts der jüngst wieder steigenden Ertrinkendenzahlen in Deutschland (gerade auch im Kindes- und Jugendalter; vgl. www.gbe-bund.de) sollte dies bedenklich stimmen.

Tabelle 11: Nutzung von Anlagen für den Schwimmunterricht in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Lehrschwimmbecken	63,1	56,0	48,7	43,6	51,1	27,5	56,0
Schwimmerbecken	66,6	64,6	67,0	72,4	76,7	51,4	66,4
Entweder oder	80,7	77,4	72,9	76,8	78,9	54,1	77,5

Neben den klassischen Sportanlagen des Schulsports ist auch die Bedeutung weiterer Sportanlagentypen für den Sportunterricht zu eruieren. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass immer wieder Forderungen des Vermitteln moderner Sportarten an den Sportunterricht laut werden. Insofern gilt es zu prü-

fen, wie es um die Versorgung der Schulen mit entsprechenden Sportanlagen steht.

Hierbei ist die Versorgung mit Tennisanlagen am besten gewährleistet. Dennoch kann nur ein Fünftel aller Schulen in Deutschland auf Tennisanlagen für Zwecke des Schulsports zurückgreifen (vgl. Tabelle 12). Noch dürftiger sieht die Versorgung mit so genannten Trendsportanlagen aus. Zwar können mittlerweile 35 % der Integrierten Gesamtschulen und knapp 29 % der Realschulen und Gymnasien Beachsportanlagen für Zwecke des Schulsports nutzen. Andere Schulformen haben hier aber deutlichen Aufholbedarf. Rollsportanlagen sind an Gymnasien und Berufsschulen so gut wie gar nicht zu finden. Lediglich gut 11 % der Hauptschulen sowie der Integrierten Gesamtschulen können entsprechende Anlagen für den Schulsport nutzen. Etwas besser ist die Versorgung mit Streetballanlagen. Etwa ein Viertel aller Hauptschulen, Gesamtschulen und Gymnasien kann auf entsprechende Anlagen zurückgreifen. Auffallend ist, dass die Versorgung der Berufsschulen hinsichtlich aller Typen sonstiger Sportstätten unterdurchschnittlich ist. Hinsichtlich der Versorgung mit Kletteranlagen muss berücksichtigt werden, dass diese Abfrage ungestützt erfolgte. Bei einer zu den anderen Sportstättentypen analog durchgeführten gestützten Abfrage wären hier höhere Werte zu erwarten gewesen. Insofern sind hier nur die Relationen zwischen den verschiedenen Schulformen von Relevanz. Hierbei zeigt sich, dass die Versorgung von Gymnasien mit Kletteranlagen am besten gewährleistet ist, die von Grund- und Berufsschulen am schlechtesten.

Tabelle 12: Nutzung überdachter Sportstätten in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Tennisanlagen	18,4	26,8	19,0	21,6	28,9	18,3	20,9
Beachsportanlagen	10,3	24,9	28,6	28,8	35,6	18,3	18,4
Rollsportanlagen	5,9	11,7	8,8	0,8	11,1	0,1	7,3
Streetballanlagen	9,1	23,5	20,1	23,6	25,6	11,9	15,4
Kletteranlagen*	0,7	1,8	1,5	2,4	1,1	0,9	1,2

*=ungestützt erhoben

4.5 Bewertung der Sportstätten

Blickt man auf den von den einzelnen Schulformen *am häufigsten genutzten* überdachten Sportstättentyp – dies waren bei Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien Einzelhallen und bei Berufsschulen sowie Integrierten Gesamtschulen Dreifachhallen (s. o.) – so fällt auf, dass dieser unabhängig von

der Schulform insgesamt als gut bis befriedigend eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 13; Schulnoten von 1 bis 6). Am vergleichsweise schlechtesten werden die ästhetische Qualität der Sportstätte sowie der Zustand des Sanitärbereichs eingestuft. Sehr positiv werden dagegen die Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände (sie befinden sich meist auf dem Schulgelände) sowie die zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Schulsport beurteilt. Bei der Gesamtbeurteilung ist allerdings zu berücksichtigen, dass immerhin 7,1 % aller Schulen den Zustand der von ihnen am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte als mangelhaft bzw. ungenügend einordnen. Hierbei bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den Schulformen.

Tabelle 13: Bewertung der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte in Schulnoten (von 1 bis 6; GS, HS, RS, GY = Einzelhalle; IG, BS = Dreifachhalle)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
Attraktivität (ästhetische Qualität) der Sportstätte	2,9	3,0	3,1	2,9	2,9	2,9
Zustand des Sanitärbereichs der Sportstätte	2,8	2,8	3,1	2,9	3,1	3,1
Ausstattung mit Großgeräten (z. B. Turngeräte, Tore)	2,7	2,5	2,6	2,4	2,5	2,8
<i>Allgemeiner Zustand der Sportstätte</i>	2,6	2,7	2,7	2,6	2,6	2,6
Zustand der Umkleidekabinen der Sportstätte	2,6	2,7	3,0	2,7	2,9	2,9
Sauberkeit der Sportstätte	2,5	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7
(Raum-) Temperatur im Winter	2,5	2,5	2,6	2,6	2,5	2,5
Größe der Sportfläche	2,5	2,8	2,9	2,6	2,4	2,6
Ausstattung mit Kleingeräten (z. B. Bälle)	2,4	2,3	2,4	2,1	2,3	2,5
Sicherheit (Unfallgefahr)	2,4	2,5	2,6	2,4	2,4	2,4
(Raum-) Temperatur im Sommer	2,4	2,6	2,8	2,6	2,6	2,7
Sportboden der Sportstätte	2,3	2,4	2,4	2,3	2,4	2,3
Zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Sportunterricht	1,7	1,9	2,1	1,9	1,9	2,3
Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände (zu Fuß)	1,5	1,4	1,4	1,3	1,3	1,8

Vergleicht man den Zustand der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte in Abhängigkeit vom Schulträger (öffentlich oder privat), so fällt auf, dass an privaten Gymnasien der allgemeine Zustand der am häufigsten genutzten Sportstätte weitaus besser eingestuft wird als an öffentlichen Gymnasien (vgl. Tabelle 14). En détail werden insbesondere der Zustand des Sanitärbereichs sowie der Umkleidekabinen, die ästhetische Qualität sowie die Sicherheit der Sportstätte im Hinblick auf Unfallgefahren an privaten Gymnasien positiver bewertet. Bei den Berufsschulen zeigen sich derlei Unterschiede nicht. Eher wird die am häufigsten genutzte überdachte Sportstätte an privaten Berufsschulen etwas schlechter eingestuft als an öffentlichen.

Tabelle 14: Bewertung der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte in Schulnoten (von 1 bis 6; GY = Einzelhalle; BS = Dreifachhalle)

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
Zustand des Sanitärbereichs der Sportstätte	3,0	2,3	3,1	2,9
Attraktivität (ästhetische Qualität) der Sportstätte	2,9	2,5	3,0	2,8
Zustand der Umkleidekabinen der Sportstätte	2,7	2,3	3,0	2,6
<i>Allgemeiner Zustand der Sportstätte</i>	2,6	2,3	2,6	2,7
Sauberkeit der Sportstätte	2,6	2,4	2,7	2,6
(Raum-) Temperatur im Sommer	2,6	2,6	2,7	3,0
(Raum-) Temperatur im Winter	2,6	2,7	2,5	2,6
Größe der Sportfläche	2,6	2,7	2,6	2,5
Sicherheit (Unfallgefahr)	2,5	2,1	2,5	2,4
Ausstattung mit Großgeräten (z. B. Turngeräte, Tore)	2,4	2,4	2,8	3,1
Ausstattung mit Kleingeräten (z. B. Bälle)	2,2	2,0	2,5	2,7
Sportboden der Sportstätte	2,2	2,5	2,3	2,7
Zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Sportunterricht	1,9	1,8	2,3	2,4
Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände (zu Fuß)	1,3	1,5	1,7	1,8

Der Zustand des am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstättentyps – dies ist in allen Schulformen die Leichtathletikanlage – wird durch die Bank schlechter eingestuft als der Zustand des am häufigsten genutzten überdachten Sportstättentyps (vgl. Tabelle 15). Eine Ausnahme bilden hierbei lediglich die Berufsschulen. Gleichwohl wird der allgemeine Zustand der genutzten Leichtathletikanlage im Durchschnitt als befriedigend eingestuft. Defizite bestehen insbesondere im Hinblick auf die Ausstattung der Sportstätte mit Groß- (z. B. Hochsprunganlagen) und Kleingeräten (z. B. Bälle, Speere, Kugeln, Startblöcke). Besonders positiv werden auch hier die Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände sowie die zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Sportunterricht bewertet. Größere Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen nicht – mit einer Ausnahme: Die Bewertungen der Berufsschulen fallen hinsichtlich fast aller Merkmale deutlich positiver aus als die der anderen Schulformen.

Bei der Gesamtbeurteilung ist allerdings auch hier zu berücksichtigen, dass immerhin 10,2 % aller Schulen den Zustand der von ihnen am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstätte als mangelhaft bzw. ungenügend einordnen. Dabei bestehen allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen. Der Anteil an Schulen, der den Zustand seiner Leichtathletikanlagen als mangelhaft oder ungenügend einstuft, variiert von 2,8 % (Berufsschulen) bis zu 16,3 % (Integrierte Gesamtschulen).

Tabelle 15: Bewertung der am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstätte in Schulnoten (von 1 bis 6; jeweils Leichtathletikanlage)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
Ausstattung der Sportstätte mit Großgeräten (z. B. Hochsprunganlagen, Tore)	3,5	3,2	3,4	3,2	3,4	2,7
Ausstattung der Sportstätte mit Kleingeräten (z. B. Bälle)	3,3	3,2	3,4	3,3	3,4	3,0
<i>Allgemeiner Zustand der Sportstätte</i>	2,9	2,9	3,0	2,9	3,0	2,5
Zustand des Sanitärbereichs der Sportstätte	2,9	2,9	3,1	2,9	3,3	2,7
Sportboden der Sportstätte	2,9	2,8	3,0	2,9	3,0	2,5
Attraktivität (ästhetische Qualität) der Sportstätte	2,8	2,8	3,0	2,8	2,8	2,6
Sauberkeit der Sportstätte	2,8	2,9	2,9	2,8	2,7	2,4
Sicherheit (Unfallgefahr)	2,8	2,7	2,9	2,7	2,9	2,4
Zustand der Umkleidekabinen der Sportstätte	2,8	2,8	3,0	2,8	2,9	2,6
Größe der Sportfläche	2,1	2,1	2,2	2,2	2,1	2,0
Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände (zu Fuß)	2,0	1,9	1,9	1,9	1,8	2,1
Zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Sportunterricht	1,8	1,9	2,1	2,0	1,9	2,2

Im Gegensatz zu den überdachten Sportstätten bestehen bei den nicht überdachten Sportstätten keine Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Schulen im Hinblick auf die allgemeine Bewertung der Anlage (vgl. Tabelle 16). Allerdings liegen Differenzen in der Wahrnehmung mehrerer Einzelmerkmale vor. So ist etwa die Ausstattung der Leichtathletikanlagen privater Gymnasien mit Geräten sowie deren Erreichbarkeit und Verfügbarkeit schlechter als die der Leichtathletikanlagen öffentlicher Gymnasien. Dafür scheint es um die Sauberkeit der Leichtathletikanlagen privater Gymnasien besser bestellt.

Tabelle 16: Bewertung der am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstätte in Schulnoten (von 1 bis 6; jeweils Leichtathletikanlage)

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
Ausstattung der Sportstätte mit Großgeräten (z. B. Hochsprunganlagen, Tore)	3,2	3,7	2,7	3,0
Ausstattung der Sportstätte mit Kleingeräten (z. B. Bälle)	3,2	3,5	3,1	2,4
<i>Allgemeiner Zustand der Sportstätte</i>	2,9	3,0	2,5	2,6
Sauberkeit der Sportstätte	2,9	2,5	2,4	2,6
Zustand des Sanitärbereichs der Sportstätte	2,9	2,8	2,8	2,5
Sportboden der Sportstätte	2,9	3,1	2,4	2,9
Attraktivität (ästhetische Qualität) der Sportstätte	2,8	2,8	2,6	2,8
Zustand der Umkleidekabinen der Sportstätte	2,8	2,9	2,6	2,6
Sicherheit (Unfallgefahr)	2,7	2,8	2,3	2,8
Größe der Sportfläche	2,2	2,2	1,9	2,0
Zeitliche Verfügbarkeit der Sportstätte für den Sportunterricht	2,0	2,3	2,2	2,1
Erreichbarkeit der Sportstätte vom Schulgelände (zu Fuß)	1,9	2,4	2,2	1,8

Blickt man auf die Problembereiche und den Verbesserungsbedarf der Sportstättensituation insgesamt, so stellt die Eignung der Sportstätten für die – auch in Lehrplänen geforderte – Unterrichtung in Trendsportarten das Hauptproblem dar (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Problembereiche: Beurteilung des Verbesserungsbedarfs (%-Werte „starker Verbesserungsbedarf“)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
Die prinzipielle Eignung der Sportstätten für Trendsportarten	52,4	61,0	64,8	61,7	61,8	53,8
Den baulichen Zustand der zur Verfügung stehenden Sportstätten	33,6	33,2	39,4	40,7	44,8	31,4
Kleinere Reparaturen und Instandsetzungen der Sportstätten	30,1	31,3	39,2	39,6	45,6	33,6
Die Ausstattung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	28,0	24,5	30,3	26,3	27,3	25,2
Die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten	22,6	27,7	34,6	36,9	34,1	36,8
Die Eignung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	22,2	23,3	26,8	25,6	23,9	22,9
Ausreichende Belegzeiten/-möglichkeiten der Sportstätten	14,3	21,0	29,9	32,4	27,3	31,4
Die Abstimmung mit anderen Nutzern der Sportstätten	11,1	15,2	18,2	17,1	12,2	25,5

In allen Schulformen sind es über 50 %, bei Hauptschulen, Realschulen, Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien sogar über 60 %, die hier einen starken Verbesserungsbedarf bekunden. In 30 bis 45 % aller Schulen liegt auch ein starker Verbesserungsbedarf vor im Hinblick auf den baulichen Zustand der zur Verfügung stehenden Sportstätten sowie auf kleine Reparaturen und Instandsetzungen der Sportstätten. Besonders deutlich scheint hierbei die Problemlage bei den Integrierten Gesamtschulen ausgeprägt zu sein. In Bezug auf die Ausstattung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts besteht in 25 – 30 % aller Schulen starker Verbesserungsbedarf. Während sich bei diesem Punkt die Unterschiede zwischen den Schulformen noch in Grenzen halten, sind sie beim nächsten Aspekt gewichtiger. Die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten stellt bei Gymnasien, Berufsschulen und Realschulen ein deutlich stärkeres Problem dar als etwa bei Grundschulen. Entsprechendes spiegelt sich auch bei der Einstufung ausreichender Belegzeiten/-möglichkeiten und der Abstimmung mit anderen Nutzern der Sportstätte wider. Diese Probleme treten bei Gymnasien, Berufsschulen und Realschulen ebenfalls überproportional zutage. Interessant ist daneben der Befund, dass je nach Schulform jede fünfte bzw. vierte Schule konstatiert, es gebe einen starken

Verbesserungsbedarf hinsichtlich der generellen Eignung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts.

Wählt man die andere Perspektive und fragt, in welchen Bereichen die Schulen keinen Verbesserungsbedarf sehen, so fällt auf, dass ausreichende Belegzeiten/-möglichkeiten sowie die Abstimmung mit anderen Nutzern der Sportstätten die vergleichsweise geringsten Probleme darstellen (vgl. Tabelle 18). Allerdings sind es bei den Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Berufsschulen nur ein Drittel oder weniger, die hier keinen Verbesserungsbedarf sehen. Auffällig ist weiter, dass der Anteil an Schulen die hinsichtlich der weiteren abgefragten Merkmale keinen Verbesserungsbedarf sehen, sehr gering ausgeprägt ist. Demnach besteht bei der Mehrzahl aller Schulen eine zumindest gewisse Unzufriedenheit hinsichtlich der Gesamtzahl an zur Verfügung stehenden Schulen, der Eignung und Ausstattung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts, des baulichen Zustands der Sportstätten, kleinerer Reparaturen und Instandsetzungen sowie der prinzipiellen Eignung der Sportstätten für Trendsportarten.

Tabelle 18: Problembereiche: Beurteilung des Verbesserungsbedarfs (%-Werte „kein Verbesserungsbedarf“)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
Ausreichende Belegzeiten/-möglichkeiten der Sportstätten	58,5	45,0	36,7	33,2	31,8	28,6
Die Abstimmung mit anderen Nutzern der Sportstätten	48,3	40,3	36,7	34,2	32,2	32,1
Die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten	44,2	30,9	27,1	21,3	26,1	22,6
Die Eignung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	35,1	30,7	21,5	26,1	22,7	36,2
Den baulichen Zustand der zur Verfügung stehenden Sportstätten	21,7	13,7	11,7	8,6	11,5	23,8
Die Ausstattung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	18,2	16,6	9,7	12,4	10,2	16,8
Kleinere Reparaturen und Instandsetzungen der Sportstätten	15,8	11,6	10,1	7,4	8,9	11,2
Die prinzipielle Eignung der Sportstätten für Trendsportarten	15,6	9,3	8,2	8,3	7,9	17,9

Hinsichtlich der Problembereiche und der Verbesserungsbedarfe der gesamten Sportstättensituation zeigen sich keine klaren Vorteile eines Trägertyps (vgl. Tabelle 19). Doch scheint in privaten Schulen die Eignung der Sportstätten für Trendsportarten weniger problematisch. Ebenso werden die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten sowie der Abstimmungsbedarf mit anderen Nutzern von privater Seite positiver eingeschätzt. Auffallend ist auch, dass

private Berufsschulen weniger Probleme im Bereich Belegzeiten/-möglichkeiten artikulieren als öffentliche Berufsschulen. Umgekehrt ist es aber so, dass der bauliche Zustand sowie die Ausstattung der Sportstätten privater Schulen schlechter zu sein scheinen. Daraus ergibt sich ein weiterer Befund: Die Sportstätten privater Schulen sind anscheinend durchschnittlich schlechter geeignet für die Durchführung des Sportunterrichts als die Sportstätten öffentlicher Schulen.

Tabelle 19: Problembereiche: Beurteilung des Verbesserungsbedarfs (%-Werte „starker Verbesserungsbedarf“)

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
Die prinzipielle Eignung der Sportstätten für Trendsportarten	62,1	57,7	55,3	47,1
Den baulichen Zustand der zur Verfügung stehenden Sportstätten	40,4	44,0	32,1	35,3
Kleinere Reparaturen und Instandsetzungen der Sportstätten	39,5	40,0	34,1	33,3
Die Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Sportstätten	37,0	36,0	41,7	22,2
ausreichende Belegzeiten/-möglichkeiten der Sportstätten	32,1	34,6	34,5	17,6
Die Ausstattung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	25,8	30,8	24,4	35,3
Die Eignung der Sportstätten für die Durchführung des Sportunterrichts	25,4	28,0	21,4	35,3
Die Abstimmung mit anderen Nutzern der Sportstätten	18,7	3,8	27,1	23,5

4.6 Ökonomische Aspekte

Aus ökonomischer Sicht ist die Versorgung mit Sportstätten dann optimal, wenn Kosteneffizienz vorliegt. Folglich verfolgt eine ökonomische Optimierung der Sportstättenversorgung das Ziel, die für die Schulen mit der Nutzung der Sportstätten verbundenen Kosten zu minimieren. Hierzu bedarf es zunächst einmal Basisdaten zur Kostensituation. Hierbei können zwei unterschiedliche Kostenarten unterschieden werden: (1) So sind Zeit- und Transportkosten zu bestimmen. Sie entstehen im Rahmen des Transfers vom Schulgelände zu den Sportstätten. Entstehende Zeitkosten gehen zu Lasten der (übrigen) Zeit für Sportunterricht, anderen Fachunterricht, Pausen oder – wenn es sich um Randstunden handelt – Freizeit der Schüler und Lehrer. Folglich geht mit den Zeitkosten ein alternativer Nutzenentgang einher, weshalb Zeitkosten auch in erster Linie als Opportunitätskosten einzustufen sind. Transportkosten entstehen dagegen, wenn die Sportstunden vom Schulgelände nur über Verkehrsmittel zu erreichen sind (z. B. Transport der Schüler mit dem Schulbus zum Schwimmunterricht) und die Schule bzw. ihr Träger oder die Schüler (Eltern) für die Benutzung die-

ser Verkehrsmittel bezahlen müssen. Damit sind Transportkosten als direkte Kosten einzuordnen. (2) Darüber hinaus können Schulen auch direkte Kosten für die Nutzung von Sportstätten entstehen – in Form von Sportstätten-Nutzungsgebühren.

4.6.1 Zeit- und Transportkosten

Bei der Nutzung überdachter Sportstätten entstehen den meisten Schulen nur geringe Zeit- und Transportkosten.⁵¹ Meist befindet sich die am häufigsten genutzte überdachte Sportstätte direkt auf dem Schulgelände, seltener im Umkreis von 1 km vom Schulgelände (vgl. Tabelle 20). Gleichwohl fällt zweierlei auf: (1) Für 2,6 bis 4 % aller Grund-, Haupt-, Real- und Integrierten Gesamtschulen sowie Gymnasien ist die am häufigsten genutzte überdachte Sportstätte mehr als 1 km vom Schulgelände entfernt. Hier entstehen Zeit- und Transportkosten, die nicht mehr vernachlässigbar sind. (2) Die mit Abstand höchsten Zeit- und Transportkosten weisen die Berufsschulen auf. Bei 44 % aller Berufsschulen befindet sich die am häufigsten genutzte Sportstätte nicht auf dem Schulgelände.

Tabelle 20: Zeit- und Transportkosten der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte (GS, HS, RS, GY = Einzelhalle; IG, BS = Dreifachhalle)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
auf dem Schulgelände	74,4	78,1	85,0	80,5	84,0	55,7
im Umkreis von 1 km	22,2	19,0	12,1	16,9	12,0	34,2
im Umkreis von 3 km	2,3	1,3	1,9	2,1	4,0	8,9
Im Umkreis von 10 km	1,2	1,6	0,9	0,5	0	1,3

Hier zeigen sich auch größere Diskrepanzen zwischen öffentlichen und privaten Schulen (vgl. Tabelle 21). Bei den Gymnasien halten sich diese noch in Grenzen. Zwar verfügen private Gymnasien häufiger über eine überdachte Hauptsportstätte auf dem Schulgelände. Doch haben sie zugleich einen höheren Anteil an Schulen, bei denen die überdachte Hauptsportstätte mehr als 1 km vom Schulgelände entfernt ist. Dagegen ist das Ergebnis bei den Berufsschulen eindeutig. Die gegenwärtige Sportstättenversorgung privater Berufsschulen führt zu deutlich höheren Zeit- und Transportkosten. Nur 21,4 % der Berufsschulen verfügt über eine entsprechende überdachte Sportstätte auf dem eigenen Schulgelände.

⁵¹ Hier und im Folgenden wird unterstellt, dass Zeit- und Transportkosten sich analog zur Distanz der Schule von der Sportstätte verhalten.

Tabelle 21: Zeit- und Transportkosten der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte (GY = Einzelhalle; BS = Dreifachhalle)

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
auf dem Schulgelände	80,3	82,4	69,0	21,4
im Umkreis von 1 km	17,4	11,8	25,9	71,4
im Umkreis von 3 km	2,2	5,9	5,2	7,1
Im Umkreis von 10 km	0	0	0	0

Schulsport im Freien bringt deutlich höhere Zeit- und Transportkosten mit sich. Im Vergleich zu der am häufigsten genutzten überdachten Sportstätte befindet sich die am häufigsten genutzte nicht überdachte Sportstätte wesentlich seltener auf dem Schulgelände. Dies gilt für alle Schulformen (vgl. Tabelle 22). Sieht man einmal von den Berufsschulen ab, die auch hier die größten Zeit- und Transportkosten mit sich bringen, weisen interessanterweise die Gymnasien die höchsten Zeit- und Transportkosten auf. Und dies, obwohl sie vermutlich die Schulform mit dem engsten und umfassendsten Stundenplan darstellen.

Tabelle 22: Zeit- und Transportkosten der am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstätte (jeweils Leichtathletikanlage)

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
auf dem Schulgelände	55,2	55,7	59,2	56,1	62,0	34,5
im Umkreis von 1 km	32,9	31,6	27,1	27,0	25,3	43,1
im Umkreis von 3 km	10,3	11,2	11,3	12,6	12,7	12,1
Im Umkreis von 10 km	1,7	1,4	2,5	4,3	0	10,3

Hinsichtlich des Trägertyps zeigen sich ähnliche Befunde wie bei der Betrachtung der Zeit- und Transportkosten der am häufigsten überdachten Sportstätte (vgl. Tabelle 23). Gymnasien in privater Trägerschaft verfügen häufiger über die am häufigsten genutzte nicht überdachte Sportstätte auf dem Schulgelände als Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft. Allerdings ist bei den privaten Gymnasien auch wieder der Anteil größer, deren meistgenutzte nicht überdachte Sportanlage mindestens 1 km vom Schulgelände entfernt ist. Bei den Berufsschulen weisen jene in privater Trägerschaft wiederum eine deutlich ungünstigere Zeit- und Transportkostenstruktur auf.

Tabelle 23: Zeit- und Transportkosten der am häufigsten genutzten nicht überdachten Sportstätte (jeweils Leichtathletikanlage)

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
auf dem Schulgelände	56,8	50,0	32,7	42,9
im Umkreis von 1 km	26,7	29,2	44,9	28,6
im Umkreis von 3 km	12,1	16,7	12,2	14,3
Im Umkreis von 10 km	4,4	4,2	10,2	14,3

Blickt man auf die Zeit- und Transportkosten im Rahmen des Schwimmunterrichts, so zeigt sich zunächst ein kaum überraschendes Ergebnis. Schwimmunterricht verursacht weitaus höhere Zeit- und Transportkosten als Sportunterricht in der Halle oder im Freien (vgl. Tabelle 24). Unabhängig von der Schulform müssen mindestens 20 % der Schulen (Gymnasien: 19,1 %) mehr als 3 km zur nächsten Gelegenheit für Schwimmunterricht zurücklegen (Grundgesamtheit: Schulen mit Möglichkeit zum Schwimmunterricht). Überraschend hoch ist der entsprechende Befund für Grundschulen (37,1 %). Dies resultiert daher, dass sie häufiger als andere Schulformen in weniger urbanen Räumen sowie städtischen Randlagen angesiedelt sind, Schwimmbäder allerdings ihren Standort überproportional häufig in städtischen Kernlagen haben. Insofern resultiert aus der recht guten Versorgung der Bevölkerung mit Grundschulen eine schlechte Versorgung der Grundschulen mit Möglichkeiten für den Schwimmunterricht.

Tabelle 24: Zeit- und Transportkosten der nächsten Möglichkeit für Schwimmunterricht (GS: Lehrbecken, sonst: Schwimmerbecken), Grundgesamtheit: Schulen mit Möglichkeit zum Schwimmunterricht

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
auf dem Schulgelände	11,8	16,6	18,4	15,2	10,0	14,5
im Umkreis von 1 km	18,4	30,0	28,1	29,8	31,4	21,8
im Umkreis von 3 km	32,6	31,0	33,0	36,0	38,6	40,0
Im Umkreis von 10 km	37,1	22,4	20,5	19,1	20,0	23,6

Angesichts des hohen Anteils an Schulen ohne Zugang zu Schwimmsportstätten (vgl. Tabelle 11), scheint in Bezug auf die Schwimmsportstätten eine weitere Betrachtung sinnvoll. Berücksichtigt man alle Schulen, so schwankt der Anteil an Schulen, die 1 km oder weniger zur nächsten Möglichkeit für Schwimmunterricht zurückzulegen haben zwischen 18,7 % (Berufsschulen) und 32,6 % (Gymnasien; vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Zeit- und Transportkosten der nächsten Möglichkeit für Schwimmunterricht (GS: Lehrbecken, sonst: Schwimmerbecken), Grundgesamtheit: alle Schulen

	GS	HS	RS	GY	IG	BS
auf dem Schulgelände	7,4	10,7	12,3	11,0	7,7	7,5
im Umkreis von 1 km	11,6	19,4	18,8	21,6	24,1	11,2
im Umkreis von 3 km	20,6	20,0	22,1	26,1	29,6	20,6
Im Umkreis von 10 km	23,4	14,5	13,7	13,8	15,3	12,2
Keine Nutzungsmöglichkeit	36,9	35,4	33,0	27,6	23,3	48,6

In Bezug auf den Trägertyp zeigt sich, dass die Versorgung mit Gelegenheiten zum Schwimmunterricht bei öffentlichen Gymnasien deutlich besser gewährleistet ist als bei privaten (vgl. Tabelle 26). Dies gilt allerdings nicht für die Berufsschulen.

Tabelle 26: Zeit- und Transportkosten der nächsten Möglichkeit für Schwimmunterricht (GS: Lehrbecken, sonst: Schwimmerbecken); Grundgesamtheit: Schulen mit Möglichkeit zum Schwimmunterricht

	GY ö	GY p	BS ö	BS p
auf dem Schulgelände	15,9	9,5	13,3	25,0
im Umkreis von 1 km	29,9	28,6	20,0	12,5
im Umkreis von 3 km	35,0	42,9	44,4	25,0
Im Umkreis von 10 km	19,1	19,0	22,2	37,5

Darüber hinaus besitzt auch die Siedlungsstruktur einen Einfluss auf die Zeit- und Transportkosten: Je ländlicher der Schulort (Operationalisierung: Einwohnerzahl), desto höher sind die Zeit- und Wegekosten im Bereich der Schwimmsportstätte (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Zeit- und Transportkosten in Abhängigkeit von der Größe des Schulorts (Einwohnerzahl) (Spearman'sche Rangkorrelation)

	Gesamt
Überdachte Sportstätte	n.s.
Nicht überdachte Sportstätte	+**
Schwimmsportstätte	-**

Dagegen sind die Zeit- und Transportkosten im Bereich nicht überdachter Sportstätten in kleineren Städten und Gemeinden geringer als in mittleren und großen Städten. Im Hinblick auf die Zeit- und Transportkosten im Bereich überdachter Sportstätten zeigen sich keine signifikanten Auffälligkeiten. Bei einem

Vergleich zwischen Schulen in den alten und neuen Bundesländern zeigt sich, dass der (negative) Zusammenhang zwischen Zeit- und Transportkosten im Bereich Schwimmsportstätte und Einwohnergröße in den neuen Bundesländern noch stärker ausgeprägt ist: Schulen im ländlichen Raum in Ostdeutschland sind deutlich schlechter an die Schwimmsport-Infrastruktur angebunden, wodurch die entsprechenden Zeit- und Transportkosten steigen.

4.6.2 Sportstätten-Nutzungsgebühren

Vor dem Hintergrund der Finanzkrise der öffentlichen Hand (Horch & Schütte, 2003), aber auch mit dem Blick auf eine Versorgungs- (Breuer & Rittner, 2002, S. 260ff.) bzw. Gemeinwohloptimierung (Breuer, 2005, S. 147ff.) verlangen Kommunen zunehmend Sportstätten-Nutzungsgebühren. Betroffen davon sind nicht nur Sportvereine, sondern auch Schulen. Gleichwohl: Der überwiegende Teil der Schulen zahlt gegenwärtig keine Sportstätten-Nutzungsgebühren (vgl. Tabelle 28). Allerdings schwankt der Anteil an nutzenden Schulen, die Nutzungsgebühren entrichten müssen, mit dem Sportstättentyp zwischen 5 % (Großspielfelder), knapp 10 % (Mehrfachhallen) und 24 bis 30 % (Schwimmanlagen). Analysiert man die Kosten pro Übungseinheit, so stechen drei Aspekte hervor: (1) Die Entgelte für Schwimmunterricht in der Halle sind am höchsten. (2) Sie sind auch deutlich höher als die für Schwimmunterricht im Freien. (3) Bei der entgeltpflichtigen Nutzung von Hallen steigt die Gebühr mit der Hallengröße, auch wenn bei Mehrfachhallen nur ein Hallenteil genutzt wird.

Tabelle 28: Sportstätten-Nutzungsgebühren für Schulsportstätten

Sportstättentyp	Anteil gebühren-zahlende und -nutzende Schulen	Durchschnittliches Entgelt pro Monat und Anlage in €	Durchschnittliches Entgelt pro UE in €
Dreifachhallen	9,4	948	65,4
Doppelhallen	9,8	923	54,3
Einzelhallen	6,7	456	24,4
Gymnastikräume	6,7	760	10,5
Fitnessräume	6,8	184	7,6
Großspielfelder	4,7	286	49,6
Laufanlagen	5,3	814	n.e*.
Lehrschwimmbecken (Halle)	24,0	309	113,8
Schwimmerbecken (Halle)	28,8	314	103,7
Lehrschwimmbecken (Frei)	24,9	153	13,0
Schwimmerbecken (Frei)	24,5	136	55,2

*nicht ermittelbar

4.7 Raumkosten und außerunterrichtliche Angebote

In jüngster Zeit werden im politischen Raum verstärkt Forderungen an die Schule laut, sich zu öffnen und auch außerunterrichtliche Angebote zu machen (z. B. im Rahmen der Ganztagschule). Dies gilt auch für den Schulsport. Knapp 60 % aller Schulen in Deutschland offerieren Sportangebote über den Sportunterricht hinaus (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Anteil an Schulen mit freiwilligen sportlichen Aktivitäten außerhalb des Sportunterrichts (z. B. AGs), differenziert nach Sportarten in %

	GS	HS	RS	GY*	IG	BS	ges.
Angebote insgesamt	51,1	62,3	76,6	80,4	86,7	34,9	59,7
Fußball	18,0	29,0	35,5	28,8	46,6	14,7	24,1
Volleyball	4,7	14,7	25,3	38,8	32,3	10,1	13,6
Basketball	5,1	10,1	15,0	34,0	20,0	6,4	10,7
Tanzsport	6,7	7,5	12,1	10,8	16,6	0,3	7,9
Leichtathletik	5,8	5,2	7,7	11,6	11,1	0,3	6,4
Handball	4,3	5,9	10,3	10,0	12,2	0,9	6,0
Tischtennis	3,4	6,5	6,2	10,8	10,0	1,8	5,3
Badminton	1,5	4,8	8,0	13,2	10,0	6,4	4,6
Schwimmen	3,0	5,0	4,1	4,4	5,5	0,3	3,6
Turnen	3,5	1,9	4,4	6,4	2,3	0,3	3,3
Tennis	3,2	2,3	2,2	4,0	4,4	1,8	2,9

*Rudern = 8,4 %

Besonders häufig finden sich entsprechende Angebote an Realschulen, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen. Aber immerhin auch jede zweite Grundschule macht freiwillige Sportangebote außerhalb des Sportunterrichts. Blickt man auf die Sportarten, die im Rahmen der freiwilligen Angebote organisiert werden, so fällt auf, dass an Deutschlands Schulen am häufigsten freiwillige Fußballangebote stattfinden. Eine Ausnahme bildet hierbei lediglich das Gymnasium, wo Volleyballangebote dominieren. Auch Basketballangebote finden am Gymnasium häufiger statt als Fußballangebote. Insgesamt besitzt jede vierte Schule in Deutschland mindestens eine Fußball-AG. Volley- und Basketballangebote folgen auf den Plätzen. Aber auch Tanzsport- (insbesondere an Gesamtschulen), Leichtathletik- (vor allem an Gymnasien und Gesamtschulen), Handball- und Tischtennisangebote sind an Deutschlands Schulen keine Seltenheit. Zwischen 5 und 8 % aller Schulen in Deutschland bieten entsprechende Sportarten zusätzlich zum Sportunterricht an. Berücksichtigt man die vergleichsweise hohe Anzahl an Schulen ohne Möglichkeit einer Schwimmbadnut-

zung, so sticht auch die relativ hohe Quote an Schulen mit freiwilligen Angeboten im Schwimmen ins Auge. Eine schulsportspezifische Besonderheit des freiwilligen Sportartenangebots stellt das Rudern dar. Während es bei nahezu allen Schulformen eine vernachlässigbar kleine Anzahl an entsprechenden Angeboten gibt, offerieren immerhin 8,4 % aller Gymnasien freiwillige Ruderangebote.

Schulen in den neuen Bundesländern bieten höchst signifikant häufiger freiwillige Sportaktivitäten an als Schulen in den alten Bundesländern. Dies gilt allerdings nicht für sämtliche Sportarten. So werden etwa im Bereich Schwimmen von 4,3 % aller Schulen in den alten Bundesländern freiwillige Angebote gemacht, in den neuen Bundesländern allerdings nur von 0,7 % ($p < ,001$).

Auch Kooperationen von Schulen mit Sportvereinen oder anderen Anbietern stellen keine Seltenheit dar. Nahezu jede zweite Schule kooperiert mit einem externen Partner im Bereich des Schulsports (vgl. Tabelle 30). Besonders häufig ist dies bei Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen der Fall. Hinsichtlich der Sportarten zeigt sich eine ähnliche Rangliste wie bei den freiwilligen Sportangeboten. Auffällig ist allerdings, dass Leichtathletik, Tennis und Handball – gemessen an ihren Rangplätzen – deutlich besser positioniert sind als bei den freiwilligen Angeboten. Demnach sind freiwillige Angebote der Schulen in diesen Sportarten besonders häufig durch eine Kooperationsbeziehung mit einem externen Partner geprägt. Umgekehrt sieht es dagegen bei Tanzsportangeboten aus. Hier bestehen nur selten Kooperationen mit Sportvereinen oder anderen Anbietern.

Tabelle 30: Kooperationen mit Vereinen/anderen Anbietern im Schulsport, differenziert nach Sportarten in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Kooperationen insgesamt	44,5	47,2	45,4	52,4	57,8	12,8	44,8
Fußball	13,9	13,2	12,4	7,6	17,8	2,7	12,5
Leichtathletik	8,8	6,3	6,9	11,6	10,0	1,8	8,1
Tennis	9,4	11,1	3,7	2,8	6,6	0,9	7,9
Volleyball	4,2	9,6	12,4	18,0	14,5	1,8	7,8
Handball	7,3	7,4	7,7	6,8	13,4	1,8	7,2
Tischtennis	7,1	8,2	4,0	4,0	7,8	0,9	6,3
Turnen	6,9	6,3	3,7	3,6	5,5	0,0	5,7
Basketball	2,3	3,6	6,6	10,4	5,5	0,0	3,9
Schwimmen	2,8	2,9	1,5	2,0	4,5	0,0	2,6
Badminton	1,3	2,1	2,2	2,4	3,4	0,0	1,7
Tanzsport	1,0	1,3	1,5	1,2	3,4	0,0	1,2

Kooperationen mit anderen Anbietern dienen in erster Linie Zielsetzungen der Talentförderung bzw. des Wettkampfsports. Dies gilt unabhängig von der Schulform (vgl. Tabelle 31). Sieht man einmal von der Berufsschule ab, so kooperiert mindestens ein Drittel aller Schulen mit externen Partnern im Bereich der Talentförderung bzw. des Wettkampfsports. Deutlich seltener liegen Kooperationen im Hinblick auf kompensatorische Sportangebote vor. Hier sind es – je nach Schulform – maximal 17,6 % der Schulen, die entsprechende Kooperationen eingegangen ist. Noch deutlich unterentwickelt ist auch der Bereich der Ganztagschule. Hier ist es – durch ihre entsprechende Ausrichtung bedingt – lediglich die Integrierte Gesamtschule, die in größerem Ausmaß Kooperationen mit Sportvereinen oder anderen Anbietern aufgebaut hat.

Interessant ist hierbei wieder ein Vergleich zwischen Schulen in den alten und den neuen Bundesländern. Auf der einen Seite kooperieren Schulen in den neuen Bundesländern signifikant häufiger mit externen Partnern in den Bereichen Talentförderung/Wettkampfsport ($p < ,001$) sowie kompensatorischer Sport ($p < ,01$) als Schulen in den alten Bundesländern. Auf der anderen Seite sind Schulen in den alten Bundesländern wesentlich häufiger hinsichtlich Kooperationen im Bereich der Ganztagesbetreuung aktiv ($p < ,001$). Dieser Befund gilt auch unabhängig von der Tatsache, dass die Integrierte Gesamtschule in den alten Bundesländern (Nordrhein-Westfalen) wesentlich stärker verbreitet ist als in den neuen Bundesländern.

Tabelle 31: Kooperationen mit Vereinen/anderen Anbietern im Schulsport, differenziert nach Zielbereich in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	ges.
Talentförderung/Wettkampfsport	36,4	36,9	38,1	47,6	42,2	6,4	36,5
Kompensatorischer Sport	16,3	17,6	13,2	12,4	14,4	6,4	15,3
Angebote im Bereich der Ganztagsbetreuung	5,8	8,0	7,3	4,4	34,4	0,9	7,0

Aus sportökonomischer Sicht stellt sich nun die Frage, inwieweit Raumkosten – d. h. Zeit- und Transportkosten einerseits sowie Sportstätten-Nutzungsgebühren andererseits – die Entstehung außerunterrichtlicher Angebote sowie von Kooperationsstrukturen beeinflusst. Folgt man der ökonomischen Theorie, so dürften freiwillige Sportangebote und Kooperationen umso seltener entstehen, je größer die damit verbundenen Kosten sind. In Bezug auf die hier untersuchten Raumkosten hieße dies, dass Raumkosten die Entstehung solcher Angebote und Kooperationsstrukturen negativ beeinflussen.

Um dies zu überprüfen, wurden die freiwilligen Angebote sowie die Kooperationsstrukturen im Bereich der Schwimmangebote untersucht. Das Handlungsfeld Schwimmen ist zur Prüfung der aufgestellten These deshalb besonders geeignet, weil hier in größerem Umfang sowohl Zeit- und Transportkosten als auch Sportstätten-Nutzungsgebühren anfallen (s. o.). Zudem bestehen noch genügend freiwillige Angebote sowie Kooperation im Bereich des Schwimmens, um den postulierten Zusammenhang analysieren zu können (vgl. Tabelle 29 und Tabelle 32).⁵²

Tabelle 32: Kooperationen mit Vereinen/anderen Anbietern im Schulsport (Bereich Schwimmen) in %

	GS	HS	RS	GY	IG	BS	Ges.
Insgesamt	2,9	2,9	1,5	2,0	4,4	0	2,6
Talentförderung/Wettkampfsport	1,6	1,5	0,7	1,6	2,2	0	1,4
Kompensatorischer Sport	1,5	1,9	0,7	0,4	1,1	0	1,3
Angebote im Bereich der Ganztagsbetreuung	0,1	0	0	0,4	2,2	0	0,2

Die Befunde bestätigen die ökonomische Theorie gut. Je größer die Zeit- und Transportkosten sind, desto seltener existieren außerunterrichtliche Angebote sowie Kooperationen im Bereich des Schwimmens (vgl. Tabelle 33). Im Hinblick auf die Zielbereiche der Kooperationen gilt dies insbesondere für die Talentförderung bzw. den Wettkampfsport sowie kompensatorische Sportangebote. Dagegen konnte ein entsprechender Zusammenhang über alle Schulen für den Bereich der Ganztagesbetreuung weder verifiziert noch falsifiziert werden.

Tabelle 33: Einfluss von Zeit- und Transportkosten auf außerunterrichtliche Angebote und Kooperationen mit Vereinen/anderen Anbietern im Schulsport (Bereich Schwimmen) (Spearman'sche Rangkorrelation)

	gesamt
Außerunterrichtliches Angebot	-.**
Kooperation	-.**
... Talentförderung/Wettkampfsport	-.**
... Kompensatorischer Sport	-.**
... Angebote im Bereich der Ganztagsbetreuung	n.s.

52 Auffällig sind aber höchst signifikante Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern im Bereich kompensatorischer Schwimmangebote. Derlei Angebote bestehen in den neuen Bundesländern nur sehr vereinzelt.

Im Hinblick auf den Einfluss von Sportstätten-Nutzungsgebühren konnte die sportökonomische These teilweise bestätigt werden. Je höher die Gebühren, desto seltener bestehen Kooperationsangebote im Allgemeinen sowie in den Bereichen Talentförderung/Wettkampfsport und kompensatorischer Sport im Speziellen (vgl. Tabelle 34). Dagegen konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Gebühren und freiwilligen Angeboten sowie Kooperationen im Bereich der Ganztagesbetreuung ermittelt werden. Allerdings gilt auch hier, dass angesichts geringer Fallzahlen bei Untergruppenanalysen (insb. bei Kooperationsformen nach Schulformen) in diesem Fall von nicht signifikanten Beziehungen im Datensatz nicht automatisch auf nicht signifikante Zusammenhänge in der Realität geschlossen werden darf. Signifikante Ergebnisse deuten dagegen wieder eindeutig auf signifikante Zusammenhänge in der Realität hin. Aufgrund der geringen Fallzahlen in diesen Teilanalysen war überdies auch nur die Berechnung über alle Schulformen möglich gewesen.

Tabelle 34: Einfluss von Schwimmstätten-Nutzungsgebühren auf außerunterrichtliche Angebote und Kooperationen mit Vereinen/anderen Anbietern im Schulsport (Bereich Schwimmen), nur schwimmbadnutzende Schulen in %

	Keine Gebühren	Gebühren	Sign.
Außerunterrichtliches Angebot	4,5	4,6	n.s.
Kooperation	3,8	0,9	**
... Talentförderung/Wettkampfsport	2,1	0,6	*
... Kompensatorischer Sport	1,9	0,3	*
... Angebote im Bereich der Ganztagesbetreuung	0,3	0	n.s.

4.8 Fazit

Betrachtet man den Schulsport in Deutschland ressourcenökonomisch, so ist die Ressource Sportstätte gegenwärtig knapper als die Ressource Sportlehrer. Bei 20 % oder mehr aller Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Berufsschulen stellen zu wenige geeignete Sportstätten ein großes Problem im Hinblick auf die Erfüllung des Stundensolls dar. Damit übertrifft die zu geringe Verfügbarkeit geeigneter Sportstätten den Sportlehrermangel als Hauptursache für die Nichterfüllung des Stundensolls im Sportunterricht. Der Zustand der vorhandenen überdachten und nicht überdachten Sportstätten wird im Mittel als befriedigend eingestuft. Gleichwohl stufen 7,1 % aller Schulen den Zustand der von ihnen genutzten Sporthalle und 10,2 % der von ihnen genutzten Leichtathletikanlage als mangelhaft bzw. ungenügend ein. Insgesamt prob-

lematischer ist allerdings die Nutzung von Schwimmbädern. 20 % aller Grundschulen, 23 % aller Hauptschulen, 27 % aller Realschulen, 21 % aller Gymnasien und 46 % aller Berufsschulen stehen überhaupt keine Sportstätten für den Schwimmunterricht zur Verfügung bzw. nutzen diese nicht. Es ist somit durchaus möglich, dass Schüler während ihrer gesamten Schulkarriere aufgrund einer mangelnden Versorgung mit bzw. Zugangsmöglichkeiten zu Schwimmbädern kein einziges Mal Schwimmunterricht erhalten. Handlungsbedarf besteht darüber hinaus insbesondere im Hinblick auf die Eignung der Sportstätten für die Unterrichtung in Trendsportarten, aber auch auf den baulichen Zustand sowie kleinere Reparaturen und Instandsetzungen der Sportstätten. Aus sportökonomischer Sicht fallen daneben insbesondere drei Sachverhalte auf:

(1) Berufsschulen weisen in allen Bereichen eine sehr ungünstige Struktur von Zeit- und Transportkosten auf. Für die anderen Schulformen gilt dies nur für den Bereich des Schwimmunterrichts. Häufig befinden sich entsprechende Sportstätten weiter vom Schulgelände entfernt. In der Folge entstehen Zeitkosten für den Transfer vom Schulgelände zu den Sportstätten. Entstehende Zeitkosten gehen zu Lasten der (übrigen) Zeit für Sportunterricht, anderen Fachunterricht, Pausen oder – wenn es sich um Randstunden handelt – Freizeit der Schüler und Lehrer und sind als Opportunitätskosten einzustufen. Transportkosten sind dagegen direkte Kosten und entstehen, wenn die Sportstunden vom Schulgelände nur über Verkehrsmittel zu erreichen sind (z. B. Transport der Schüler mit dem Schulbus zum Schwimmunterricht) und die Schule bzw. ihr Träger oder die Schüler (Eltern) für die Benutzung dieser Verkehrsmittel bezahlen müssen.

(2) Der überwiegende Teil der Schulen zahlt gegenwärtig keine Sportstätten-Nutzungsgebühren. Allerdings schwankt der Anteil an nutzenden Schulen, die Nutzungsgebühren entrichten müssen, mit dem Sportstättentyp zwischen 5 % (Großspielfelder), knapp 10 % (Mehrfachhallen) und 24 bis 30 % (Schwimmanlagen). Pro Übungseinheit sind die Entgelte für Schwimmunterricht in der Halle am höchsten.

(3) Zwar offerieren die meisten Schulen in Deutschland Sportangebote über den Sportunterricht hinaus (z. B. in Form von AGs) und nahezu jede zweite Schule in Deutschland kooperiert mit einem externen Partner (z. B. Sportverein) im Bereich des Schulsports. Doch beeinflussen sowohl Zeit- und Transportkosten als auch Sportstätten-Nutzungsgebühren die Entstehung außerunterrichtlicher Angebote sowie von Kooperationsstrukturen mit externen Partnern negativ. Dies gilt insbesondere für die Zielbereiche Talentförderung/Wettkampfsport sowie kompensatorischer Sport.

5 Das Kernstück der Untersuchung – die Teilstudie zur Erfassung des Sportunterrichts

5.1 Forschungsprogramm der Teilstudie

Rüdiger Heim, Wolf-Dietrich Brettschneider, Jürgen Hofmann & Uli Kussin

Die hier im Rahmen der SPRINT-Studie vorgelegte Teiluntersuchung zum Sportunterricht in Deutschland darf – bei aller Bescheidenheit – in Anspruch nehmen, in weiten Teilen sportwissenschaftliches Neuland zu betreten. Denn mit ihr wird erstmals der Versuch unternommen, die (aktuelle) Situation des Sportunterrichts in der Bundesrepublik auf breiter empirischer Grundlage zu beschreiben und zu analysieren. Die Untersuchung geht damit deutlich über die wenigen bisher vorliegende Studien hinaus, die einzelne Aspekte des Unterrichts zumeist isoliert in den Blick nehmen und nur eingeschränkte, weil lediglich regionale Geltung beanspruchen können (z. B. Digel, 1996; Opper, 1996a & b; Weis, 1997; Wydra & Förster, 2000; Wydra, 2001).

Die Zielsetzung des Vorhabens ist zunächst mit dem Auftrag umrissen, eine aktuelle Bestandsaufnahme des Sportunterrichts im Hinblick sowohl auf seine objektiv-strukturellen Rahmenbedingungen als auch die subjektiven Perspektiven der primär beteiligten Akteure zu liefern. Damit verbunden ist also zunächst das Anliegen, im Sinne deskriptiver Explorationen

- ?? eine breite Palette von Informationen über den Alltag des Sportunterrichts vor Ort (z. B. Umfänge, Inhalte und Organisationsformen) in Erfahrung zu bringen,
- ?? grundlegende personen- und berufsbezogene Daten zu den Sportlehrern bereit zu stellen und schließlich
- ?? die wesentlichen schulischen Kontext- und strukturellen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts zu erheben.

Darüber hinaus gilt das Interesse den subjektiven Sichtweisen, die Schulleitungen, Lehrer, Schüler sowie deren Eltern im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickelt haben. In diesem Sinne geht es vornehmlich darum, Ein-

schätzungen, Beurteilungen und Orientierungen zum schulischen Sportunterricht empirisch zu erhellen. Substanziellen Erkenntnisgewinn verspricht ein solches Vorgehen allerdings nur dann, wenn diese beiden Perspektiven nicht isoliert, sondern aufeinander bezogen und integriert werden.

Neben diesen ersten Zielperspektiven, die im Mittelpunkt der hier berichteten Ergebnisse stehen, verfolgt die Untersuchung zudem das Anliegen, Anknüpfungsmöglichkeiten an die allgemeine empirische Bildungsforschung zu gewinnen. Denn Studien wie etwa TIMSS⁵³ oder PISA⁵⁴ haben einerseits neue qualitative Standards vor allem für die nationale Bildungsforschung gesetzt, die auch für empirische Analysen des Schulsports Geltung beanspruchen dürften. Andererseits haben sie Befunde – etwa im Zusammenhang mit der hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems – zu Tage gebracht, die auch im schulsportlichen Kontext nicht ignoriert werden sollten.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen orientiert sich das grundsätzliche Design der Teilstudie an einer mehrperspektivischen Forschungsstrategie. Sie umfasst nicht nur die verschiedenen Akteure und mittelbar Beteiligten im Sportunterricht, sondern schlägt sich auch in zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen nieder. Während sich mit Hilfe von standardisiert-quantitativen Verfahren vor allem die objektiv-strukturellen Rahmenbedingungen und theoretisch begründete, individuenbezogene Merkmalskomplexe im Hinblick auf Lehrkräfte und Schüler identifizieren lassen, bieten qualitativ-fallorientierte Vorgehensweisen insbesondere die Möglichkeit, die Komplexität des Sportunterrichts und seine Einbindung in das Schulleben zu rekonstruieren. Daher bildet im Sinne des Forschungsauftrags eine umfangreiche standardisierte Erhebung den Kern des Forschungsprogramms, die durch qualitative Einzelfallstudien an kontrastiv ausgewählten Schulen ergänzt wird. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das Design der quantitativen Untersuchung(en); nähere Informationen zu Konzeption und Methodik der interpretativen Einzelfallanalysen finden sich in Kapitel 5.7.

5.1.1 Theoretische Rahmenkonzeption und Basisdesign

Die doppelte Zielsetzung des Forschungsprogramms findet ihren Niederschlag vor allem in der Wahl einer allgemeinen theoretischen Rahmenkonzeption, wie sie im Programm der PISA-Erhebungen Anwendung gefunden hat. Dieses Mo-

⁵³ *Third International Mathematics and Science Study* (Baumert, Bos & Lehmann, 2000)

⁵⁴ *Programme for International Student Assessment* (Baumert et al., 2001 sowie Baumert et al., 2002)

dell, das im Wesentlichen auf Helmke & Weinert (1997) zurück geht und in Abbildung 7 wiedergegeben ist, stellt die schulisch erworbenen Kompetenzen bzw. Schulleistungen in den argumentativen Mittelpunkt. Obwohl diese – nicht zuletzt auf Grund des finanziellen und zeitlichen Rahmens – in der hier vorgelegten Untersuchung nicht im Zentrum der Bemühungen stehen können, bietet es im Hinblick auf die verschiedenen (Bedingungs-)Faktoren von Schulunterricht einen hinreichend differenzierten wie allgemeinen Rahmen zur Entwicklung eines empirischen Forschungsprogramms für die fachspezifische Analyse des Sportunterrichts.

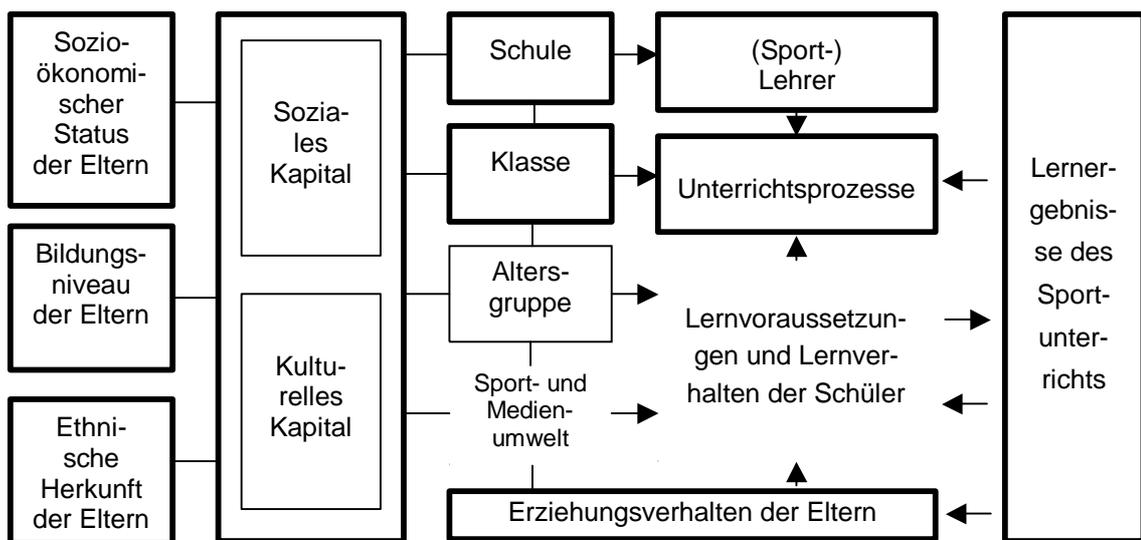


Abbildung 7: Allgemeines Rahmenmodell der Bedingungen sportunterrichtlicher Lernerergebnisse (modifiziert nach Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 33 in Anlehnung an Helmke & Weinert, 1997). Hervorgehoben sind jene Bereiche, die im Forschungsprogramm der Teilstudie inhaltlich Berücksichtigung fanden.

Innerhalb dieses komplexen Rahmenmodells, dessen vollständige empirische Umsetzung selbst in weitaus größeren Untersuchungen kaum möglich ist, erstreckt sich das Forschungsvorhaben auf (1) die familiären Lebensverhältnisse, (2) die Rahmenbedingungen der Schule, (3) die Lerngruppen im Sportunterricht, (4) die Sportlehrer, (5) die Unterrichtsprozesse, (6) das Erziehungsverhalten der Eltern und (7) ausgewählte Lernergebnisse des Sportunterrichts. Diese Entscheidungen sind einerseits vor dem Hintergrund des primären Auftrags einer Bestandsaufnahme zu verstehen und andererseits forschungsökonomischen Limitierungen geschuldet. Zudem liegen empirische Befunde für einzelne Facetten wie etwa der Altersgruppe oder der Sportumwelt der Schüler im Rahmen der sportbezogenen Jugendforschung bereits vor (z. B. Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996 oder Brettschneider & Kleine, 2002). Ihre Berücksichtigung sowie die Ein-

beziehung von Lernvoraussetzungen und Lernverhalten hätten den Forschungsumfang weit über Gebühr erhöht.

Wenn davon gesprochen wird, Lernergebnisse des Sportunterrichts zu erfassen, so bedarf dies einschränkender Erläuterungen, weil hiermit nahe liegend Wirkungs- und Kausalzusammenhänge assoziiert werden. Wirkungen des Sportunterrichts im Sinne von Kausalzusammenhängen könnten jedoch nur dann eindeutig belegt werden, wenn die empirischen Untersuchungen als (Quasi-)Experiment bzw. als Panel mit mehrmaligen Messzeitpunkten durchgeführt würden. Da dies in der hier vorgelegten Untersuchung nicht möglich war, können daher lediglich Assoziationen zwischen Bedingungsfaktoren des Sportunterrichts und Lernergebnissen identifiziert werden. Zudem musste mit Blick auf die forschungsökonomischen Beschränkungen auf eine Erhebung der körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit, die sich als ein Lernergebnis des Sportunterrichts interpretieren ließe, verzichtet werden.

Um die ausgewählten Merkmalskomplexe einerseits auf breiter Datengrundlage mit prinzipiellem Generalisierbarkeitsanspruch und andererseits mit vertretbarem ökonomischen Aufwand zu untersuchen, stellt die Methode der Fragebogenerhebung das Vorgehen der Wahl dar. In Verbindung mit der Zielsetzung des Forschungsprogramms liegt es nahe, die Erhebung der inhaltlich relevanten Informationen in Form von verschiedenen Fragebögen technisch umzusetzen, die sich an Schulleitungen, Sportlehrkräfte, Schüler sowie deren Eltern richten.

Forschungsökonomische Begrenzungen erforderten dabei vor allem grundsätzliche Auswahlentscheidungen im Hinblick auf die Zielpopulation der Schüler. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Lebensalter bzw. die Klassenstufe. Aus organisatorischen Gründen wurde der Zugang über Klassenjahrgänge gewählt, da Alterskohorten in der Regel zu einer Zielpopulation führen, die über mehrere Klassenstufen verteilt ist. Den bewährten Verfahren der einschlägigen Schulforschung folgend konzentriert sich das Forschungsprogramm auf ausgewählte Schlüsseljahrgänge. In Anlehnung an Baumert, Stanat & Demmrich (2001, S. 34) können als Schlüsseljahrgänge zunächst die Abschlussklasse der Grundschule und die letzte Jahrgangsstufe gelten, die der Vollzeitschulpflicht unterliegt. Darüber hinaus käme im bundesdeutschen Schulsystem die erste Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I in Betracht. Vor dem Hintergrund der föderalen Vielgestaltigkeit der Übergangsphase in die weiterführende Schule einerseits und entwicklungstheoretischer Überlegungen andererseits lässt sich allerdings eher die 7. Klasse als weitere relevante Jahrgangsstufe ausmachen. Letztlich umfasst die schülerbezogene Zielpopulation

der SPRINT-Studie deshalb die 4., die 7. und die 9. Jahrgangsstufe. Eine Berücksichtigung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in den beruflichen Schulen verbleibt angesichts der hierfür notwendigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen als dringliches Forschungsdesiderat.

5.1.2 Stichprobenstrategie und -realisierung

Mit Blick auf die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen des Forschungsauftrags schied eine für die gesamte Bundesrepublik repräsentative Stichprobe oder gar ein Sample, das Vergleiche aller Bundesländer ermöglicht,⁵⁵ von vornherein aus. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse lassen sich allerdings plausible Strategien der Stichprobenplanung auf einer ersten (Länder-) Ebene heranziehen, die bei geringerem ökonomischem Aufwand dennoch aussagekräftige und prinzipiell verallgemeinerbare Resultate erhoffen lassen.

Zum einen kann auf die in PISA zu Grunde gelegten Cluster der Bundesländer zurückgegriffen werden, die die Bevölkerungsstruktur und -entwicklung widerspiegeln (vgl. Baumert & Weiß, 2002):

- (1) Große Bundesländer (BW, BY, NW),
- (2) Übrige westdeutsche Flächenländer (HE, NI, RP, SL, SH),
- (3) Neue Bundesländer (BB, MV, SN, ST, TH) und
- (4) Stadtstaaten (HB, HH, BE).

⁵⁵ Zur Illustration seien hier einige Stichprobengrößen genannt: Der internationale PISA-Vergleich umfasste in Deutschland 220 Schulen und ca. 5000 Schüler eines Altersjahrgangs, PISA-E erforderte für einen länderspezifischen Vergleich die Untersuchung von ca. 48 000 Schülern an knapp 1500 Schulen.

Die Grundgesamtheiten umfassten nach Statistiken der KMK für die Grundschule im Jahr 2002 ca. 3 353 000 Schüler und etwa 150 000 Klassen mit ungefähr 162 000 Lehrern; für die Sekundarstufe I (ohne freie Waldorfschulen) waren es 1 105 000 Hauptschüler in ca. 50 000 Klassen mit knapp 74 000 Lehrern, 1 263 000 Realschüler in ca. 48 000 Klassen mit etwa 68 000 Lehrern, ca. 960 000 Schüler an Gesamtschulen in etwa 55 000 Klassen mit gut 94 000 Lehrern und ca. 1 605 000 Gymnasiasten in gut 60 000 Klassen mit etwa 90 000 Lehrern.

Orientiert man sich an den Ergebnissen dieser länderspezifischen Studie lassen sich zum anderen die Bundesländer nach den erreichten Schülerleistungen grob kategorisieren:

- (1) Länder mit national überwiegend überdurchschnittlichen Leistungen (BW, BY, SN),
- (2) Länder mit überwiegend durchschnittlichen Leistungen (BE, HE, NI MV, NW, RP, SH, SL, TH) und
- (3) Länder mit überwiegend unterdurchschnittlichen Leistungen (BB, HB, HH,⁵⁶ ST).

In einer Kombination beider Zugänge erstreckt sich das hier vorgelegte Forschungsprogramm nach Abstimmung mit dem Auftraggeber auf die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (vgl. Tabelle 35 und Abbildung 8).

Tabelle 35: Übersicht über ausgewählte Bundesländer

PISA-Leistung ↙	Struktur ↘	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
überdurchschnittlich		Bayern, Baden-Württemberg		Sachsen	
durchschnittlich		Nordrhein-Westfalen	Schleswig-Holstein		
unterdurchschnittlich				Sachsen-Anhalt	Hamburg

In diesen ausgewählten Bundesländern fungierten dann die Schulen in den jeweiligen Schulformen des allgemein bildenden Systems zunächst als Erhebungseinheiten, die von einer Konzentration auf die ausgewählten Jahrgangsstufen begleitet wurden. Im Hinblick auf die Untersuchungseinheiten der Schulleitungen und Lehrkräfte lies sich angesichts der antizipierbaren Größenordnungen ohne größere Schwierigkeiten eine Vollerhebung realisieren.

⁵⁶ Da Berlin und Hamburg in PISA-E wegen zu geringer Stichprobengrößen nur im Bereich der Gymnasien in die Untersuchung einbezogen wurden, resultiert die Zuordnung lediglich aus diesen Ergebnissen.



Abbildung 8: Durchführungsbereich der SPRINT-Befragung (grau schattiert sind die befragten Bundesländer)

Auf der Ebene der Schüler sowie deren Eltern war demgegenüber eine weitere Eingrenzung notwendig. Idealtypisch wäre in diesem Kontext eine Zufallsauswahl einerseits der Schulklassen in den Jahrgangsstufen 4, 7 und 9 auf Schulebene und andererseits der letztlich einzubeziehenden Schüler gewesen. Schulorganisatorische Gründe und forschungsökonomische Beschränkungen legten jedoch ein weniger strenges methodisches Vorgehen nahe. So wurden alle Schüler einer ausgewählten Klasse in die Befragung einbezogen, wobei die konkrete Klassenauswahl in einer Jahrgangsstufe den Schulen freigestellt war.⁵⁷ Daher wurden in jeder Grundschule eine vierte Klasse befragt und an den

⁵⁷ Dieses Vorgehen dürfte dazu führen, dass in Jahrgangsstufen bzw. Schulen mit koedukativer Unterrichtsorganisation im Sport (also vor allem in den Grundschulen) die ausgewählte Schulklasse identisch mit der Lerngruppe im Sportunterricht ist. In Klassenstufen bzw. Schulen mit geschlechtshomogener Organisation des Sportunterrichts werden über die Auswahl einer Klasse in der Regel zwei Lerngruppen erreicht.

weiterführenden Schulen jeweils eine siebte und eine neunte Klasse. Begleitet wurde diese Stichprobenrekrutierung durch eine Befragung der Eltern der derart ausgewählten Schüler. Insgesamt ergibt sich im Überblick daher folgende Stichprobenstrategie:

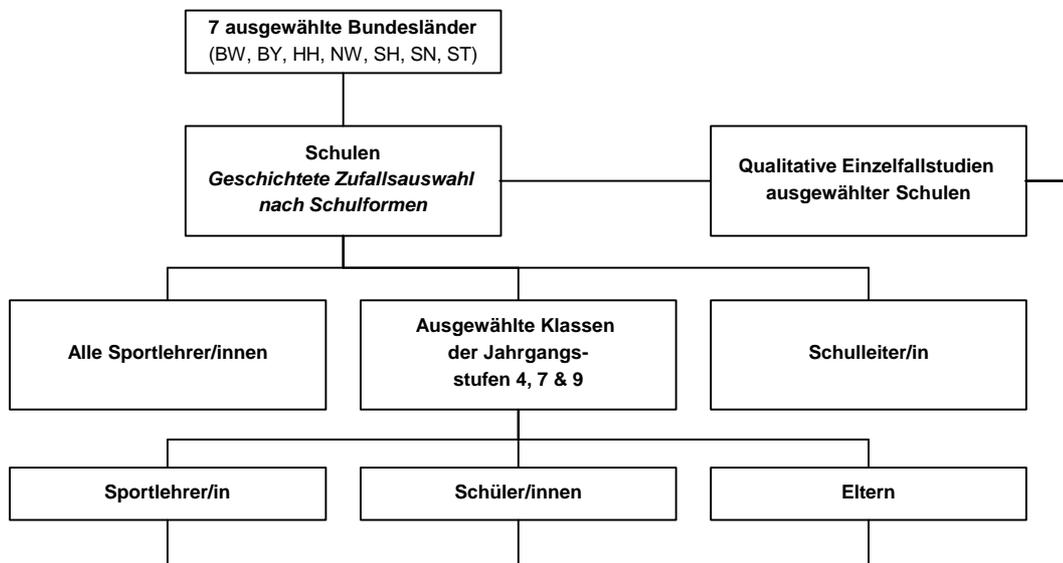


Abbildung 9: Schematische Übersicht der Stichprobenstrategie

In der Konsequenz resultiert aus dieser Stichprobenstrategie sowohl auf der Ebene von Erhebungs- als auch der von Untersuchungseinheiten eine Klumpenstichprobe. Diese Klumpenstichprobe ist jedoch nur dann zuverlässig, wenn sie insbesondere von einer geschichteten Zufallsauswahl (Stratifizierung) im Hinblick auf die Schulformen der Sekundarstufe I begleitet wird.

Mit der unterschiedlichen Kultuspolitik im föderalen System Deutschlands geht eine beträchtliche Ausdifferenzierung der Schularten im Anschluss an die Grundschule einher. Daher ist die Stichprobe der weiterführenden Schulen für jedes einzelne Bundesland separat zu betrachten. In der Stichprobe sind neben Haupt-, Real-, Sekundarschulen und Gymnasien auch Mittelschulen und Gesamtschulen vertreten. Nicht berücksichtigt wurden Sonderschulen und Schulen privater Träger (z. B. Internate, Schulen in kirchlicher Trägerschaft oder Waldorf- sowie Montessorischulen). Ihre Erfassung hätte den Rahmen der Untersuchung gesprengt.

Um für die Stichprobe Repräsentativität beanspruchen zu können, bedarf es bei der Zusammenstellung des Samples zudem einer Orientierung am Verhältnis der aktuellen Schülerzahlen in den einzelnen Schulstufen (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Prozentuale Verteilung der Schüler auf Schulformen der Sekundarstufe I im Schuljahr 2003/2004 (Quelle: Statistisches Bundesamt)

Schulform	Bundesland						
	BW	BY	HH	NW	SN	ST	SH
Hauptschulen	30,5 %	38,3 %	15,9 %	23,9 %	0 %	0 %	25,8 %
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	0 %	0 %	3,6 %	0 %	66 %	65,7 %	0 %
Realschulen	35,5 %	29,4 %	10,7 %	28,4 %	0 %	0 %	36,8 %
Gymnasien Sekundarbereich I	33,4 %	32,1 %	41,5 %	31,9 %	34,1 %	32,9 %	30,8 %
Integrierte Gesamtschulen Sekundarbereich I	0,5 %	0,3 %	28,3 %	15,9 %	0 %	1,3 %	6,7 %
<i>Insgesamt</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>	<i>100 %</i>
<i>Anzahl der Schüler innerhalb der relevanten Schularten</i>	<i>696 533</i>	<i>801 307</i>	<i>86 563</i>	<i>1 221 855</i>	<i>235 947</i>	<i>145 311</i>	<i>180 611</i>

Die Schülerzahlen aus den verschiedenen Schularten der ausgewählten sieben Bundesländer bildeten daher die Grundlage für die Ermittlung der jeweiligen Samplegrößen. Damit statistisch gesicherte Aussagen möglich sind, war darüber hinaus eine Mindestzellgröße zu berücksichtigen, die mit 50 Schülern – also etwa 2 Klassen – festgelegt wurde. Aus ökonomischen Gründen wurden in Bundesländern mit hohen Schülerzahlen (Baden-Württemberg, Bayern und vor allem Nordrhein-Westfalen) im Verhältnis zu kleinen Bundesländern (Sachsen und vor allem Hamburg) relativ weniger Schüler in die Stichprobe aufgenommen. Die länderspezifischen Stichproben waren zudem so zu wählen, dass nicht nur Schulformen und Klassenstufen, sondern auch Siedlungsstrukturen (urbane Ballungszentren, Verdichtungsräume und ländliche Regionen) Berücksichtigung fanden.

Aus diesen Überlegungen resultierte schließlich eine Zielgröße von 220 Schulen, die – bei einer angenommenen Klassengröße von durchschnittlich 25 Schülern – eine Stichprobe von ungefähr 9600 Schülern erwarten ließ. Im Verlauf der Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung haben organisatorische Gründe zu minimalen Verschiebungen innerhalb der anvisierten Stichprobe geführt,⁵⁸ so dass letztlich 219 Schulen in die Untersuchung einbezogen werden konnten. Klassengrößen, die bei den Grundschulen im Mittel unter der

⁵⁸ Für die technische Durchführung der Erhebungen wurden auf der Grundlage von Schullisten der beteiligten Bundesländer sowie der verschiedenen Siedlungsstrukturtypen per Zufall sowohl Zielschulen als auch potenzielle Ersatzschulen nach Maßgabe des Stichprobenplans ausgewählt. Nach schriftlicher wie mündlicher Kontaktaufnahme, Information sowie organisatorischen und terminlichen Absprachen mit den Zielschulen wurde die Einbeziehung von ca. 80 Ersatzschulen notwendig, die die Kriterien der Stichprobenziehung gleichermaßen erfüllten.

erwarteten Größenordnung lagen, am Untersuchungstag fehlende Schüler sowie explizite und implizite Teilnahmeverweigerungen waren ausschlaggebend, dass sich die anvisierte Schülerstichprobe etwas reduzierte und letztlich knapp 8900 Schüler umfasst. Im Detail ergibt sich daher der in Tabelle 37 wiedergegebene Stichprobenplan.

Tabelle 37: Geplanter und realisierter Stichprobenplan der SPRINT-Studie – quantitativer Teil (realisierte Stichproben sind grau unterlegt)

Bundesland	BW	BY	HH	NW	SN	ST	SH	Gesamt (Schulen)
Schulform								
Grundschulen	10	10	4	14	7	6	5	56
Hauptschulen	9	11	2	9	0	0	4	35
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	0	0	0	0	13	12	0	25
Realschulen	11	10	2	10	0	0	6	39
Gymnasien Sek I	10	9	4	12	8	6	5	54
Integrierte Gesamtschulen Sek I	0	0	4	7	0	0	0	11
<i>Insgesamt</i>	<i>40</i>	<i>40</i>	<i>16</i>	<i>52</i>	<i>28</i>	<i>24</i>	<i>20</i>	<i>220</i>
<i>Erwartete Schülerzahl</i>	<i>1750</i>	<i>1750</i>	<i>700</i>	<i>2250</i>	<i>1225</i>	<i>1050</i>	<i>875</i>	<i>9600</i>
<i>Befragte Schülerzahl</i>	<i>1726</i>	<i>1655</i>	<i>550</i>	<i>2226</i>	<i>1049</i>	<i>921</i>	<i>736</i>	<i>8863</i>

Die realisierte Stichprobe kann auf der Ebene der Schulen und Schulformen repräsentative Geltung für die ausgewählten Länder beanspruchen und dürfte zumindest prinzipiell auf das übrige Bundesgebiet übertragbar und damit verallgemeinerbar sein. Die Größenordnungen der einzelnen Samples in den verschiedenen Bundesländern erlauben jedoch keine gesicherten länderbezogenen Aussagen. Daher gehören länderspezifische Fragestellungen nicht zum primären Zielhorizont der hier vorgelegten Untersuchung(en). Sofern länderspezifische Aspekte trotzdem berücksichtigt werden, handelt es sich um besonders markante Befunde, die aus unserer Sicht wichtige Aspekte betreffen, aber im Hinblick auf ihren Geltungsanspruch mit gebotener Vorsicht zu behandeln sind. Da sich die Stichprobenstrategie mit dem Ziel der Repräsentativität – vor allem aus zeitlichen Gründen – auf die institutionelle Ebene der Schulen als Erhebungseinheiten beschränken musste, kann dieser Geltungsanspruch für die individuenbezogenen Untersuchungseinheiten nicht von vornherein pauschal angenommen werden. Daher sollen in den nun folgenden Abschnitten die einzelnen Stichproben etwas näher dargestellt werden.

Die Schülerstichprobe

Die befragten Schulklassen umfassten im Befragungszeitraum insgesamt 9623 Schüler, von denen letztlich 8863 Datensätze in die Auswertung eingehen konnten. Damit wurde ein Ausschöpfungsgrad⁵⁹ von insgesamt 92 % erzielt, der zwischen den drei Jahrgangsstufen nicht nennenswert differiert. Vor dem Hintergrund der Zielquoten, die im Rahmen der internationalen PISA-Studien zu Grunde gelegt wurden (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 47), kann daher von einer bemerkenswert guten Qualität der hier realisierten Stichprobe ausgegangen werden, die hohe Aussagekraft für die Grundgesamtheit besitzen dürfte.

Tabelle 38: Verteilung der Schülerstichprobe nach Schulform

Schulform	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG
Absolute und relative Anzahl	1167 (13,2 %)	1441 (16,3 %)	2002 (22,6 %)	520 (5,9 %)	517 (5,8 %)	2707 (30,5 %)	509 (5,7 %)

Mit einem Anteil von 51,7 % (N = 4483) Jungen und 48,3 % (N = 4195) Mädchen wurde auch im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit eine ausgewogene Verteilung erreicht. Die Größenordnungen in den Teilstichproben der einzelnen Schulformen finden sich in Tabelle 38. Die prozentualen Anteile im Hinblick auf die Schüler entsprechen recht genau den Proportionen auf der Ebene der Erhebungseinheit „Schulklasse“. Daher ist es offensichtlich gut gelungen, die typischen schulformspezifischen Muster auch auf der Ebene der Untersuchungseinheiten weitgehend getreu abzubilden. Da die Zahl der Mittel- und Sekundarschüler⁶⁰ sowie der Absolventen von integrierten Gesamtschulen mit gut 500 deutlich niedriger liegt als in den übrigen Schulformen, ist Vorsicht bei der Interpretation entsprechend spezifischer Befunde geboten.

Die Sportlehrerstichprobe

In diese Stichprobe wurde einbezogen, wer zum Befragungszeitpunkt Sport unterrichtete oder über die entsprechende Lehrbefähigung verfügte. Während laut Auskunft der Schulleiter insgesamt von 1690 Sportlehrern an den einbezogenen Schulen auszugehen ist, nahmen an der Untersuchung lediglich 1158

⁵⁹ Unter dem Ausschöpfungsgrad einer Stichprobe wird das Ausmaß verstanden, in dem Probanden der geplanten Stichprobe in der Untersuchung auch tatsächlich einbezogen werden können.

⁶⁰ Diese Schulformen bieten lediglich die Länder Sachsen und Sachsen-Anhalt neben dem Gymnasium an.

(= 68,5 %) Lehrkräfte teil. Diese Quote ist angesichts der freiwilligen Teilnahme sicherlich in positivem Sinne beachtlich, setzt aber dem anvisierten Verallgemeinerungsanspruch Grenzen. Denn über die Gründe der Teilnahmeverweigerung kann nur spekuliert werden, so dass sich systematisch begründete Teilnahmemuster nicht ausschließen lassen. Dennoch ist festzuhalten, dass mit dem hier zu Grunde gelegten Datensatz die bisher umfangreichste Stichprobe von Sportlehrern vorliegt.

Tabelle 39: Verteilung der Lehrerstichprobe nach Schulform

Schulform	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG
Absolute und relative Anzahl	277 (23,9 %)	197 (17,0 %)	207 (17,9 %)	32 (2,8 %)	32 (2,8 %)	335 (28,9 %)	78 (6,7 %)
Sportlehrer pro Schule	4,9	5,8	5,3	2,7	2,7	6,1	7,1

Im Hinblick auf die einzelnen Schulformen ergibt sich die in Tabelle 39 dargestellte Verteilung. Diese entspricht im Wesentlichen den prozentualen Anteilen auf der Schülerebene, wenn man bedenkt, dass an den Grundschulen jeweils nur eine Klasse befragt wurde. Die deutlich geringeren Quoten an Mittel- und Sekundarschulen, in denen sich im Durchschnitt nur knapp 3 Lehrkräfte pro Schule an der Untersuchung beteiligten, deuten auf einen unterdurchschnittlichen Ausschöpfungsgrad in diesen Schulformen hin, ohne dass dies eindeutig zu belegen wäre. Die Befunde im Hinblick auf die Mittel- und Sekundarsschullehrer sollten daher mit gebotener Zurückhaltung betrachtet werden.

Die Schulleiterstichprobe

An den 219 beteiligten Schulen waren insgesamt 191 Schulleiter bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Dies entspricht einer Quote von 87,2 %, so dass auch in diesem Zusammenhang von einem guten Ausschöpfungsgrad ausgegangen werden kann.

Die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen findet sich in Tabelle 40 und zeigt wiederum das bereits bekannte Muster, das zur Vorsicht bei schulformspezifischen Aspekten der Mittel-, Sekundar- und Gesamtschule mahnt.

Tabelle 40: Verteilung der Schulleiterstichprobe nach Schulform

Schulform	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG
Absolute und relative Anzahl	52 (27,2 %)	28 (14,7 %)	37 (19,4 %)	10 (5,2 %)	9 (4,7 %)	45 (23,6 %)	10 (5,2 %)

Die Elternstichprobe

Entsprechend der Zahl der beteiligten Schüler wurden gut 8800 Fragebögen an die Eltern verteilt. Vor dem Hintergrund der Organisation von Fragebogendistribution und entsprechender Fehleranfälligkeit (vgl. Abschnitt 5.1.4) musste gegenüber den übrigen Teilstichproben mit einer deutlich geringeren Rücklaufquote unter den Eltern gerechnet werden. Dass dennoch 4352 Fragebögen (= 49,1 %) die Elternstichprobe bilden, gehört zu den besonders positiven Überraschungen unserer Studie(n) und dürfte ein bemerkenswertes Interesse der Eltern am Sportunterricht dokumentieren. Diese Einschätzung findet ihre Bestätigung auch in der Tatsache, dass mehr als zwei Drittel der Eltern (= 68,1 %) den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt haben; in 27,5 % der Fälle stammen die Angaben von der Mutter, bei 3,7 % vom Vater.

Tabelle 41: Verteilung der Elternstichprobe nach Schulform

Schulform	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG
Absolute und relative Anzahl	676 (15,5 %)	487 (11,2 %)	985 (22,6 %)	247 (5,7 %)	186 (4,3 %)	1597 (36,7 %)	174 (4,0 %)
%-Anteil im Verhältnis zu Schülern	57,9 %	33,8 %	49,2 %	47,5 %	36,0 %	59,0 %	34,2 %

Die Verteilungen der Elternstichprobe im Zusammenhang mit den Schulformen finden sich in Tabelle 41. Besonders intensiv haben sich demnach Eltern von Grundschulern und Gymnasiasten an der Befragung beteiligt, während die von Gesamt-, Haupt- und Sekundarschülern unterdurchschnittlich vertreten sind.

5.1.3 Untersuchungsinstrumente

Wie bereits erwähnt, liegt den Analysen zum Sportunterricht eine mehrperspektivische Forschungsstrategie zu Grunde, die auch in der Konzeption der Untersuchungsinstrumente ihren Niederschlag fand. So galt es einerseits, verschiedene, gleichwohl aufeinander bezogene Fragebögen zur Selbstbearbeitung für die Schulleitungen, die Sportlehrkräfte, die Schüler sowie ihre Eltern zu entwickeln. Andererseits mussten bei deren Konstruktion sowohl strukturell-organisatorische Aspekte mit dem Ziel der Bestandsaufnahme als auch wissen-

schaftlich begründete Fragenkomplexe Berücksichtigung finden, die Anknüpfungsmöglichkeiten an die allgemeine Schul- und Bildungsforschung bieten. Letztere Zielsetzung mündete – auch vor dem Hintergrund der zeitlichen Rahmenvorgaben des Forschungsprojekts – in die grundsätzliche Entscheidung, wenn möglich auf bereits bewährte und validierte Fragebatterien zurückzugreifen.

Die Konstruktion der verschiedenen Fragebögen erfolgte in einem schrittweisen Entwicklungs- und Diskussionsprozess. In diesen waren im Hinblick auf spezifische Fragestellungen einerseits die Projektleiter der Untersuchungsaufträge zur Sportstätten-situation, zu den Lehrplänen und Richtlinien sowie zum außerschulischen Schulsport, aber auch externe Experten einbezogen. So wurden einige Lehrer und Schulleiter, die in der Stichprobenauswahl keine Berücksichtigung fanden, sowie der Deutsche Sportlehrer-Verband (DSLTV) ⁶¹ um Durchsicht von Fragebogen-Entwürfen und Stellungnahme gebeten. Im Hinblick auf die Praktikabilität wurden insbesondere die Schülerfragebögen im Rahmen von kleineren Pre-Tests überprüft und modifiziert.

Darüber hinaus waren neben dem wissenschaftlichen Beirat der Schulsport-Studie die Kultusministerien der ausgewählten Bundesländer in die endgültige Gestaltung der Untersuchungsinstrumente einzubeziehen. Dieser Abstimmungsprozess, der für die ministerielle Genehmigung der Untersuchung notwendig war und letztlich gut zwei Monate in Anspruch nahm, erstreckte sich vor allem auf rechtliche Fragen im Zusammenhang mit dem Datenschutz und berührte inhaltliche Fragen nur am Rande.

Der Schülerfragebogen

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmenmodells konzentriert sich der Schülerfragebogen in erster Linie darauf, vielfältige Informationen im Zusammenhang mit der Lerngruppe bzw. Klasse, den Unterrichtsprozessen, der Lehrkraft und den Lernergebnissen des Sportunterrichts zu erfassen. Daher fanden insbesondere Konstrukte Verwendung, die (a) das Sozialklima der Lerngruppe, (b) die Ziele, Inhalte, Organisationsformen des Sportunterrichts, (c) das Sportlehrerverhalten sowie (d) subjektive Beurteilungen des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft erfassten. Darüber hinaus wurden im Hinblick auf (potenzielle) Lernergebnisse das fachspezifische Interesse, die Anstrengungsbereitschaft, die Leistungsmotivation sowie verschiedene Facetten des Selbstkonzepts berücksichtigt.

⁶¹ In diesem Zusammenhang sei dem Vizepräsidenten Schulsport des DSLTV, Helmut Zimmermann, für seine Anregungen, konstruktive Kritik und Zusammenarbeit gedankt.

Da aus organisatorischen Gründen eine Selbstbearbeitung des Fragebogens (unter Anleitung eines Befragungsleiters) innerhalb einer Schulstunde vorgesehen war, musste insbesondere den kognitiven Fähigkeiten der Grundschüler Rechnung getragen werden. Daher wurde für die 4. Klasse eine gekürzte Version des Schülerfragebogens (SF-4) entwickelt, die gleichwohl die wesentlichen Aspekte des Fragebogens für die 7. und 9. Klasse (SF-7 & 9) enthält.

Der Sportlehrerfragebogen

Dieser Fragebogen bildet im Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmenmodell die zentrale Informationsquelle im Hinblick auf die Schule, die Unterrichtsprozesse, die Sportlehrer⁶² als Individuen sowie als identifizierbare Gruppe im Kollegium.

Daher umfasst der Sportlehrerfragebogen (SL) insbesondere (a) allgemeine Angaben zur Person und beruflichen Qualifikation (Aus- und Weiterbildung), (b) Fragen zu Bedingungen des Sportunterrichts (Sportstätten, Lehrplan, Lernverhalten der Schüler), (c) Konstrukte zu Arbeitsbelastungen und deren Bewältigung, (d) dem Sozialklima in Schule und Kollegium sowie (e) Itembatterien zu Sportpädagogischen Orientierungen (Ziele und Inhalte des Sportunterrichts, Einstellungen gegenüber offenem Unterricht, überfachlichen Lernzielen und neuen Inhalten, Benotung und Leistungsorientierung, Schülerbeteiligung).

Der Schulleitungsfragebogen

Dieser Fragebogen (SR) wurde unter der Prämisse konzipiert, die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts im Kontext der Schule als Organisation zu eruieren. Im Sinne einer Metaperspektive ging es darum, einen anderen – vielleicht distanzierteren – Blick auf die Belange, Anforderungen und Stellung des Schulsports zu erhalten. Während die übrigen Fragebögen zu einem Großteil in Richtung bewährter Konstrukte und validierter Skalen ausgerichtet waren, zielte die inhaltliche Gestaltung vornehmlich auf die Zielsetzung einer Bestandsaufnahme ab. Daher umfasst der Schulleiterfragebogen (a) allgemeine Angaben zu Schule und Sportunterricht, (b) Einschätzungen zu Stellenwert und Zielen des Schulsports sowie den Sportlehrkräften und (c) Informationen über strukturelle Bedingungen des Sportunterrichts (z. B. Zustand der Sportstätten, materielle Ausstattung und Versorgung mit Lehrkräften).

⁶² Hierunter wurden alle Lehrkräfte verstanden, die im Fach Sport – unabhängig von ihrer Lehrbefähigung – unterrichten.

Der Elternfragebogen

Ziel des Elternfragebogens (EF) im Sinne des gewählten theoretischen Zugangs war es primär, den familiären Kontext und das elterliche Erziehungsverhalten empirisch zu erhellen. Daher konzentriert sich dieses Untersuchungsinstrument neben allgemeinen Angaben zur Familie, Informationen über Herkunft und Ausbildung der Eltern sowie einer subjektiven Beurteilung des Sportunterrichts auf eine Erfassung des häuslichen Erziehungsstils. In diesem Zusammenhang orientierte sich die Konzeption am „Familiendiagnostischem Testsystem (FDTS)“ (Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985). Dies unterscheidet nicht nur Erziehungseinstellungen, -ziele und -praktiken, sondern auch nach dem Geschlecht der Kinder und des befragten Elternteils. Daher kamen in der Untersuchung sowohl ein Fragebogen für Töchter (EF-T) als auch einer für Söhne (EF-S) zum Einsatz.

5.1.4 Durchführung der Datenerhebung und -erfassung

Die Datenerhebung der Fragebogenuntersuchung wurde in Kooperation und enger Abstimmung der Forschungsgruppen an den Universitäten Magdeburg und Paderborn konzipiert und durchgeführt. Es galt dabei, die grundsätzliche Entscheidung technisch umzusetzen, die Schülerbefragung im Rahmen der Schulklasse im zeitlichen Umfang von 45 Minuten mit Hilfe eines Testleiters vor Ort, d. h. in 219 Schulen in sieben Bundesländern, durchzuführen. Hierfür wurden Befragungsteams in Magdeburg und Paderborn, aber auch an den sportwissenschaftlichen Instituten in Essen, Heidelberg, Augsburg und Tübingen gebildet. Um die wissenschaftlichen Standards zu gewährleisten, wurden alle Befragungsteams – u. a. mit Hilfe eines Schulungs-Videos – in organisatorischer wie inhaltlicher und methodischer Sicht sorgfältig eingewiesen. Die Durchführung der Befragung in den Schulklassen wurde darüber hinaus von den Testleitern jeweils schriftlich dokumentiert und in Form eines „Deckblatts“ mit einigen ergänzenden Informationen zur Schulklasse festgehalten.

Den befragten Schülern wurde der Elternfragebogen mit der Bitte um Weitergabe und (kostenloser) postalischer Rücksendung via vorbereiteter Versandtasche ausgehändigt. Schulleitungs- und Lehrerfragebogen sind den Schulen im Vorfeld des vereinbarten Befragungstermins mit der Bitte um Bearbeitung schriftlich zugegangen und wurden in der Regel den Projektteams am Befragungstag übergeben. Alle Fragebögen waren dabei mit einem vorab für die Schule festgelegten Code gekennzeichnet, um einerseits die persönliche Anonymität zu gewährleisten, andererseits die Zuordnungen der Schüler-, Eltern-, Lehrer- und Schulleitungsfragebögen untereinander zu ermöglichen. Die Eltern-

und Schülerdatensätze lassen sich darüber hinaus auf der Basis eines persönlichen Schülercodes aufeinander beziehen.

Die schriftlichen Daten der insgesamt knapp 15 000 Fragebögen wurden durch geschulte studentische Mitarbeiter mit Hilfe von Hochleistungs-Scannern und spezieller Software (Remark 5) digital erfasst. Diese Prozedur umfasste zunächst die Erstellung von Bilddateien aller Fragebögen und mündete in elektronisch lesbare Rohdaten-Files zur weiteren Verarbeitung mit Hilfe der Statistik-Software SPSS. Zum Teil bereits während der Erfassungsprozeduren, zum Großteil in deren Anschluss wurde darüber hinaus ein Datencleaning durchgeführt.

Insgesamt erfolgte die Datenerhebung im Zeitraum vom März bis Mai 2004, die Datenerfassung in den Monaten Mai bis September 2004.

5.1.5 Datensatzstruktur

Die Datensätze der vier Fragebogenuntersuchungen sollten zusammengefasst werden, um Themenstellungen vernetzt behandeln zu können. Dazu wurden zuerst die unterschiedlichen Fragebögen mittels eines Scan- und Prüfverfahrens in einen SPSS-Rohdatensatz überführt. Anschließend wurden diese Rohdatensätze gecleant, vorhandene Itembatterien in Skalen zusammengefasst und den Rohdaten hinzugefügt. Hier wurden auch die in Teilen unterschiedlichen Datensätze der Eltern (Vater, Mutter) und der Schüler (Grundschule, Sekundarschule) zusammengefügt. Diese bilden die so genannten Submasterfiles. Dabei gliedert sich das Lehrerfile nochmals auf in das Submasterfile Sportlehrer mit persönlicher Zuordnung zu einem Schüler und einem Submasterfile Sportlehrer aggregiert auf Schulebene mit Schulmittelwerten. Dieses letzte File ist als Schulvariable zu werten. Hier können z. B. Klimavariablen oder Motivkonfigurationen der unterrichtenden Sportlehrer oder die Ausstattung der Schulen erfasst werden.

Der dritte Schritt bestand aus dem Zusammenfügen aller Submasterfiles aufgrund von Codevariablen und Zuordnungsalgorithmen zum sogenannten „Masterfile“, wo zu jedem Schüler neben den Informationen zu seinen Eltern auch die Antworten seines persönlichen Sportlehrers, der Sportlehrer der Schule und die Antworten des Schulleiters integriert sind (vgl. Abbildung 10). Zur Verdeutlichung nur soviel: Dieses SPSS-File ist mit einer Datenmatrix von 8863 Schülern (Zeilen) und 1142 Variablen (Spalten) knapp 23 Megabyte groß!

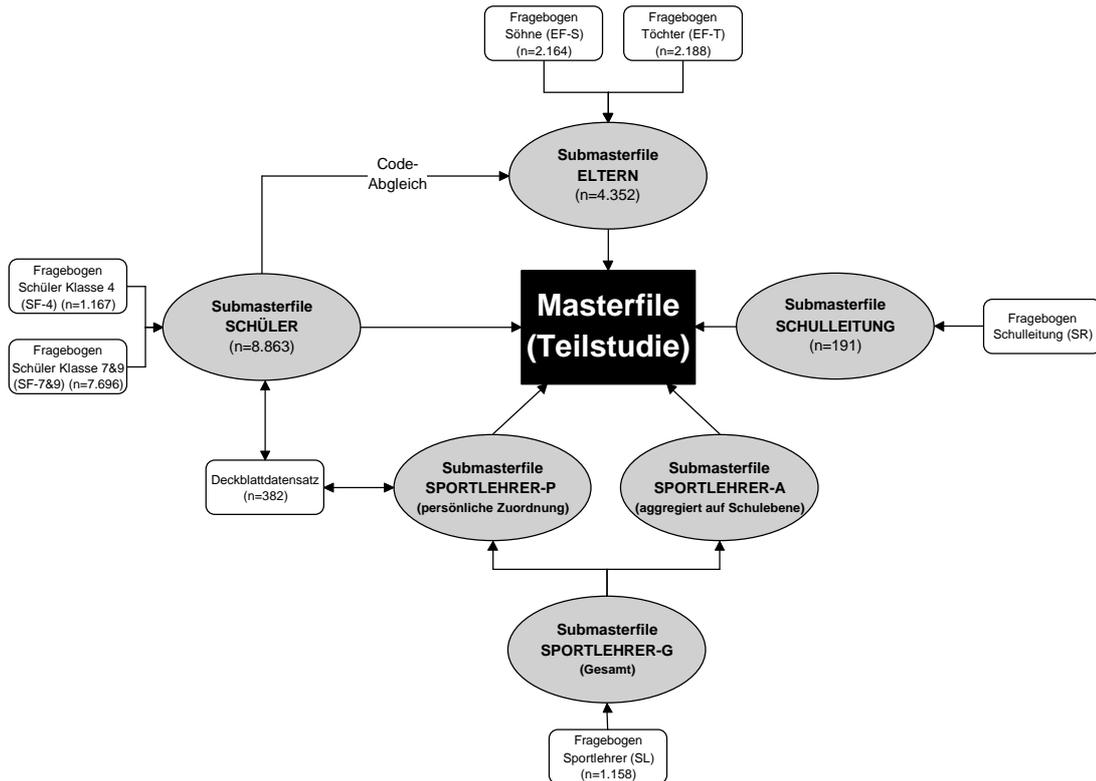


Abbildung 10: Teildatensätze (Submasterfiles) der quantitativen Studie und ihre Integration in einen Gesamtdatensatz (Masterfile)

5.2 Organisation und Durchführung des Sportunterrichts aus Sicht der Schulleitung

Jürgen Hofmann, Miriam Kehne, Hans Peter Brandl-Bredenbeck & Wolf-Dietrich Brettschneider

5.2.1 Inhaltliche Akzente des Schulleiterfragebogens

Vorbemerkungen

Um zunächst die organisatorische Perspektive in die Analyse des Schulsports einbeziehen zu können, wurde in den ausgewählten Schulen der quantitativen Untersuchung auch den Schulleitern ein Fragebogen vorgelegt.

Während die Schulleiter in der Vergangenheit im Wesentlichen als Lehrer wahrgenommen wurden, die „nebenbei eine Schule leiten“, wird aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen und der zunehmenden Bedeutung von Schulentwicklung die Forderung nach Professionalisierung auch verstärkt an die Schulleitung gestellt. Zu ihrer pädagogischen Arbeit müssen Schulleiter derzeit neben der Personalführung, Personalauswahl und Personalbeurteilung auch noch die Aufgaben der Mittelbewirtschaftung, Entwicklungsplanung, Evaluation und Berichterstattung wahrnehmen. Zudem obliegt der Schulleitung die Aufgabe, die Schule nach außen darzustellen (vgl. Habeck, Hoffmann, Wendtland & Winkler, 1999). Die Schulleiter sind zudem für die schulischen Gestaltungsprozesse und die geforderte Profilbildung verantwortlich. Damit fällt ihnen die Aufgabe zu, für das Schulfach Sport und den außerunterrichtlichen Sport den vorgesehenen Zeitumfang und ein attraktives Angebot zu gewährleisten. Beide Punkte hängen jedoch auch in erheblichem Maße von der Anzahl der Lehrpersonen und von den räumlich-materiellen Voraussetzungen ab. Aus dem genannten Aufgabenspektrum resultiert der folgende Fragenkatalog, der im Schulleiterfragebogen entsprechend abgebildet ist:

- (1) Ist der im Lehrplan geforderte zeitliche Umfang des Sportunterrichts gewährleistet? Existieren Diskrepanzen zwischen den Vorgaben des Lehrplans, den schuleigenen Stundenplänen und dem tatsächlich realisierten Sportunterricht?
- (2) Wie oft fällt der Sportunterricht aus und was passiert mit dem Schulsportangebot, wenn der Sportlehrer nicht anwesend ist?

- (3) Wie steht es mit der Qualifikation der Sportlehrkräfte und wie hoch ist der Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht?
- (4) Wie wird von Seiten der Schulleitung die Fortbildungs- und Innovationsbereitschaft als Indikator für das Engagement der Lehrerschaft und damit auch der Durchführung eines zeitgemäßen Sportunterrichts gewertet?
- (5) Welcher Status kommt den Sportlehrern im Kollegium zu und was tragen sie zur Außendarstellung der Schule bei?
- (6) Gibt es neben dem Sportunterricht noch weitere Angebote und welche Rolle spielen sie für das schulische Profil?
- (7) Wie steht es mit der Einrichtung von Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich des Schulsports?

Der Schulleiterfragebogen wurde in Anlehnung an die PISA-Befragung erstellt. Angesichts der – besonders nach der PISA-, TIMS- und IGLU-Studie – Flut von Evaluationen und Befragungen an Schulen und der dadurch verständlicherweise gesunkenen Informationsbereitschaft wurden die Fragebögen auf ein Mindestmaß gekürzt und dem Deutschen Sportlehrer-Verband (DSLTV) im Vorfeld zur kritischen Durchsicht zur Verfügung gestellt.

Aufbau des Schulleiterfragebogens

Während sich der Eltern-, Schüler- und Lehrerfragebogen zu einem Großteil an validierten Skalen orientiert, zielt der Schulleiterfragebogen auf organisatorische Fragen, die für den Fragebogen weitgehend neu entworfen wurden und sich an dem vorgenannten Fragenkatalog orientieren:

- ?? Allgemeine Angaben zur Schule (Anzahl der Schüler, Anteil an nicht-deutschen Schülern, Anzahl der Lehrer und Referendare, Altersstruktur des Kollegiums, Angaben zum zeitlichen Umfang des Sportunterrichts etc.).
- ?? Stellenwert sportbezogener Maßnahmen (unterrichtlich und außerunterrichtlich).
- ?? Strukturelle Bedingungen des Sportunterrichts (z. B. Zustand der Sportstätten, materielle Ausstattung und Versorgung mit Lehrkräften, Verbesserungsbedarf etc.).
- ?? Einschätzung der Sportlehrkräfte hinsichtlich ihrer Fortbildungs- und Innovationsbereitschaft sowie ihres Ansehens im Kollegium.
- ?? Qualitätssicherungsmaßnahmen im Sportunterricht.

5.2.2 Rahmenbedingungen des Schulsports

Zur Beschreibung der Rahmenbedingungen wurden neben den Angaben der Schulleitung auch Inhalte des Lehrplans sowie Befunde aus dem Schüler- und Sportlehrerfragebogen herangezogen. Auf dieser Basis wird der zeitliche Umfang des Sportunterrichts, der fachfremd erteilte Sportunterricht, die Organisation und Durchführung des Sportunterrichts sowie die Weiterbildungsbereitschaft der Sportlehrkräfte in den Blick genommen.

5.2.2.1 Der zeitliche Umfang des Sportunterrichts – Lehrplanvorgaben, Stundentafel und Stundenplan

Für präzise Angaben über den zeitlichen Umfang des Sportunterrichts sind drei Ebenen zu unterscheiden:

- (1) Die *Stundentafel*, welche den zeitlichen Umfang des vorgesehenen Sportunterrichts laut Lehrplan in den untersuchten Jahrgangsstufen (4., 7. und 9. Klasse) angibt. Abweichungen zu den Vorgaben kann es dann geben, wenn sich Schulen für eine bestimmte Ausrichtung bzw. ein bestimmtes Profil entscheiden und entsprechende Schwerpunkte setzen.
- (2) Die zweite Ebene bezieht sich auf die in den *Stundenplänen* der Schule ausgewiesenen Sportstunden. Hier wurde der Schulleiter explizit nach den Sportstunden laut Stundenplan gefragt.
- (3) Um den tatsächlich erteilten Sportunterricht zu quantifizieren, werden Schüleraussagen als zusätzliche Informationsquelle genutzt.

Geht man von der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 3 Sportstunden pro Woche aus, lassen sich schon beim Vergleich der einzelnen Lehrpläne erhebliche Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 42). Schleswig-Holstein und Hamburg sind dabei die Bundesländer, welche dieser Empfehlung durchgängig für alle untersuchten Schulformen und Klassenstufen folgen. Bei allen anderen ergeben sich zum Teil größere Unterschiede: Es gibt Bundesländer, die in einzelnen Schularten und Klassenstufen weniger als die geforderten drei Sportstunden in den Lehrplänen ausweisen; es finden sich Bundesländer, die schon in den Lehrplänen den Schulen ein gewisses Maß an Freiheit bei der Festlegung der Stundenzahl – bei verpflichtenden 2 Sportstunden pro Woche – überlassen. Als Konsequenz ergibt sich, dass viele Schulen sich weniger am oberen, sondern eher am unteren Limit des Stundensolls orientieren, ohne gegen Lehrplanvorgaben zu verstoßen.

Tabelle 42: In den **Stundentafeln** aufgeführte Sportstundenzahl aufgeteilt nach Bundesland, Schulart und Klassenstufe (laut *Lehrplan*)

GS	4. Klasse	3	2+1	3	3	3	3	3
HS	7. Klasse	3	2+2	3	2-4	3	-	-
	9. Klasse	3	2+2	3	2-4	3	-	-
IG	7. Klasse	-	-	3	2-4	-	-	-
	9. Klasse	-	-	3	2-4	-	-	-
MS/SE	7. Klasse	-	-	-	-	-	2+1	2
	9. Klasse	-	-	-	-	-	2+1	2
RS	7. Klasse	3	2+2	3	2-4	3	-	-
	9. Klasse	2	2+2	3	2-4	3	-	-
GY	7. Klasse	3	2+2	3	2-4	3	2+1	2
	9. Klasse	3	2+2	3	2-4	3	2+1	2

Tabelle 43: In den **Stundenplänen** aufgeführte Sportstundenzahl aufgeteilt nach Bundesland, Schulart und Klassenstufe (laut Aussagen der *Schulleiter*, gewichtete Mittelwerte)

Schulart	Klassenstufe	Bundesländer						
		BW	BY	HH	NW	SH	SN	ST
GS	4. Klasse	3,1	3,0	3,0	2,86	2,3	3,0	3,0
HS	7. Klasse	2,89	2,75	-	2,0	2,0	-	-
	9. Klasse	2,89	2,63	-	2,0	2,0	-	-
IG	7. Klasse	-	-	2,75	2,83	-	-	-
	9. Klasse	-	-	3,25	2,17	-	-	-
MS/SE	7. Klasse	-	-	-	-	-	2,9	2,22
	9. Klasse	-	-	-	-	-	3,0	2,22
RS	7. Klasse	2,73	2,0	2,5	2,35	2,67	-	-
	9. Klasse	2,27	2,0	2,5	2,0	2,33	-	-
GY	7. Klasse	2,89	2,61	2,75	2,87	3,0	2,86	2,0
	9. Klasse	2,78	2,11	2,5	2,62	2,4	2,0	2,0

Der Vergleich der Angaben laut Stundentafeln mit den Stundenplänen ergibt folgendes: Während die Differenz zwischen ministerialen Vorgaben und schulischen Stundenplänen in der Grundschule noch relativ gering ausfällt, sind in den anderen Schulformen zum Teil gravierende Unterschiede festzustellen (vgl.

Tabelle 43). Den Schülern des Sekundarunterrichts werden von den 3 zumeist vorgesehenen Stunden Sportunterricht – bei Variationen zwischen den Schulformen – durchschnittlich 2,2 Stunden erteilt.

Die größten Differenzen zwischen den Stundentafeln und den Stundenplänen finden sich in Haupt- und Realschulen. Tabelle 44 zeigt exemplarisch die strukturellen Verluste an Haupt- und Realschulen in ausgewählten Bundesländern.

Tabelle 44: Zeitlicher Umfang des Sportunterrichts – Exemplarische Gegenüberstellung der Lehrplanvorgaben und den Stundenplänen der Schüler

	Baden-Württemberg	Bayern	Nordrhein-Westfalen	Schleswig-Holstein
	(Lehrplan) 3	(Lehrplan) 2+2	(Lehrplan) 3	(Lehrplan) 3
Hauptschule	 -0,33	 -1,73	 -1	 -1
	2,67 (Schüler)	2,27 (Schüler)	2 (Schüler)	2 (Schüler)
	(Lehrplan) 3	(Lehrplan) 3	(Lehrplan) 3	(Lehrplan) 3
Realschule	 -0,68	 -2	 -0,9	 -0,5
	2,32 (Schüler)	2 (Schüler)	2,1 (Schüler)	2,5 (Schüler)

Die direkte Gegenüberstellung von Lehrplanvorgaben und den Stundenplänen der Schüler verdeutlicht, dass jede 3. bzw. 4. vorgesehene Stunde Sportunterricht nicht stattfindet. Betroffen sind in erster Linie Haupt- und Realschüler, also die Heranwachsenden, die auch beim Sporttreiben außerhalb der Schule deutlich unterrepräsentiert sind.

Neben diesem strukturell bedingten Verlust von Unterrichtszeit wurde in der Befragung auch der situative Unterrichtsausfall in den Blick genommen.

5.2.2.2 Unterrichtsausfall und fachfremd erteilter Sportunterricht

Um einen möglichst hohen Lernerfolg auf Seiten der Schüler zu erreichen, ist es für die Schulleitung unabdingbar, den situativen Unterrichtsausfall möglichst gering zu halten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass der Unterricht durch qualifiziertes Fachpersonal erteilt wird. Daher soll zunächst der Unterrichtsausfall in den Blick genommen werden, bevor im nächsten Schritt der Anteil des fachfremd erteilten Sportunterrichts analysiert wird.

Unterrichtsausfall

Um den im Schulalltag auftretenden Unterrichtsausfall im Fach Sport zu erfassen, wurden die Schulleiter gebeten, den prozentualen Anteil eines solchen situativ bedingten Unterrichtsausfalls anzugeben. Mit durchschnittlich etwa 8 % bzw. 6 % unvorhergesehenem Unterrichtsausfall sind auch hier die Haupt- und Realschüler am stärksten betroffen. In den anderen Schulformen liegen die prozentualen Ausfallquoten zum Teil deutlich unter 5 % (ohne Abbildung).

Wenn der Sportlehrer krankheitsbedingt oder aus anderen Gründen fehlt, kann mit dem Sportunterricht organisatorisch unterschiedlich umgegangen werden. Denkbar sind drei Alternativen: (1) Der Sportunterricht fällt aus, (2) es findet Sportunterricht in Vertretung statt oder (3) es wird anstelle des Sportunterrichts ein anderes Fach unterrichtet. Um den Umgang der Schulen mit diesen Varianten adäquat einschätzen zu können, wurden die Schüler gefragt, was mit dem Sport passierte, wenn ihr Sportlehrer nicht da war (vgl. Abbildung 11).

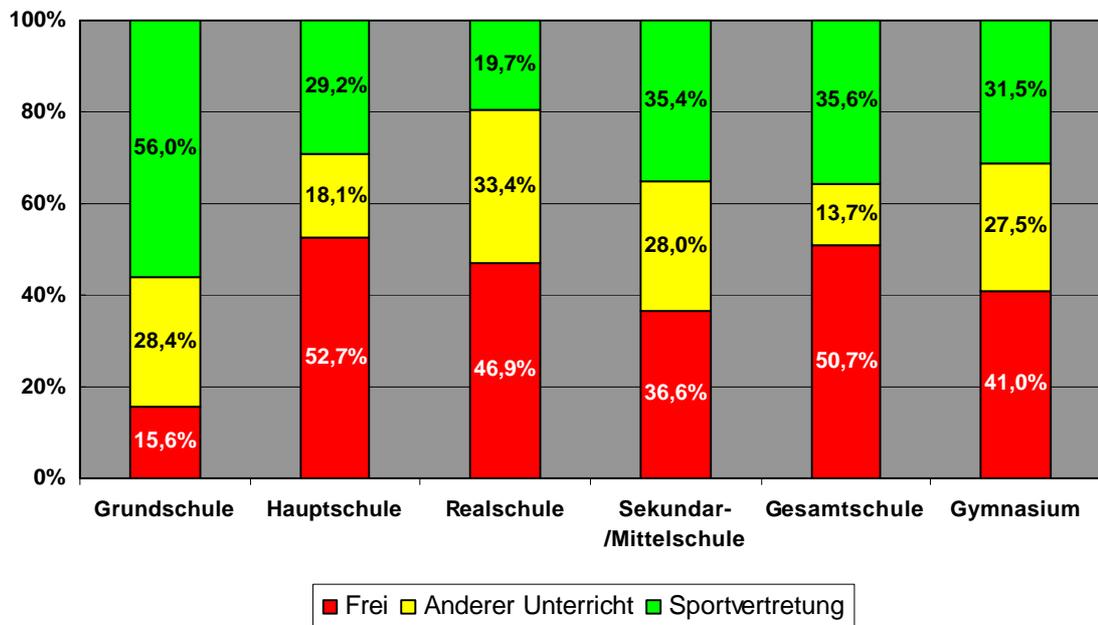


Abbildung 11: Was passierte mit dem Sportunterricht, wenn euer Sportlehrer nicht da war? (differenziert nach Schulart, laut Aussagen der Schüler)

Insgesamt betrachtet wird bei Abwesenheit des Sportlehrers nur jede dritte Sportstunde adäquat vertreten. In knapp 30 % der Fälle findet Ersatzunterricht in einem anderen Fach statt und fast die Hälfte (42,5 %) der Sportstunden wird ersatzlos gestrichen. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich einige schulart-spezifische Unterschiede (vgl. Abbildung 11):

?? Hinsichtlich der Schulform zeigt sich, dass die Schüler bei Abwesenheit des Sportlehrers in der Grundschule nur in wenigen Fällen (15,6 %) frei haben. Vertretung ist im Grundschulbereich kein Problem. In allen anderen Schultypen kommt es mehrheitlich dazu, dass statt Sportunterricht ein anderes Fach unterrichtet oder der Schulsport ersatzlos gestrichen wird.

?? Haupt-, Real- und Gesamtschüler sind vom ersatzlosen Sportunterrichtsausfall am stärksten betroffen.

Fachfremd erteilter Sportunterricht

Zur Beurteilung des Anteils an fachfremd erteiltem Sportunterricht werden zum einen die Aussagen der Sportlehrer und zum anderen die Einschätzungen der Schulleiter ausgewertet.

Um die Qualität des Schulsports beurteilen zu können, kann die Frage nach fachfremd erteiltem Sportunterricht nicht ausgeklammert werden. Die Aussagen der Lehrkräfte sind nicht überraschend und zeigen, dass ein Großteil der Lehrer, die in den Grundschulen das Fach Sport unterrichten, keine spezielle Ausbildung im Sport erfahren hat. In den anderen Schularten – hier insbesondere in den Sekundar-/Mittelschulen, den Gesamtschulen und an den Gymnasien – gibt es nur einen verschwindend geringen Anteil an Lehrern, die Sportunterricht ohne Fachqualifikation erteilen (vgl. Abbildung 12).

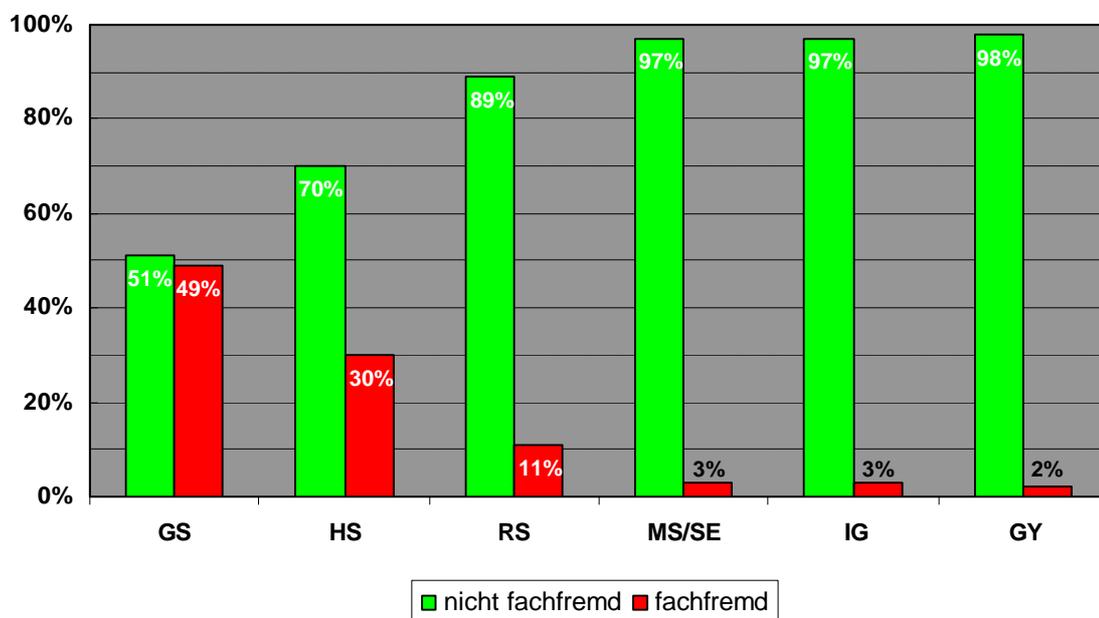


Abbildung 12: Anteil fachfremd vs. nicht fachfremd unterrichtender Sportlehrer differenziert nach Schulart (laut Aussagen der *Sportlehrer*)

Infolge des Klassenlehrerprinzips in der Grundschule ist der fachfremd unterrichtete Anteil in dieser Schulform nach Aussage der Schulleiter am höchsten. In mehr als 40 % aller Grundschulen werden mehr als 50 % des Sportunterrichts fachfremd unterrichtet. An dieser Stelle bleibt die Frage, ob das – pädagogisch sicher sinnvolle – Klassenlehrerprinzip, welches sich für den hohen Anteil fachfremd erteilten Sportunterrichts verantwortlich zeichnet, höher zu bewerten ist als eine fachlich fundierte Vermittlung von Bewegung, Spiel und Sport, die geeignet ist, die Heranwachsenden auf ein lebenslanges Sporttreiben vorzubereiten.

Die gegenwärtige Situation in der Grundschule bedeutet im Klartext: Es gibt viele Schüler, die im Lauf ihrer vier Grundschuljahre nie von einem ausgebildeten Sportlehrer unterrichtet werden!

In der Hauptschule lässt sich ebenfalls ein hoher Anteil an Lehrern finden, die fachfremd Sport unterrichten. In den Sekundar- und Mittelschulen sowie in Gymnasien stellt der fachfremde Einsatz dagegen eher die Ausnahme dar.

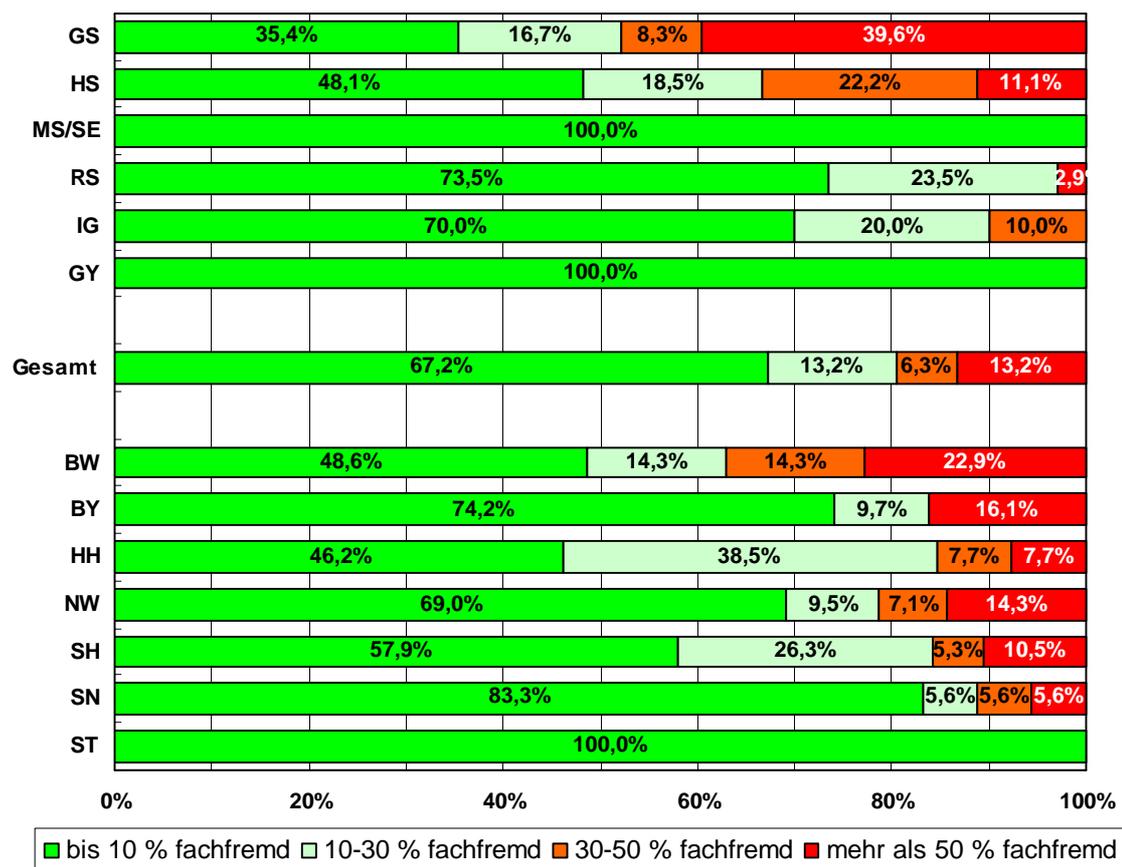


Abbildung 13: Wie hoch ist der Anteil an fachfremd unterrichtetem Sportunterricht? (laut Aussagen der Schulleiter)

5.2.2.3 Koedukation und Organisation des Sportunterrichts

Um Planung und Ablauf des Sportunterrichts an den Schulen beurteilen zu können, ist es notwendig, Informationen zur Organisation und Durchführung zu erhalten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach Koedukation im Sportunterricht, was jedoch häufig schon über den Lehrplan in bestimmten Klassenstufen geregelt wird. Aus getrenntgeschlechtlichem Sportunterricht resultiert nicht selten die organisatorische Notwendigkeit, den Klassenverband aufzulösen und unter Umständen mehrere Klassen im Schulsport zusammenzufassen.

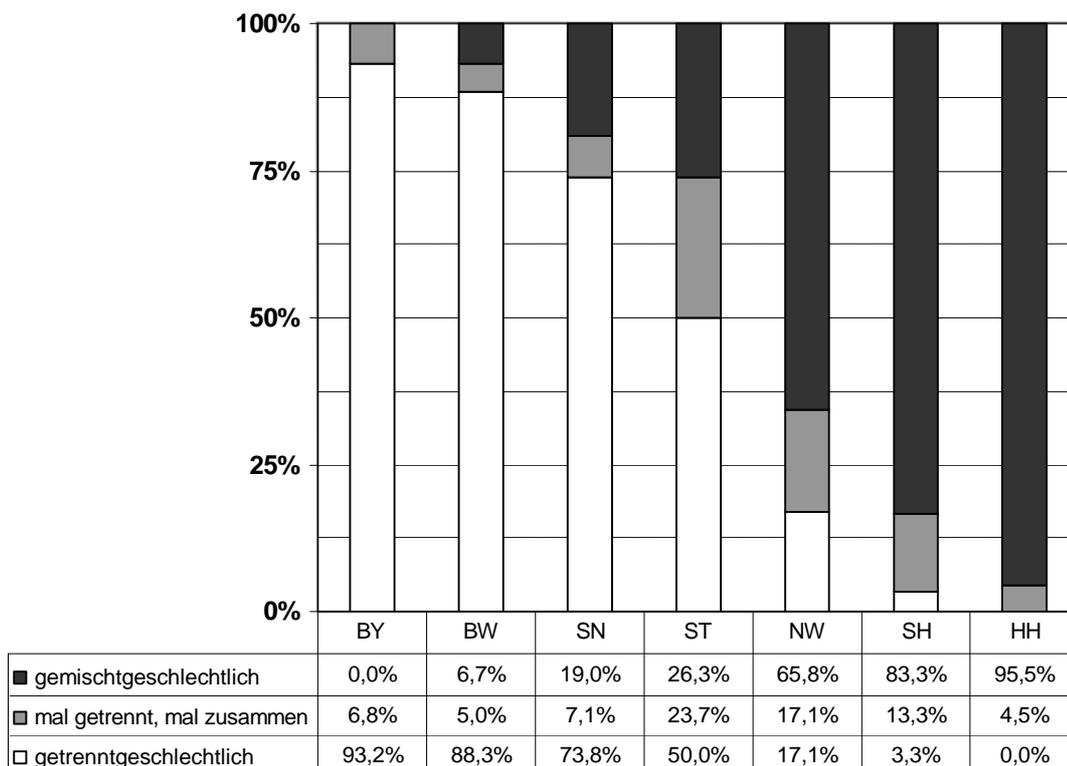


Abbildung 14: Koedukation in den Klassen 7 und 9, unterteilt nach Bundesländern

In der vierten Klasse entfällt die Frage nach den Folgen von koedukativem Sportunterricht, da hier ausschließlich im Klassenverbund unterrichtet wird. Anders sieht das in der Sekundarstufe I aus: Bei marginalen Unterschieden zwischen den befragten Klassenstufen 7 und 9 zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den Bundesländern. In Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen findet der Sportunterricht überwiegend getrenntgeschlechtlich statt. Die Bundesländer Hamburg, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen geben hingegen dem gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht den Vorzug. Nur zu einem vergleichsweise geringen Prozentsatz wechseln sich diese beiden Organisationsformen ab (vgl. Abbildung 14). Aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben zur Koedukation in den einzelnen Bundesländern lassen sich

gaben zur Koedukation in den einzelnen Bundesländern lassen sich aussagekräftige schulartspezifische Besonderheiten nicht feststellen.

Mit der Frage nach Koedukation hängt vielfach die Organisation des Sportunterrichts im Klassenverbund oder die Koordination mit anderen Klassen zusammen. Dabei lassen die Daten erkennen, dass ein Großteil des getrenntgeschlechtlich organisierten Sportunterrichts (87,5 %) zusammen mit Parallelklassen durchgeführt wird.

5.2.2.4 Wohlfühlen im Fach – Einsatz für das Fach

Schule kann nur funktionieren, wenn genügend qualifizierte und motivierte Lehrer zur Verfügung stehen, die sich in ihren Fächern wohlfühlen, sich weiterbilden und im Kollegium anerkannt sind. Als Indikatoren für dieses positive Klima sollen neben der Fachtreue auch der Krankenstand der Sportlehrkräfte, die Weiterbildungsbereitschaft sowie das Ansehen der Sportlehrer im Vergleich zu anderen Lehrern in den Blick genommen werden.

Die Fachtreue und der Krankenstand der Sportlehrkräfte

Zur genaueren Abschätzung der Situation an den einzelnen Schulen sollten die Schulleiter Auskunft zu den Präferenzen der Sportlehrkräfte beim unterrichtlichen Einsatz sowie zum Krankenstand von sportunterrichtenden Lehrern im Vergleich zu den übrigen Fachkollegen geben.

Das Verhältnis der Sportlehrkräfte zu ihrem Unterrichtsfach Sport wird unterschiedlich charakterisiert: Einerseits wird die Vermutung geäußert, dass Sportlehrer gerne Sport unterrichten und dies auch zu einem größeren Anteil tun, als dies in ihrem zweiten Fach der Fall ist. Dies wird gerne mit den fehlenden Korrekturarbeiten und der vermeintlich geringen Vorbereitungszeit für den Unterricht begründet. Es steht aber auch die konträre Auffassung im Raum. Dabei wird die Annahme vertreten, dass die „Flucht“ in das Zweitfach mit einer erhöhten Lärmbelästigung und den belastenden Organisationsstrukturen des Faches Sport zusammenhängt.

Wie Abbildung 15 zeigt, ist der Wunsch, verstärkt im Zweitfach eingesetzt zu werden, schulformspezifisch ausgeprägt. Nach Einschätzung der Schulleiter ist diese Tendenz insbesondere an der Integrierten Gesamtschule und der Hauptschule vorhanden.

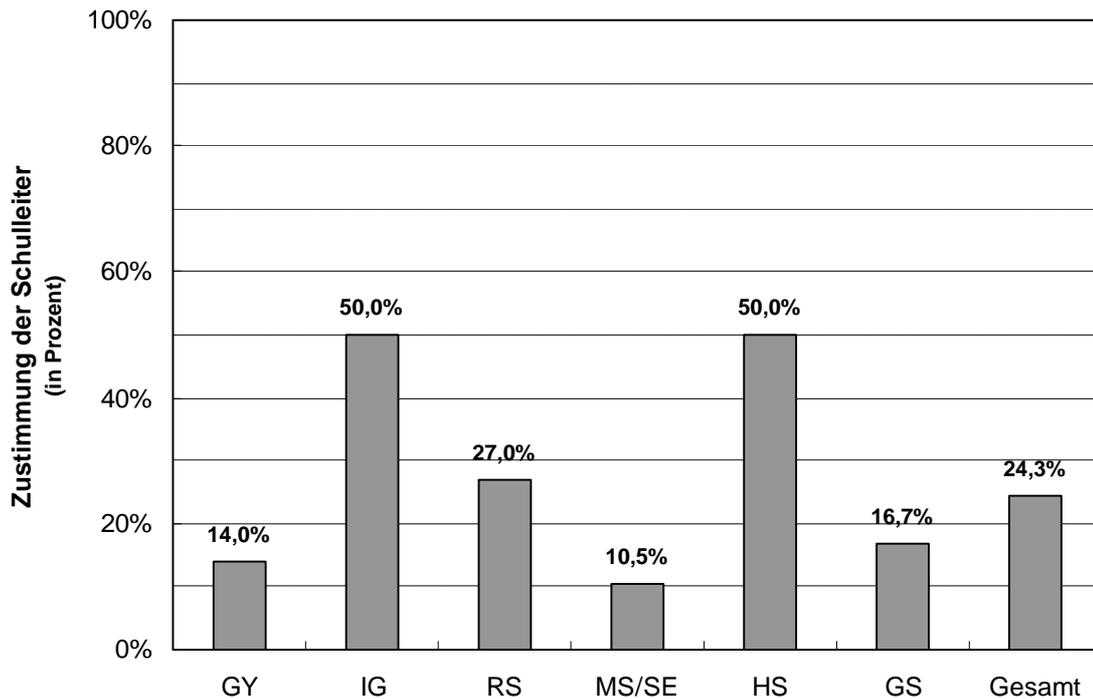


Abbildung 15: Antworten der Schulleiter (nach Schultyp) auf die Frage: „Die Sportlehrkräfte bitten vermehrt darum, in ihren anderen Fächern und weniger im Sport eingesetzt zu werden.“

Mit Blick auf länderspezifische Ausprägungen wird eines deutlich: Die größte Unzufriedenheit mit dem Anteil des Sportunterrichts in ihrem Stundendeputat äußern die Sportlehrer in Hamburg. Hier bittet nahezu die Hälfte aller Lehrer um einen geringeren Einsatz im Sportunterricht. Mögliche Interpretationen müssen das hier eingeführte neue Arbeitszeitmodell, das höhere Durchschnittsalter der Lehrer (HH: 48,2 Jahre, im Vergleich dazu BY: 43,3 Jahre) und das Großstadtumfeld berücksichtigen.

Ein besonderes Augenmerk gilt auch der Frage nach dem Krankenstand der Sportlehrer (ohne Abbildung). 7,6 % der Schulleiter stellen ein vermehrtes Fehlen der Sportlehrkräfte im Vergleich zu den anderen Lehrern fest. Dabei ist der Krankenstand bei den Gesamtschulen am höchsten, bei den Gymnasien und den Grundschulen am geringsten. Bedeutsame länderspezifische Unterschiede sind nicht festzustellen.

Fort- und Weiterbildung

Um einen zeitgemäßen Sportunterricht gewährleisten zu können, ist die Fort- und Weiterbildungsbereitschaft der Fachlehrer unabdingbar. Umso positiver ist zu werten, dass die Teilnahme an solchen Veranstaltungen laut Schulleiteraus-

sagen in knapp 85 % der Sportlehrerkollegien als selbstverständlich bzw. eher selbstverständlich angesehen wird (vgl. Abbildung 16).

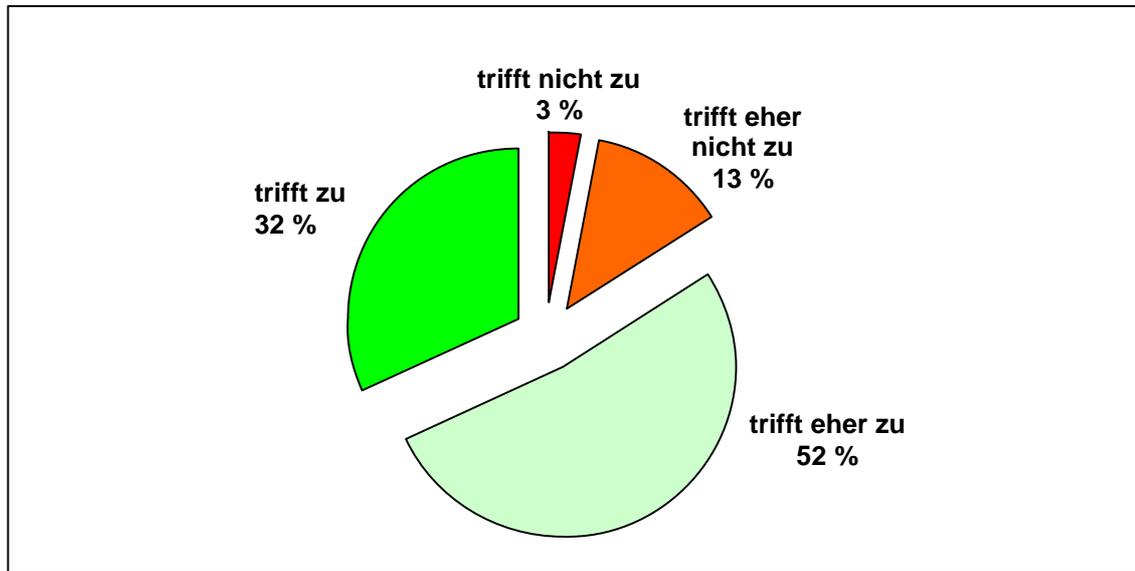


Abbildung 16: Regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ist im Sportlehrerkollegium selbstverständlich (laut Aussagen der Schulleiter)

Im Vergleich der Bundesländer und der Schulformen lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen. Alle Schulleiter stellen ihren Sportlehrern ein gutes Zeugnis im Hinblick auf ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen aus.

Hinsichtlich der Selbstverständlichkeit an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen besteht aus Sicht der Schulleiter zwischen Sportlehrern und anderen Fachlehrkräften kein Unterschied.

Status der Sportlehrer im Kollegium

Um Informationen über den Status der Sportlehrer zu erhalten, wurde nach der Anerkennung der Sportlehrkräfte im Kollegium im Vergleich zu anderen Fachlehrkräften gefragt. Recht einheitlich vertreten die Schulleiter die Meinung, dass Unterschiede zwischen den Lehrern in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Fakultas nicht auszumachen sind (83 %). Während 5 % der Schulleiter die Anerkennung der Sportlehrer im Kollegium vergleichsweise eher gering einschätzen, schreiben 11 % den Sportlehrern einen höheren oder sehr hohen Status im Kollegium zu. Im Vergleich der Bundesländer und Schulformen ergeben sich keine bedeutsamen Differenzen.

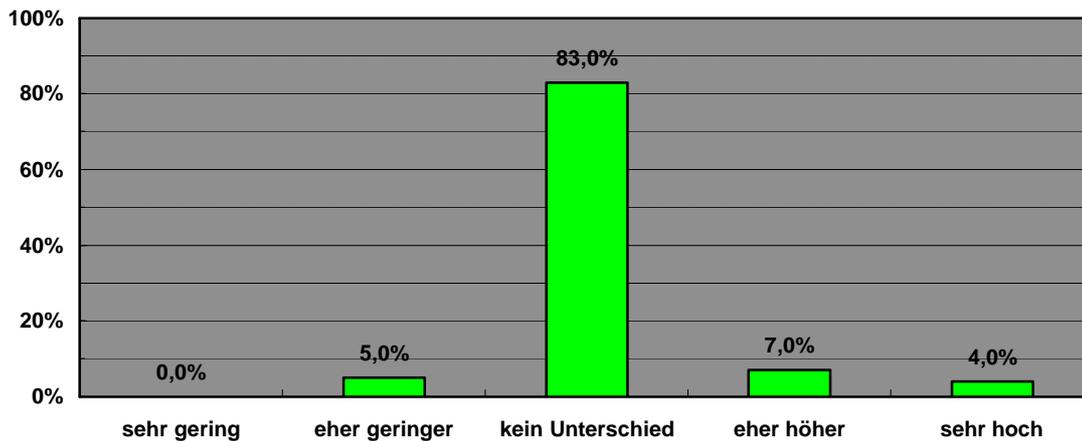


Abbildung 17: Anerkennung der Sportlehrer in ihrem Kollegium im Vergleich zu anderen Fachlehrkräften (laut Aussagen der Schulleiter)

Zwischenfazit

Beim Vergleich der Lehrplanvorgaben mit dem tatsächlich in der Schule erteilten Sportunterricht zeigen sich vor allem in der Haupt- und Realschule die größten strukturellen Differenzen. Bezüglich des situativen Unterrichtsausfalls sind es wiederum die Hauptschulen, die am schlechtesten abschneiden. Ein weiterer kritischer Punkt stellt der fachfremd erteilte Sportunterricht dar. Vor allem in Grundschulen wird ein Großteil des Sportunterrichts fachfremd unterrichtet. Hinsichtlich Weiterbildungsbereitschaft ist die Sportlehrerschaft in gleicher Weise engagiert wie ihre anderen Fachkollegen. Auch ihr Status im Kollegium unterscheidet sich nicht von den Lehrern anderer Fächer.

5.2.3 Die sportliche Ausrichtung der Schule als Chance der Profilbildung und des Imagegewinns

Um die Bedeutung des Sports an den befragten Schulen einordnen zu können, sollten die Schulleiter Auskunft über Sport- und Bewegungsangebote an ihrer Schule geben und deren jeweiligen Stellenwert einschätzen. Neben der Bedeutung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten (z. B. Sportexkursionen/-freizeiten, Zusammenarbeit mit Sportvereinen) sollte der Schulleiter auch angeben, inwiefern gesundheitsorientierte Maßnahmen (z. B. Bewegte Pause/Pausensport, Sportförderunterricht/Schulsonderturnen) oder eher leistungs- bzw. wettkampforientierte Aktivitäten (z. B. „Jugend trainiert für Olympia“, „Bundesjugendspiele“) im Alltag der Schule eine besondere Rolle spielen. Bei Bedarf hatten die Schulleiter zudem die Möglichkeit, die vorgegebene Liste an Sport- und Bewegungsangeboten zu ergänzen. Hier sahen einige Schulleiter u. a. „Elternberatung Sport“, „Sponsorenläufe“ oder „Schulrekordtafeln“ für ihre Schule als relevante Angebote an.

Die Maßnahmen im Überblick

Die Analyse der Sport- und Bewegungsangebote zeigt, dass über drei Viertel aller Schulen neben der Initiierung von Spiel- und Sportfesten und der Durchführung von Sportarbeitsgemeinschaften am Nachmittag vor allem die Zusammenarbeit mit den Sportvereinen suchen. Ähnlich populär stellen sich die Bundesjugendspiele dar, die im Schulalltag weiterhin mehrheitlich durchgeführt werden. Ebenfalls attraktiv für die Schulen sind leistungsorientierte Maßnahmen wie Schulvergleichswettkämpfe und die Teilnahme am Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“, an denen fast zwei Drittel der befragten Schulen teilnehmen. Unter den gesundheitsorientierten Angeboten zeigt sich das Programm der „Bewegten Pause“ mit Pausensport als am weitesten verbreitet. Spezifische Gesundheitsprogramme, der Ansatz der „Bewegten Schule“ oder kompensatorische Angebote wie Sportförderunterricht oder Schulsonderturnen finden hingegen nur an wenigen Schulen statt. Sport als Wahlpflichtfach bieten gut 25 % der Schulen als unterrichtsspezifisches Angebot an (vgl. Abbildung 18).

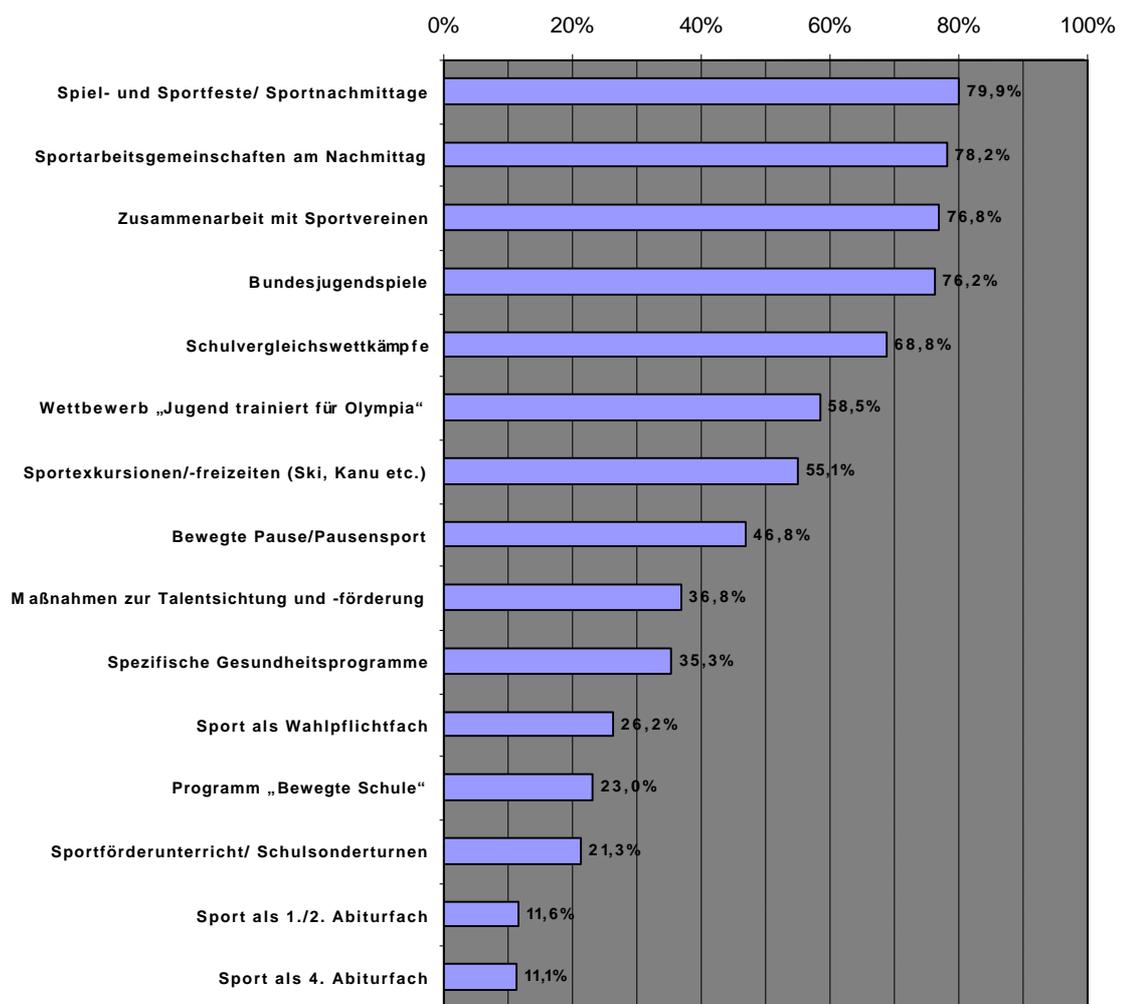


Abbildung 18: Prozentualer Anteil von Schulen, die ausgewählte sportbezogenen Maßnahmen und Veranstaltungen durchführen (laut Aussagen der Schulleiter)

Diese Ergebnisse kennzeichnen die unterschiedlichen sportbezogenen Maßnahmen, sagen aber noch nichts über die Anzahl der Sport- und Bewegungsangebote der Schulen aus. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Schulleiter mindestens zwei, in der Mehrzahl sogar 5-8 Sport- und Bewegungsangebote für ihre Schule aufführen. Nur wenige Schulen machen ihren Schülern mehr als 10 Angebote. Während in den Grundschulen nur wenig angeboten wird, ist die Anzahl der Sport- und Bewegungsprogramme an den Gymnasien sehr groß. Die Befunde zeigen, dass sportliche Angebote aus dem schulischen Alltag nicht mehr wegzudenken sind und die Schulen zudem in unterschiedlicher Weise prägen. Die Vielzahl der außerunterrichtlichen Sportangebote der Schulen ist allerdings in zweierlei Hinsicht zu relativieren: Zum einen fällt die Teilnahme an freiwilligen Sportaktivitäten in der Schülerschaft gering aus (vgl. Abbildung 19); zum anderen finden sich unter den in Abbildung 18 aufgeführten sportlichen Aktivitäten auch Einmal-Events (z. B. Bundesjugendspiele), die aber ein wöchentliches außerunterrichtliches Sportangebot nicht sicherstellen können.

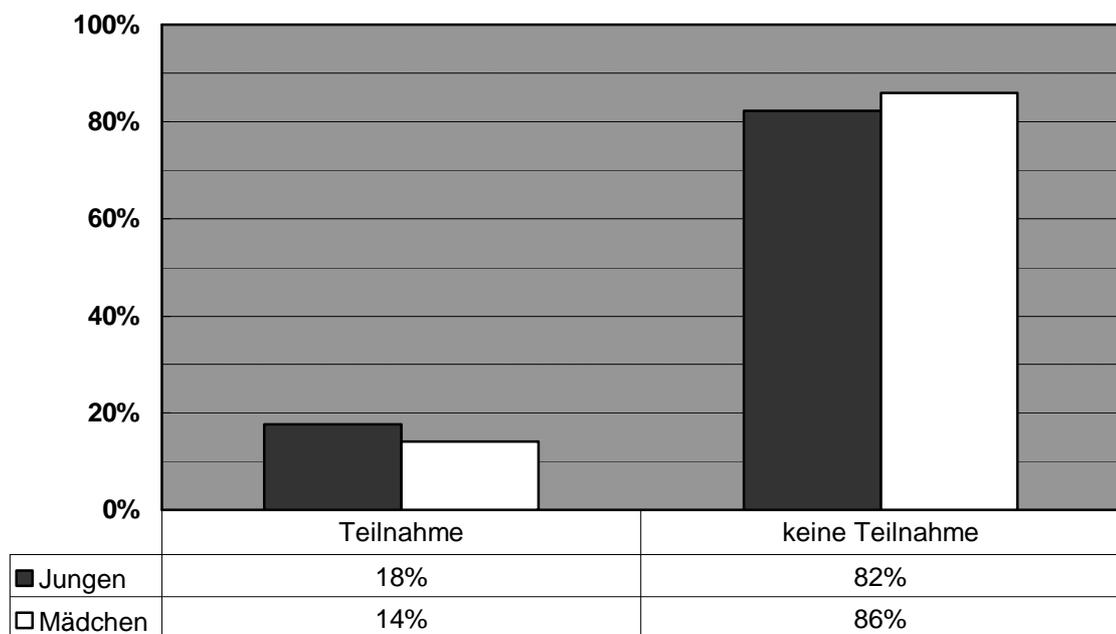


Abbildung 19: Teilnahme am regelmäßigen außerunterrichtlichen Sportangebot (laut Aussagen der Schüler)

Nach dem Überblick über Sport- und Bewegungsangebote der Schulen sollen einige der Aktivitäten exemplarisch einer schulartspezifischen Betrachtung unterzogen werden.

Bundesjugendspiele

Am populärsten sind offensichtlich die Bundesjugendspiele: Diese werden in den meisten Hauptschulen (92,9 %) und noch in etwa drei Viertel der Grund-

schulen, Realschulen und Gymnasien angeboten. Nur etwa 60 % der Mittel- und Sekundarschulen – also Schulen der Bundesländer Sachsen und Sachsen-Anhalt – führen die traditionellen Bundesjugendspiele durch. Etwas anders sieht die Relevanzzuschreibung der Schulen aus, die Bundesjugendspiele anbieten: Die höchste Bedeutung zeigt sich in den Grundschulen, hier messen über 70 % der Schulleiter den Bundesjugendspielen eine eher hohe bzw. sehr hohe Bedeutung zu. Bei dieser Betrachtung relativiert sich auch das vergleichsweise stattliche Angebot der Hauptschulen: Zwar werden in den meisten Hauptschulen Bundesjugendspiele durchgeführt, in ihrer Bedeutung für die Schule unterscheiden sie sich aber nicht von teilnehmenden Gymnasien, Realschulen oder Gesamtschulen (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Angebot und Bedeutung von Bundesjugendspielen (differenziert nach Schulart, laut Aussagen der Schulleiter)

Schultyp	kein Angebot	Falls Angebot vorhanden, welche Bedeutung?				Mittelwert der Schulen mit Angebot (Skala von 1-4)
		unbedeutend (1)	eher gering (2)	eher hoch (3)	sehr hoch (4)	
GS	21,2 %	0 %	7,7 %	48,1 %	23,1 %	3,20
HS	7,1 %	0 %	28,6 %	57,1 %	7,1 %	2,77
RS	27,0 %	2,7 %	21,6 %	43,2 %	5,4 %	2,70
MS/SE	38,9 %	0 %	33,3 %	27,8 %	0 %	2,45
IG	30,0 %	0 %	20,0 %	40,0 %	10,0 %	2,86
GY	27,3 %	0 %	22,7 %	45,5 %	4,5 %	2,75
<i>Gesamt</i>	23,8 %	0,5 %	20,1 %	45,5 %	10,1 %	2,85

Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“

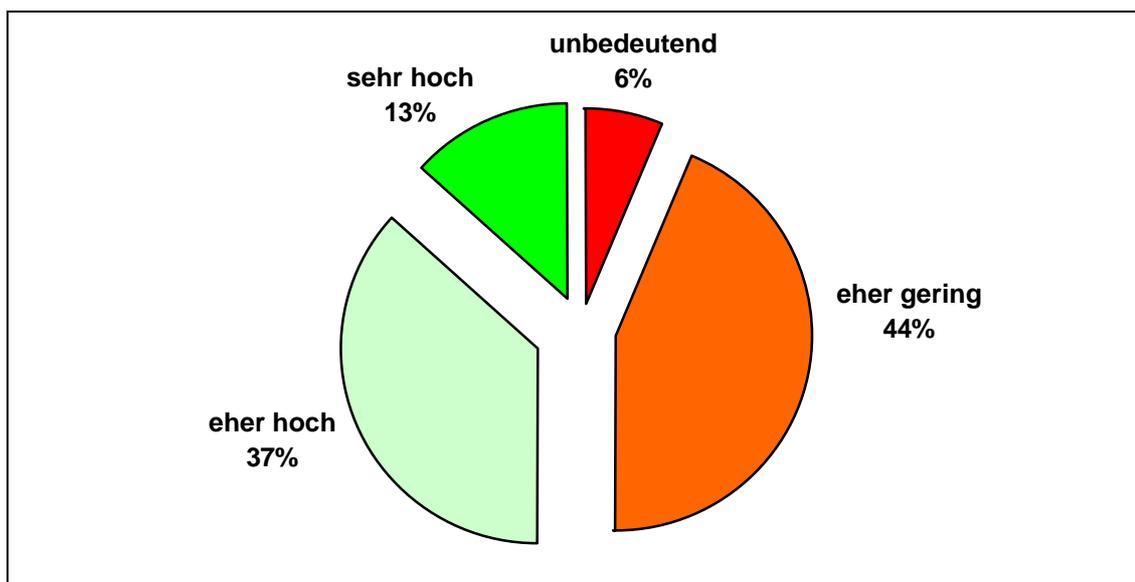
Das leistungsorientierte Angebot am Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ richtet sich in erster Linie an Schüler der Sekundarstufen. Von den Haupt-, Real- und Gesamtschulen partizipiert etwa die Hälfte der Schulen an dem Wettbewerb. Besonders hohe Zuspruchsraten weisen die Gymnasien (84,4 %) und die Mittel-/Sekundarschulen (94,4 %) aus – die Teilnahme an „Jugend trainiert für Olympia“ ist hier die Regel. Bei der Zuweisung des Stellenwerts für die Schule zeigt sich, dass in der Gesamtschule die Bedeutung der Teilnahme an diesem Wettbewerb am geringsten, in den Gymnasien sowie Mittel- und Sekundarschulen am höchsten eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Angebot und Bedeutung am Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ (differenziert nach Schulart, laut Aussagen der *Schulleiter*)

Schultyp	kein Angebot	Falls Angebot vorhanden, welche Bedeutung?				Mittelwert der Schulen mit Angebot (Skala von 1-4)
		unbedeutend (1)	eher gering (2)	eher hoch (3)	sehr hoch (4)	
GS	70,6 %	3,9 %	5,9 %	13,7 %	5,9 %	2,73
HS	46,4 %	10,7 %	17,9 %	3,6 %	21,4 %	2,67
RS	43,2 %	2,7 %	16,2 %	27,0 %	10,8 %	2,81
MS/SE	5,6 %	0 %	27,8 %	33,3 %	33,3 %	3,06
IG	55,6 %	0 %	33,3 %	11,1 %	0%	2,25
GY	15,6 %	2,2 %	22,2 %	31,1 %	28,9 %	3,03
<i>Gesamt</i>	41,5 %	3,7 %	17,0 %	20,7 %	17,0 %	2,87

Zusammenarbeit mit den Sportvereinen

Gut 70 % der Schulleiter von Grund-, Haupt- und Realschulen und bis zu 90 % der anderen befragten Schularten geben an, mit den Sportvereinen zu kooperieren. Über die Bedeutung der Zusammenarbeit sind die Schulleiter geteilter Meinung. Während 50 % der Befragten der Kooperation schulartenunabhängig einen unbedeutenden bzw. eher geringen Stellenwert beimessen, schreibt die andere Hälfte der Zusammenarbeit eine eher hohe oder sehr hohe Bedeutung zu (Abbildung 20).

Abbildung 20: Bedeutung der Kooperation mit Sportvereinen (laut Aussagen der *Schulleiter*)

Neben diesen „Schulsport-Klassikern“, die an den Schulen stark vertreten sind, wird etwa der Schulförderunterricht oder die Bewegte Pause mit einem geringeren Stellenwert versehen. Dagegen gehören Sportexkursionen offenbar zum Standardprogramm einer beträchtlichen Anzahl von Schulen – zumindest im Sekundarbereich.

Zwischenfazit

Das sportliche Leben in den befragten Schulen gestaltet sich vielseitig. Alle Schulen bieten mindestens zwei, ein Großteil bietet sogar mehr als 5 sportbezogene Maßnahmen an. Großer Beliebtheit erfreuen sich für die Mehrzahl der Schulen Sportnachmittage, Sport-AGs, die Bundesjugendspiele und die Kooperationen mit den Sportvereinen. Auch eher wettkampforientierte Angebote wie Schulvergleichswettkämpfe und das Bundesprogramm „Jugend trainiert für Olympia“ haben für die Schulen eine eher hohe Bedeutung. Bei gesundheitlich-kompensatorischen Angeboten zeigt sich eine größere Zurückhaltung, die sich auch in der geringen Bedeutung niederschlägt, welche dem Sportförderunterricht beigemessen wird. Da die großen zukünftigen gesundheitlichen Herausforderungen mit zunehmenden Prävalenzraten von Adipositas und koordinativen Problemen von Kindern und Jugendlichen auch auf schulischer Seite angegangen werden müssen, besteht – vor allem in der Grundschule – erheblicher Handlungsbedarf.

5.2.4 Qualitätssicherung im Schulsport

Während etwa in der Wirtschaft und in Universitäten Evaluation und Qualitätssicherung Schlagworte der 90er Jahre darstellen, wurden in den Schulen bisher eher zögerlich Anstrengungen in diese Richtung unternommen. Erst in den letzten Jahren – unter dem Einfluss der PISA-Krise – wurden auch in den Schulen Instrumente entwickelt, um Lernfortschritte der Schüler in operationalisierbarer Form zu erheben. Die in unserer Studie nachgefragten Aspekte stellen keinen allumfassenden Katalog qualitätssichernder Elemente dar, sondern wollen auf einer einfachen Ebene nach Maßnahmen fragen, die eine Bestandsaufnahme und Auswertung relevanter Daten des Schulsports überhaupt erst ermöglichen.

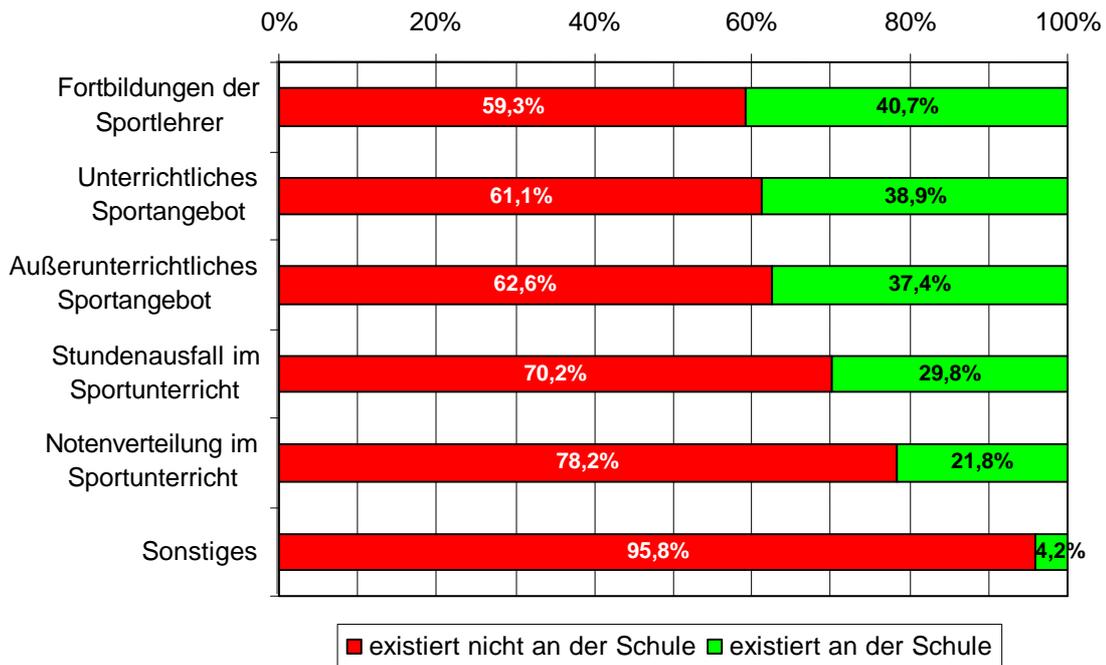


Abbildung 21: Anteil von Schulen mit Bestandsaufnahme und Auswertung relevanter Daten des Schulsports (laut Aussagen der Schulleiter)

Geht man die einzelnen Punkte auf quantitativer Ebene durch, so zeigt sich, dass eine Bestandsaufnahme und Auswertung relevanter Daten zu den Themen „Fortbildungen der Sportlehrer“, „Unterrichtliches Angebot“ sowie „Außerunterrichtliches Angebot“ bei etwa 40 % aller Schulen existiert. Die Dokumentation des Stundenausfalls oder der Notenvergabe im Sportunterricht erfährt geringeres Interesse. Nur knapp ein Drittel bzw. ein Viertel aller Schulen führen eine systematische Bestandserhebung durch (vgl. Abbildung 21). Als sonstige Punkte geben einige Schulen das Führen einer Schulrekordtafel oder Sportchronik, das Einrichten einer Erfolgsvitrine sowie die Dokumentation der Ergebnisse der Bundesjugendspiele und des Sportabzeichens an.

Zwischenfazit

Bestandsaufnahmen und Auswertungen relevanter Daten des Schulsports scheinen im Hinblick auf Evaluation und Verbesserungen dieses Faches in qualitativer und quantitativer Perspektive noch nicht die Norm zu sein.

5.2.5 Ziele des Schulsports – Die Sicht der Schulleitung

Abschließend wurden die Schulleiter nach ihren dominanten Zielvorstellungen für den Schulsport gefragt. Dazu sollten sie aus einer vorgegebenen Liste (in Anlehnung an de Knop, 2004) mit 8 möglichen Zielen die drei ihrer Meinung nach relevantesten benennen. Im Sportunterricht – so das Votum der Schullei-

ter – sollte vor allem der faire Umgang miteinander sowie die Gesundheit und Fitness gefördert werden. Den Sportunterricht als Basis zur Motivation für weiteres Sporttreiben hält etwa 60 % der Schulleiter für wichtig. Mehr als ein Drittel der Schulleiter sieht ein Hauptziel des Sports im Schaffen von Entspannung und Ausgleich; 25 % sehen im Schulsport eine gute Möglichkeit zur Verbesserung des Schulklimas. Leistungsverbesserung wird nur von einer Minderheit der Schulleiter als vorrangige Aufgabe des Schulsports angesehen. Die beiden Ziele „Schüler in den Sportverein bringen“ und auch „Neues aus dem Sport zeigen“ spielen keine Rolle (vgl. Abbildung 22).

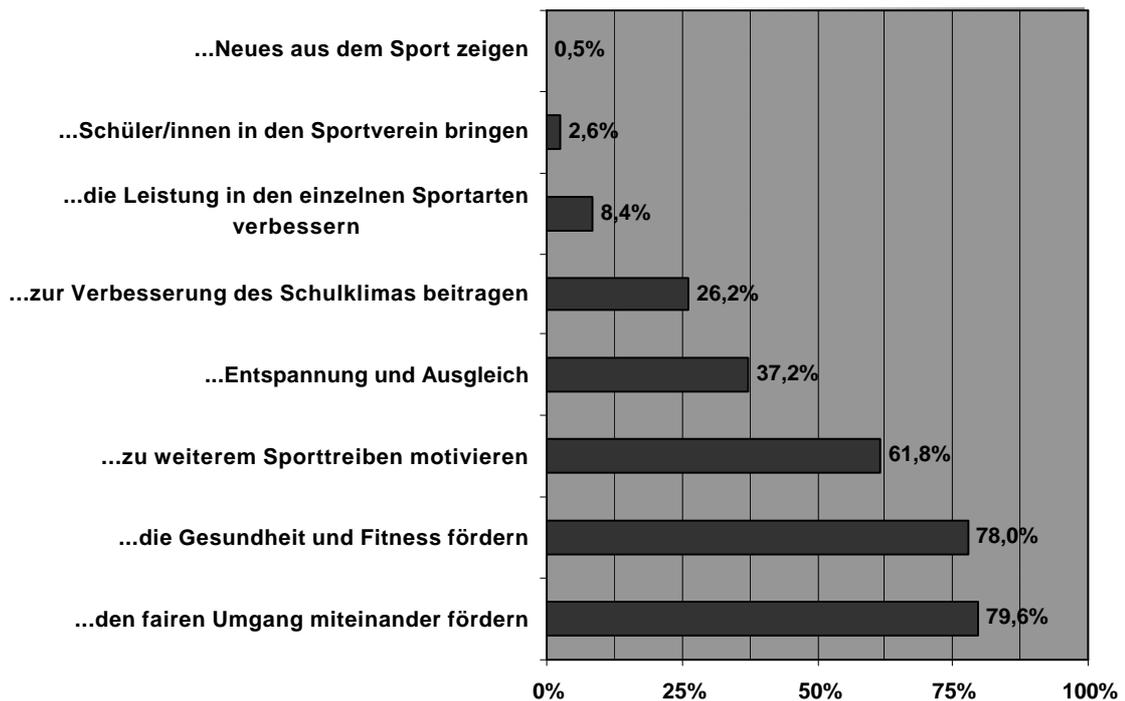


Abbildung 22: Beurteilung der wichtigsten Ziele des Sportunterrichts (laut Aussagen der Schulleiter)

5.2.6 Fazit

Die Stichprobe bestand aus Schulleitern der 219 befragten Schulen in 7 Bundesländern. 191 Schulleiter beantworteten Fragen zu den Rahmenbedingungen des Schulsports, zur Profilbildung, zur sportlichen Ausrichtung der Schule sowie zu Qualitätssicherungsmaßnahmen im Schulsport. Zudem wurden die für Schulleiter prioritären Ziele des Schulsports erfragt. Folgende Ergebnisse sind festzuhalten:

- ?? Besorgniserregend ist der Befund, dass die Empfehlung von drei Wochenstunden Sport zwar vielfach in den Lehrplänen der Länder verankert ist, sich im Stundenplan der Schüler jedoch nicht durchgehend wieder findet. Im Durchschnitt findet jede 3. bis 4. Sportstunde nicht statt. Eben-

so bedenklich ist die Tatsache zu werten, dass in den Grundschulen ein hoher Prozentsatz von Lehrern Sport unterrichtet, ohne fachlich hinreichend qualifiziert zu sein.

- ?? Die Schulleiter bescheinigen den Sportlehrern ein hohes Maß an Fort- und Weiterbildungsbereitschaft und attestieren ihnen die gleiche Anerkennung wie anderen Fachlehrern.
- ?? Nahezu alle Schulen bieten über den Sportunterricht hinaus sportbezogene Maßnahmen und Veranstaltungen an. Neben Sportnachmittagen und Sport-AGs werden vielfach Bundesjugendspiele und Schulvergleichswettkämpfe einschließlich des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia“ durchgeführt. Ebenso verbreitet wie populär ist auch die Zusammenarbeit mit den Sportvereinen. Wenig Beachtung dagegen finden die – gerade im Hinblick auf zunehmende motorische Defizite und die Übergewichtsproblematik – gesundheitsorientierten bzw. kompensatorischen Angebote für die betroffenen Kinder und Jugendlichen.
- ?? Qualitätssichernde Maßnahmen für den Schulsport sind bisher bestenfalls Raritäten.
- ?? Von der Schulleitung favorisiert wurden die folgenden drei Ziele des Schulsports: Förderung des fairen Umgangs miteinander, Gesundheits- und Fitnesserziehung sowie Hinführung zu weiterem Sporttreiben.

5.3 Der Sportunterricht aus Schülerperspektive

Erin Gerlach, Uli Kussin, Hans Peter Brandl-Bredenbeck & Wolf-Dietrich-Brettschneider

5.3.1 Inhaltliche Akzente des Schülerfragebogens

Unabhängig davon, ob man die Wahrnehmungen der Schüler von Sportunterricht, ihre Vorstellungen und Wünsche bezüglich seiner Zielsetzungen und inhaltlichen Akzente eher als Reflex der existierenden Sport- und Unterrichtskultur interpretiert oder sie stärker als Ausdruck ihrer persönlichen Interessen, Kompetenzen und Potenziale in den Blick nimmt, gilt es festzuhalten: Im Rahmen sportbezogener Erziehungs- und Bildungsprozesse sind sie eine feste Bezugsgröße.

Die subjektiven Vorstellungen und Bewertungen der Schüler stellen Voraussetzungen dar, die bei Entscheidungen über sportbezogene Erziehungs- und Bildungsprozesse zu berücksichtigen sind. Auch wenn Schülerwünsche nicht per se pädagogisch legitimiert sind und die Beurteilungen der Schüler nicht den endgültigen Bewertungsmaßstab bilden können, so bleibt die empirisch fundierte subjektive Schülersicht ein wichtiges Argument im Prozess der intersubjektiven Rechtfertigung von Zielen, die mit Blick auf die aktuelle Sportkultur der Vermittlung sportspezifischer Kompetenzen und der Förderung individueller Entwicklung in all ihren Dimensionen gelten.

Daher bildet die Wahrnehmung des Sportunterrichts aus Schülersicht - neben der Sportlehrerperspektive – den Kern der Gesamtuntersuchung zum Schulsport in Deutschland. Erfasst wurde die Sicht der Schüler auf verschiedene Aspekte des Sportunterrichts. Fragen nach Zielen und zur inhaltlichen Angebots – und Nachfragesituation im Sportunterricht wurden - auch mit Blick auf die eigenen Vorerfahrungen und die außerschulische Freizeitnutzung – ebenso gestellt wie Fragen nach dem Schul- und Klassenklima; erfasst wurden insbesondere motivationale Bedingungen für die Ausübung von Sport und darüber hinaus für die Schulleistung; eruiert wurde, wie Schüler die Benotung des Faches beurteilen und wie sie die Qualität des Unterrichts einschätzen.

In diesem Zusammenhang kamen auch die Sportlehrer ins Visier ihrer Schüler - sowohl als Experten für die Vermittlung von Sport als auch als Persönlichkeiten mit ihren Stärken und Schwächen.

Die Erfassung der Themenfelder des Fragebogens erfolgte einerseits an Hand validierter Skalen aus vergangenen eigenen Untersuchungen, andererseits wurden in einigen Bereichen sportspezifisch modifizierte Instrumente verwendet, die sich in den großen Schulstudien wie PISA, TIMSS, IGLU oder BIJU bewährt hatten und zugleich Anschluss an die allgemeine Bildungs- und Unterrichtsforschung sichern. Der Fragebogen für die Klassenstufe 4 unterscheidet sich inhaltlich in Teilen von dem Erhebungsinstrument für die Sekundarschüler insofern, als in der Klassenstufe 4 einige Fragen nicht gestellt, altersgemäß vereinfacht oder aber umformuliert wurden.

Die Fragenbogenkomplexe im Einzelnen sind:

- ?? Soziodemografische Daten (Alter, Geschlecht, etc.)
- ?? Bedeutungszuschreibung des Sports in Schule, Verein & Freizeit
- ?? Bedingungen des Sportunterrichts (z. B. Organisation & Durchführung, Zeitnutzung & Disziplin, Zustand der Sportstätten etc.)
- ?? Inhalte und Ziele des Sportunterrichts
- ?? Einschätzung der Sportlehrkräfte
- ?? Noten im und für den Sportunterricht
- ?? Interesse am Sportunterricht, sportliche Vorerfahrungen, außerschulischer Nutzen
- ?? Wohlbefinden in der Schule und im Sportunterricht
- ?? Selbstkonzept, Motivation, Angst und Klassenklima

Aus der Menge der erhobenen und auswertbaren Daten erfolgt aus Gründen des beschränkten Platzes für die Darstellung eine Konzentration auf einige ausgewählte Themenfelder. Nach den Ausführungen zur Bedeutungszuweisung des Sportunterrichts im Vergleich zu anderen sportbezogenen Settings, zu seinen Zielen und Inhalten und zur Nutzung des Gelernten in der Freizeit folgt ein Block, der - bei aller Vorsicht gegenüber Wirkungsaussagen in einer querschnittlichen Untersuchung – als „Output“ des Sportunterrichts bezeichnet werden kann. Es geht um das Klima und die Atmosphäre im Sportunterricht sowie ihre Auswirkungen auf die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler. Den Abschluss bildet das Kapitel über die Bewertung der Qualität des Sportunterrichts und des Sportlehrers aus Schülersicht.

5.3.2 Die Relevanz von Sport in verschiedenen Settings und die besondere Stellung des Sports in der Schule

Seit Zinnecker (1989) vor etwa 20 Jahren als Ergebnis einer Zeitreihenuntersuchung der sportlichen Aktivität in ihrer vereinsorganisierten Form wie auch in ihrer informellen Variante die Qualität einer kind- und jugendspezifischen Altersnorm zugeschrieben hat, ist die Sportpartizipation der Heranwachsenden bis heute durch Stagnation auf hohem Niveau oder sogar durch Zunahme gekennzeichnet. Angesichts dieser von allen Jugend- und Sportstudien bestätigten Befunde gewinnt die Frage nach der Bedeutung, die Jungen und Mädchen dem Sportunterricht zuschreiben, vor allem im Vergleich zum Vereinssport wie auch zu den informellen sportiven Praxen, besondere Aufmerksamkeit.

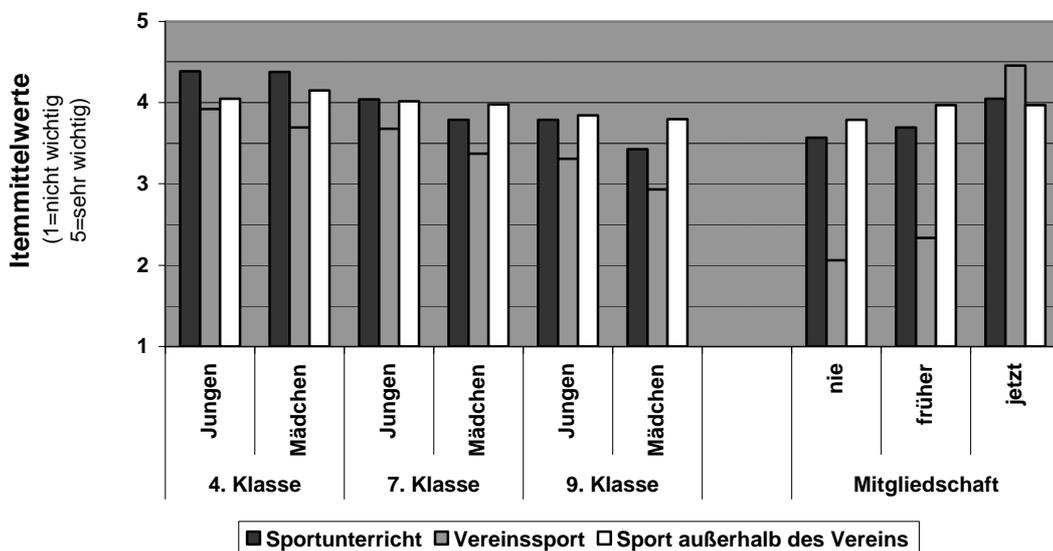


Abbildung 23: Relevanz des Sports in verschiedenen Settings (differenziert nach Schulstufe und Geschlecht sowie nach Vereinsmitgliedschaft, laut Aussagen der Schüler)

In Abbildung 23 ist die Relevanzzuschreibung der drei sportlichen Handlungsfelder Schule, Verein und informeller Rahmen ablesbar – aufgeschlüsselt nach Alter, Geschlecht und Vereinsstatus. Auf den ersten Blick wird die hohe Bedeutung des Sports deutlich, die dem Sport in allen Settings in der Wahrnehmung der Schüler zukommt. Geschlechtsunabhängig ist im Altersverlauf ein kontinuierlicher, aber in den Settings qualitativ variierender Bedeutungsverlust auszumachen. Mit zunehmendem Alter zeigt sich bei beiden Geschlechtern eine Verschiebung der Prioritäten zugunsten einer selbstregulierten Gestaltung des Sports in der Freizeit. Mit bemerkenswerter Übereinstimmung findet sich dieser Entwicklungsverlauf in allen westlichen Bundesländern und mit gewissen Einschränkungen auch über alle Schulformen (nicht in der Grafik). Differenzen zeigen sich im Ost-West-Vergleich. In den östlichen Bundesländern wird sowohl

dem Vereinssport als auch dem Sportunterricht eine insgesamt geringere Bedeutung zugemessen, wohingegen diese Differenzen beim informellen Sporttreiben nicht auszumachen sind. Ist der geringere Stellenwert des Vereinssports noch mit dem niedrigeren Organisationsgrad der Jugendlichen und der noch nicht überall hinreichenden Versorgung mit sportlicher Infrastruktur erklärbar (vgl. zusammenfassend Baur & Burrmann, 2003; Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck, 2003), entzieht sich der - wenn auch gering ausgeprägte - regionale Unterschied in der subjektiven Relevanzzuschreibung hinsichtlich des Sportunterrichts einer schnellen Interpretation. Erst eine vielschichtige Analyse kann hier Aufschluss geben.

Hohe Differenzierungskraft kommt - wenig überraschend - dem Vereinsstatus zu. Es ergeben sich erwartungsgemäß beträchtliche Unterschiede. Vereinsmitglieder sehen den Verein als wichtigstes Sportsetting an, wohingegen der organisierte Sport in der Einschätzung der ehemaligen und der Nie-Mitglieder bedeutsame Einbußen hinnehmen muss. Der Anteil aufgeklärter Varianz von über 50 % verdeutlicht auch statistisch die deutliche Differenz zwischen den Gruppen. Wiederholt sich dieses Muster der Bedeutungszuweisung mit deutlich geringer ausgeprägten Differenzen zwischen den Gruppen beim Sportunterricht, unterscheidet der Vereinsstatus lediglich die hohe Bedeutungszuschreibung im Vergleich der Vereinsabstinenten mit den früheren und aktuellen Vereinsmitgliedern beim Freizeitsport.

Jenseits dieser allgemeinen Befunde zur Bedeutungszuschreibung zeigt die Einzelbetrachtung der drei Settings folgendes Resultat: Bei den Relevanzzuschreibungen existiert eine deutliche soziale Determiniertheit. Je jünger einerseits die Heranwachsenden sind und andererseits je mehr sie in höheren Bildungsgängen involviert sind, desto wichtiger wird der Sport, wobei mit steigendem Schulniveau die Differenzen zwischen Ost und West wie auch die Geschlechterunterschiede leicht abnehmen. Dieses Muster finden wir in dieser Studie auch bei der Partizipation am Vereinssport. Parallel zu den Relevanzeinschätzungen sind die Heranwachsenden auch im Organisationsgrad ungleich verteilt. Auch hier finden sich eher Grundschüler, eher Angehörige höherer Bildungskarrieren, eher Heranwachsende aus dem Westen und stärker die Jungen wieder. Mit zunehmender Bildungskarriere verschwinden die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Ost und West.

Der selbstorganisierte informelle Freizeitsport genießt von allen drei Settings die größte Bedeutung bei den Heranwachsenden. Die für den Vereinssport charakteristischen sozialen Differenzen sind bei den informellen Aktivitäten nahezu verschwunden. Praktisch ohne Unterschiede zwischen den Geschlechtern und

mit nur leichten Verlusten im Altersgang bleibt die Bedeutungszuschreibung auf hohem Niveau. In diesem Setting führen die Schülervoten ebenfalls nur zu geringfügigen Unterschieden zwischen den Bundesländern und Schulformen.

Während die Bedeutung des schulischen Sportunterrichts von Jungen und Mädchen im vierten Grundschuljahr noch höher als in dem anderen Settings eingeschätzt wird, liegt die Wertschätzung des Sportunterrichts der älteren Schüler zwischen dem informellen Freizeitsport und dem Sport im Verein. Insgesamt tritt mit zunehmendem Alter ein kontinuierlicher Bedeutungsverlust ein, der auf Seiten der Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei den Jungen. Sieht man von der bereits angedeuteten deutlich geringer ausgeprägten Bedeutungszuweisung aus den Sekundarschulen Sachsen-Anhalts und den Mittelschulen Sachsens ab, sind die Unterschiede in den Bundesländern und Schulformen nicht erheblich. Ob die altersgemäße Abnahme der Relevanz des Sportunterrichts eher dem allgemeinen Bedeutungsrückgang des Sports zuzuschreiben ist oder sich aus der negativen Entwicklung von Lernfreude und Motivation in der Schule ergibt (vgl. z. B. Helmke, 1993; Krapp, 2001; Pekrun, 1998), ist aus den vorliegenden Ergebnissen nicht zu schließen. Die Sichtweisen und Begründungen die seitens der Kinder und Jugendlichen zu diesem Urteil beitragen, gilt es in den folgenden Kapiteln weiter zu eruieren.

5.3.3 Ziele des Sportunterrichts aus Schülersicht

Bereits einleitend wurde darauf hingewiesen, dass Schülerwünsche nicht das zentrale Kriterium bei der Festlegung von Orientierungsleitlinien für pädagogisches Handeln sein können. Andererseits ist der Bedeutung von subjektiven Vorstellungen der Schüler als wichtige Voraussetzung in pädagogischen Entscheidungsprozessen Rechnung zu tragen.

Vor diesem Hintergrund wurde den Schülern eine Liste mit sieben fachspezifischen Zielen vorgelegt, die sich in ähnlicher Form in nahezu allen aktuellen Sportlehrplänen wieder finden und sich zugleich international orientieren (De Knop, 2004). Dieser Zielkatalog wurde zu Vergleichszwecken auch den Schulleitern und Sportlehrern vorgelegt.

Im Unterschied zu den beiden letztgenannten Gruppen, deren Aufgabe es war, die ihrer Meinung nach drei wichtigsten Ziele auszuwählen, hatten die Schüler jedes einzelne Ziel mittels einer vierstufigen Skala zu bewerten. Zu diesem Aspekt wurden ausschließlich Schüler der Sekundarstufe befragt. Sieht man von wenig ausgeprägten geschlechts-, alters- und schulformspezifischen Akzentuierungen ab, ergibt sich zunächst das folgende eindeutige Bild (vgl. Tabelle 47).

In den Augen der Schüler soll der Sportunterricht die „Gesundheit und Fitness fördern“ (88 % wichtig bis sehr wichtig), zur „Verbesserung der sportlichen Leistung“ beitragen (80 %), „Ausgleich zu anderen Fächern schaffen“ und „Fairness im Umgang miteinander“ fördern (je 77 %) und „Neues aus dem Sport zeigen“ (75 %). Das Ziel „Zu weiterem Sporttreiben motivieren“ erfährt insgesamt eine positive, aber überdurchschnittlich neutrale Einschätzung (69 %); das Ziel, „Schüler in den Sportverein zu bringen“ zählt in den Augen der Schüler mehrheitlich zu den weniger wichtigen Aufgaben des Sportunterrichts (63 % unwichtig bis weniger wichtig).

Tabelle 47: Die Ziele des Sportunterrichts (Häufigkeiten in Prozent, Zustimmung auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“ = 1 bis „stimmt genau“ = 4, laut Aussagen der Schüler)

Persönliche Meinung (4-stufig) – Häufigkeiten in Prozent							
Nr.	Der Sportunterricht soll Spaß machen und... (1=unwichtig; 4=sehr wichtig)	1	2	3	4	\bar{X} *	SD*
26a	... mich zu weiterem Sporttreiben motivieren.	8,5	22,1	40,7	28,7	2,90	0,92
26b	... die Gesundheit und Fitness fördern.	2,7	9,3	37,1	50,9	3,36	0,76
26c	... die Leistung in einzelnen Sportarten verbessern.	4,3	15,0	41,5	39,2	3,16	0,83
26d	... mir Neues aus dem Sport zeigen.	6,1	19,2	39,1	35,7	3,04	0,90
26e	... den fairen Umgang miteinander fördern.	5,5	17,2	40,8	36,5	3,08	0,87
26f	... Entspannung und Ausgleich zu den anderen Fächern schaffen.	6,9	16,3	33,2	43,6	3,14	0,93
26g	... Schüler in den Sportverein bringen.	26,6	35,9	21,3	16,1	2,27	1,03

Nach Geschlechtern differenziert zeigt sich folgendes Bild: Die Jungen bewerteten die Ziele „Leistungsförderung“ und „Zugang zum Sportverein stärken“ etwas positiver als die Mädchen; umgekehrt stufen die Mädchen die Items „Fairness im Umgang miteinander“, „Gesundheit fördern“ und „Entspannung und Ausgleich zu anderen Fächern bieten“ höher ein als die Jungen. Stärker ausgeprägt ist die Differenzierungskraft des Alters. Insbesondere Anregung zu weiterem Sporttreiben, Leistungsverbesserung sowie Neues zeigen nehmen in der Gunst der Schüler ab. Die Bedeutung des Gesundheitsaspektes bleibt auf hohem Niveau erhalten; der Entspannungs- und Ausgleichsaspekt gewinnt in der Klassenstufe 9 an Bedeutung. Für Schüler höherer Bildungsgänge sind die Bereiche Gesundheit und Fitness, Fairness sowie Entspannung und Kompensation von deutlich größerer Beachtung als für Schüler mit niedrigerem Bildungsniveau.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen zur Nachfrage von Sportarten im Altersverlauf. Mit steigendem Alter wächst der Wunsch der Sekundarschüler nach mehr Gesundheitssport ebenso wie das Interesse am Sport als Mittel zur Entspannung (vgl. folgender Abschnitt).

Auch wenn das Verfahren unter methodischen wie auch pädagogischen Gesichtspunkten kritisierbar ist, so ist ein Vergleich der Zielprioritäten von Schülern und Lehrpersonal nicht nur reizvoll, sondern deren Ergebnisse auch interessant. Daher wird die folgende Tabelle mit dem erwähnten Vorbehalt präsentiert und ist entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

Tabelle 48: Die Ziele des Sportunterrichts (laut Aussagen der *Schüler, Lehrer und Schulleiter*)

	Schulleiter	Sportlehrer	Schüler
...den fairen Umgang miteinander fördern.	1	1	4
...die Gesundheit und Fitness fördern.	2	3	1
...zu weiterem Sporttreiben motivieren.	3	2	6
...Entspannung und Ausgleich zu den anderen Fächern schaffen.	4	4	3
...zur Verbesserung des Schulklimas beitragen.	5	6	---
...die Leistung in einzelnen Sportarten verbessern.	6	5	2
...Schüler in den Sportverein bringen.	7	8	7
...Neues aus dem Sport zeigen.	8	7	5

Anmerkung: Die Rangfolge der Schüler wurde auf Grundlage der Ergebnisse von Tab. 1 ermittelt; die Rangfolge der beiden anderen Gruppen auf Grundlage der Ergebnisse auf die Frage nach den drei wichtigsten Zielen.

Die Rangfolge in Tabelle 48 zeigt - durchaus erwartungsgemäß – Diskrepanzen zwischen Schülervorstellungen einerseits und den Vorstellungen von Schulleitern und Sportlehrern andererseits auf. Während das Lehrpersonal eher die längerfristig erreichbaren Zielsetzungen mit prioritärer Bedeutung versieht, zählen für Schüler die unmittelbar erfahrbaren Effekte sportlicher Aktivität mehr. Auffällig (und bedenkenswert) ist, dass beim Lehrpersonal der faire Umgang miteinander den ersten Platz in der Hierarchie der Ziele einnimmt und die Gesundheitsförderung wie auch die Hinführung zu lebenslangem Sporttreiben auf den vorderen Rängen platziert wurden. Für Schüler dagegen zählt Gesundheit und Fitness, Leistungsverbesserung im Sport und Entspannung durch Sport.

Bei allen genannten Vorbehalten gegenüber solcher schlichter „Hitlisten“ gilt, dass diese Ergebnisse bei der Suche nach Erklärungen für die wenig überwältigende Bewertung des Sportunterrichts durch die Schüler Berücksichtigung finden müssen.

5.3.4 Inhalte des Sportunterrichts – Angebot und Nachfrage

Der eingangs dieses Kapitels erläuterte hohe Stellenwert des Sports in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen spiegelt sich auch in der Fülle und Vielfalt der von ihnen betriebenen Sportarten wider. Das Angebot an Sportaktivitäten hat sich in den vergangenen Jahren erweitert und erheblich ausdifferenziert. Waren noch vor einigen Jahren in erster Linie die Sportarten des außerschulischen Sports weitgehend deckungsgleich mit den Inhalten des Schulsports, ist dies derzeit so nicht mehr der Fall. Auch im Sportangebot der Schule gilt es, der Vielfalt an Sportaktivitäten und der veränderten Interessen der Schüler Rechnung zu tragen.

Die Schüler waren aufgefordert in drei Spalten zu unterschiedlichen Aspekten zum Angebot, zu Wünschen im Sportunterricht und zu ihren sportiven Präferenzen in der Freizeit Stellung zu nehmen. Wie schon bei den Zielen orientiert sich die vorgelegte Liste an den Curricula der Länder und umfasst für die Schüler der Sekundarstufe 22 Sportaktivitäten. Die Liste für die Viertklässler wurde entwicklungsgemäß und lehrplanadäquat modifiziert.

5.3.4.1 Sportangebot im Sportunterricht

Die relativen Häufigkeiten der Antworten (anhand aller Befragten inkl. Klassenstufe 4) führen zu folgender Rangfolge der im Sportunterricht betriebenen Sportaktivitäten:

Nicht zuletzt bedingt auch durch den hohen Anteil der Klassenstufe 4 und eine gewisse Unschärfe des Begriffs finden sich die Kleinen Spiele mit 69 % an der Spitze, gefolgt von den Mannschaftsspielen Volleyball und Basketball. Unmittelbar dahinter sind Turnen, Fußball und Leichtathletik einzuordnen (alle ca. 60 %). Mit erheblichem Abstand folgen Gymnastik und Fitnessübungen, Hockey und Badminton (alle knapp über 30 %). Schwimmen - wie keine andere Sportart an räumlich-organisatorische Bedingungen geknüpft - liegt mit 25 % in der unteren Hälfte. Im weiteren Verlauf folgen Klettern, Tanzen, Entspannungsübungen und Tischtennis; am Ende der Rangfolge liegen Sportaktivitäten mit weniger als zehn Prozent.

Sportarten im Sportunterricht

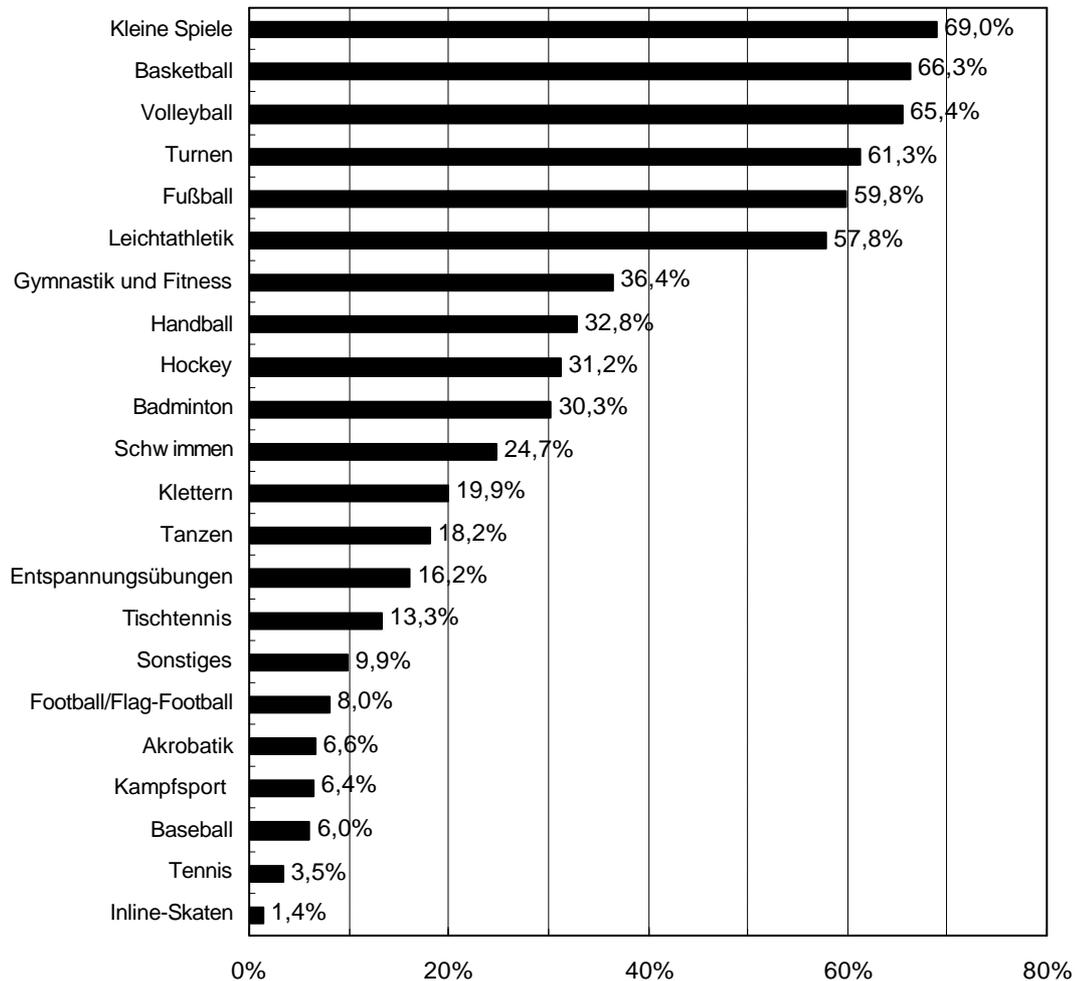


Abbildung 24: Die im laufenden Schuljahr durchgeführten Sportarten im Sportunterricht (Häufigkeiten in Prozent laut Aussagen der *Schüler*)

Die Rangfolge der im Schulsport ausgeübten Sportarten spiegelt zumindest teilweise auch die bekannten geschlechtsspezifischen Stereotype wider (alle Angaben nur über 30 %): Turnen, Volleyball, Basketball, Leichtathletik, Fußball, Gymnastik und Fitness, Badminton und Kleine Spiele sind Standardsportaktivitäten bei den Mädchen. Die Liste für die Jungen mit Fußball, Basketball, Leichtathletik, Turnen, Volleyball, Hockey, Gymnastik und Fitness und Kleine Spiele ähnelt der Mädchenliste auf den ersten Blick, differiert aber aufgrund der quantitativen Verteilung. Im Altersverlauf sind folgende Differenzierungen zu beobachten: Während in der Klassenstufe 4 die Palette vielfältig scheint und 14 Sportaktivitäten und Spiele mehr als 20 Prozent erzielen, reduziert sich in den Sekundarstufen - nicht zuletzt auch aufgrund der abnehmenden Wahlmöglichkeiten - die inhaltliche Gestaltung auf Leichtathletik, Turnen und Gymnastik sowie die

Sportspiele Fußball, Basketball und Volleyball. In den Klassenstufen 7 und 9 steigt die Vorherrschaft traditioneller und geschlechtsstereotyper Sportarten noch stärker an, wohingegen sich die erwartbare, mit steigendem Alter zunehmende Optionsvielfalt nicht in der Hitliste sportlicher Aktivitäten wider spiegelt.

Der Ländervergleich zeigt, dass in den Schulen Ostdeutschlands Schwimmunterricht eher Mangelware ist. Die Vermutung liegt nahe, dass eine flächendeckende Versorgung mit Schwimmbädern in Sachsen und Sachsen-Anhalt (noch) nicht gegeben ist.

Die Aufschlüsselung nach Schulformen ergibt für das Gymnasium eine starke Konzentration auf die „Klassiker“ Turnen und Leichtathletik sowie – bei den Mädchen – auf Tanzen, Fitness- und Entspannungsübungen. Dagegen sind die Mannschaftsspiele (Ausnahme: Volleyball) eher unterrepräsentiert. In den Mittel- und Sekundarschulen wiederholt sich dieses Bild im Großen und Ganzen. Vielfältiger ist dagegen das Angebot der Integrierten Gesamtschule. Trendsportarten wie Baseball, Football und Klettern ergänzen das Angebot überdurchschnittlich. Für die Real- und Hauptschulen ist eine starke Fixierung auf nur wenige Sportarten - Fußball und weitere Mannschaftsspiele bilden den Kern - charakteristisch.

Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang, dass die Organisations- und Durchführungsbestimmungen - vor allem in Ländern mit überwiegend getrennt geschlechtlichem Sportunterricht - die Tendenz zu, wenn nicht sogar die Konzentration auf geschlechtstypische Sportaktivitäten verstärken.

5.3.4.2 „Wunschkonzert“ – zur Nachfrage von Sportaktivitäten für den Sportunterricht

Bei der Analyse der gewünschten Sportaktivitäten im Schulsport ergeben sich zwar auch traditionelle und geschlechtsstereotype Muster, dennoch offenbaren die Ergebnisse z. T. erhebliche Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. Abbildung 25). Mädchen wünschen sich mehr Tanzen (39,8 %) und Schwimmen (32,2 %), aber auch der Wunsch nach Trendsport wie Inline-Skaten, Tennis, Kampfsport und Entspannungsübungen ist deutlich ausgeprägt (jeweils ~ 25 %). Bei den Jungen ist der Wunsch nach (noch mehr) Fußball (42,5 %) und anderen traditionsreichen Ballspielen wie Handball, Basketball und Hockey (jeweils > 25 %) am größten. Auch Tischtennis, Baseball und Kampfsport stehen auf der Wunschliste.

Bezieht man das Alter mit in die Analyse ein, so zeigt sich, dass sich in der Klassenstufe 4 bezüglich der Unterrichtsinhalte Angebot und Nachfrage die Waage halten. In den Klassenstufen 7 und 9 wird das Bild differenzierter. Tradi-

tionelle Sportarten, die im Angebot stark repräsentiert sind, werden weniger nachgefragt. Stattdessen gewinnt der Wunsch nach größerer Vielfalt und „innovativen“ Sportarten eine größere Ausprägung. Beispielhaft sind Inline-Skaten, Kampfsport, Klettern, Entspannungsübungen, sowie Tischtennis, Tennis und Badminton zu nennen. Zusätzlich wächst bei den Mädchen mit steigendem Alter der Wunsch nach Tanzen. In beiden Geschlechtern wird in der Sekundarstufe Schwimmen stärker nachgefragt als es im Angebot vertreten ist.

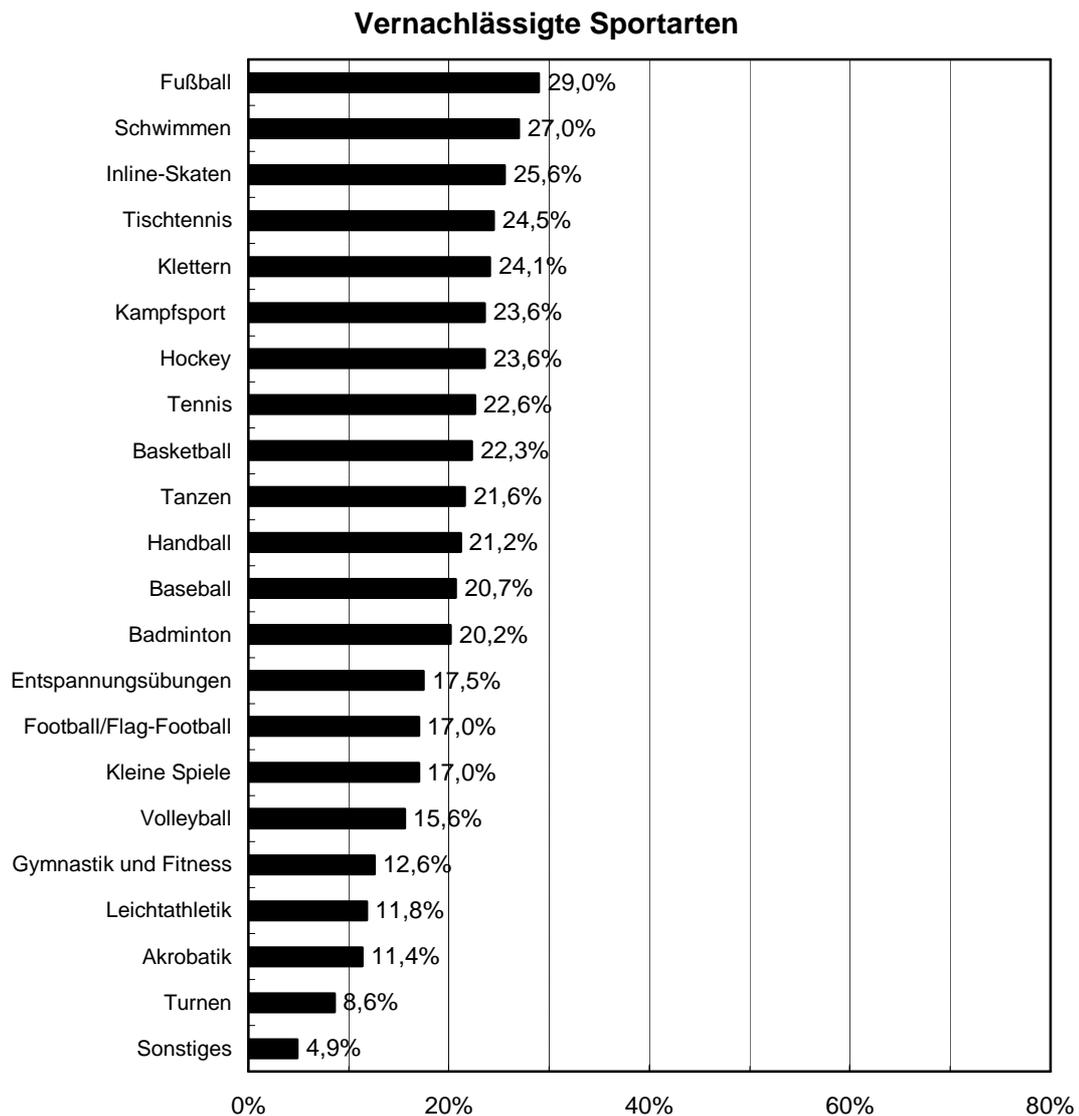


Abbildung 25: Die „vernachlässigten“ Sportarten im Sportunterricht (Häufigkeiten in Prozent laut Aussagen der *Schüler*)

Auf der Ebene der Schulformen und Länder sind drei Auffälligkeiten zu nennen: Schon Grundschüler möchten die Begegnung mit den großen Sportspielen. In den östlichen Ländern ist der Wunsch nach Schwimmen besonders ausgeprägt. Trotz der Beschränkung auf nur wenige Sportarten rufen die Schüler von

Haupt- und Realschulen nicht lauter nach mehr Breite und Vielfalt im Sportangebot als Schüler an Schulen mit höherem Bildungsniveau.

Da über inhaltliche Akzentsetzungen im Sportunterricht sinnvollerweise nur mit Bezug zur Freizeitnutzung befunden werden kann, wurden die sportlichen Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden in zweifacher Weise thematisiert: Zum einen wurde die Frage nach den sportlichen Präferenzen in der Freizeit gestellt. Mit der anderen Frage sollte herausgefunden werden, ob und in welcher Austauschbeziehung der Sport in der Schule und der Sport in der Freizeit stehen.

5.3.4.3 Sport in der Freizeit und Sport in der Schule – eine (un)problematische Beziehung?

Bei der Frage nach den sportlichen Präferenzen der Schüler in der Freizeit ergibt sich das erwartete Bild. Sport in der Freizeit heißt: Ausübung traditioneller Sportarten wie auch so genannter Trendsportarten. Bei den Mädchen finden sich: Schwimmen, Tanzen, Inline-Skaten, Badminton, Gymnastik und Fitness, Tischtennis, Basketball, Fußball (37 % in Klassenstufe 4, 34 % in Klassenstufe 7 und 20 % in Klassenstufe 9) und Volleyball (nur in der Klassenstufe 9). Bei den Jungen rangieren Fußball, Basketball, Schwimmen, Tischtennis und Inline-Skaten vorn in der Aktivitätenskala.

Im Altersverlauf zeigt sich die schon bekannte Entwicklung. Während traditionelle Sportarten in ihrer Gunst deutlich abnehmen, widmen sich die weiblichen Heranwachsenden verstärkt Aktivitäten wie Tanzen, Schwimmen und Gymnastik. Die Jungen bleiben vor allem den großen Sportspielen Fußball, Basketball und Handball treu. Inline-Skaten erfreut sich wachsender Beliebtheit bei beiden Geschlechtern.

Weiterhin gilt es, den hinlänglich bekannten Befund zu betonen, dass Häufigkeit und Umfang des Sporttreibens mit dem Alter abnehmen, die erreichte Vielfalt im Freizeitsport aber trotz des sinkenden Aktivitätspegels erhalten bleibt (Bräutigam, 2003; Brettschneider & Kleine, 2002).

In den 80er Jahren stand der Freizeitsport als wichtigstes Bezugsfeld des außerschulischen Sports außer Frage. Angenommen wurde eine wechselseitige Beziehung zwischen beiden Handlungsfeldern. Der Sportunterricht sollte an den in der Freizeit gewonnenen sportiven Erfahrungen der Schüler anknüpfen und sie zugleich für den richtigen Umgang mit der durch Optionsvielfalt gekennzeichneten Sportkultur (vgl. hierzu vor allem Kurz, 1977) qualifizieren. Auch wenn sich in vielen aktuellen Lehrplänen eine verstärkte Hinwendung zur Nutzung des Sports als Mittel der Entwicklungsförderung von Heranwachsenden zeigt und somit die Dominanz des außerschulischen Sports als Bezugsfeld rela-

tiviert ist, sind schulischer Sportunterricht und sportliche Freizeitaktivitäten weiterhin aufeinander zu beziehen.

Um dieses Verhältnis genauer eruieren zu können, wurden die Schüler auf der einen Seite gefragt, in welchem Maße ihnen die außerhalb der Schule gewonnenen sportlichen Erfahrungen im konkreten Sportunterricht zu Gute kommen. Auf der anderen Seite galt es herauszufinden, ob und in welchem Maße die Heranwachsenden das im Sportunterricht erworbene Können und Wissen in ihren freizeitsportlichen Aktivitäten ertragreich einbringen können.

Mehrheitlich bestätigen Schüler, von den sportlichen Vorerfahrungen, die sie außerhalb der Schule erworben haben, im Sportunterricht profitieren zu können. Umgekehrt sind sie der Auffassung, dass sie das im schulischen Sportunterricht Gelernte in der Freizeit nur begrenzt anwenden können. Im Altersverlauf bleibt der Nutzen sportlicher Erfahrungen für den Sportunterricht - geschlechtsunabhängig - über alle Bundesländer von der 4. bis zu 9. Klasse nahezu konstant. Dagegen sinkt mit zunehmendem Alter geschlechtsunabhängig die Zuversicht, das im schulischen Sportunterricht Erworbene in der Freizeit anwenden zu können.

Wechselspiel im Sportunterricht - Vorerfahrungen aus der Freizeit & Nutzen für die Freizeit

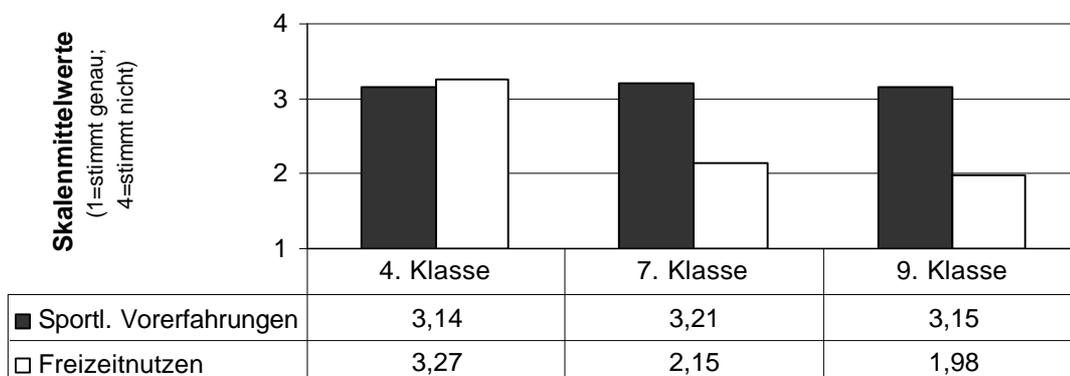


Abbildung 26: Sportliche Vorerfahrungen und der schulsportliche Nutzen für die Freizeit (differenziert nach Klassenstufe, laut Aussagen der Schüler)

In diesem Votum sind sich die Schüler der Sekundarstufe in allen Bundesländern einig. Unterschiede zwischen den Schulformen und Ländern sind - lediglich in der Primarstufe halten sich Nutzen und Vorerfahrung die Waage - marginal. Informationen darüber, ob und in welcher Qualität die gesteckten Ziele über die Inhalte erreicht wurden, vermitteln die Zensuren, die im Fach Sport erteilt werden.

5.3.5 Die Sportnote – ein didaktischer Dauerbrenner

In der traditionsreichen Diskussion über den Sinn der Sportnote gibt es unterschiedliche Meinungen. Argumentieren die Kritiker mit ihrer - bei schlechter Note - vermeintlich negativen Auswirkungen auf die Motivation der Schüler oder mit dem angesichts des beschränkten Notenspektrums begrenzten Aussagewert der Sportzensur, verweisen die Befürworter auf die angestrebte Gleichwertigkeit des Faches Sport mit den übrigen Fächern und die daraus resultierende Notwendigkeit, die im Sportunterricht erbrachten Leistungen ebenfalls zu benoten (vgl. Bräutigam, 2003; Scherler, 2000).

Ungeachtet der Position, die in der Diskussion um die Sportnote eingenommen wird, gilt festzuhalten, dass den Zensuren im Fach Sport - wie denen anderer Fächer auch - ein wichtiger Informationswert zugewiesen wird. Auch Sportnoten sollen etwas über individuelle Lernfortschritte aussagen und Aufschluss geben über den aktuellen Leistungsstand. Für Schüler stellt die Sportnote ein wichtiges Kriterium für die sportliche Selbsteinschätzung dar. Die Wahrnehmung und Beurteilung ihres eigenen sportlichen Könnens geschieht nicht zuletzt anhand der Note für das Fach Sport.

In der vorliegenden Studie ist daher auch nach der Note im Sport und zum Vergleich in Mathematik und Deutsch gefragt worden. Die Antworten ergeben folgendes Bild (vgl. Abbildung 27):

In allen drei Klassenstufen wird im Sport eine deutlich bessere Note erreicht als in den Fächern Mathematik und Deutsch. Im Durchschnitt liegt die Sportnote um ca. 0,75 Notenpunkte höher als die der anderen beiden Fächer. Alle drei Fachnoten werden im Durchschnitt in den höheren Klassenstufe schlechter, allerdings fällt die Sportnote im Vergleich zu den anderen Fächern von der Klassenstufe 4 bis zur Klassenstufe 9 nicht so stark ab (Sport -0,22; Deutsch -0,35; Mathe

-0,48). Das existierende Notenspektrum reicht von sehr gut bis befriedigend, die Sportnoten ausreichend und mangelhaft gibt es so gut wie nicht (ausreichend knapp 5 %; mangelhaft oder ungenügend < 1 %). Ein Vergleich der Geschlechter zeigt, dass die Sportnote der Jungen in allen Klassenstufen besser ist als die der Mädchen. In Mathematik und Deutsch zeigen sich die aus vielen Studien bekannten Unterschiede: In Mathematik schneiden die Jungen besser ab; Deutsch hingegen ist die Domäne der Mädchen.

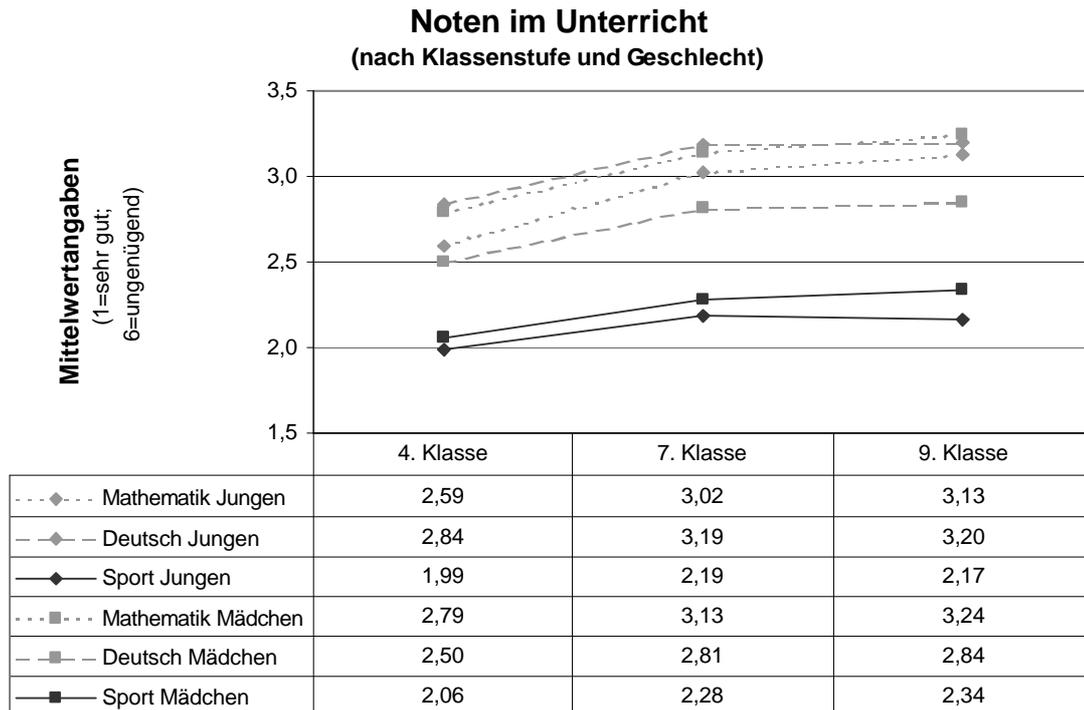


Abbildung 27: Erhaltene Schulnoten (differenziert nach Geschlecht und Klassenstufe, laut Aussagen der Schüler)

Die Aufschlüsselung nach Schulformen ergibt, dass die Schüler an den Mittel- und Sekundarschulen (2,53 und 2,45) schlechtere Noten im Sport erhalten als ihre Altersgenossen an den anderen Schulformen. Eine Ausnahme bildet die Hauptschule; die dort vergebenen Zensuren sind am unteren Ende der Notenskala zu finden. Die besten Noten gibt es in der Grundschule (2,03), gefolgt vom Gymnasium (2,13) und der Realschule (2,17). Zudem sind im Gymnasium die Deutsch- und Mathematiknoten am besten.

Im Ländervergleich zeichnen Bayern und Baden-Württemberg die besten Sportnoten (2,00 und 2,09). Die Mathematik- und Deutschnoten sind in Bayern am schlechtesten, in den östlichen Ländern - konfundiert mit den Schulformen – wiederum am besten.

Noten im Unterricht (nach Schulform)

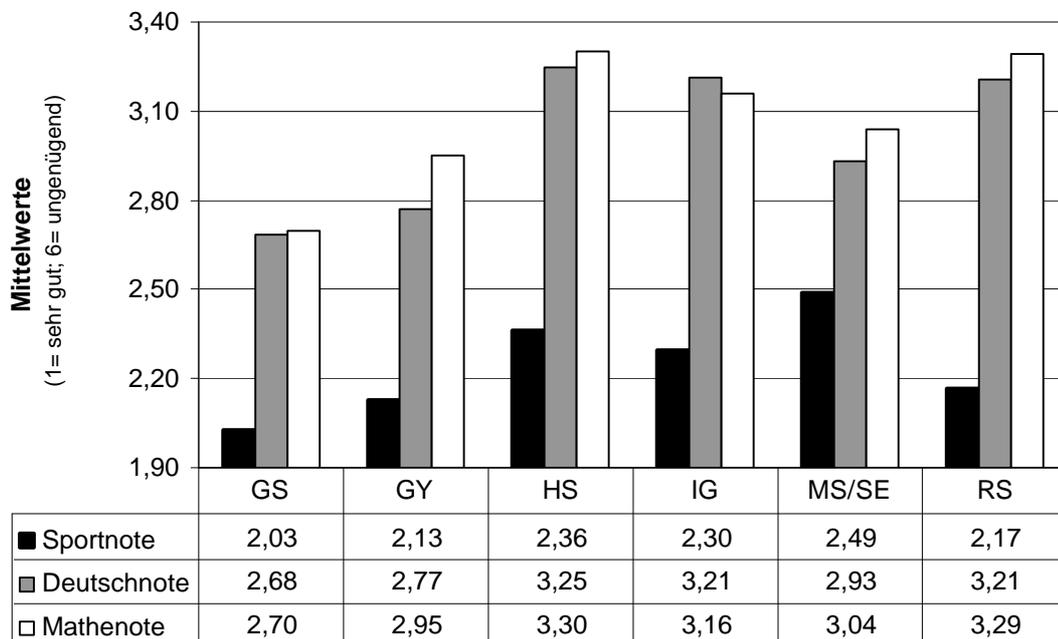


Abbildung 28: Erhaltene Schulnoten (differenziert nach Schulform, laut Aussagen der Schüler)

5.3.6 Klimatische Aspekte im Sportunterricht

Trotz der weit verbreiteten Annahme, dass gerade der Sportunterricht von emotionalen und sozialen Wirkmechanismen wie kaum ein anderes Fach beeinflusst wird, sind empirische Befunde zu klimatischen Aspekten des Sportunterrichts Mangelware. Dem Klima im Sportunterricht wird daher im Folgenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Das Klima in einer Lerngruppe ist als Effekt der Qualität des Unterrichts zu betrachten. In der Klimaforschung in den psychologisch ausgerichteten Wissenschaftsdisziplinen werden von vielfältigen Effekten des Klimas auf Leistung, Wohlbefinden und Persönlichkeit der Schüler berichtet (Eder, 2001; Helmke, 2002; Jerusalem, 1997; Satow, 1999a). Wenngleich anhand längsschnittlicher Untersuchungen direkte Wirkungen auf Schulleistungen nur in moderatem Maße nachgewiesen werden konnten, so sind schulnahe Persönlichkeitsmerkmale und motivationale wie auch affektive Komponenten in erheblichem Maße vom Klima beeinflusst. In einem ersten Schritt erfolgt bei der Darstellung der Befunde eine Beschränkung auf die individuelle Wahrnehmungsebene der Schüler. Besonders im Bereich der Klimaforschung, bei der individuelle Empfindungen ebenso wie kollektiv (geteilte) Wahrnehmungen zu betrachten sind, die sich auf

unterschiedlich hierarchisch verschachtelten Ebenen ansiedeln (Individualebene, Klassenebene, Schulebene, Schulformebene, Bundeslandebene), sind aber zukünftig ergänzende Mehrebenenanalysen angezeigt.

Das Klima in einer Schulklasse lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben. Diese lassen sich zum einen den Schüler-Schüler-Beziehungen zuordnen, zum zweiten thematisieren sie die Lehrer-Schüler-Beziehungen und zum dritten werden Merkmale des Unterrichtsgeschehens in den Blick genommen. Im Rahmen der vorliegenden Studie haben wir diese Bestandteile der Atmosphäre in der Klasse in Form von verschiedenen Skalen berücksichtigt und für den Sportunterricht adaptiert. Für die Schüler-Schüler-Beziehungen steht stellvertretend die *Hilfsbereitschaft der Mitschüler*, auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Relationen wurde die *Fürsorglichkeit des Lehrers* erhoben und bei den Merkmalen der Unterrichtsgestaltung wurden zwei Skalen zur *individuellen und sozialen Bezugsnormorientierung* herangezogen. In einer Faktorenanalyse auf Skalenebene wurden diese vier Aspekte als übergeordnetes Klimakonstrukt identifiziert. Neben diesem auch „Mastery-Climate“ genannten Wahrnehmungen wurden auch Dimensionen des Wohlbefindens (Selbstwertgefühl, Körper-selbstwert, Lebensfreude, Depressivität), negative Lernkognitionen (Angst, Furcht vor Misserfolg, Wettbewerbsorientierung) und positive Lernkognitionen (Wohlbefinden, Interesse, Hoffnung auf Erfolg, Anstrengungsbereitschaft Aufgabenorientierung, Sportbezogenes Fähigkeitskonzept) zusammengestellt. Im Folgenden erfolgt daher eine Fokussierung auf das gesamte Klima in den Klassen; einzelne Merkmale werden nur in Ausnahmefällen betrachtet. In einem zweiten Schritt wird ein detaillierter Blick auf einige der Konsequenzen und Effekte geworfen, die das Klima zu verursachen vermag.

In Abbildung 29 ist das Klima an den Schulen in Abhängigkeit vom Schultyp und in einigen Einzelfällen an Extremschulen dargestellt. Wie deutlich zu erkennen ist, differiert zwar grundsätzlich das Klima an den einzelnen Schulformen, lediglich die Grundschule sticht aber durch ihr besonders freundliches Klima heraus. Im Vergleich dazu haben wir die drei Schulen mit dem jeweils besten und dem negativsten Klima herausgegriffen (A–F in der Abbildung 29), um sie zu vergleichen. Der markante optische wie statistisch bedeutsame Unterschied ($\eta^2_{\text{Schule}} = 18,0\%$ vs. $\eta^2_{\text{Schultyp}} = 4,4\%$) sowie die aufgetragenen Streuungsmaße machen deutlich, dass von einer globalen Bewertung des Klimas auf Schulformebene (wie übrigens auch auf Länderebene) Abstand genommen werden muss. Vielmehr rückt die einzelne Schule in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Rahmen des qualitativen Teils der Studie wird dieser Forderung Rechnung getragen. Zudem sind weitergehende Analysen hinsichtlich dieser Thematik notwendig. Besonders interessant und aufschlussreich wäre

es, Daten der Schulleiter über die Bedingungen des Sports an der Schule oder die der Lehrer zu pädagogischen Orientierungen und zum Schulklima auf das Lernklima in der Klasse zu beziehen.

Ausprägung des Klassenklimas in einzelnen Schultypen und Schulen

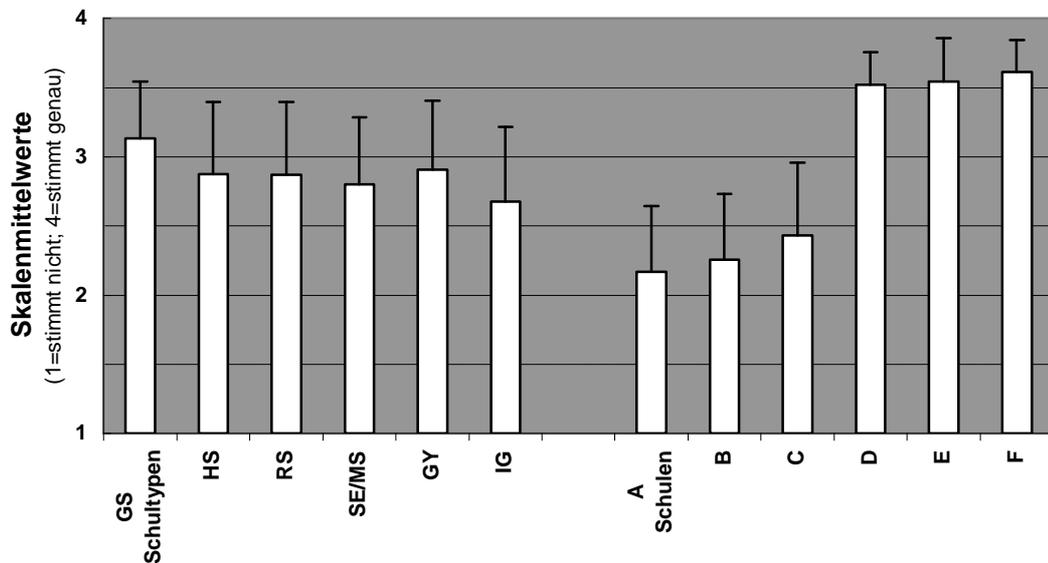


Abbildung 29: Ausprägung des Klassenklimas an Schultypen und einzelnen Schulen

Eine Analyse der Effekte und Korrelate des Klimas soll der nächste Abschnitt bereitstellen (vgl. Abbildung 30). An dieser Stelle sei noch einmal auf den Umstand hingewiesen, dass wir auf Grund der querschnittlichen Anlage der Studie nur Zusammenhänge und nicht zwingend kausale Beeinflussung des Klimas auf Wohlbefinden und Persönlichkeit der Schüler darstellen können. Gleichwohl ist diese Wirkungsrichtung die dominantere der beiden – insbesondere für das Wohlbefinden und mit Abstrichen auch für die Leistung (Eder, 1996; Jerusalem, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 1991).

Die Zusammenhänge mit dem Klima im Sportunterricht sind in vier Blöcke eingeteilt, die in Anlehnung an die o. g. faktorenanalytischen Befunde geordnet sind. Der erste Block umfasst das subjektive Wohlbefinden der Schüler, der zweite die positiven Lernkognitionen, der dritte Block die negativen Lernkognitionen und schließlich ist der vierte Block ergänzt worden, der die sozialen Beziehungen und Präferenzen beinhaltet. Wie deutlich zu erkennen ist, sind erwartungsgemäß die Zusammenhänge mit den sportnahen Aspekten (Wohlbefinden im Sport, Interesse als Form der intrinsischen Motivation, Fähigkeitskonzept, Hoffnung auf Erfolg usw.) durchgehend höher als die Korrelationen zum

allgemeinen Wohlbefinden. Gleichzeitig hängen die sozialen Beziehungen und die Präferenz für kooperative Lernformen maßgeblich mit dem Klima zusammen. Der Bereich der negativen Kognitionen korreliert vergleichsweise geringer mit dem Klima. Anscheinend sind es vor allem die positiven ausgeprägten Aspekte, die Klima abhängig sind.

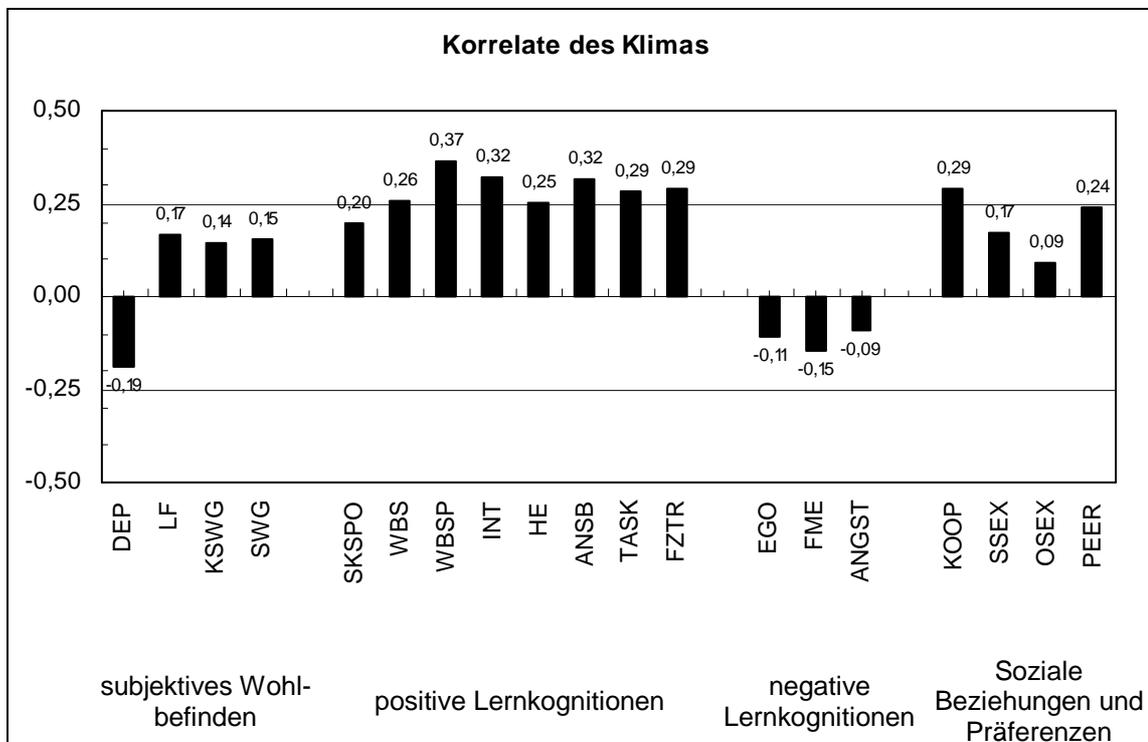


Abbildung 30: Effekte und Korrelate des Klimas

Anmerkung: (DEP = Depressivität, LF = Lebensfreude, KSWG = Körperselbstwert, SWG = Selbstwertgefühl, SKSPO = Sportbezogenes Fähigkeitskonzept, WBS = Wohlbefinden in der Schule, WBSP = Wohlbefinden im Sportunterricht, INT = fachspezifisches Interesse, HE = Hoffnung auf Erfolg, ANSB = Anstrengungsbereitschaft, TASK = Aufgabenorientierung, FZTR = Freizeittransfer, EGO = Wettbewerbsorientierung, FME = Furcht vor Misserfolg, ANGST = Zustandsangst, KOOP = Präferenz für kooperative Lernformen, SSEX = Beziehungen zu den Peers des gleichen Geschlechts [nur Sekundarschüler], OSEX = Beziehungen zu den Peers des anderen Geschlechts [nur Sekundarschüler], PEER = Peerbeziehungen [nur Primarschüler])

Es ist aber anzumerken, dass auch die allgemeinen vom Sportunterricht unabhängigen Aspekte des subjektiven Wohlbefindens abhängig vom Klima sind. Sicherlich hängen allgemeines Klassenklima und das Klima im Sportunterricht zusammen, gleichwohl sind die Einflüsse des Klassenkontextes auf wichtige Faktoren wie das Selbstwertgefühl oder die Ausprägung depressiver Stimmungen auf keinen Fall zu vernachlässigen. Die Fürsorglichkeit des Lehrers stellt in diesem Zusammenhang den wichtigsten Faktor dar. Betrachtet man wiederum, wie die Fürsorglichkeit des Lehrers mit dem Alter des Lehrers variiert (vgl. Abschnitt 5.3.7.2), so kommt diesem Feld eine besondere Brisanz zu.

Im Folgenden soll ein detaillierter Blick auf einen zentralen Bereich des Wohlfühlens geworfen werden, der maßgeblich vom Klima beeinflusst wird. Dabei wurde das allgemeine Wohlbefinden in der Schule abgefragt und gleichzeitig das Befinden im Sportunterricht zum Vergleich erhoben. Diese affektive Komponente der Zufriedenheit gilt als einer der zentralen Aspekte eines Lebensortes Schule.

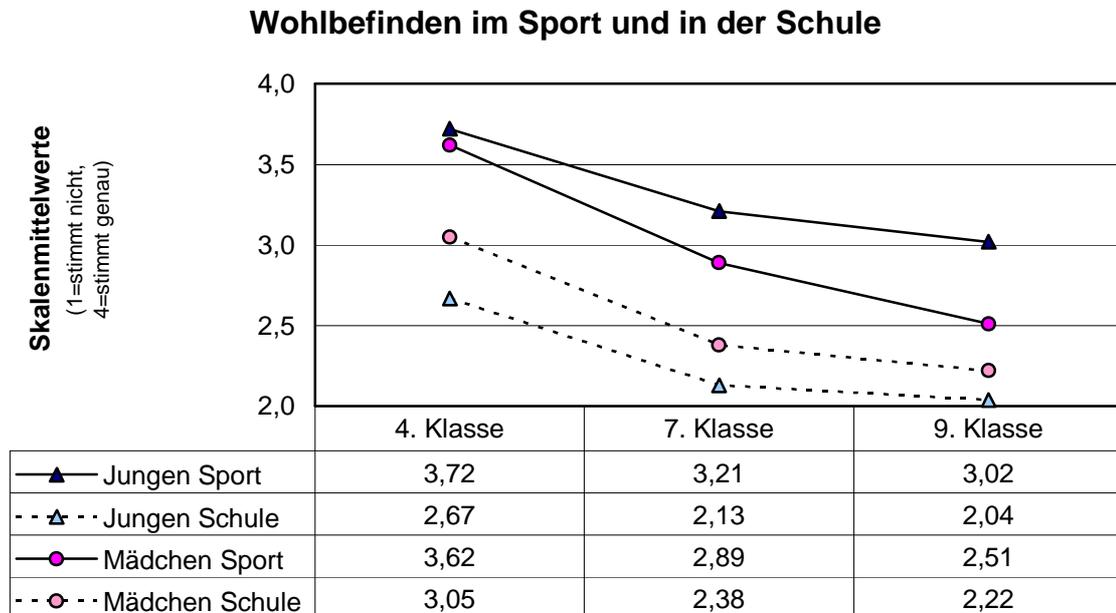


Abbildung 31: Wohlbefinden im Sport und in der Schule in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Klassenstufe (laut Aussagen der *Schüler*)

In Abbildung 31 ist die Ausprägung des Wohlbefindens geschlechtsspezifisch über das Alter aufgetragen. Es ist deutlich zu erkennen, dass das Wohlbefinden im Sportunterricht deutlich positiver ausgeprägt ist als das allgemeine Wohlbefinden in der Schule. In Prozentzahlen: Drei Viertel der Schüler gehen gern zum Sportunterricht – dagegen gehen nur 50 % gern zur Schule. Zwei Drittel der Schüler freuen sich jedes Mal auf den Sportunterricht – abwählen möchten ihn nur etwa 15 %. Wer Schule als Lebensraum begreift, muss diese Daten ernst nehmen – vor allem im Hinblick auf die Ganztagschule. Gleichzeitig ist aber auch zu erkennen, dass beide Zufriedenheitskomponenten signifikant über das Alter absinken ($\eta^2_{\text{Sport}} = 9,0\%$, $\eta^2_{\text{Schule}} = 6,8\%$), wie wir das bereits von den Relevanzeinschätzungen in diesem Kapitel kennen. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass das Wohlbefinden im Sportunterricht bei einem gedachten neutralen Skalenmittelwert von 2,5 in allen Teilgruppen immer im positiven Bereich bleibt, während das Wohlbefinden in der Schule nur in der Grundschule diese kritische neutrale Grenze überschreitet. Gleichzeitig bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ($\eta^2_{\text{Sport}} = 2,1\%$, $\eta^2_{\text{Schule}} = 1,7\%$) in

der Form, dass von einer Interaktion von Geschlecht und Klassenstufe gesprochen werden kann. Insbesondere die Jungen fühlen sich im Sport deutlich wohler als in der Schule, während die Differenz zwischen diesen Wahrnehmungen bei den Mädchen vergleichsweise geringer ausfällt.

Differenziert man das Wohlbefinden nach Schultypen (vgl. Abbildung 32), so zeigt sich lediglich der mit dem Alter der Schüler konfundierte Effekt, dass die Grundschulen anscheinend den idealen Ort zum Wohlfühlen bereitstellen. Eine weitere Differenzierung in die einzelnen Länder gibt weder direkt noch in der Kombination mit dem Schultyp aufschlussreiche Ergebnisse. Tendenziell schneiden die Sekundar- und Mittelschulen in ST und SN etwas schlechter ab, sie geben dem Sportunterricht im Allgemeinen aber auch eine schlechtere Note (vgl. 5.3.8.3).

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass die einzelnen Schulen mit ihren Merkmalen, ihrem soziokulturellen Einzugsgebiet und dem sie konstituierenden Lernklima deutlich mehr Varianz aufklären als die Differenzierung in einzelne Länder oder Schultypen wie dies auch die PISA-Ergebnisse zu den Leistungen wie auch zu den übergreifenden Kompetenzen („Cross Curricular Competencies – CCC“) mehrfach deutlich gemacht haben (Baumert et al., 2003; Kunter & Stanat, 2002).

Aus diesen Ergebnissen kann zwar nicht gefolgert werden, dass auf Grund dieser Differenzen im Wohlbefinden die Schule im Allgemeinen und der Sportunterricht einen klimatischen Gegensatz darstellen, dennoch ist vor allem ein Punkt besonders herauszuheben: Es sind insbesondere die Jungen, bei denen der Sportunterricht eine besondere Bedeutung hat und in dem sie sich im Vergleich zur Schule wohl fühlen. Dieser Befund gilt unabhängig davon, ob der Sportunterricht koedukativ oder getrennt unterrichtet wird. Bedenkt man, dass Problem- bzw. Risikoverhalten in der Schule vor allem eine Domäne der Jungen ist (z. B. Brettschneider, Brandl-Bredenbeck & Hofmann, 2005), kommt vor diesem Hintergrund dem Sportunterricht eine ganz besondere Chance zu. Er kann vor allem dann eine besondere Rolle spielen, wenn affektive Komponenten und problematische Emotionen wie Aggressionen in den Blick genommen und in den Mittelpunkt von systematischen Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen und psychosozialer Ressourcen gestellt werden (z. B. Sygusch, 2003).

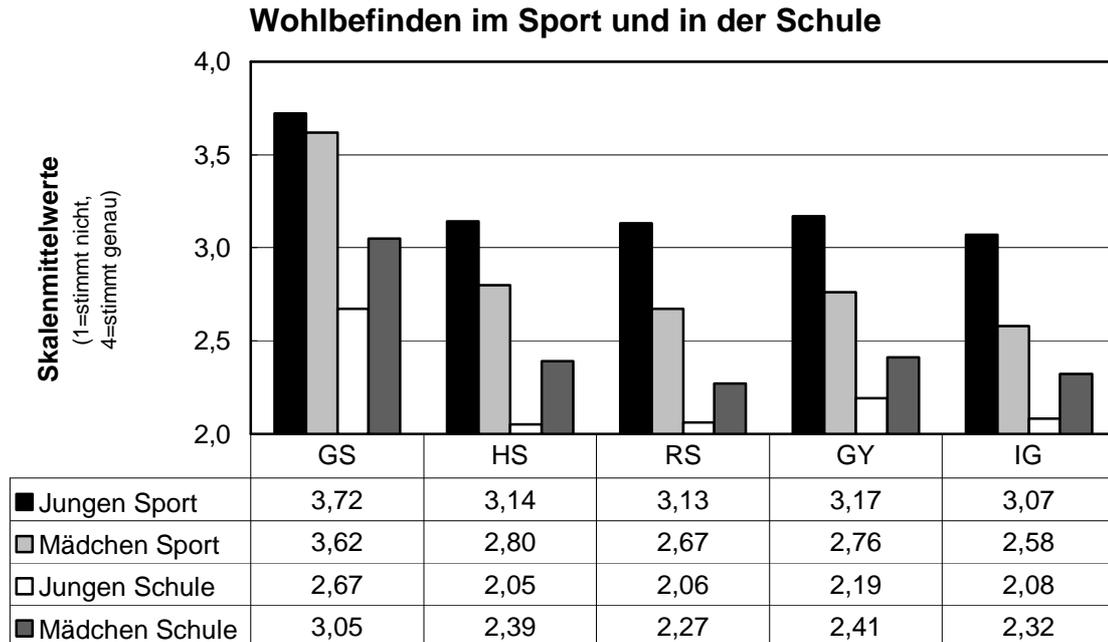


Abbildung 32: Wohlbefinden im Sport und in der Schule (differenziert nach Geschlecht und Schulform laut Aussagen der Schüler)

5.3.7 Wie Schüler ihre Sportlehrer sehen und beurteilen

Für die Entscheidung über Ziele, Inhalte und die Inszenierung des Sportunterrichts, für die Vergabe der Zensuren und das im Unterricht vorherrschende Klima sind in erster Linie die Sportlehrer zuständig und verantwortlich. Ihr Auftrag besteht darin, die Kinder und Jugendlichen beim Hineinwachsen in die bestehende Sport-, Spiel und Bewegungskultur zu unterstützen („Erziehung zum Sport“) und sie zugleich in ihrer Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern („Erziehung durch Sport“).

Der Erziehungsauftrag in der Institution Schule kann dort am besten realisiert werden und seine erzieherische Wirkung dort am besten entfaltet werden, wo die Beteiligten positive Beziehungen unterhalten und der Kontext, in dem Erziehung statt finden soll, von den Beteiligten positiv gestaltet und bewertet wird.

Vor diesem Hintergrund sollen folgende Fragen bearbeitet werden:

- (1) Wie werden die Sportlehrer hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenz, aber auch menschlichen Stärken und Schwächen von den Schülern eingeschätzt?
- (2) Welche Qualität besitzt der Sportunterricht in den Augen der Schüler?

Die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich ihrer Sportlehrer werden in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe zweier Instrumentarien untersucht.

Zunächst werden die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich des Sportlehrers mit Hilfe eines semantischen Differenzials⁶³ betrachtet. Anschließend kommt ein Konstrukt zur Bewertung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte zum Einsatz (van Saldern & Littig, 1987).

5.3.7.1 Der Sportlehrer im Spiegel des semantischen Differenzials

Der Sportlehrer ist die zentrale Figur im Sportunterricht (vgl. Scherler, 2004). Er ist für die Mehrzahl der fachlichen Entscheidungen (auf der Inhaltsebene als auch auf der methodisch-didaktischen Ebene) verantwortlich. Im Unterrichtsgeschehen ist er aber auch als Person und Pädagoge gefragt.

Das semantische Differenzial zur Beurteilung des Sportlehrers aus Schülersicht versucht, diese beiden Komponenten über die bipolaren Rating-Skalen zu erfassen. Eine Faktorenanalyse (mit Varimax-Rotation) bestätigt die theoretisch angenommene zweifaktorielle Lösung.

Die gefundenen Faktoren können wie folgt bezeichnet werden:

- (1) *Persönlichkeitsbezogener Faktor* (mit Polaritäten wie z. B. freundlich – unfreundlich; humorvoll – humorlos; geduldig – ungeduldig; verständnisvoll – verständnislos)
- (2) *Fachbezogener Faktor* (mit Polaritäten wie z. B. vorbereitet – unvorbereitet; faul – engagiert; fachlich gut – fachlich nicht gut)

Auf der Grundlage dieser Faktorenlösung sollen im Folgenden die zentralen Ergebnisse des semantischen Differenzials dargestellt werden.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Schüler ein eher positives Bild von ihren Sportlehrern haben (vgl. Abbildung 33). Die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich der verschiedenen Eigenschaften, die den Sportlehrer sowohl als Person als auch in fachlicher Hinsicht charakterisieren, bewegen sich auf einer Skala von -3 bis +3 fast ausschließlich im positiven Bereich⁶⁴.

⁶³ Das semantische Differenzial ist auch unter dem Namen Eindrucksdifferenzial oder Polaritätenprofil in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen bekannt. Das semantische Differenzial wird sowohl in der Marktforschung, in der Psycholinguistik als auch in der sozialpsychologischen Vorurteils- und Stereotypenforschung und der sozialwissenschaftlichen Evaluationsforschung eingesetzt. Es besteht (meist) aus einem Satz bipolarer siebenstufiger Rating-Skalen, auf denen das Urteilsobjekt eingeschätzt wird. Die mit dem semantischen Differenzial gewonnenen Daten können sowohl direkt in grafischen Profilverläufen als auch in Prozeduren der beschreibenden und schließenden Statistik weiteren Auswertungsschritten zugeführt werden (vgl. Bortz, 1984; Stangl, 1989; Ditton, 2002).

⁶⁴ Von den zwölf positiven Merkmalen bleibt genau die Hälfte im schwach positiven Bereich, d. h. zwischen 0 und +1. In die Darstellung fließen nur die Merkmale ein, die einen Mittelwert von > 1,0 erzielen.

Ausnahmen sind lediglich auf den Polen streng vs. nachgiebig mit einem Mittelwert von -0,28 sowie launisch vs. ausgeglichen mit einem Mittelwert von -0,11 festzustellen. Im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften werden die Sportlehrer als selbstsicher (+1,37), und freundlich (+1,30) wahrgenommen.

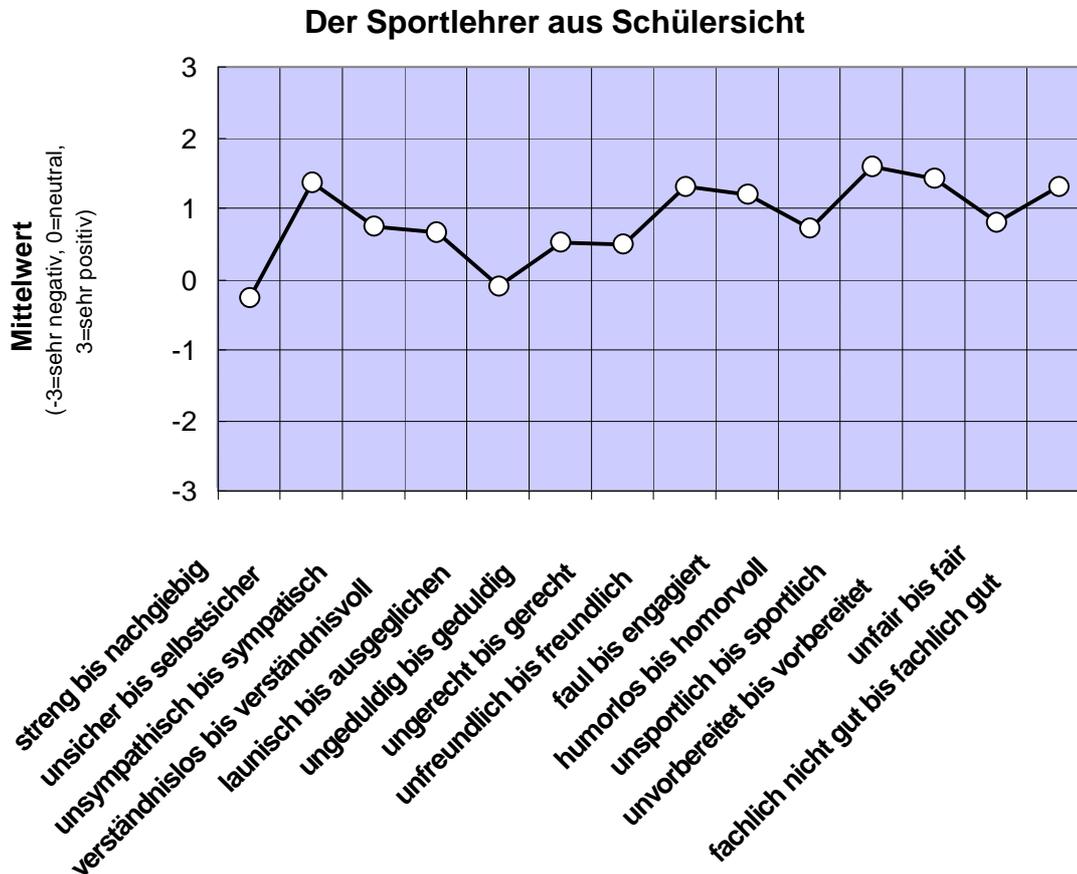


Abbildung 33: Semantisches Differenzial. Der Sportlehrer aus Schülersicht

Darüber hinaus werden sie als Fachexperten gesehen (+1,31); in noch stärkerem Maße wirken sie auf ihre Schüler sportlich (+1,60). Die Schüler attestieren ihren Sportlehrern hohes Engagement (+1,20) und eine gute Unterrichtsvorbereitung (+1,43).

Untersucht man das semantische Differenzial im Hinblick auf mögliche Gruppenunterschiede, so bleibt die Analyse weitgehend ergebnisarm. Dies gilt, wenn man die Aussagen von Jungen und Mädchen sowie von jüngeren und älteren Schülern vergleicht. Die Einschätzungen bleiben auch dann stabil und zeigen keine bedeutsamen Unterschiede, wenn man den Schultyp oder das Geschlecht der Lehrer berücksichtigt.

Allerdings ergeben sich interessante und bedeutsame Befunde, wenn man den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Schüler und dem Alter der

Lehrer betrachtet. Für die Mehrzahl der Merkmale zeigt sich ein lineares Muster nach folgendem Schema (vgl. Abbildung 34):

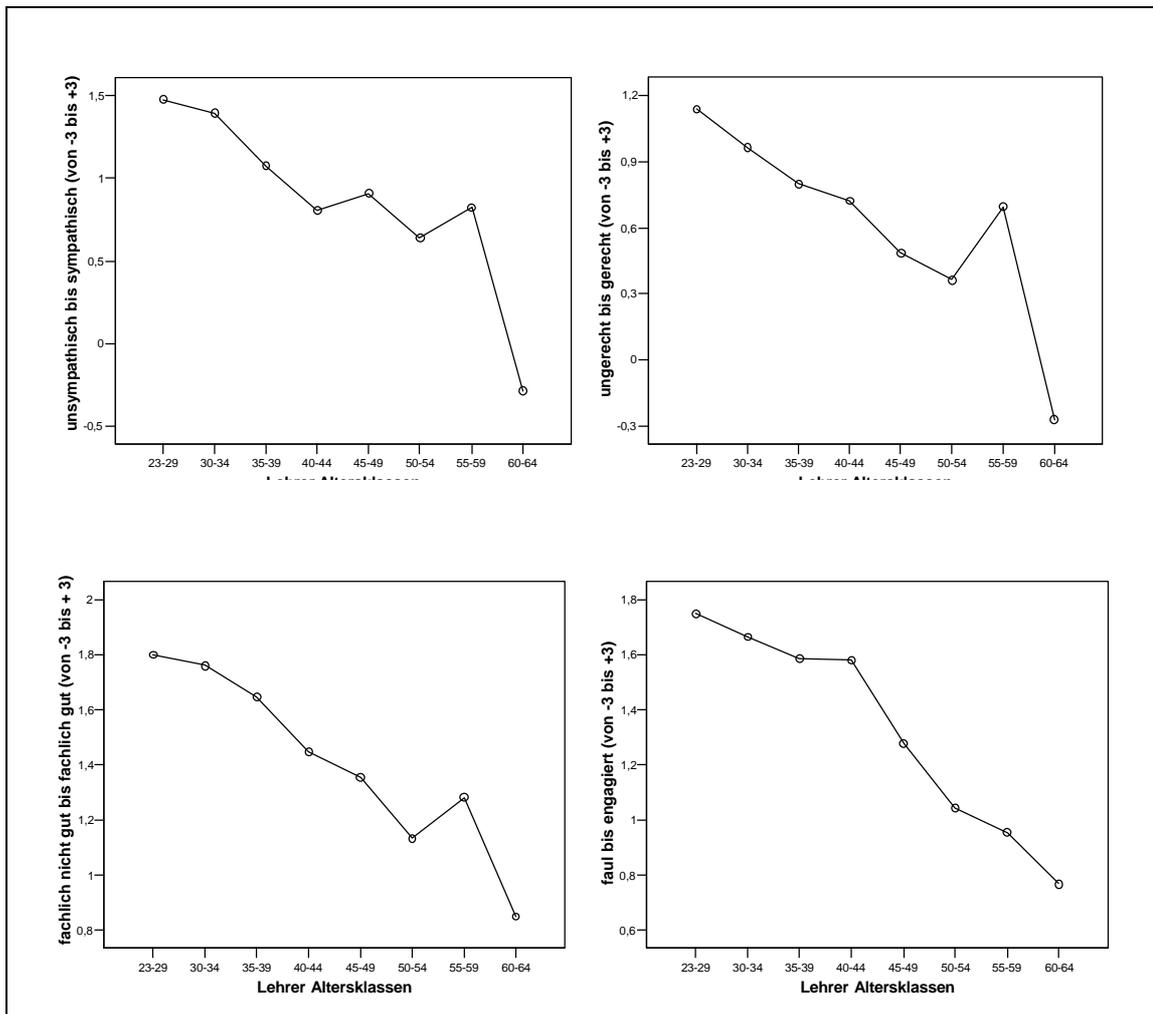


Abbildung 34: Ausgewählte Aspekte des semantischen Differenzials „Der Sportlehrer aus Schülersicht“ in Abhängigkeit vom Alter der Lehrer

Je jünger die Lehrkräfte sind, umso positiver fällt ihre Beurteilung durch die Schüler aus. Dies gilt für die Kategorien: nachgiebiger, sympathischer, verständnisvoller, geduldiger, gerechter, freundlicher, engagierter, humorvoller, vorbereiteter, fairer und fachlich besser.

Neben diesem insgesamt linearen Zusammenhang ist ein weiteres Muster zu erkennen. So zeigen in einigen Bereichen die Einschätzungen für die Gruppe der 55 – 59-jährigen Sportlehrer einen kurzzeitigen Anstieg (vgl. Abbildung 34), bevor sie dann in der Gruppe der 60 – 64-Jährigen weiter deutlich absinken und den Tiefstwert erreichen.



5.3.7.2 Der Sportlehrer als Pädagoge – zur Frage der Fürsorglichkeit

Mit Hilfe des semantischen Differenzials wurde neben den fachlichen Qualitäten die Sportlehrkraft als Person und Pädagoge in den Blick genommen. Dieser zweite Aspekt, der auch den Umgang der Lehrkraft mit den Schülern beinhaltet, soll mittels einer Skala zur Fürsorglichkeit der Lehrkräfte (van Saldern & Littig, 1987) vertiefend analysiert werden. Die Auswertung, die auf Skalenniveau erfolgt, bringt folgende Befunde.

Die Einschätzung der Fürsorglichkeit der Lehrkräfte zeichnet insgesamt ein positives Bild. Die Antworten der Schüler vermitteln durchgängig den Eindruck, dass sich die Schüler bei den Lehrern gut aufgehoben fühlen. Dies gilt insbesondere für die jüngeren Schüler, die noch in der Grundschule sind. Mit Blick auf die anderen Schulformen und damit auch auf die älteren Schüler zeigen sich nur sehr geringe Unterschiede, was die Einschätzung der Fürsorglichkeit anbetrifft (vgl. Tabelle 49).

Mit Blick auf die Bedeutung des Geschlechts für die Beurteilung der Fürsorglichkeit zeigt sich, dass es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt. Die Einschätzung der wahrgenommenen Fürsorglichkeit – so die Befunde – zeigt sich auch als geschlechtsunabhängig, wenn die Lehrkräfte betrachtet werden. Männliche Lehrkräfte werden von den Schülern als genauso fürsorglich eingeschätzt wie ihre weiblichen Kolleginnen.

Tabelle 49: Mittelwerte und homogene Subgruppen für die Skala „Fürsorglichkeit des Lehrers“ in Abhängigkeit vom Schultyp

Schultyp	N	1	2	3	4
Integrierte Gesamtschule	509	2,60			
Sekundarschule/Mittelschule	1035		2,72		
Gymnasium	2703		2,77		
Realschule	1997		2,82	2,82	
Hauptschule	1433			2,89	
Grundschule	1164				3,32

Wie schon bei der Betrachtung des semantischen Differenzials gezeigt werden konnte, ist auch die Wahrnehmung von Fürsorglichkeit auf der Schülerseite fast linear mit dem Alter der Lehrer verbunden (vgl. Abbildung 35). Die jüngeren Kollegen zeigen den Schülern gegenüber ein höheres Maß an Fürsorglichkeit als ältere Kollegen dies tun. Mit einer Ausnahme: für die Gruppe der 55 - 59-Jährigen ist ein kurzzeitiger Anstieg, sprich eine „positivere“ Einschätzung zu konstatieren, wobei hier noch einmal das Niveau der 35 – 39-Jährigen erreicht wird. Inwieweit die Bewertungen des Sportlehrers auch die Qualitätsurteile der Schüler zum Sportunterricht beeinflussen, soll der nächste Abschnitt zeigen.

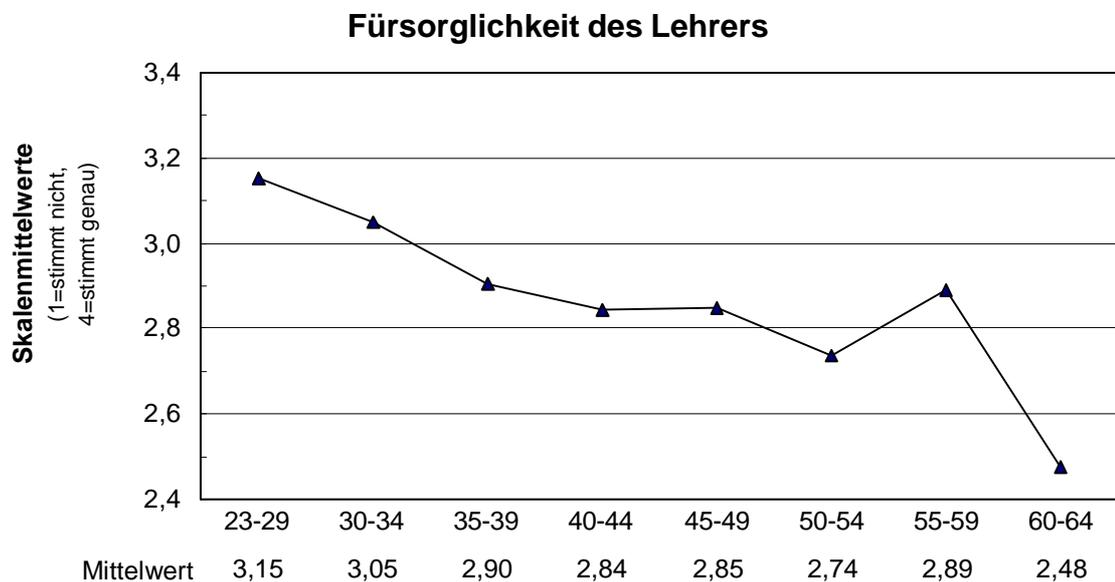


Abbildung 35: Fürsorglichkeit der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Alter der Lehrer

5.3.8 Welches Gütesiegel erhält der Sportunterricht? Die Bewertung seiner Qualität aus Schülersicht

Zum Gelingen des Sportunterrichts, wie er von Schülern tagtäglich in den Sporthallen, auf den Sportplätzen oder in den Schwimmbädern erlebt wird, tragen viele Aspekte bei. Der Kristallisationspunkt der materialen und personalen Rahmenbedingungen ist der Sportunterricht selbst. Insofern erscheint es sinnvoll, alles bisher Berichtete in eine Beurteilung des Sportunterrichts durch die Schüler münden zu lassen.

Die Einschätzung der Schüler hinsichtlich des Sportunterrichts wird mit Hilfe dreier Schritte vorgenommen. Zunächst werden die Bewertungen der Schüler hinsichtlich des Sportunterrichts - wie auch beim Sportlehrer - mit Hilfe eines semantischen Differenzials betrachtet. Anschließend wird die Disziplin und Zeitnutzung als ein Qualitätsmerkmal von Sportunterricht in Anlehnung an das QuaSSu-Projekt (vgl. Ditton, Arnoldt & Bornemann, 2001) untersucht. In einem dritten Schritt werden Noten dargestellt und analysiert, die Schüler ihrem Sportunterricht geben.

5.3.8.1 Der Sportunterricht im Spiegel des semantischen Differenzials

Während von Seiten der Lehrer die Gestaltung des Sportunterrichts entlang der inhaltlichen, methodischen und didaktischen Aspekte geplant, durchgeführt und bewertet wird, spielen in der Beurteilung des Sportunterrichts durch die Schüler andere Aspekte eine wichtige Rolle.

Das semantische Differenzial zur Beurteilung des Sportunterrichts aus Schülersicht versucht, einige dieser Aspekte zu erfassen. Eine Faktorenanalyse (mit Varimax-Rotation) der vorgegebenen Polaritäten bringt eine zweifaktorielle Lösung. Die gefundenen Faktoren können wie folgt bezeichnet werden:

- (1) *inhaltlich-organisatorische Ebene* (mit Polaritäten wie z. B. strukturiert – unstrukturiert; chaotisch – organisiert; abwechslungsreich – langweilig; bewegungsintensiv – bewegungsarm)
- (2) *leistungsbezogene Ebene* (mit Polaritäten wie z. B. schwierig – leicht; anstrengend – nicht anstrengend)

Auf der Grundlage dieser Faktorenlösung sollen im Folgenden die zentralen Ergebnisse des semantischen Differenzials zum Sportunterricht dargestellt werden.

Wurde der Sportlehrer von den Schülern noch insgesamt in einem deutlich positiven Licht gesehen, so gilt dies nicht in gleichem Maße für den Sportunterricht. Obwohl der Sportunterricht als bedeutsam eingestuft wird und sich bei

den Schülern großer Beliebtheit erfreut, fördert dessen Beurteilung durch die Schüler an Hand der vorgegeben Merkmale keine uneingeschränkt positive Sicht, sondern ein differenziertes Bild zu Tage (vgl. Abbildung 36).

Zwar attestieren die Schüler dem Sportunterricht durchaus Bewegungsintensität (+1,37), diese ist allerdings gepaart mit nur geringen Schwierigkeitsgraden (-0,19). Der Sportunterricht ist aus Schülersicht mäßig anstrengend (+0,34), aber immerhin ansatzweise abwechslungsreich (+0,69). Auch mit Blick auf den Grad der Organisiertheit (+0,67) und Strukturiertheit (+0,79) besitzt der Sportunterricht noch Verbesserungspotenzial.

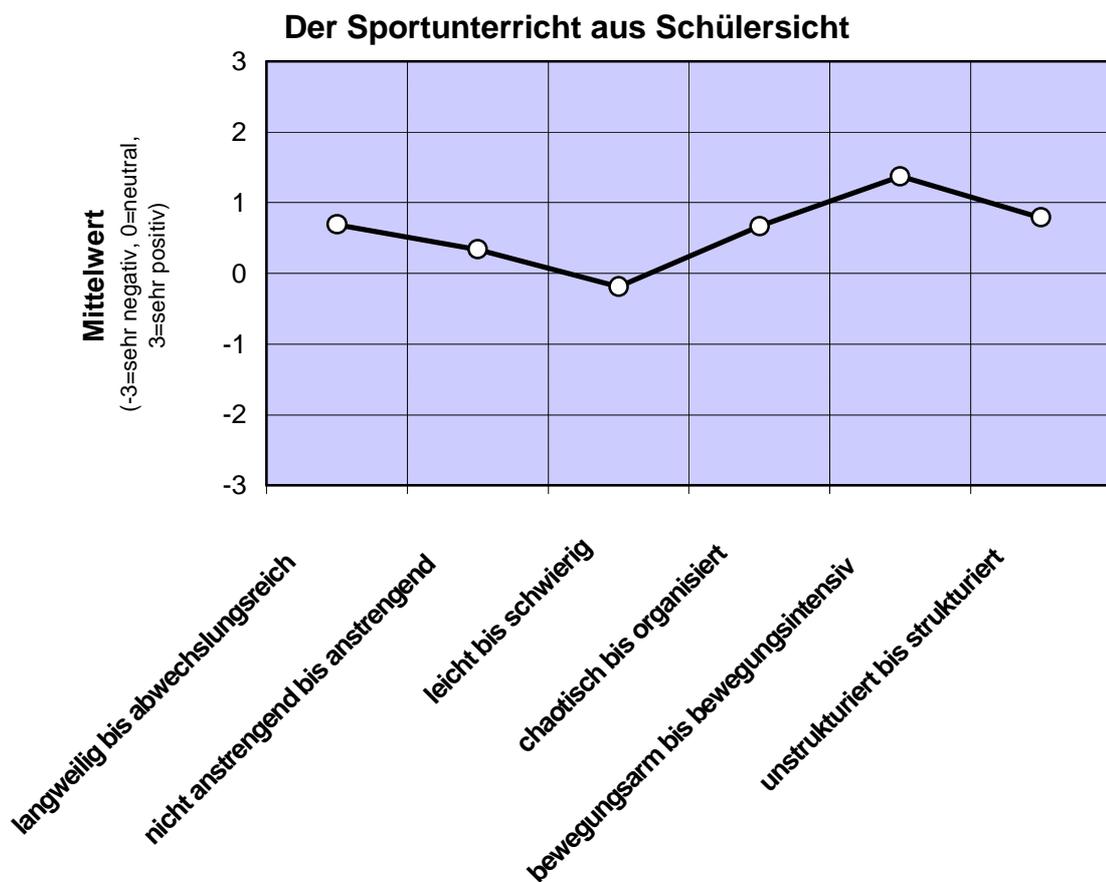


Abbildung 36: Semantisches Differenzial. Der Sportunterricht aus Schülersicht

Mit Blick auf mögliche Alterseffekte ist zu konstatieren, dass keine Unterschiede zwischen Schülern der 7. und der 9. Klasse vorliegen⁶⁵. Die Einschätzung des Sportunterrichts bleibt auch über Geschlechtergrenzen hinweg stabil. Dies gilt sowohl für die Beurteilung des Sportunterrichts durch Schüler als auch wenn es

⁶⁵ Da das semantische Differenzial nur in der 7. und 9. Klasse zum Einsatz kam, können hier nur Aussagen zu diesen Altersgruppen getroffen werden

um die Beurteilung des Sportunterrichts von männlichen oder weiblichen Sportlehrkräften geht.

Eine differenzierte Betrachtung nach Schultypen kann ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede zu Tage fördern.

Auch im Zusammenhang mit der Bewertung des Sportunterrichts aus Schülersicht erweist sich wiederum das Alter der Lehrer als bedeutsam. Bei den Gegensatzpaaren „abwechslungsreich bis langweilig“ und „organisiert bis chaotisch“ lassen sich ähnliche Antwortmuster identifizieren, wie sie bereits bei der Einschätzung der Lehrpersonen aufgefallen sind. Die älteren Kollegen erhalten für ihren Sportunterricht - fast linear mit dem Alter - eine schlechtere Bewertung als die jüngeren Kollegen. Ausnahmen bilden lediglich die Berufseinsteiger und die Gruppe der 50 – 54-Jährigen (vgl. Abbildung 37). Auch wenn für die verbleibenden Merkmale dieses charakteristische Muster keine Bestätigung erfährt, so bleibt fest zu stellen, dass die Gruppe der 60 – 64-Jährigen in vier der sechs Merkmale Extremwerte aufweist (am langweiligsten, am leichtesten, am chaotischsten, am ur

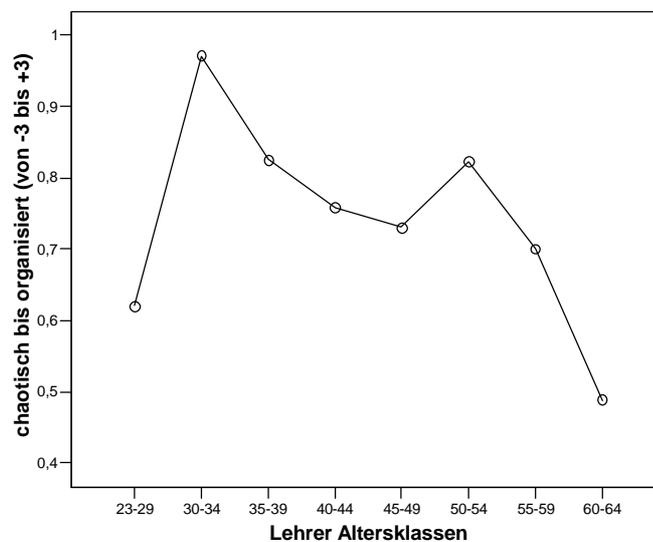


Abbildung 37: Einschätzung der Schüler im semantischen Differenzial zum Unterrichtsmerkmal „chaotisch bis organisiert“ in Abhängigkeit vom Alter der Lehrer

5.3.8.2 Disziplin und Zeitnutzung im Sportunterricht

Die Qualität des Sportunterrichts hängt in starkem Maße auch davon ab, wie groß die effektive Unterrichtszeit ist. Einschränkungen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit können sich aus dem Lehrerverhalten, aus dem Schülersverhalten und aus der Interaktion der Beteiligten ergeben.

Die aus dem QuaSSu-Projekt (vgl. Ditton, Arnoldt & Bornemann, 2001) entnommen und mit Blick auf den Kontext des Sportunterrichts modifizierte Fragen zur Disziplin und Zeitnutzung nehmen diese Aspekte in den Blick. Hierzu sind folgende Ergebnisse festzuhalten (vgl. Abbildung 38).

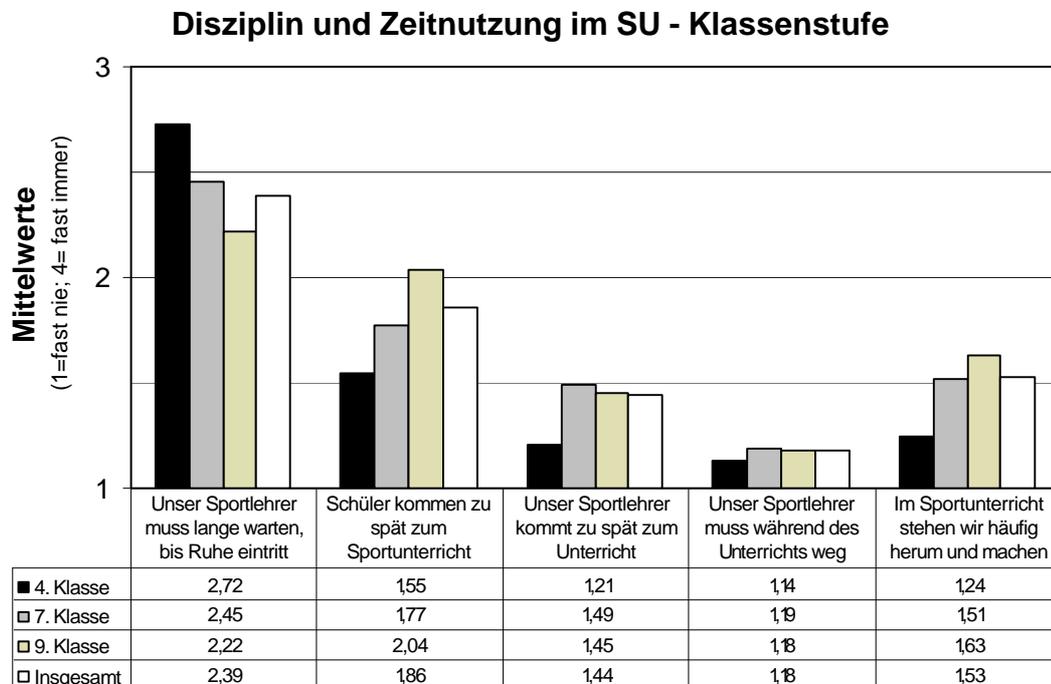


Abbildung 38: Disziplin und Zeitnutzung im Sportunterricht (differenziert nach Klassenstufe, laut Aussagen der Schüler)

Die Aussagen der Schüler zeigen, dass mögliche Einbußen der effektiven Unterrichtszeit nicht auf das unterrichtsorganisatorische Verhalten der Lehrer zurück zu führen sind. Die Lehrer kommen aus Sicht der Schüler fast nie zu spät zum Unterricht (1,44) und lassen die Schulklassen fast nie während des Unterrichts alleine (1,18).

Es scheint vor allem die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und die Disziplin der Schüler zu sein, die Zeit kostet. So müssen die Lehrer in allen Alterstufen lange warten, bis Ruhe eingekehrt ist. Hier sind es – und dies dürfte nicht überraschen – die Grundschüler, von denen die meiste Unruhe ausgeht (2,72). Mit Blick auf die älteren Schüler kommt es aber auch noch oft vor (2,45 und 2,22), dass die Lehrer lange auf die notwendige Ruhe warten müssen.

Ein rechtzeitiger Beginn des Unterrichts hängt natürlich auch von der Pünktlichkeit der Schüler ab. Während im Grundschulbereich ein Zuspätkommen (1,55) nur sehr selten vorkommt, lässt auf den weiterführenden Schulen mit zuneh-

memdem Alter das pünktliche Erscheinen zum Sportunterricht etwas nach (1,77 und 2,04).

Berücksichtigt man die Befunde, dass die Sportstätten insgesamt problemlos zu erreichen sind, dann könnte das Verhalten der Schüler als Versuch gewertet werden, die „kleinen Freiheiten“ des Schulalltags (für Entspannung, private Anliegen, Demonstration von Stärke usw.) gerade im Zusammenhang mit dem Sportunterricht zu suchen und zu nutzen.

Das Aktivitätsniveau während des Unterrichts scheint insgesamt zufriedenstellend zu sein. So geben die Schüler an, fast nie oder nur manchmal im Sportunterricht herum zu stehen und gar nichts zu tun (1,53). Mit Blick auf Altersunterschied kann man feststellen, dass den Grundschulern Untätigkeit im Sportunterricht fast unbekannt ist (1,24), während dies in der 7. und 9. Klasse (1,51 und 1,63) gelegentlich vorkommt.

Die Befunde zur Disziplin und Zeitnutzung im Sportunterricht zeichnen sich – über die erwähnten Altersunterschiede hinaus – durch große Einheitlichkeit aus. So zeigen die Einschätzungen der Schüler keine bedeutsamen Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht sowohl was die Einschätzung durch männliche und weibliche Schüler als auch die Beurteilung der Zeitnutzung von männlichen und weiblichen Lehrkräften betrifft. Ebenfalls lassen sich keine Unterschiede bezüglich des Lehreralters und des Schultyps finden.

5.3.8.3 Zwei minus – eine zusammenfassende Bewertung des Sportunterrichts

Schulnoten sind eine numerische Bewertung vieler unterschiedlicher Teilleistungen. Sie sind der Versuch, ein vielschichtiges Gesamturteil in knapper und prägnanter Form darzustellen. Dieser Versuch wurde auch in der vorliegenden Untersuchung unternommen.

Hierzu wurden die Schüler aufgefordert, ihren Sportunterricht des laufenden Schuljahres – im Vergleich zum Unterricht in Mathematik und Deutsch – zu benoten.

Aus den Schülerbewertungen ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 39). Die Note, die der Sportunterricht erhält (2,27), ist deutlich besser als die Noten, die die Schüler dem Unterricht in Mathematik (2,86) und Deutsch/Sprache (2,86) geben. Für alle drei Fächer gilt, dass sich die Benotung im Laufe eines Schülerlebens verschlechtert. Für den Sportunterricht heißt dies konkret, dass die Schüler der 4. Klasse dem Sportunterricht noch eine Note zwischen sehr gut und gut (1,55) geben, während in der 7. Klasse (2,28) und in der 9. Klasse (2,48) die Benotung bereits jenseits der Note gut liegt.

Eine Gesamtbetrachtung zeigt auch, dass die Note des Sportunterrichts das bessere Ausgangsniveau besitzt, in ihrer Entwicklung über die Zeit die gleiche (negative) Tendenz aufweist, wie sie auch in den anderen Fächern zu finden ist.

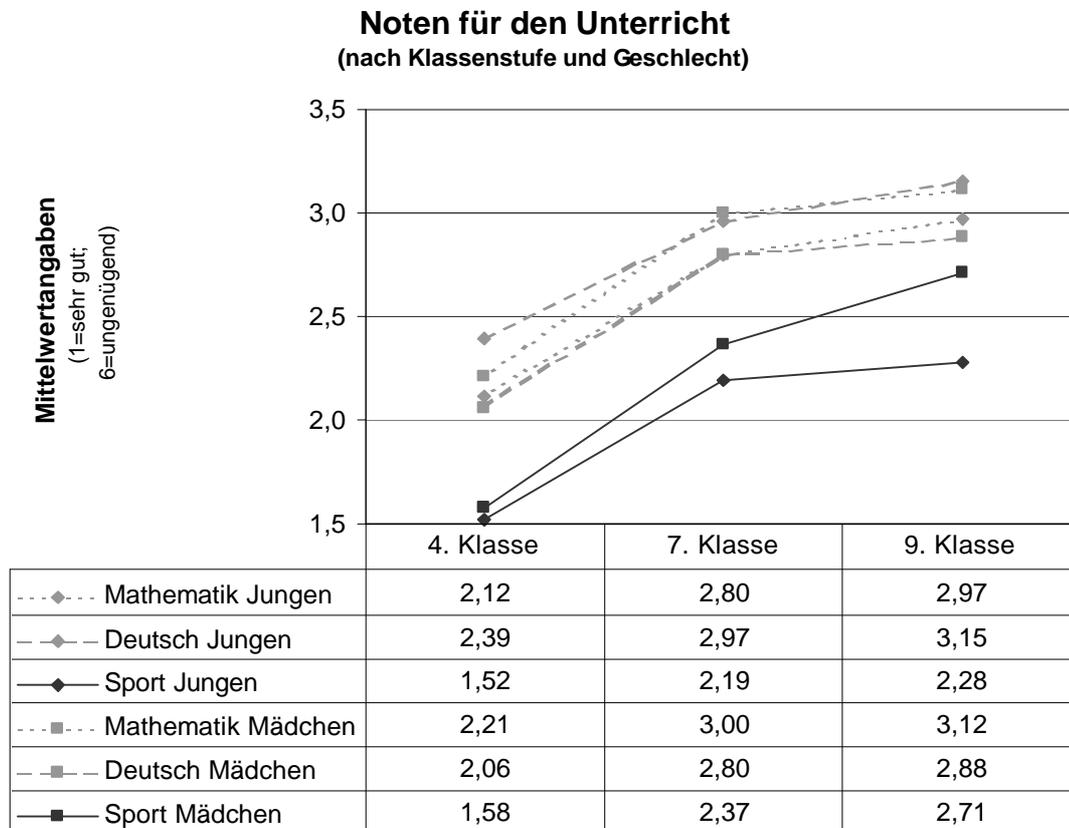


Abbildung 39: Beurteilung des Unterrichts in Abhängigkeit vom Geschlecht und der Klassenstufe

Mit Blick auf geschlechtsspezifische Bewertungen lässt sich Folgendes festhalten: Jungen (2,14) benoten den Sportunterricht besser als Mädchen (2,40). Dies ist nicht sonderlich überraschend, finden doch ihre Bedürfnisse im Sportunterricht schon auf der Ziel- und Inhaltsebene mehr Berücksichtigung.

Ob der Sportunterricht von männlichen oder weiblichen Lehrkräften angeboten wird, hat ebenfalls Einfluss auf die Benotung. Wird der Unterricht von Sportlehrern angeboten erhält er die Note gut (2,12), während die Sportlehrerinnen etwas schwächer abschneiden (2,40).

Ein letzter Blick gilt der Benotung des Sportunterrichts in Abhängigkeit vom Alter der Lehrkräfte. Die Auswertung zu dieser Fragestellung bringt noch einmal das bereits weiter oben beschriebene Muster - mit kleinen Variationen - hervor (vgl. Abbildung 40).

Die Qualität des Unterrichts - hier ausgedrückt über die Notengebung der Schüler für den Sportunterricht der Lehrer - nimmt in Schülersicht mit zunehmendem Alter der Lehrkräfte ab. Die Kohorte der 60 – 64-jährigen Sportlehrer erhält insgesamt die schwächste Bewertung. Sie liegt fast im Bereich der 3+ (2,64).

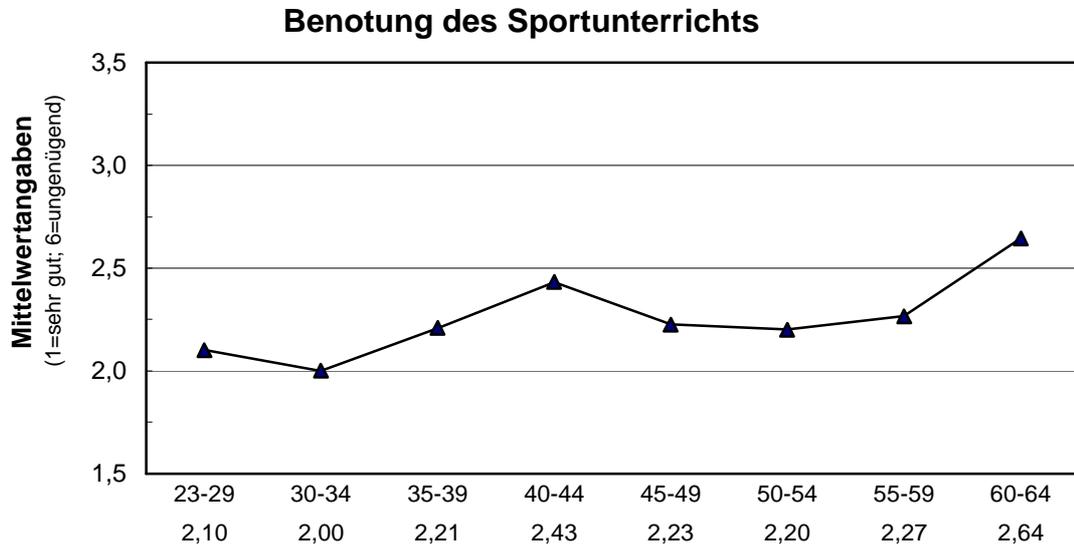


Abbildung 40: Benotung des Sportunterrichts durch die Schüler in Abhängigkeit vom Alter der Lehrer

5.3.9 Fazit: Der Sportlehrer ist gut, der Sportunterricht gefällt – beide könnten aber mehr!

Im vorliegenden Kapitel haben wir einen ersten – vor allem deskriptiv akzentuierten – Einblick in die Datenlage des Schülerfragebogens gegeben. Dabei ist deutlich geworden, dass noch eine Vielzahl an Fragen unbeantwortet geblieben ist. Wir haben uns an dieser Stelle zunächst mit der subjektiven Relevanz des Sports in verschiedenen Settings wie der Schule, dem Sportverein und der Freizeit beschäftigt. Darüber hinaus haben wir die Rahmenbedingungen erläutert und uns mit den Zielkategorien des Sportunterrichts beschäftigt. Der darauf folgende Abschnitt nahm die Angebots- und Nachfragesituation bei den Inhalten in den Blick. Die Noten im und für den Sportunterricht sowie klimatische Aspekte wie das Wohlbefinden wurden ebenso behandelt wie eine abschließende Bewertung des Sportunterrichts und des Sportlehrers aus Schülersicht. Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt festhalten:

Ein guter Sportlehrer macht noch keinen guten Sportunterricht

Insgesamt sind die Einschätzungen der Heranwachsenden hinsichtlich ihres Sportlehrers als Sportfachmann und als Person positiver gefärbt als dies für

den Sportunterricht gilt. Die Bewertung des Sportlehrers ist insgesamt als zurückhaltend positiv einzuschätzen. Entwicklungspotenzial deuten die Befunde insbesondere im Bereich der personenbezogenen Merkmale an. Würde es den Lehrkräften gelingen, den Schülern noch mehr Verständnis, Ausgeglichenheit, Geduld und Gerechtigkeit entgegenzubringen, so könnte dies ein Mosaikstein im Qualitätsmanagement des Sportunterrichts sein. Die Einschätzung des Sportunterrichts mittels des semantischen Differenzials macht es offensichtlich: Der Sportunterricht ist zu wenig abwechslungsreich, nicht anstrengend genug und hat zu geringe Anforderungen.

Die Lehrer-Schüler-Interaktion läuft nicht immer reibungslos

Beeinträchtigt wird die Qualität des Sportunterrichts auch durch Disziplinprobleme in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Oft muss im Sportunterricht lange gewartet werden, bis Ruhe einkehrt und der Lehrer mit dem Unterricht fortfahren kann. Gelegentlich ist auch das Zuspätkommen auf Seiten der Schüler ein Faktor, der negativ im Hinblick auf eine effektive Unterrichtszeit zu Buche schlägt.

Was die Frage der Fürsorglichkeit betrifft, so scheint hier das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern durchaus in Ordnung. Dass in den weiterführenden Schulen die Fürsorglichkeit im Vergleich zur Grundschule etwas schwächer eingeschätzt wird, muss nicht dramatisiert werden. In dieser Phase lösen sich die Heranwachsenden zunehmend vom Elternhaus, entziehen sich der sozialen Kontrolle durch Erwachsene und suchen eher bei Gleichaltrigen Verständnis, Rat und Trost.

Jüngere Lehrkräfte haben es leichter

Am stärksten beeinträchtigt das Alter der Lehrkräfte die Qualität des Sportunterrichts. In mehreren Bereichen signalisieren die Befunde: Mit zunehmendem Alter sinkt das Ansehen der Sportlehrer in der Gunst der Schüler. Ob dieser Befund vor dem Hintergrund eines „natürlichen“ Generationenkonflikts, einer beruflichen bedingten Abstumpfung oder gar mit Blick auf das Phänomen des „Burn-Out“ einzuordnen ist, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Allerdings gibt es Indizien, wie z. B. der kurzfristige Anstieg der Bewertungen bei älteren Lehrkräften z. B. der 55 – 59-Jährigen, die zumindest eine pauschale Interpretation als „Generationenkonflikt“ unwahrscheinlich machen und eher in Richtung (unbewältigter) Belastung weisen.

Der Sportunterricht ist Schülern wichtig

Es ist festzuhalten, dass der Sport insgesamt für die Heranwachsenden als wichtiger Bereich ihres Alltags eingeschätzt wird. Dabei wird der Sportunterricht von nahezu zwei Dritteln aller Schüler für wichtig erachtet, lediglich 13 % erklä-

ren ihn für vollkommen unwichtig. In einem Vergleich mit den beiden anderen Sportsettings (Sport in der Freizeit und Sport im Verein) kann er durchaus gut bestehen. Allerdings kommt es mit zunehmendem Alter zu einem Bedeutungsverlust in einer Ausprägung, die die anderen beiden Bereiche nicht zeigen.

Sport bleibt sozial determiniert, aber die einzelne Schule entscheidet

Die aus anderen Untersuchungen bekannte soziale Determiniertheit des Sporttreibens (Geschlecht, Bildungskarriere, Ost-West) können wir auch in unserer Untersuchung beobachten. Der Befund ist gleichwohl bemerkenswert, weil wir aus anderen Untersuchungen wissen, dass sich diese Partizipationsunterschiede bereits vor dem Besuch der Sekundarschule zeigen. Betrachtet man den erteilten Sportunterricht in den einzelnen Schulformen, so ist die doppelte Benachteiligung von Heranwachsenden bildungsferner Schulkarrieren ausdrücklich zu betonen. Sie bekommen weniger Unterricht und sind auch noch am außerschulischen Sport weniger beteiligt. Anzumerken bleibt, dass einzelne Schulen größere Differenzierungskraft aufweisen als die Schulform. Daher ist auch hier die einzelne Schule mit ihrem individuellen Kontext und dem sozialen Einzugsgebiet in den Blick zu nehmen.

Orientierung an Leistung und neueren Sportaktivitäten wäre zeitgemäßer

Neben den vor allem durch die Kultushoheit der Länder geprägten Vorgaben der Organisation (z. B. Stundentafel, Koedukation usw.) – sie stellen die Rahmenbedingungen für mögliche Interpretationen dar – sind die Ziele und Inhalte von besonderer Bedeutung. Sport soll die Gesundheit fördern, Leistungen und Kompetenzen im Sport vermitteln und für Entspannung und Ausgleich sorgen. Entspannung und Ausgleich steigen in der Bedeutsamkeit mit der Klassenstufe, während der Leistungsaspekt in den Hintergrund tritt. Etwas überraschend ist, dass der Leistungsaspekt in den neuen Bundesländern nicht stärker ausgeprägt ist als in den westlichen.

Die Analyse des inhaltlichen Angebots zeigt bekannte Muster mit ihren Geschlechterakzentuierungen. Bei vielen sportlichen Aktivitäten ist die Diskrepanz zwischen schulischem Angebot und Schülerwünschen beträchtlich. Vernachlässigt sehen die Schüler vor allem neuere Sportarten und -aktivitäten. Lehrer wissen um die Popularität gerade neuer sportlicher Aktivitäten und erkennen ihre Bedeutung an. Mit der Umsetzung hapert es allerdings aus Gründen, die auch bei dezidierter Analyse diffus bleiben. In welchem Zusammenhang die Nachfrage auch in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Organisations- und Durchführungsformen der Länder besteht, kann nur an Hand späterer differenzierter Auswertung der vorliegenden Daten erfolgen. Erste Analysen in dieser

Hinsicht lassen keine Schlüsse zu. Auch hier ist möglicherweise die individuelle Schule mit ihren Sportstätten, ihrem Personal und ihrem soziokulturellen Einzugsgebiet gezielt in den Blick zu nehmen.



Transfer Sportunterricht – Freizeit

Die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich der Verwertbarkeit des im Sportunterricht Gelernten für die Freizeit sind eindeutig. Diese vorbereitende Funktion des Sportunterrichts wird – mit Ausnahme der vierten Klassen – insgesamt geringer eingeschätzt, während umgekehrt der außerschulische Kompetenzerwerb als gewinnbringend für den Sportunterricht erlebt wird.

Noten im und für Sportunterricht – sie beinhalten viel und sagen wenig

Die Sportnoten liegen in der Grundschule bei 2,0 und im Sekundarbereich – variierend von Schulform zu Schulform – bei etwa 2,3 und sind damit um ca. eine Dreiviertelnote besser als die Noten für Deutsch und Mathematik. Die Noten im und die Benotungen des Sportunterrichts hängen mit vielen motivationalen und affektiven Faktoren zusammen – eine Wirkungsrichtung kann aber dabei nicht postuliert werden. Die Noten werden mit zunehmendem Alter schwächer, bleiben insgesamt aber auf hohem Niveau. Die geringe Variationsbreite bei der Sportnote wird von den Schülern zwar hin-, aber keineswegs ernst genommen. Sie empfinden die Noten im Sport deshalb als wenig gerecht, weil sie die individuellen Unterschiede hinsichtlich Leistung, Motivation und Anstrengung nicht angemessen widerspiegeln.

Der Sportunterricht macht Spaß und regt an, wenn er in einem Klima stattfindet, das sich durch Interessenförderung, Leistungsforderung und fürsorglichen Umgang auszeichnet

Das positive Lernklima in einer Klasse hat bedeutsamen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Motivation und die Leistungen im Sport; es trägt aber auch zur Zufriedenheit in der Schule und zur psychosozialen Gesundheit bei. Wer Schule als Lebensraum (insbesondere bei der Einführung der Ganztagschule) ernst nimmt, muss vor allem den Umstand zur Kenntnis nehmen, dass einerseits das Wohlbefinden im Sport deutlich höher als in der Schule im Allgemeinen ist und dass besonders die (Rabauken-)Jungen sich im Sport deutlich wohler fühlen.

5.4 Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer

Christine Oesterreich & Rüdiger Heim

5.4.1 Inhaltliche Akzente des Lehrerfragebogens

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmenmodells stellt dieser Fragebogen zunächst die zentrale Quelle für personale und berufliche Merkmale der Sportlehrer dar. Darüber hinaus eröffnet sich die Möglichkeit, neben fachbezogenen Einstellungen und Orientierungen auch Informationen über die schulischen Rahmenbedingungen des Schulsports sowie das unterrichtliche Geschehen zu gewinnen.

Aus diesen grundlegenden Überlegungen resultierte eine inhaltliche Konzeption des Fragebogens, die – wo immer es mit Blick auf den Sportunterricht inhaltlich möglich und sinnvoll schien – auf bewährte Konstrukte und validierte Itembatterien der deutschen und internationalen Schul- und Bildungsforschung (z. B. Dittton & Merz, 2000; Helmke, Ridder & Schrader, 2000; Schaarschmidt, 2004; Scheerens & Bosker, 1997) zurückgreift. Darüber hinaus war der Spezifik des Sportunterrichts durch eigens zu konstruierende Fragenkomplexe Rechnung zu tragen.

Daher umfasst der Lehrerfragebogen im Einzelnen folgende Bereiche:

- ?? *Angaben zur Person und zu den beruflichen Qualifikationen* der Sportlehrer umfassen die demografischen Daten, den Ausbildungsstand und die Fortbildungsbereitschaft, Stellen- und Stundenumfang sowie die Studienfächer sowie berufliche Tätigkeiten außerhalb des Sportunterrichts.
- ?? Im Sinne von (vornehmlich schulischen) *Kontextmerkmalen* werden der Zustand der Sportstätten, die Bedeutung von Lehr- und schulinternen Arbeitsplänen, die Kooperations- und Innovationsbereitschaft sowie die Konsensorientierung im Sportlehrerkollegium und das Lehrer-Schüler-Verhältnis an der Schule erfragt.
- ?? *Fachbezogene Einstellungen*, die als handlungsleitende Orientierungen für die Gestaltung des Unterrichts gelten können, werden einerseits im Hinblick auf die Ziele, Leistungserwartungen und Bewertungskriterien im Sportunterricht erhoben. Andererseits wurden Akzente in Richtung der Innovationsbereitschaft gesetzt, indem nach der Wichtigkeit, Realisier-

barkeit und Praxis von neuen Inhalten, offenen Unterrichtsarrangements und fachübergreifenden Zielperspektiven am Beispiel der Persönlichkeitsentwicklung gefragt wurde. Eng verbunden mit Aspekten des praktischen Unterrichtsgeschehens sind Auskünfte zur Zeitnutzung, Differenzierung, Mitbestimmung und zu Faktoren, die die Qualität des Sportunterrichts einschränken.

- ?? Die Thematik der *beruflichen Belastung* wird vor allem in Gestalt des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens berücksichtigt, wobei die Fassetten Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitende Emotionen zur Anwendung kamen.

Da die Fülle und Vielfältigkeit des Datenmaterials den Rahmen des hier vorgelegten Berichts schnell sprengen würde, konzentriert sich die folgende Darstellung auf ausgewählte Aspekte. Im Anschluss an demografische Daten und berufliche Merkmale der Sportlehrer bieten Befunde zu Zielen, Benotung und qualitätsmindernden Faktoren des Sportunterrichts einen ersten Einblick in den Bereich der fachbezogenen Orientierungen. Abgeschlossen wird die Darstellung mit ersten Ergebnissen im Hinblick auf Aspekte der beruflichen Belastung von Sportlehrern.

5.4.2 Personale und berufliche Merkmale der Sportlehrer

5.4.2.1 Rücklauf

Nach Auskünften der Schulleitungen ist an den 219 Schulen der Stichprobe von insgesamt 1690 Lehren auszugehen, die über eine Lehrbefähigung für das Fach Sport verfügen oder in diesem eingesetzt werden. Da an der Befragung 1158 Personen teilnahmen, ergibt sich eine Rücklaufquote von 68,5 %. Diese Beteiligung von mehr als zwei Drittel aller Sportlehrer ist aus unserer Sicht angesichts der freiwilligen Teilnahme sowie den organisatorisch sehr eingeschränkten Mahn- und Erinnerungsmöglichkeiten in positivem Sinne als sehr beachtlich einzuschätzen. Dennoch sind dem angestrebten Verallgemeinerungsanspruch damit Grenzen gesetzt: Denn auch wenn über die Gründe einer Teilnahmeverweigerung nur spekuliert werden kann, lassen sich systematische Ursachen in diesem Zusammenhang nicht gänzlich ausschließen.

5.4.2.2 Demografische Daten⁶⁶

Bundesländer

Die Sportlehrer stammen erwartungskonform überwiegend aus den Flächenländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Die kleineren Länder Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt und der Stadtstaat Hamburg stellen gemeinsam knapp ein Drittel der Lehrerschaft (vgl. Abbildung 41). Sportlehrer aus den neuen Bundesländern sind nur zu 15 % in der Gesamtstichprobe vertreten, während 85 % der Befragten in den alten Ländern tätig sind. Unterstellt man, dass der Anteil von Sportlehrern im Verhältnis zur gesamten Lehrerschaft in Ost und West ähnlich ist, deutet sich damit eine unterrepräsentative Quote der neuen Bundesländer an. Denn hier sind nach Auskünften des Statistischen Bundesamts (2004) 21 % der gesamten Lehrerschaft Deutschlands an allgemein bildenden Schulen tätig.

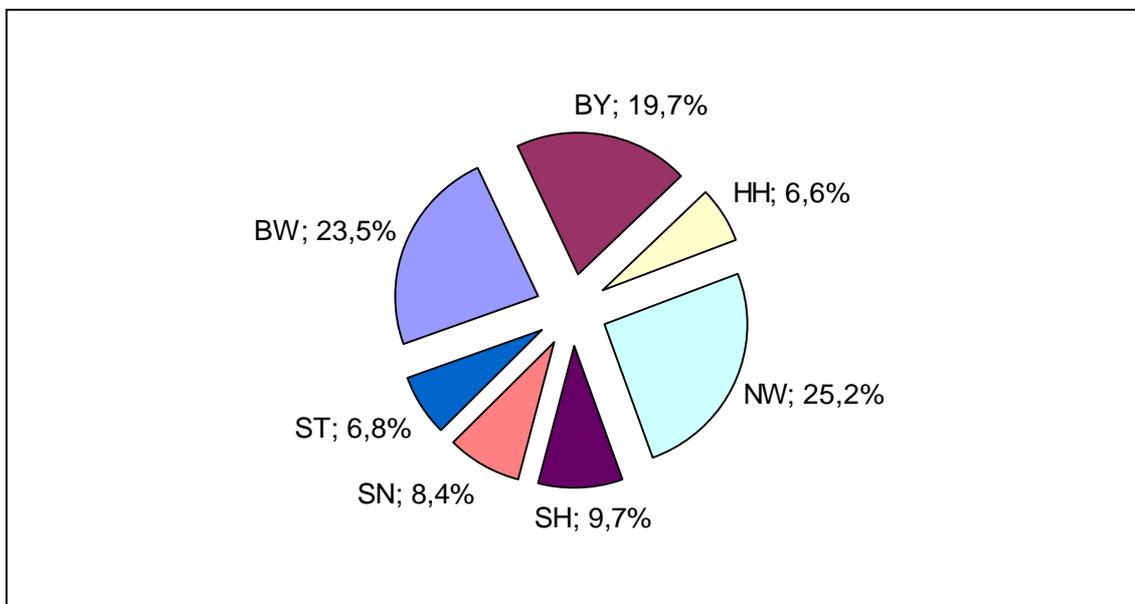


Abbildung 41: Geografische Herkunft der Sportlehrer nach Bundesländern (N = 1101)

Schultypen

Im Hinblick auf die verschiedenen Formen des allgemein bildenden Schulwesens ergibt sich bei den Sportlehrern der 219 berücksichtigten Schulen folgende Verteilung (vgl. Tabelle 50): Gut ein Viertel der befragten Sportlehrer arbeitet am Gymnasium, ein weiteres Viertel ist im Grundschulbereich tätig; Lehrkräfte von Haupt- und Realschulen sind jeweils zu knapp einem Fünftel in der Stich-

⁶⁶ Nach eigenen Angaben befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 1101 Teilnehmer im regulären Schul- und 40 im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat. Da zudem in 17 Fragebögen hierzu keine Angaben gemacht wurden, gehen in die folgende Darstellung ausschließlich die Daten der vollständig ausgebildeten 1101 Lehrer ein.

probe vertreten. Der Anteil der Sportlehrer von Mittel-, Sekundar- und Gesamtschulen ist mit rund 5 % bzw. knapp 7 % im Vergleich demgegenüber recht gering⁶⁷. Dies mag einerseits daran liegen, dass diese Schultypen jeweils nur in bestimmten Bundesländern vertreten sind und somit in der Stichprobe nur in geringer Anzahl auftreten können. Andererseits deutet eine mittlere Beteiligungsquote von 2,7 Lehrkräften an Mittel- und Sekundarschulen – gegenüber durchschnittlich 6,3 Sportlehrern an den übrigen weiterführenden Schulen – auf Besonderheiten hin, die sich an dieser Stelle nicht klären lassen.

Tabelle 50: Anzahl und prozentualer Anteil der Sportlehrer nach Schultyp

Schultyp	GS	HS	RS	MS, SE	IG	GY
100 %	24,3 %	17 %	18,1 %	5,7 %	6,8 %	28,1%
N = 1101	268	187	199	63	75	309

Geschlecht

Innerhalb der Lehrerstichprobe sind signifikant weniger Männer als Frauen vertreten ($\chi^2(N = 1101) = 16,066$; $df = 1$; $p < .000$): 56 % Sportlehrerinnen und 44 % Sportlehrer. Im Vergleich zur gesamten deutschen Lehrerschaft, in der sich 67 % Lehrerinnen und 33 % Lehrer finden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004), ist für das Fach Sport also ein deutlich höherer Männeranteil festzustellen.

Eine differenzierte Betrachtung der Sportlehrkräfte an den einzelnen Schultypen zeigt in diesem Zusammenhang allerdings hoch signifikante Unterschiede ($\chi^2(N = 1101) = 118,412$; $df = 5$; $p < .000$). Damit wird der Befund, dass an Grundschulen überwiegend Frauen tätig sind – laut OECD-Studie (Halász, Santiago, Ekholm, Matthews & McKenzie, 2004) 82 % – in gleichem Maß für das Fach Sport bestätigt: 83 % Sportlehrerinnen stehen an den Grundschulen lediglich 17 % Sportlehrer gegenüber.

Betrachtet man das Geschlechterverhältnis in den weiterführenden Schulen, kann mit 53 % Sportlehrern und 47 % Sportlehrerinnen ein leicht umgekehrtes Verhältnis beobachtet werden, an den Integrierten Gesamtschulen (HH und NW) unterrichten sogar deutlich mehr Männer als Frauen ($\chi^2(N = 75) = 9,72$; $df = 1$; $p = .002$).

⁶⁷ Bei der Interpretation von Ergebnissen ist hinsichtlich dieser drei Schulformen daher Vorsicht geboten.

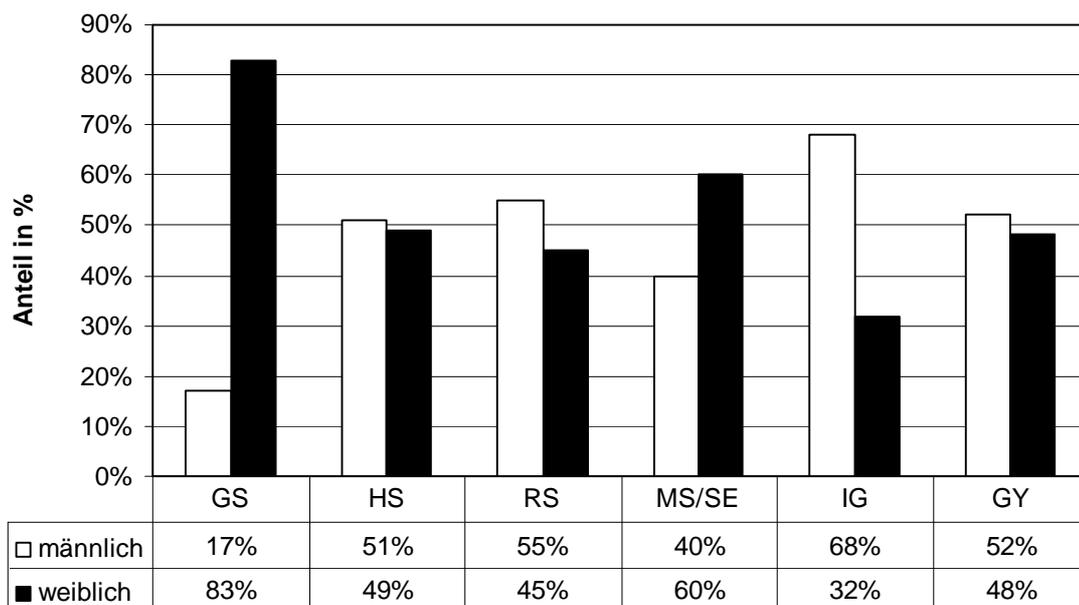


Abbildung 42: Geschlechterverteilung der Sportlehrkräfte an verschiedenen Schultypen (N = 1101)

Alter

Die Sportlehrer sind zwischen 23 und 64 Jahre, im Durchschnitt 45,4 Jahre alt; dabei sind die Frauen mit 43,9 Jahren im Durchschnitt rund drei Jahre jünger als ihre männlichen Kollegen mit durchschnittlich 47,3 Jahren ($t(N = 1063) = 5,76$; $df = 1061$; $p < .000$). Dies dürfte einerseits auf das Ableisten des Wehr- oder Zivildienstes zurückzuführen sein, der ausschließlich die Männer betrifft. Andererseits mag sich hier der hohe Frauenanteil unter Grundschullehrern niederschlagen, deren Ausbildungszeiten in der Regel kürzer ausfallen. Der Altersbereich der 23 – 29-Jährigen und in besonderem Maße die 60 - 64-Jährigen sind deutlich seltener vertreten (vgl. Tabelle 51). Erwähnenswert sind auch der hohe Frauenanteil unter den jüngsten Sportlehrkräften und der geringere Prozentsatz in den beiden höchsten Altersklassen.

Insgesamt entspricht die Verteilung weitgehend der Altersstruktur der hauptamtlichen Lehrkräfte in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2004), wie Abbildung 43 zeigt. Sie weist auf ein Phänomen hin, das häufig unter dem Stichwort der Überalterung von Lehrerkollegien (zumeist öffentlichkeitswirksam) diskutiert wird. Von einer Überalterung der Lehrerschaft in Deutschland kann mit Recht im internationalen Vergleich gesprochen werden. Denn während der Anteil von über 50-jährigen Lehrern im Mittel der OECD-Länder deutlich unter 30 % (Primarstufe und Sekundarstufe I) liegt, gehören in Deutschland dieser Altersgruppe zwischen 45 % (Primarstufe) und 51 % (Sekundarstufe I) an (Halász et al., 2004). Unsere Stichprobe der Sportlehrer ist demnach im Mittel

ein wenig jünger als die gesamte bundesdeutsche Lehrerschaft, aber deutlich älter als ihre Kollegen im internationalen Vergleich. Daher kann auch im Hinblick auf die Sportlehrer in Deutschland von einer Überalterung gesprochen werden.

Tabelle 51 : Verteilung der Sportlehrer auf die Altersklassen

Altersbereich	23-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Prozent der Stichprobe	5.4 %	13.5 %	11.5 %	12.0 %	16.5 %	20.6 %	15.7 %	4.9 %
Frauenanteil Altersklasse	84 %	59 %	56 %	67 %	60 %	58 %	42 %	23 %
N = 1063	57	143	122	128	175	219	167	52

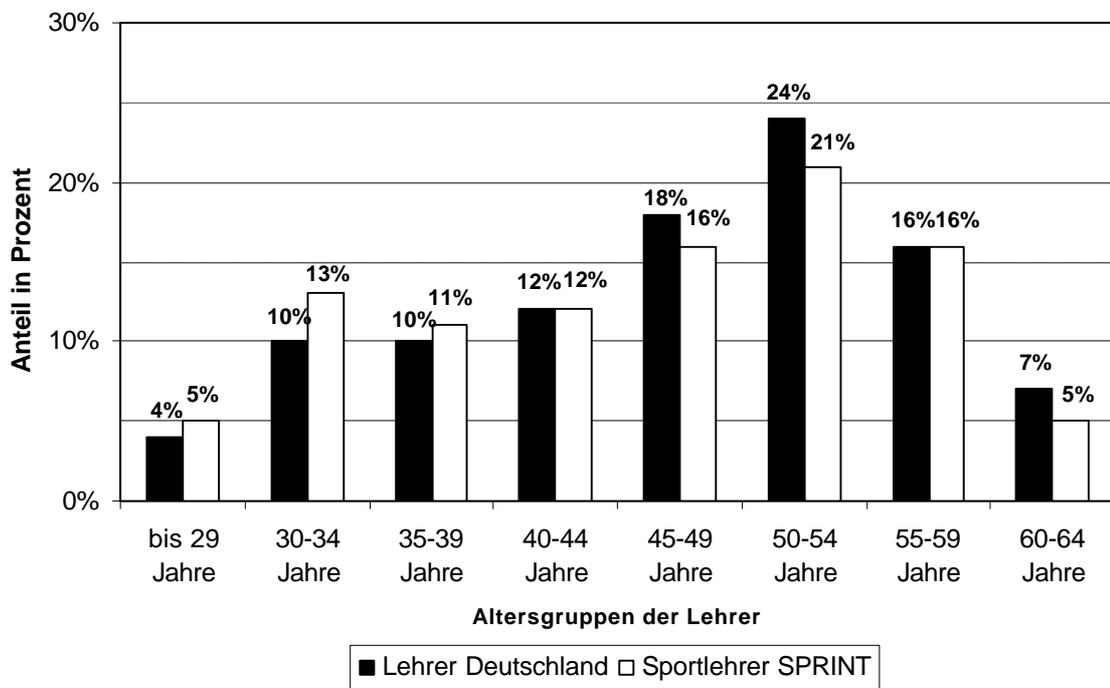


Abbildung 43: Altersstruktur hauptamtlicher Lehrkräfte in allgemein bildenden Schulen Deutschlands (N = 675 960) und der befragten Sportlehrer innerhalb dieser Studie (N = 1063)

5.4.2.3 Pädagogische und fachliche Qualifikationen

Betrachtet man die *pädagogischen Qualifikationen* der Sportlehrer, so lässt sich insgesamt feststellen, dass 94 % der Stichprobe auf eine akademische Ausbildung als Lehrer (Staatsexamen oder Diplomlehrerabschluss) zurückblicken können. Lediglich 6 % der Sportlehrer verfügen über einen Abschluss ohne schulpädagogischen Bezug.

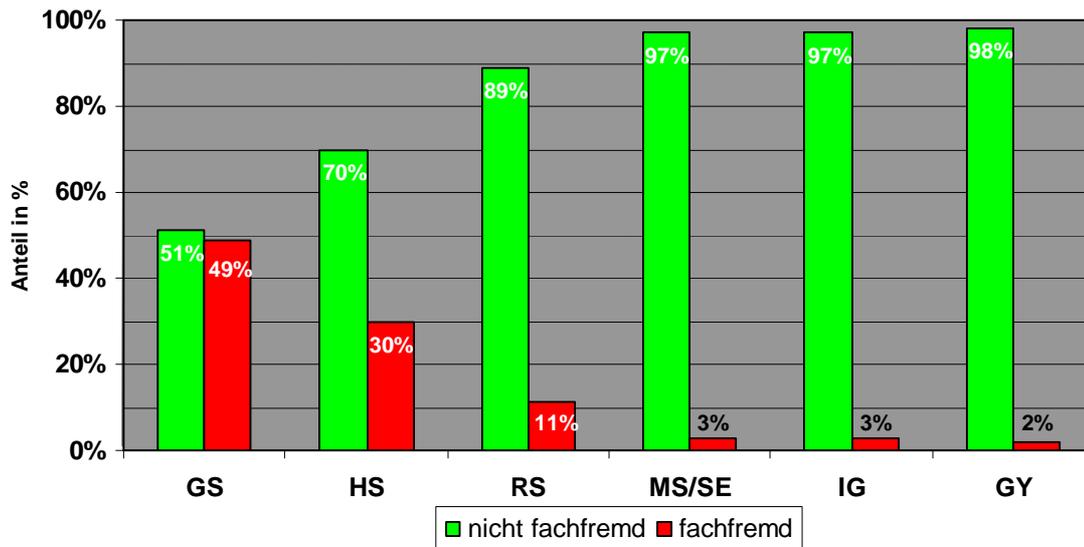


Abbildung 44 : Anteil fachfremder und qualifizierter Sportlehrer pro Schultyp (N = 1101)

Das hohe Ausmaß an pädagogischer Qualifikation findet in fachlicher Hinsicht nicht in gleichem Maße Entsprechung: Nur 80 % der Lehrer, die Sportunterricht erteilen, sind für das Fach Sport ausgebildet. Immerhin jede fünfte Lehrkraft hat das Fach *weder studiert noch eine Ausbildung* in diesem Bereich absolviert (N = 214): 20 % der Lehrer unterrichten also „fachfremd“⁶⁸!

Die Schulform hat hierbei einen großen Einfluss ($\chi^2 = 247,95$; $df = 5$; $p < .000$). An den Grundschulen ist im Schnitt jede zweite Sportlehrkraft fachfremd. Aber auch immerhin knapp ein Drittel der Unterrichtenden an Hauptschulen und gut jeder Zehnte an Realschulen sind sportfachlich nicht ausgebildet. An Gesamtschulen, Gymnasien sowie Mittel- und Sekundarschulen hingegen arbeiten fast ausschließlich qualifizierte Sportlehrer (vgl. Abbildung 44).

Drei Viertel der fachfremden Sportlehrer sind Frauen, nur gut ein Viertel ist männlich. Dass dieser hohe Frauenanteil ausschließlich auf die spezifischen Bedingungen im Grundschulbereich zurückgeht, belegen die Proportionen in den weiterführenden Schulen: Hier entfallen von den rund 10 % fachfremden Lehrkräften 49 % auf das männliche und 51 % auf das weibliche Geschlecht.

Auch zwischen den Bundesländern gibt es signifikante Unterschiede im Ausmaß des fachfremden Lehrereinsatzes ($\chi^2(N = 1101) = 21,856$; $df = 6$; $p < .001$). Der größte Anteil findet sich in Baden-Württemberg: hier unterrichten gut 25 % ohne entsprechende formale Qualifikation das Fach Sport. Positiv auffallen in

⁶⁸ Aus diesem Befund lässt sich nicht schlussfolgern, dass auch 20 % des Sportunterrichts fachfremd erteilt werden, da fachfremde Lehrer mit geringerem Stundenumfang im Sport eingesetzt sind als qualifizierte.

diesem Zusammenhang die beiden neuen Bundesländer: In Sachsen gibt nur gut jeder zehnte Sportlehrer an, ohne fachspezifische Ausbildung im Sportunterricht eingesetzt zu werden, in Sachsen-Anhalt ist der Anteil mit 4 % extrem gering. In Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein lassen sich zwischen 18 % und 22 % fachfremde Sportlehrer identifizieren.

Hervorzuheben ist, dass an den Grundschulen Baden-Württembergs und Nordrhein-Westfalens *im Durchschnitt fast zwei Drittel* der Sportlehrer fachfremd unterrichten. Dies bedeutet, dass an einzelnen Grundschulen dieser Anteil deutlich höher ausfällt und in Einzelfällen sogar 100 % erreicht! Die Wahrscheinlichkeit, dass ein baden-württembergischer oder nordrhein-westfälischer Schüler in den vier Jahren der Grundschule zu keinem Zeitpunkt von einem fachlich ausgebildeten Sportlehrer unterrichtet wird, dürfte damit ausgesprochen hoch einzuschätzen sein.

5.4.2.4 Stellenumfang und Einsatz im Fach Sport

Stellenumfang

Von den 1101 Sportunterrichtenden arbeiten 69 % in einem Vollzeit- und 31 % in einem Teilzeit-Arbeitsverhältnis; erwartungsgemäß lassen sich hierbei signifikante Geschlechtsunterschiede feststellen ($\chi^2 = 152,209$; $df = 1$; $p < .000$): 88 % der Männer arbeiten in vollem Arbeitsumfang, hingegen nur 53 % der Frauen. Hinsichtlich der Altersklassen sind keine signifikanten Unterschiede auszumachen. Der hohe Frauenanteil an den Grundschulen führt zu einem hohen Anteil an Teilzeitlehrkräften in diesem Schulzweig (47 %), während an den weiterführenden Schulen nur 21 % bis 35 % teilzeitbeschäftigte Lehrer tätig sind (Schultyp: $\chi^2 = 47,116$; $df = 5$; $p < .000$).

Anteil des Sportunterrichts

Der hohe Anteil fachfremder Lehrkräfte wird in seinen Auswirkungen ein wenig durch die Befunde relativiert, dass die fachfremden Lehrer in der Regel weniger Sportunterricht erteilen: 93 % der Fachfremden unterrichten maximal ein Drittel ihrer Gesamtstundenzahl im Fach Sport; nur bei 7 % entfällt mehr als ein Drittel ihres Deputats auf den Sportunterricht.

Daraus resultieren im Durchschnitt gut 4 Stunden Sportunterricht im Verhältnis zu 25 Gesamtstunden bei den fachfremden, hingegen knapp 10 Wochenstunden Sport gegenüber 23 Unterrichtsstunden bei den qualifizierten Sportlehrern. Im Primarbereich ist dieser Unterschied geringer: Fachfremde unterrichten knapp 4 Stunden wöchentlich, die fachspezifisch qualifizierten Kollegen knapp 6 Stunden im Fach Sport.

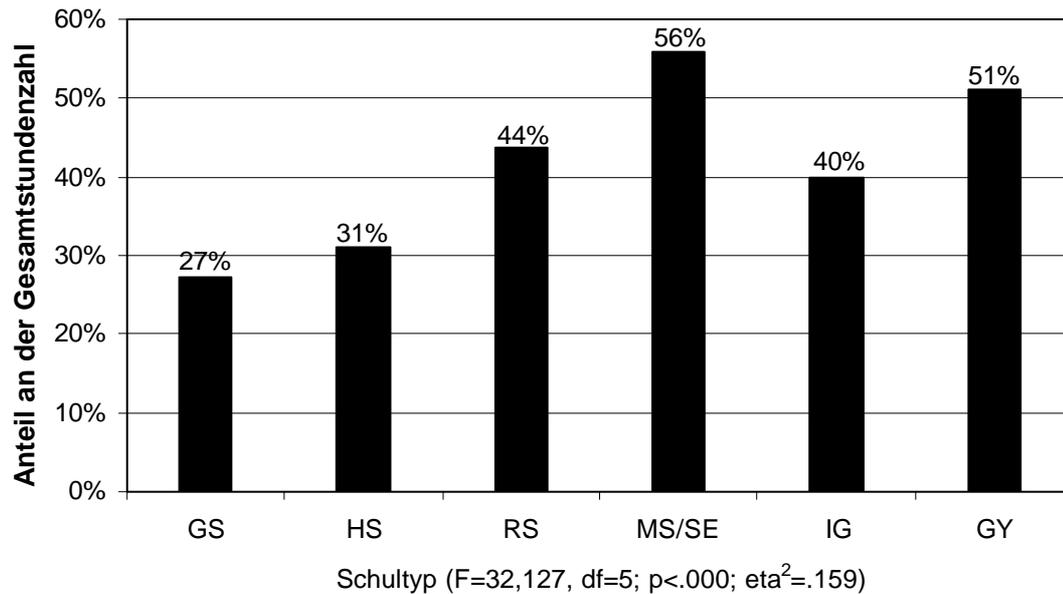


Abbildung 45: Anteil des Sportunterrichts am Gesamtdeputat nach Schultyp (*qualifizierte Sportlehrer*, N = 870)

Die größten Differenzen im proportionalen Umfang des Sportunterrichts lassen sich zwischen den Schultypen feststellen (vgl. Abbildung 45): Die qualifizierten Sportlehrer geben an Grundschulen und Hauptschulen nur gut ein Viertel bis knapp ein Drittel ihrer Stundenzahl Sportunterricht, an Real- und Gesamtschulen beträgt der Anteil des Faches Sport rund 40 %. An Mittel-, Sekundarschulen und Gymnasien sind die Lehrer überwiegend im Fach Sport eingesetzt. Diese Unterschiede dürften vermutlich auf schulorganisatorische Gründe zurückzuführen sein: So konfliktiert etwa im Bereich der Grundschulen offenbar das (pädagogisch begründete) Klassenlehrer- mit dem Fachlehrerprinzip.

Neben den schulorganisatorischen Effekten ist hier auch eine Länderspezifität zu beobachten: In Sachsen und Sachsen-Anhalt, den Ländern mit den geringsten Prozentsätzen fachfremd Unterrichtender, geben die qualifizierten Sportlehrkräfte im Vergleich viel Sportunterricht: 50 % ihrer Gesamtstundenzahl in Sachsen-Anhalt und sogar 59 % in Sachsen. In den alten Bundesländern liegt der Anteil deutlich niedriger, nämlich zwischen 37 % in Schleswig-Holstein und 43 % in Nordrhein-Westfalen.

Mit steigendem Lebensalter nehmen die absoluten Umfänge des Sportunterrichts und sein Anteil an der Gesamtstundenzahl eher zu als ab. Die Berufseinsteiger unterrichten am wenigsten im Sport, die Ältesten am meisten.

Tabelle 52: Stundenzahl Sport und Anteil an der Gesamtstundenzahl nach Alter (N = 1101)

Alter	23-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Prozentualer Anteil des Sportunterrichts	27 %	34 %	36 %	39 %	42 %	40 %	36 %	46 %
Stundenzahl Sport	6,6	7,8	8,5	8,7	9,5	8,9	8,5	10,7

5.4.2.5 Fortbildungen und Fachliteratur

Mehr als zwei Drittel der *qualifizierten* Sportlehrer haben im Jahr 2003 Fortbildungen besucht, knapp 50 % geben an, an 1 – 2 Veranstaltungen teilgenommen zu haben, immerhin 20 % an 3 oder mehr Fortbildungen. Dabei sind Frauen signifikant häufiger anzutreffen als ihre männlichen Kollegen ($\chi^2(N = 870) = 29,935; df = 3; p < .000$). Knapp ein Drittel hat dagegen keine Fortbildung besucht. Die fachfremd Unterrichtenden nehmen demgegenüber deutlich seltener an Fortbildungen teil ($\chi^2(N = 1101) = 42,060; df = 3; p < .000$): Gut die Hälfte (54 %) der fachfremden Lehrer hat keine Fortbildung im vergangenen Jahr besucht, rund ein Drittel von ihnen 1 - 2 Veranstaltungen. Nur knapp jeder Zehnte hat an drei oder mehr Veranstaltungen teilgenommen.

Hinsichtlich der Bundesländer gibt es größere Unterschiede als zwischen den Schulformen. Sportlehrer aus Sachsen und Sachsen-Anhalt beteiligen sich mit deutlichem Abstand am häufigsten an Fortbildungen; aber auch Kollegen aus Bayern und Schleswig-Holstein sind regelmäßige Teilnehmer (vgl. Abbildung 46).

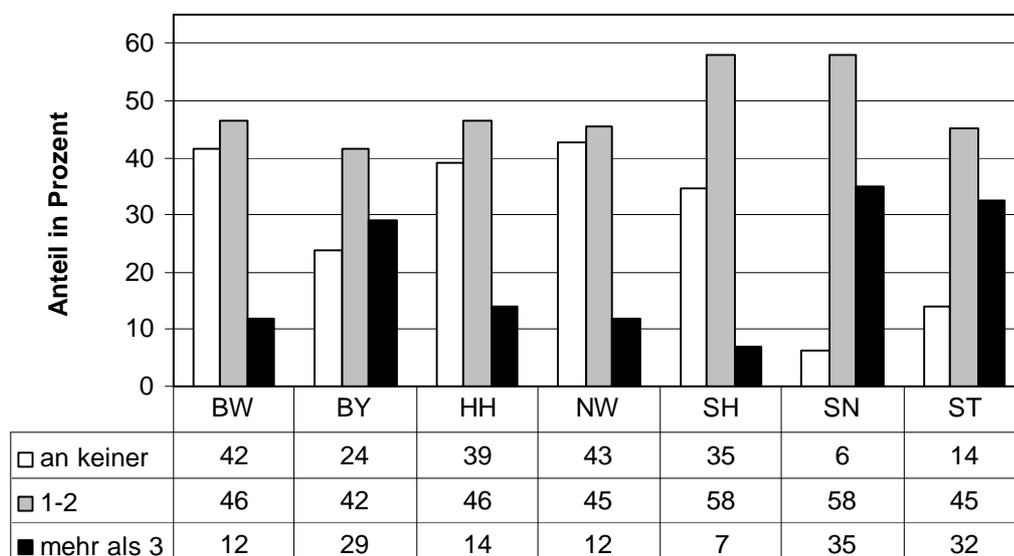


Abbildung 46: Häufigkeit der Fortbildungen im Jahr 2003 bei qualifiziert ausgebildeten Sportlehrern – nach Bundesland (N = 870)

Die Fortbildungshäufigkeit der fachlich ausgebildeten Sportlehrer ist an den meisten Schultypen ähnlich, nur die an Mittel- und Sekundarschulen Tätigen nehmen deutlich häufiger teil. Hier scheint der Ländereinfluss wirksam zu sein: nur 5 % von ihnen haben keine Fortbildung besucht, 48 % entschieden sich für 1 – 2 und 47 % für 3 oder mehr Fortbildungen! Auch die Gymnasiallehrer neigen zu einem überdurchschnittlichen Besuch von Fortbildungen.

Bücher und Zeitschriften, die sich mit Fragen des Sportunterrichts befassen, werden von qualifizierten Sportlehrern ebenfalls signifikant häufiger gelesen als von den fachfremden Kollegen ($\chi^2 = 68,608$; $df = 3$; $p = .000$). Von den fachlich ausgebildeten Sportlehrern lesen 45 % „oft“ oder „sehr oft“ Fachliteratur, gut die Hälfte „selten“ und nur 3 % tun dies „nie“. Unter den Fachfremden arbeitet nur rund jeder Fünfte „oft“ oder „sehr oft“ mit Fachliteratur, knapp 80 % jedoch „nie“ oder „selten“ (vgl. Abbildung 47).

Die Schulform hat auch hier wenig Einfluss: lediglich Sportlehrer von Mittel- und Sekundarschulen sowie Gymnasien lesen etwas häufiger Fachliteratur als die Kollegen der anderen Schultypen. Auch innerhalb der Bundesländer ist dies weitgehend ähnlich, nur die Sportlehrer Bayerns neigen etwas seltener und in Sachsen etwas häufiger zum Lesen von Fachbüchern und -zeitschriften.

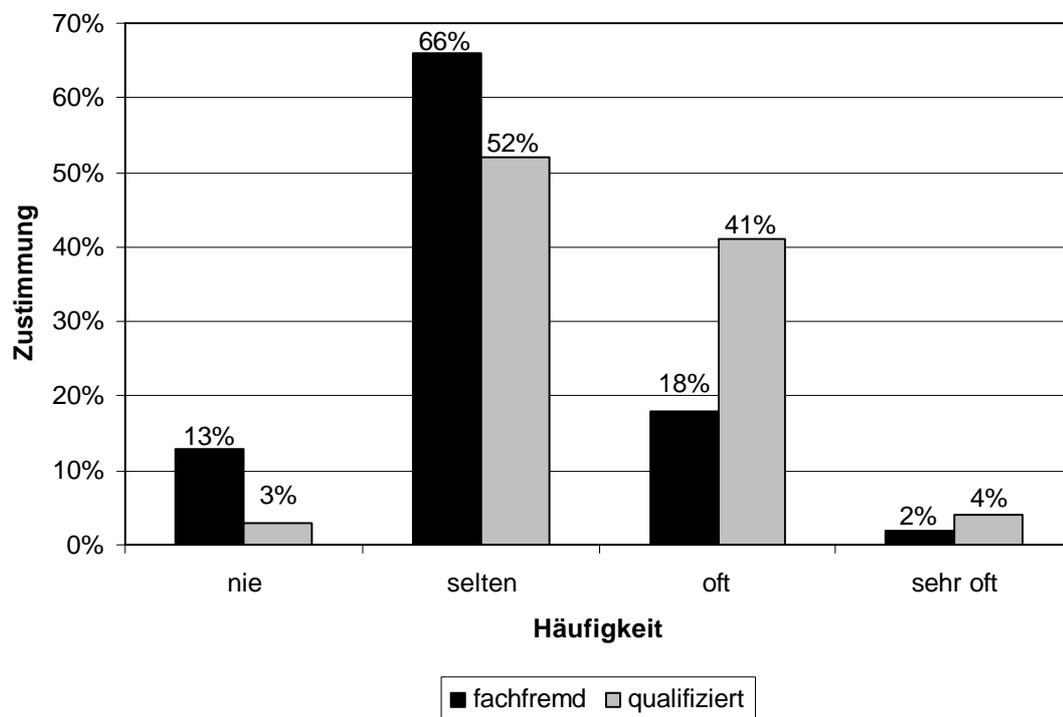


Abbildung 47: Häufigkeit des Lesens von Fachliteratur in Abhängigkeit von fachspezifischer Ausbildung (N = 1101)

5.4.3 Ausgewählte Aspekte des Unterrichts

5.4.3.1 Ziele des Sportunterrichts

Im Rahmen der öffentlichen und fachinternen (sportpädagogischen oder fachdidaktischen) Diskussion werden häufig hohe Erwartungen mit dem Sportunterricht verbunden. Die Ziele sind unterschiedlich akzentuiert und setzen große Hoffnungen etwa im Hinblick auf die Förderung von Gesundheit, Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung durch den Sportunterricht. Ferner soll der Sportunterricht die Motivation zu lebenslangem Sporttreiben ausbilden, die Grundlagen für eine eigenverantwortliche Teilnahme am außerschulischen Sport legen, Einstellungen und Haltungen als Bestandteil eines sportiven Lebensstils entwickeln sowie nachhaltig zur Förderung der körperlichen und seelischen Gesundheit beitragen (vgl. de Knop, 2004).

Den Sportlehrern wurden in der vorliegenden Befragung acht verbreitete Zielsetzungen vorgegeben, aus denen die drei wichtigsten ausgewählt werden sollten. Die meiste Zustimmung erhielt eine Aufgabe aus dem Bereich der Sozialkompetenz: *„Der Sportunterricht soll den fairen Umgang miteinander fördern“*. Auf den Plätzen zwei und drei werden die Ziele *„Der Sportunterricht soll zu weiterem Sporttreiben motivieren“* – im Sinne einer langfristig angestrebten Einstellung und Verhaltensdisposition – und *„Der Sportunterricht soll die Gesundheit und Fitness fördern“* platziert.

Tabelle 53: Ziele des Sportunterrichts – Zustimmung in Prozent (drei mögliche Nennungen)

Der Sportunterricht soll... (N = 1101)	Zustimmung in Prozent
den fairen Umgang miteinander fördern.	79 %
zu weiterem Sporttreiben motivieren.	69 %
Gesundheit und Fitness fördern.	63 %
Entspannung und Ausgleich zu anderen Fächern schaffen.	39 %
die Leistungen in den einzelnen Sportarten verbessern.	10 %
zur Verbesserung des Schulklimas beitragen.	6 %
Neues aus dem Sport zeigen.	5 %
die Schüler in den Sportverein bringen.	3 %

Unter den Sportlehrern lässt sich insgesamt eine recht große Übereinstimmung feststellen, da diese drei Zielstellungen im Hinblick auf das Alter, das Geschlecht, den Schultyp, das Bundesland und die formale Qualifikation - wenn auch in veränderter Rangfolge – durchweg die drei wichtigsten darstellen.

Mit noch deutlicher Zustimmung versehen befindet sich auf dem vierten Platz die Zielsetzung „*Der Sportunterricht soll Entspannung und Ausgleich zu den anderen Fächern schaffen*“, die dem Sportunterricht eine Kompensationsfunktion gegenüber den Belastungen durch die anderen Schulfächer zuschreibt. Hingegen meint nur knapp jeder Zehnte, dass die „*Verbesserung der sportlichen Leistungen in den einzelnen Sportarten*“ eines der drei wichtigsten Ziele des Sportunterrichts bilden solle. Die anderen Zielsetzungen spielen nur eine marginale Rolle (vgl. Tabelle 53).

Im Altersverlauf unterscheiden sich die Antworten nur bezüglich des Aspekts „*Neues aus dem Sport zeigen*“ signifikant. Während hier die Jüngeren in stärkerem Maße zustimmen (gut jeder Zehnte der 23 – 34-Jährigen), findet es bei den Älteren mit durchschnittlich 4 % weniger Zustimmung und bei den Ältesten gar keine.

Die „*Verbesserung der Leistungen in den einzelnen Sportarten*“ erhält von den Sportlehrern der meisten weiterführenden Schulen mehr Zustimmung als von den Kollegen der Grund- und Hauptschulen. Die Hoffnung auf eine „*Verbesserung des Schulklimas*“ durch den Schulsport wird an Grundschulen und Gymnasien seltener befürwortet als an allen anderen Schultypen.

Tabelle 54: Zustimmung zu ausgewählten Zielen in Prozent nach Bundesland (N = 1101)

Der Sportunterricht soll...	BW	BY	HH	NW	SH	SN	ST
zu weiterem Sporttreiben motivieren.	57 %	55 %	77 %	73 %	73 %	95 %	84 %
Gesundheit und Fitness fördern.	54 %	60 %	67 %	69 %	66 %	69 %	65 %
Entspannung und Ausgleich zu den anderen Fächern schaffen.	39 %	47 %	41 %	35 %	26 %	43 %	41 %
Leistungen in den einzelnen Sportarten verbessern.	11 %	3 %	10 %	11 %	11 %	11 %	16 %

Hochsignifikant unterschiedlich ist die Beurteilung des Ziels „*zu weiterem Sporttreiben motivieren*“ (vgl. Tabelle 54): während in Bayern und Baden-Württemberg dies nur gut jeder Zweite als eines der wichtigsten Ziele des Sportunterrichts erachtet, stimmen dem in Sachsen fast alle Sportlehrer zu. Auch die Sportlehrer aus Sachsen-Anhalt signalisieren hier eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung.

In den beiden neuen Bundesländern, und damit verbunden auch an den Mittel- und Sekundarschulen, erhält die Zielstellung „*zu weiterem Sporttreiben motivieren*“ die größte Zustimmung, während die *Förderung des fairen Umgangs* auf Platz zwei zu finden ist. In den fünf alten Bundesländern ist die Reihenfolge umgekehrt.

Zwischen fachfremden und qualifizierten Sportlehrern bleibt die Rangfolge der Ziele fast vollständig gleich. Allerdings fällt die Unterstützung des Ziels „zu weiterem Sporttreiben motivieren“ unter Fachfremden geringer aus, während „Entspannung und Ausgleich zu anderen Fächern“ bei ihnen hingegen deutlicher höher im Kurs stehen als bei den fachlich qualifizierten Sportlehrern.

5.4.3.2 Benotung im Sportunterricht

Die Prämissen der Sportlehrer bei der Benotung der Schülerleistungen sind aus mehreren Blickwinkeln interessant. Im Fach Sport werden die Noten offenbar anders vergeben als in anderen Unterrichtsfächern. Dies wird bereits im Notenspektrum deutlich: In der Regel werden lediglich die Noten von 1 bis 3 verteilt, während hingegen ein „ausreichend“ oder eine schlechtere Note seltene Ausnahmen bleiben. Neben der Rückmeldefunktion für die Schüler kann sich die Art der Notenvergabe (z. B. Anwenden einer individuellen Bezugsnorm) auch weit reichender auswirken, beispielsweise auf die (Leistungs-)Motivation (u. a. (Jerusalem & Mittag, 1999) oder die Selbstwirksamkeitserwartung (Satow, 1999a).

Doch wie kommen die Noten für das Fach Sport zustande; wie werden die möglichen Aspekte gewichtet? Dazu beurteilten die Sportlehrer die Bedeutung sechs vorgegebener Kriterien auf einer vierstufigen Skala.

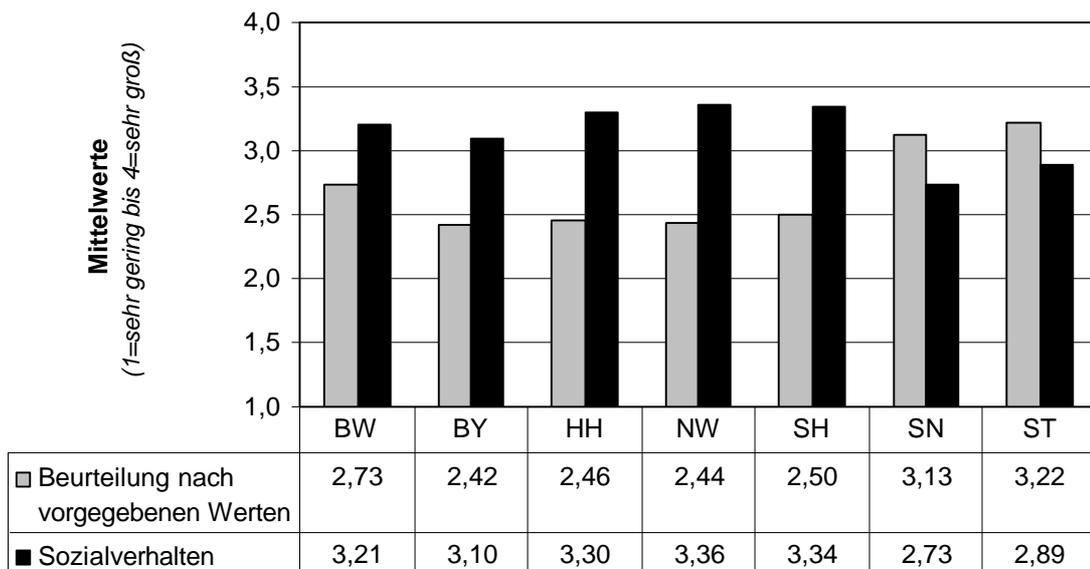
Bei der Benotung im Sportunterricht dominieren drei eher „weiche“ Aspekte: die Mitarbeit im Unterricht, das Sozialverhalten und der individuelle Lernfortschritt. Diese drei Orientierungen besitzen nach eigener Auskunft bei 85 – 95 % der Lehrer eine eher große bzw. sehr große Bedeutung bei der Notenfindung. Demgegenüber haben die rein sportmotorischen Leistungen eher zweitrangigen Einfluss: Die Beurteilung der erbrachten Leistung nach festgelegten Normen oder im Vergleich zu anderen Schülern der Lerngruppe erfährt bei jeweils knapp 60 % der Sportlehrer eine (eher oder sehr) große Bedeutung. Die geringste Bedeutung – vom Wert her knapp unter dem Mittelwert der vierstufigen Skala – weist der Aspekt *Wissen und Kenntnisse* auf (vgl. Tabelle 55).

Die größten Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Aspekte „*Sozialverhalten*“ und „*Beurteilung der sportlichen Leistung nach vorgegebenen Werten oder schulinternen Festlegungen*“. Sie sollen etwas genauer betrachtet werden. Die größte Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Bundeslandzugehörigkeit. Im Vergleich von alten und neuen Bundesländern zeigen sich signifikante Unterschiede im Hinblick auf beide Orientierungen. Vor allem die *Bewertung nach vorgegebenen Werten* unterscheidet sich hochsignifikant. Sportlehrer aus Sachsen und Sachsen-Anhalt befürworten diesen Aspekt sehr stark und unterschei-

den sich von den Lehrern aller anderen Bundesländer. In den neuen Bundesländern liegt der Mittelwert bei 3,17 (SD = 0,55) in den alten bei 2,52 (SD = 0,66). Aber auch Lehrer aus Baden-Württemberg heben diesen Aspekt stärker hervor als ihre Kollegen aus Bayern und Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 55: Bedeutung unterschiedlicher Kriterien für die Benotung im Sportunterricht

(N = 1101)	1= <i>sehr gering</i>	2= <i>eher gering</i>	3= <i>eher groß</i>	4= <i>sehr groß</i>	M	SD
Mitarbeit im Unterricht	0 %	6 %	60 %	34 %	3,28	0,58
Sozialverhalten	1 %	13 %	53 %	33 %	3,18	0,68
Individueller Lernfortschritt	1 %	12 %	64 %	23 %	3,10	0,61
Beurteilung der Leistung nach vorgegebenen Werten	4 %	37 %	51 %	8 %	2,62	0,69
Vergleich zu Leistungen anderer Schüler in der Klasse	4 %	38 %	51 %	7 %	2,61	0,67
Wissen und Kenntnisse	5 %	47 %	44 %	4 %	2,46	0,66



vorgegebene Werte: $F= 30,188$; $df= 6$; $p<.000$; $\eta^2=.146$
 Sozialverhalten: $F=14,692$; $df=6$; $p<.000$; $\eta^2=.076$

Abbildung 48: Ausgewählte Aspekte der Benotung im Ländervergleich

Ebenfalls bei der Wertschätzung des *Sozialverhaltens* für die Benotung hat die Bundeslandzugehörigkeit Bedeutung. Das Sozialverhalten der Schüler geht in Sachsen und Sachsen-Anhalt deutlich seltener in die Benotung ein als in den alten Ländern (vgl. Abbildung 48).

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern machen sich auch in der Betrachtung des Schultyp-Einflusses bemerkbar. Während die *Bewertung nach*

schulinternen Festlegungen oder anderen vorgegebenen Werten im Mittel eine geringe Rolle spielt ($M = 2,5$), ist dieser Aspekt bei Gymnasiallehrern schon wichtiger ($M = 2,85$, $SD = 0,60$); die größte Bedeutung wird diesem Aspekt von Lehrern an Mittel- und Sekundarschulen zugesprochen: Hier ist dieser Aspekt der wichtigste bei der Benotung ($M = 3,19$, $SD = 0,47$). Die geringste Bedeutung hat die Beurteilung nach festgelegten Werten an den Hauptschulen ($M = 2,42$, $SD = 0,72$). Betrachtet man Gymnasien und Grundschulen nach neuen und alten Ländern getrennt, wird der Ländereinfluss sehr anschaulich sichtbar (vgl. Abbildung 49).

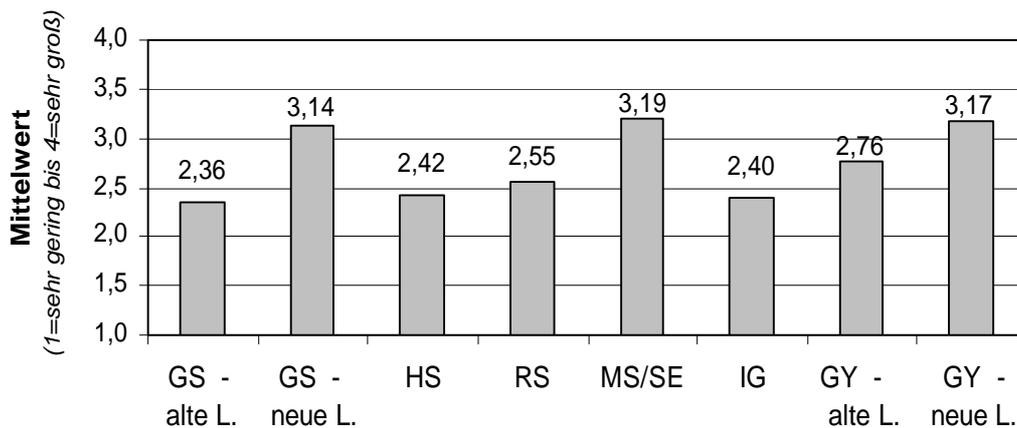


Abbildung 49: Benotung nach festgelegten Werten – nach Schultyp und neuen bzw. alten Ländern (1 = sehr gering bis 4 = sehr groß); Haupteffekt Schultyp: $F = 26,19$; $df = 5$; $p < .000$; $\eta^2 = .105$

Auch bezüglich des *Sozialverhaltens* für die Benotung werden Besonderheiten an Mittel- und Sekundarschulen deutlich: Es spielt an dieser Schulform die geringste Rolle ($M = 2,73$, $SD = 0,75$), während es an Haupt- und Gesamtschulen den größten Einfluss auf die Notengebung hat ($M = 3,41$, $SD = 0,60$). Möglicherweise liegen an diesen Schultypen häufiger Probleme mit der Disziplin und Motivation der Schüler vor, so dass die Sportlehrer in Folge das Sozialverhalten stärker in die Benotung einbeziehen ($F(N = 1101) = 13,296$; $df = 5$; $p < .000$; $\eta^2 = .058$).

Zwischen Sportlehrern und Sportlehrerinnen ist die Benotung sehr ähnlich: Nur die Wertschätzung der Faktoren *Mitarbeit* und *individueller Lernfortschritt* unterscheidet sich signifikant, jedoch wenig substantiell: Die Frauen geben hier jeweils nur ein Zehntel mehr Zustimmung als die männlichen Kollegen.

Zwischen den Altersklassen zeigt sich lediglich bei dem Aspekt *Sozialverhalten* ein signifikanter Unterschied ($F(N = 1101) = 2,176$; $df = 7$; $p < .050$), da die 23 - 34-Jährigen dessen Bedeutung stärker betonen als die über 35 Jährigen.

5.4.3.3 Qualitätsbeeinträchtigende Faktoren des Sportunterrichts

Vor dem Hintergrund von Befunden zu arbeitsbezogenen Stressoren im Sportlehrerberuf (Heim & Klimek, 1999) wurden die Sportlehrer gebeten, für 8 ausgewählte Aspekte deren Bedeutung für Beeinträchtigungen der Unterrichtsqualität zu beurteilen. Mittels einer Faktorenanalyse ließen sich drei Themenbündel identifizieren,⁶⁹ die sich als Schüler-, Sportstätten- und Lehrerfaktor beschreiben lassen.

Die *Schüler* beeinflussen demnach die Unterrichtsqualität aus Sicht ihrer Sportlehrer am stärksten. Bei einer differenzierteren Betrachtung (vgl. Tabelle 56) wird deutlich, dass es in erster Linie die Größe der Lerngruppe und die mangelnden motorischen Fähigkeiten der Schüler sind, welche die Unterrichtsqualität reduzieren. Verhaltensaspekte, wie das undisziplinierte Verhalten und die mangelnde Motivation, werden demgegenüber für nachrangig gehalten. Die *Sportstätten* besitzen die zweitgrößte Bedeutung, während die Lehrer sich selbst den geringsten Einfluss hinsichtlich einer Beeinträchtigung der Unterrichtsqualität zuschreiben.

Tabelle 56: Qualitätsmindernde Faktoren des Sportunterrichts (1 = gar nicht bis 4 = sehr stark)

Faktor	Item	M	SD
<i>Schüler</i>		2,60	0,57
	Größe der Lerngruppe	2,82	0,84
	Mangelnde motorische Fähigkeiten der Schüler	2,77	0,70
	Undiszipliniertes Verhalten der Schüler	2,45	0,80
	Unzureichende Motivation der Schüler	2,35	0,78
<i>Sportstätten</i>		2,37	0,77
	Unzureichende räumliche Verhältnisse	2,43	0,86
	Schlechter Zustand der Sportstätten	2,33	0,86
<i>Lehrer</i>		2,03	0,57
	Geringes eigenes Können in bestimmten Bereichen	2,04	0,71
	Zu geringe Vorbereitungszeit	2,02	0,70

Die Qualitätsminderung durch die *Schüler* wird von den Lehrern der verschiedenen Schultypen signifikant unterschiedlich beurteilt ($F(N = 1101) = 30,094$; $df = 5$; $p < .000$; $\eta^2 = .122$): Probleme mit den Fähigkeiten oder dem Verhalten der Schüler sind an Grundschulen kaum zu beobachten und auch die Größe der Lerngruppe spielt hier die geringste Rolle. In dieser Hinsicht unterscheidet

⁶⁹ Die entsprechende Ladungsmatrix findet sich im Anschluss an diesen Beitrag.

sich die Grundschule von allen anderen Schulformen deutlich. Dies gilt auch gegenüber den Gymnasien, an denen bemerkenswert seltener als in den übrigen Zweigen der weiterführenden Schulen über Beeinträchtigen durch die Schüler berichtet wird. *Undiszipliniertes Verhalten der Schüler* ist vor allem an Haupt- und Gesamtschulen bedeutsam, an den Gymnasien gibt es in dieser Hinsicht die geringsten Probleme. Bei Lehrern der Haupt- sowie Mittel- und Sekundarschulen stehen Probleme mit mangelnden Fähigkeiten und unzureichender Motivation im Vordergrund.

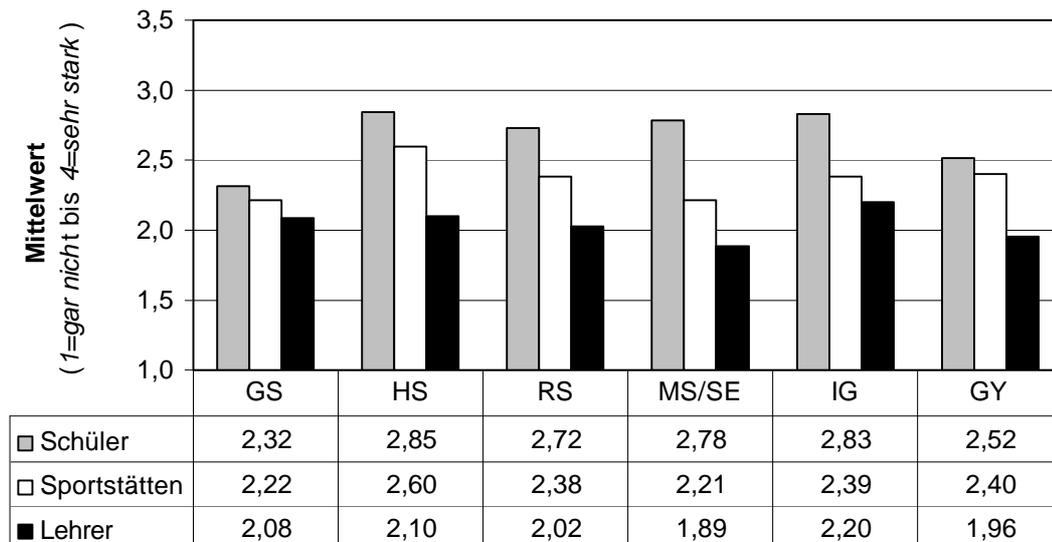


Abbildung 50: Mittelwerte der qualitätsmindernden Faktoren nach Schultyp (N = 1101)

Dem *Sportstättenfaktor* wird vor allem in Hauptschulen eine beeinträchtigende Rolle zugeschrieben, während er an Grundschulen sowie Mittel- und Sekundarschulen kaum eine Rolle spielt (Schultyp $F(N = 1101) = 6,164$; $df = 5$; $p < .000$; $\eta^2 = .028$). Auch der *Lehrerfaktor* ist durch die Schulform beeinflusst, wenn auch in vergleichsweise geringem Maße ($F(N = 1101) = 4,175$; $df = 5$; $p = .001$; $\eta^2 = .019$). Lehrer an Gesamtschulen geben hier höhere Beeinträchtigungen an als Kollegen von Mittel- oder Sekundarschulen und Gymnasien. Der höhere Wert an Gesamtschulen hängt vermutlich mit dem hohen Anteil Hamburger Lehrer zusammen (s. u.). Hamburg ist das einzige Bundesland, in dem die Rangfolge der Beeinträchtigungen durch die drei Faktoren abweicht.

Vor allem der *Lehrerfaktor* zeigt zwischen den Bundesländern hochsignifikante Unterschiede ($F(N = 1101) = 4,596$; $df = 6$; $p < .000$; $\eta^2 = .025$). Die Hamburger Lehrer geben die stärksten Einschränkungen durch lehrerbedingte Aspekte an und unterscheiden sich damit signifikant von Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt, wo die geringsten Beeinträchtigungen beobachtet werden können. Hierbei wird vor allem eine „zu geringe Vorbereitungszeit“ von den Hamburger

Sportlehrern in einen Zusammenhang mit Beeinträchtigungen der Unterrichtsqualität gebracht. Der Hamburger Mittelwert liegt mit 2,32 (SD = 0,79) signifikant höher als in allen anderen Bundesländern ($F = 2,924$; $df = 6$; $p = .008$; $\eta^2 = .016$), in denen er zwischen 1,95 und 2,06 rangiert.

Während negative Einflüsse auf Grund des Zustands der *Sportstätten* in allen Bundesländern in annähernd gleichem Maße wahrgenommen werden, können im Hinblick auf Beeinträchtigungen der Unterrichtsqualität durch *Schüler* länderbezogene Differenzen beobachtet werden ($F(N = 1101) = 3,826$; $df = 6$; $p = .001$; $\eta^2 = .021$). Vor allem der *Größe der Lerngruppe* wird recht unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben: Lehrer aus Bayern und Baden-Württemberg geben in diesem Zusammenhang einen eher starken Einfluss an, während in Hamburg und Sachsen die Lerngruppengröße die Qualität des Sportunterrichts in deutlich geringerem Maße tangiert.

Die *fachfremden Lehrer* stehen ihrer Unterrichtsqualität durchaus kritisch gegenüber: Sie geben für die Beeinträchtigungen durch lehrerbedingte Aspekte signifikant ($F(N = 1101) = 49,645$; $df = 1$; $p < .000$; $\eta^2 = .044$) höhere Werte an ($M = 2,28$; $SD = 0,63$) als die fachlich qualifizierten Kollegen ($M = 1,98$; $SD = 0,54$). Hierfür ist offenbar vor allem das *geringere eigene Können* verantwortlich: Während dies unter den ausgebildeten Sportlehrern kaum eine Rolle spielt ($M = 1,94$; $SD = 0,66$), nehmen fachfremde Sportlehrer in diesem Zusammenhang wesentlich intensiver Beeinträchtigungen der Unterrichtsqualität wahr ($M = 2,44$, $SD = 0,78$; $F(N = 1101) = 91,641$; $df = 1$; $p < .000$; $\eta^2 = .079$).

Im Hinblick auf das Geschlecht der Sportlehrer lassen sich lediglich im Rahmen des *Schülerfaktors* signifikante Unterschiede identifizieren ($F(N = 1101) = 12,013$; $df = 1$; $p < .001$; $\eta^2 = .011$). Die Männer ($M = 2,67$, $SD = 0,54$) neigen gegenüber den Frauen ($M = 2,55$, $SD = 0,58$) etwas stärker dazu, Beeinträchtigungen der Unterrichtsqualität auf die Schüler zurückzuführen. Dieses Muster zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die *Größe der Lerngruppe* und die *unzureichende Motivation* der Schüler.

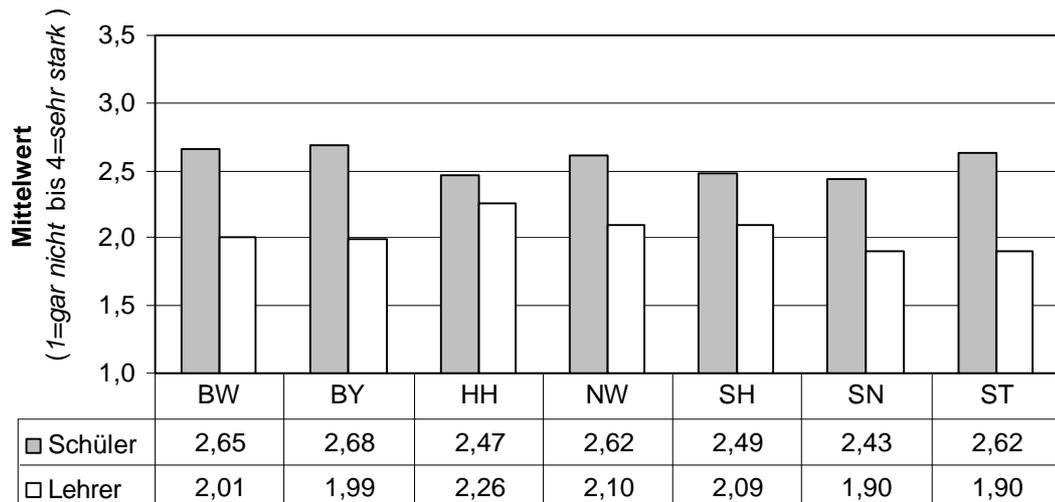


Abbildung 51: Mittelwerte der qualitätsmindernden Faktoren nach Bundesland (N = 1101)

5.4.4 Berufliche Belastungen und arbeitsbezogenes Erleben

Nicht zuletzt durch die Einführung eines Arbeitszeitmodells in Hamburg, das den Sportlehrern gegenüber anderen Fächern einen höheren Stundenumfang auferlegt, wird über die unterschiedlichen Anforderungen und Belastungen der verschiedenen Unterrichtsfächer (öffentlich) diskutiert. Häufig wird gerade dem Unterrichtsfach Sport gern ein geringeres Belastungspotenzial – vor allem aufgrund geringerer Korrekturzeiten – zugeschrieben. Demgegenüber wird ebenso regelmäßig auf die besondere körperliche Belastung, die verminderte Pausenzeit und erhöhte Anforderungen durch die veränderte Organisationsstruktur und höhere Lautstärke in der Sporthalle verwiesen.

Im Folgenden werden Ergebnisse zu zwei Aspekten vorgelegt, die im Zusammenhang mit Stress- und Belastungsphänomenen im Sportlehrerberuf stehen: Zum einen wurden die Sportlehrer zu ihrer Zufriedenheit mit dem Anteil des Sportunterrichts an der Gesamtstundenzahl befragt, von der auf die empfundene Belastung durch den Sportunterricht geschlossen werden kann. Denn, so die Annahme, wird das Fach Sport als anstrengender als andere Fächer empfunden, werden die Lehrkräfte sich weniger Sportunterricht wünschen und wird der Sportunterricht weniger belastend wahr genommen, dürfte ein sehr hoher Anteil von Sportunterricht an der Gesamtstundenzahl favorisiert werden. Zum anderen wurde das Erleben der beruflichen Situation mit Hilfe von sieben Dimensionen im Hinblick auf das *Arbeitsengagement*, die *Widerstandskraft* und *Emotionen* erhoben. Die Ergebnisse für die Sportlehrer der hier präsentierten Studie werden mit Befunden einer allgemeinen (fächergemischten) Stichprobe verglichen, um Hinweise auf Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu erhalten.



5.4.4.1 Zufriedenheit mit dem Anteil des Sportunterrichts im Verhältnis zur Gesamtstundenzahl

Insgesamt betrachtet sind knapp zwei Drittel aller Sportlehrer zufrieden mit ihrem Sportunterrichtsanteil. Knapp ein Viertel wünscht sich einen größeren Einsatz im Sportunterricht, gut jeder Zehnte würde gern weniger im Fach Sport unterrichten (vgl. Abbildung 52). Dies gilt für Sportlehrer und Sportlehrerinnen in gleichem Maße, während die Ältesten sich gegenüber den Jüngeren zufriedener zeigen.

Im Ländervergleich wird deutlich, dass Sportlehrer aus Schleswig-Holstein, die durchschnittlich am wenigsten Sportunterricht erteilen, sich ebenso wie die Lehrer aus Sachsen und Sachsen-Anhalt (die hingegen die höchsten Anteile aufweisen) zu gut 30 % – also überdurchschnittlich häufig – mehr Sportunterricht gegenüber ihren anderen Fächern wünschen. Die Hamburger Sportlehrer sind

dagegen generell deutlich unzufriedener mit dem momentanen Stand: nur gut die Hälfte ist zufrieden (56 %), 19 % wünschen sich mehr Sportunterricht und immerhin ein Viertel von ihnen wäre dankbar, weniger Sportunterricht zu erteilen.

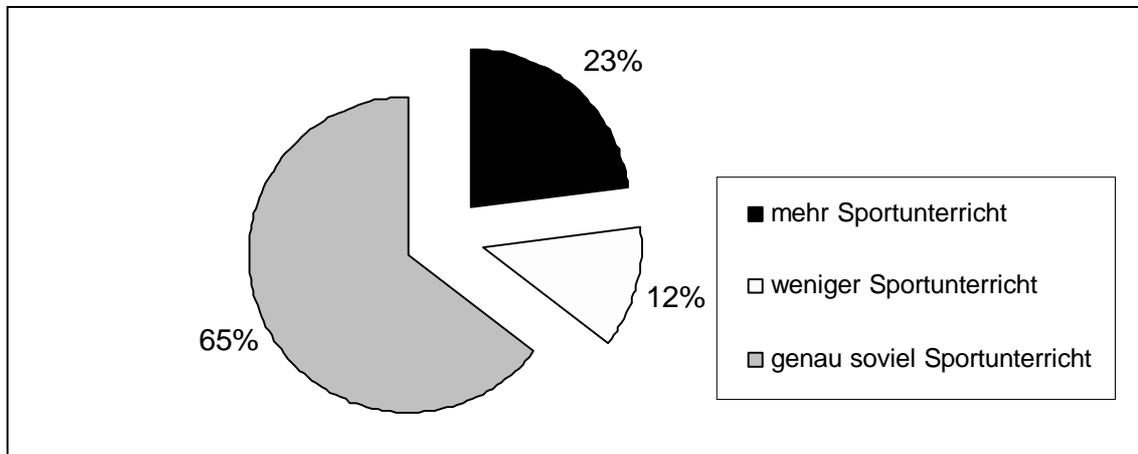


Abbildung 52: Zufriedenheit der Sportlehrer mit ihrem derzeitigen Umfang des Sportunterrichts

Aussagekräftiger werden diese Urteile, wenn man die (Un-)Zufriedenheit mit dem Sportunterrichtsanteil in Abhängigkeit vom momentanen Anteil des Sportunterrichts an der Gesamtstundenzahl betrachtet. Bei den *qualifizierten* Sportlehrern herrscht überwiegend Zufriedenheit – unabhängig davon, ob sie zurzeit viel, wenig oder ausgewogen im Fach Sport eingesetzt sind. In der Gruppe derjenigen, die wenig Sport unterrichten (bis 1/3 der Gesamtstundenzahl), wünschen sich (neben den Zufriedenen) knapp 40 % mehr Sportunterricht und nur gut 4 % weniger.

Im Bereich des ausgewogenen Fächereinsatzes (34 % – 66 % Sportunterricht) sind die Wünsche nach mehr bzw. weniger Sportunterricht ähnlich verteilt, während sieben von zehn Kollegen zufrieden sind. Von den Sportlehrern, die viel Sport unterrichten, möchte ein Drittel gerne weniger Sport unterrichten und lediglich 3 % mehr (vgl. Abbildung 53).

Für die Gymnasiallehrer, die in der Regel zwei Fächer unterrichten, bestätigt sich der Wunsch nach ausgeglichenem Fächereinsatz ebenso: Bei geringem Einsatz im Sport befürworten 37 % einen gleich bleibenden Anteil, aber über die Hälfte (57 %) wünscht sich mehr Sportunterricht. Bei ausgewogenem Einsatz sind fast drei Viertel (73 %) zufrieden; Wünsche nach weniger (15 %) und mehr Sportunterricht (12 %) halten sich die Waage. Mit ihrem überwiegendem Einsatz im Sport sind zwei Drittel (67 %) einverstanden und knapp ein Drittel (32 %) wünscht sich weniger Sport, 2 % einen noch intensiveren Einsatz.

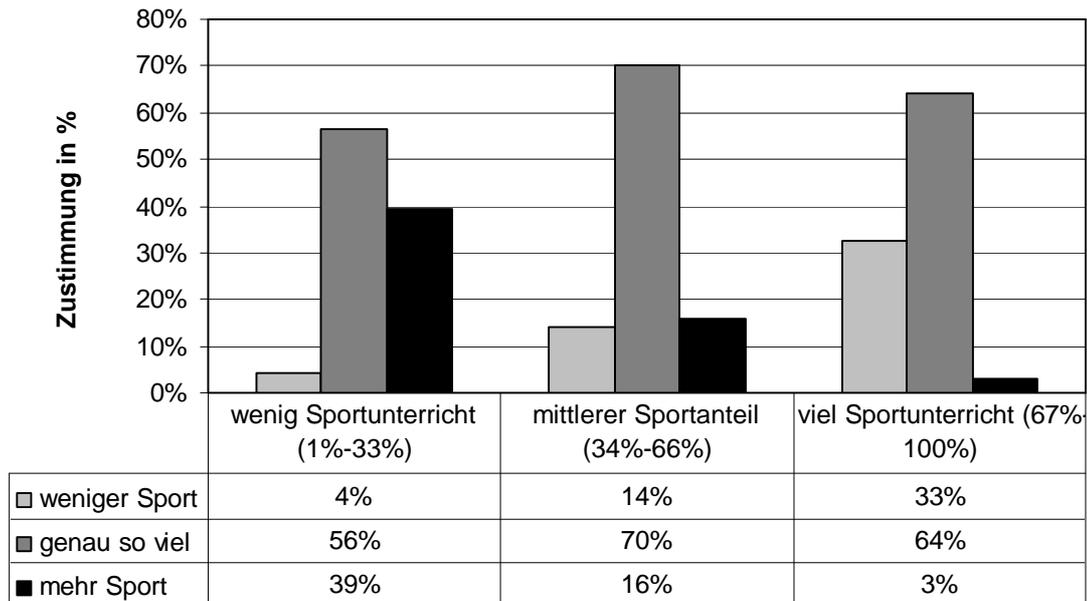


Abbildung 53: (Un-)Zufriedenheit mit dem Anteil des Sportunterrichts in Abhängigkeit vom momentanen Einsatz (bei qualifizierten Sportlehrern, N = 870)

Bei den *fachfremden* Sportlehrern können nur Aussagen zur Zufriedenheit derjenigen mit einem geringen Einsatz (0 % - 33 %) im Sport getroffen werden⁷⁰. Auch diese sind zum Großteil zufrieden (69 %), 12 % wünschen sich weniger und immerhin 19 % mehr Sportunterricht.

5.4.4.2 Aspekte des beruflichen Erlebens

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich die Sportlehrer in ihrem berufsbezogenen Erleben von einer allgemeinen (fächergemischten) Lehrerstichprobe unterscheiden. Basis unserer Fragestellung ist das von Schaarschmidt & Fischer (1997) entwickelte Instrument zur Identifizierung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM). Grundlage für die Musterbildung sind 11 Dimensionen, welche die Facetten *Arbeitsengagement*, *Widerstandskraft* und berufsbegleitende *Emotionen* repräsentieren. Diese drei Bereiche gelten als wichtige Elemente psychischer Gesundheit. Arbeitsengagement, Widerstandskraft und berufsbegleitende Emotionen stellen zum einen Ergebnisse der Belastungsbewältigung dar und sind zum anderen als Voraussetzungen für eine gelingende Bewältigung beruflicher Anforderungen zu verstehen. In unseren Untersuchungen wurden aus ökonomischen Gründen sieben der 11 Dimensionen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens erfasst (vgl. Tabelle 57).

⁷⁰ Für einen mittleren Anteil oder großen Einsatz im Fach Sport ist die jeweilige Anzahl der Befragten zu gering.

Tabelle 57: Übersicht über die erhobenen Skalen zum arbeitsbezogenen Erleben

Abkürzung	Dimension	Bereich
BA	Bedeutsamkeit der Arbeit	Arbeitsengagement
VB	Verausgabungsbereitschaft	
DF	Distanzierungsfähigkeit	
RT	Resignationstendenz bei Misserfolg	Widerstandsfähigkeit
IR	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	
EE	Erfolgs erleben im Beruf	Berufsbegleitende Emotionen
SU	Soziale Unterstützung	

Verglichen mit Werten der fachunabhängigen Lehrerstichprobe⁷¹ (Schaarschmidt, 2005) zeigen sich folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 54): Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Stichprobe der Sportlehrer ein weitgehend ähnliches Erleben aufweist wie das fachunspezifische Sample. Nennenswerte Differenzen lassen sich lediglich in zwei Dimensionen beobachten: Die größten Unterschiede finden sich hinsichtlich der *Bedeutsamkeit der Arbeit* und der *Resignationstendenz bei Misserfolg*. Beide Dimensionen sind unter den Sportlehrern im Mittel etwas geringer ausgeprägt ($p < .001$). Das heißt, die Sportlehrer schreiben ihrer Arbeit einen etwas geringeren Wert zu und schätzen das Leben außerhalb der Arbeit ein wenig mehr. Misserfolge verkraften sie etwas besser und sind weniger schnell entmutigt als ihre Kollegen anderer Fächer. *Soziale Unterstützung* wird in leicht höherem Maße wahrgenommen als von anderen Lehrern, ohne dass dies allerdings signifikant wäre. Auch in der zweiten Dimension der *Emotionen*, dem Erfolgserleben im Beruf, ähneln sich beide Stichproben. Ebenfalls im Hinblick auf die *Verausgabungsbereitschaft*, *Distanzierungsfähigkeit* sowie *innere Ruhe und Ausgeglichenheit* unterscheiden sich die Sportlehrer nicht von anderen Fachkollegen. Insgesamt sind somit nur wenig Abweichungen und eine große Übereinstimmung im berufsbezogenen Erleben zwischen den Sportlehrern und Lehrern anderer Fächer zu verzeichnen.

⁷¹ Die Daten sind in dieser Form nicht veröffentlicht und wurden uns von Herrn Prof. Schaarschmidt zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle sei ihm dafür herzlich gedankt!

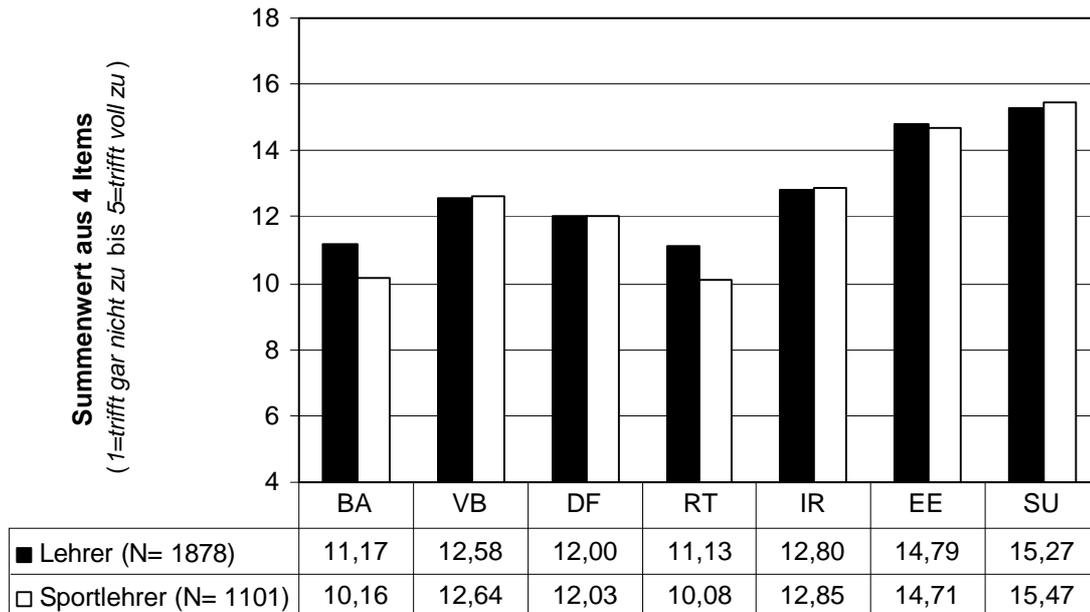


Abbildung 54: Mittelwerte in den Dimensionen des beruflichen Erlebens – Vergleich der Sportlehrerstichprobe mit einer fächergemischten Stichprobe (Schaarschmidt, 2005)

5.4.5 Fazit

(1) Grundsätzlich kann man einen guten Ausbildungsstand der Sportlehrkräfte und eine erfreulich große Fortbildungshäufigkeit der *qualifizierten* Sportlehrer konstatieren. Bedenklich scheint der zum Teil recht hohe Anteil an *fachfremden* Lehrkräften vor allem im Grundschulbereich, der möglicherweise zur Folge hat, dass Kinder in den ersten vier Schuljahren nie oder nur selten von einer ausgebildeten Fachkraft unterrichtet werden. Bezieht man die geringe Fortbildungsteilnahme und die seltene Verwendung von Fachliteratur mit ein, erscheint diese Situation nicht vertretbar. Gerade in den ersten Schuljahren ist sehr bedeutsam, dass der Sportunterricht von ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird. Denn in der Regel kann nur von qualifizierten Sportlehrern erwartet werden, dass die motorische Entwicklung der Kinder durch entwicklungsgemäße Inhalte und Methoden angemessen entwickelt, geschult und gefördert wird. Dies gilt darüber hinaus insbesondere für den Beitrag, den der Sportunterricht in Richtung weiterer Kompetenzen jenseits des unmittelbar Körperlichen oder Motorischen zu leisten vermag. Zudem werden im Sportunterricht der ersten Schuljahre wesentliche Grundlagen für die Einstellungen der Kinder zum (Schul-)Sport und für die Teilnahme am außerschulischen Sport gelegt. Diese Phase ist somit ausgesprochen bedeutsam für das spätere (schul-)sportliche (Er)Leben der Schüler. Auch für die Hauptschüler, die in der Regel in geringstem Maße am (außer-

schulischen) Sport partizipieren, ist aus unserer Sicht ein höherer Anteil von qualifiziertem Sportunterricht notwendig.

Die Gründe für den hohen Anteil fachfremder Lehrkräfte an Grundschulen aber auch an Hauptschulen können hier nur vermutet werden. In einigen Ländern wird die Orientierung am Klassenleiterprinzip ursächlich sein, in anderen mag vereinzelt auch ein Mangel an ausgebildeten Sportlehrer denkbar oder eine Einstellungspolitik mit geringen Quoten von Sportlehrern verantwortlich sein. Die vorliegenden Befunde zum Unterrichtsumfang im Fach Sport – besonders im Primarbereich – weisen allerdings auf ein durchaus vorhandenes Potenzial von qualifizierten Sportlehrkräften hin. Dies stützt die Annahme, dass das fachfremde Unterrichten nicht durch einen Mangel an ausgebildeten (und eingestellten) Lehrkräften bedingt ist, sondern eine Folgeerscheinung des Klassenlehrerprinzips darstellt. Daher wäre zu diskutieren, ob die Priorität des Klassenlehrergrundsatzes im Hinblick auf den Sportunterricht nicht an die Grenzen des pädagogisch Sinnvollen stößt. Will man – mit durchaus guten pädagogischen Gründen – am Klassenlehrerprinzip in Grundschulen festhalten, scheinen folgende Vorschläge denkbar, um eine Grundabsicherung des Sportunterrichts in *qualitativer* Hinsicht zu gewährleisten: Eine Integration einer sportfachlichen Grundausbildung in die Ausbildung aller Grundschullehrer oder eine Fortbildungsverpflichtung für die fachfremd Unterrichtenden.

(2) Die Sportlehrerschaft ist sich weitgehend einig im Hinblick auf die anzustrebenden Ziele des Sportunterrichts. Während in den neuen Bundesländern allerdings die sportmotorischen Ziele stärker akzentuiert werden, sind es in den alten Ländern die Erziehungsziele und Kompensationsfunktion des Sports. Dies spiegelt sich in gewisser Weise auch in der Benotung wider. Das Sozialverhalten wird in den alten Bundesländern stärker berücksichtigt, während die Bewertung der sportpraktischen Leistung in den neuen Ländern dominiert. Insgesamt werden die Mitarbeit im Unterricht und die individuelle Leistungsverbesserung sehr stark gegenüber der rein fachlichen Leistung honoriert, wodurch sich der Sportunterricht wohl von anderen Schulfächern unterscheidet.

(3) Die erlebten Probleme (im Sinne einer Beeinträchtigung der Unterrichtsqualität) im Sportunterricht sind durchschnittlich eher gering. Die Schüler beeinträchtigen aus Lehrersicht die Unterrichtsqualität am stärksten, an den Hauptschulen ist zusätzlich der Zustand der Sportstätten bedeutsam. Die Hamburger Lehrer sehen besondere Qualitätseinbußen durch die verminderte Vorbereitungszeit gegeben. Dies ist vermutlich auf die erhöhte Arbeitszeit Hamburger Sportlehrer nach dem 2003 eingeführten Arbeitszeitmodell zurückzuführen. An

Hauptschulen, aber auch an Gesamt-, Mittel- und Sekundarschulen scheint es häufiger Probleme mit Motivation und Disziplin der Schüler zu geben.

(4) Vom Stundenanteil her streben die meisten der qualifizierten Sportlehrer nach einem ausgewogenen Anteil der verschiedenen Unterrichtsfächer, dies gilt vor allem für Gymnasiallehrer. Das berufsbezogene Erleben der Sportlehrer - im Vergleich zu Lehrern aller Fächerkombinationen – bestätigt, dass es deutlich mehr Übereinstimmungen als Unterschiede im berufsbezogenen Erleben gibt. Auch wenn Sport ein Unterrichtsfach mit abweichenden Anforderungen und Bedingungen ist, gibt es vom Gesichtspunkt der Belastungswahrnehmung aus im Durchschnitt wenig Unterschiede zu den anderen Unterrichtsfächern – weder ist eine deutlich größere noch eine geringere Belastung zu beobachten. Sowohl die (Un-)Zufriedenheit mit dem Anteil des Sportunterrichts am Gesamtdeputat als auch die Ausprägungen in den Dimensionen des beruflichen Erlebens sprechen also eher für eine durchaus vergleichbare Belastung durch das Fach Sport. In welchem Ausmaß einzelne Sportlehrer unter großer Belastung stehen und damit verbunden auch ein gesundheitliches Risikopotenzial aufweisen, wird in weiterführenden Analysen ebenso zu untersuchen sein, wie der mögliche Zusammenhang zu Kontext- und Unterrichtsmerkmalen. Argumente für eine differenzierte, d. h. in der Regel ungünstigere, Bewertung der Lehrertätigkeit im Fach Sport und entsprechende Arbeitszeitmodelle stellen die Befunde zur beruflichen Belastung und ihrem Erleben in keiner Hinsicht bereit.

(5) Sportlehrer und Sportlehrerinnen unterscheiden sich vor dem Hintergrund der hier analysierten Daten kaum. Auch Lehrer verschiedenen Alters weisen weitaus mehr Gemeinsamkeiten auf als Unterschiede. Den Variablen Schultyp und Bundesland kommen demgegenüber höhere Bedeutungen zu. Hinsichtlich der Bundesländer bleibt festzuhalten, dass sich die Einstellungen und unterrichtlichen Praxen der Sportlehrer offenbar häufig unterscheiden. Regional spezifische Befunde sind also nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragbar, sondern bedürfen genauerer Untersuchungen. Für diese zukünftigen Aufgaben bieten die vorliegenden Datensätze eine solide Grundlage.

5.4.6 Anhang

Tabelle 58: Skalensummenwerte des arbeitsbezogenen Erlebens. Vergleich der SPRINT-Studie (N = 1101) und der Potsdamer Lehrerstudie (N = 1878)

Skala	Studie	Cronbachs ?	Summenwert der Skala	SD	Signifikanz
BA	<i>Potsdam</i>	,7985	11,17	3,56	$p < ,001$
	SPRINT	,7801	10,16	3,12	
VB	<i>Potsdam</i>	,7168	12,58	3,03	n. s.
	SPRINT	,7184	12,64	2,81	
DF	<i>Potsdam</i>	,8330	12,00	3,52	n. s.
	SPRINT	,8341	12,03	3,25	
RT	<i>Potsdam</i>	,7589	11,13	3,16	$p < ,001$
	SPRINT	,8181	10,08	2,92	
IR	<i>Potsdam</i>	,7165	12,80	3,02	n. s.
	SPRINT	,7216	12,85	2,74	
EE	<i>Potsdam</i>	,7542	14,79	2,69	n. s.
	SPRINT	,7375	14,71	2,44	
SU	<i>Potsdam</i>	,7097	15,27	2,92	n. s.
	SPRINT	,7059	15,47	2,63	

Tabelle 59: Ladungsmatrix der qualitätsmindernden Faktoren im Sportunterricht: Hauptkomponentenanalyse (Ladungen kleiner .30 sind nicht ausgewiesen)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Unzureichende Motivation der Schüler	.874		
Mangelnde motorische Fähigkeiten der Schüler	.785		
Undiszipliniertes Verhalten der Schüler	.631		
Größe der Lerngruppe	.519		
Unzureichende räumliche Verhältnisse		.888	
Schlechter Zustand der Sportstätten		.884	
Geringes eigenes Können in bestimmten Bereichen			.850
Zu geringe Vorbereitungszeit			.747
<i>Cronbachs ?</i>	.71	.75	.46

5.5 Sportunterricht aus Elternsicht

Christine Stucke & Rüdiger Heim

5.5.1 Inhaltliche Akzente des Elternfragebogens

Dass die Eltern neben den Schülern, Sportlehrern und Schulleitungen ebenfalls in eine empirische Untersuchung zum Sportunterricht einbezogen worden sind, mag auf den ersten Blick überraschen. Denn sie können als mittelbar Beteiligte in der Regel nur beschränkt Auskünfte über den Unterricht und seine Bedingungen geben. Allerdings spielen die Eltern im Hinblick auf das öffentliche Bild vom Sportunterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle. Darüber hinaus haben die Ergebnisse der neueren Schul- und Bildungsforschung deutlich auf die bemerkenswerte Bedeutung des familiären Kontextes für die schulischen Lernprozesse und ihre Ergebnisse hingewiesen (z. B. Baumert & Schümer, 2001). Daher orientierte sich die Konzeption des Elternfragebogens an einer dreifachen Zielsetzung: Fragen zum Sportunterricht ihrer Kinder und seiner Bedeutung sollten die Perspektiven der unmittelbar am schulischen Geschehen beteiligten Akteure ergänzen. In anderen Zusammenhängen bewährte Instrumente dienten dazu, einerseits die soziale Herkunft sowie die familiären Lebensbedingungen der Schüler und andererseits die elterlichen Erziehungsstile zu erfassen.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse konzentrieren sich auf die subjektiven Sichtweisen und Beurteilungen, die die Eltern im Zusammenhang mit dem Sportunterricht und der Schule ihrer Kinder entwickelt haben. Während diese Befunde innerhalb des hier vorgelegten Bandes einen eigenständigen Informationswert beanspruchen können, gewinnen die Daten zu sozialer Herkunft, familiären Lebensverhältnissen und Erziehungsstil erst in komplexeren Analysemodellen ihren besonderen Stellenwert, die Variablen vor allem der Schülerfragebögen berücksichtigen. Ein solch vernetzter Zugang wird im Folgenden in Ansätzen sowie etwas ausführlicher im Kapitel 5.6 geboten. Vor dem Hintergrund des zeitlichen Rahmens des Gesamtprojekts wird diese Forschungsrichtung allerdings erst in weiteren Analysen differenzierter zu entfalten sein.

5.5.2 Bedeutung und Relevanz des Sportunterrichtes aus Sicht der Eltern

5.5.2.1 Interesse der Eltern an der Befragung

Die Elternfragebögen wurden den Schülern mit der Bitte an die Eltern ausgehändigt, sie ausgefüllt zurück zu senden. Somit kann die Rücklaufquote als Indikator für das Interesse der Eltern an der Befragung und somit auch am Schulsport interpretiert werden.

Insgesamt wurden 8854 Fragebögen an Eltern verteilt, von denen 4526 Eltern ihre Fragebögen zurück schickten, so dass sich eine Rücklaufquote von 51,1 % ergibt. Für die Töchter antworteten 2266 Eltern, für die Söhne 2260. In die Auswertung konnten letztlich 2187 Fragebögen für die Töchter (96,5 %) und 2165 für die Söhne (95,8 %) einbezogen werden.

Die Anzahl der ausgewerteten Fragebögen für Söhne und Töchter unterscheidet sich weder in der Gesamtstichprobe noch in den einzelnen Klassenstufen signifikant (vgl. Abbildung 55).

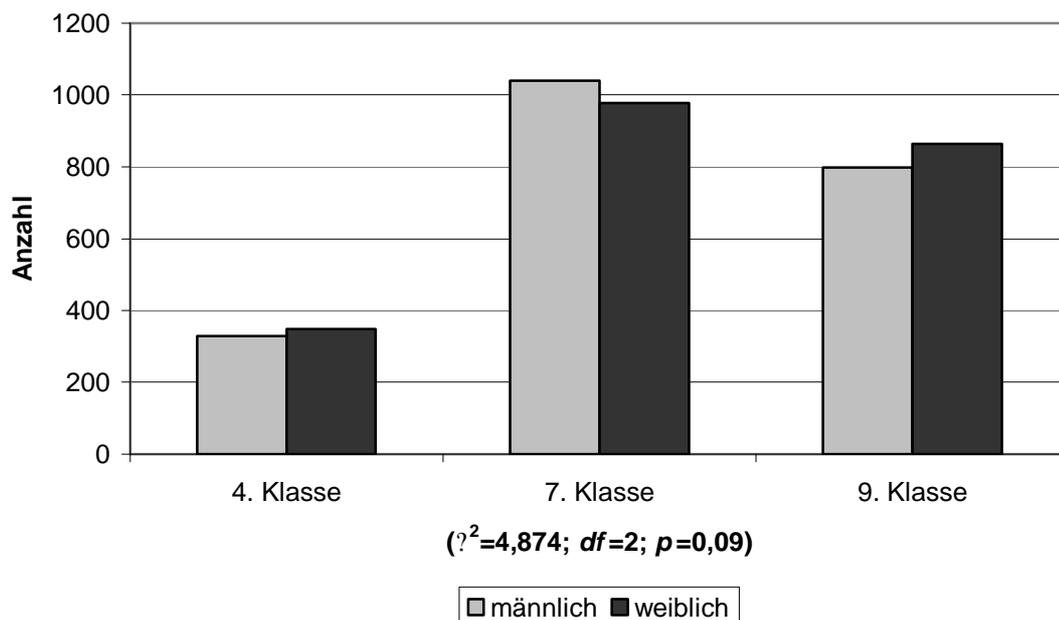


Abbildung 55: In die Auswertung einbezogene Elternfragebögen in Abhängigkeit von der Klassenstufe

Die (unerwartet) hohe Rücklaufquote darf guten Gewissens als Ausdruck für ein großes Interesse der Eltern am Sportunterricht gewertet werden. Dies zeigt sich auch daran, dass mehr als zwei Drittel der Fragebögen ($N = 2956$, 67,9 %) durch beide Elternteile ausgefüllt wurden. In 1192 Fällen (27,4 %) beantwortete nur die Mutter die Fragen und in 160 Fällen (3,7 %) nur der Vater. In 33 Famili-

en (0,8 %) füllten „andere Erziehungsberechtigte“ die Fragebögen aus, in 11 Fällen (0,2 %) erfolgten diesbezüglich keine Angaben.

Betrachtet man nur die Elternhäuser, in denen sowohl Mutter als auch Vater leben ($n = 3298$; 75,8 %), so erhöht sich der Prozentsatz der gemeinsam ausgefüllten Fragebogen auf 81,7 % (vgl. Abbildung 56). Diesbezüglich gibt es jedoch überzufällige Unterschiede zwischen den Bundesländern ($\chi^2 = 44,395$; $df = 18$; $p = 0,001$). In den Bundesländern Sachsen (85,5 %) und Sachsen-Anhalt (87,2%) bearbeiteten die meisten Eltern den Fragebogen gemeinsam. Die geringste Quote wurde in diesem Zusammenhang mit 75,6 % in Hamburg erreicht.

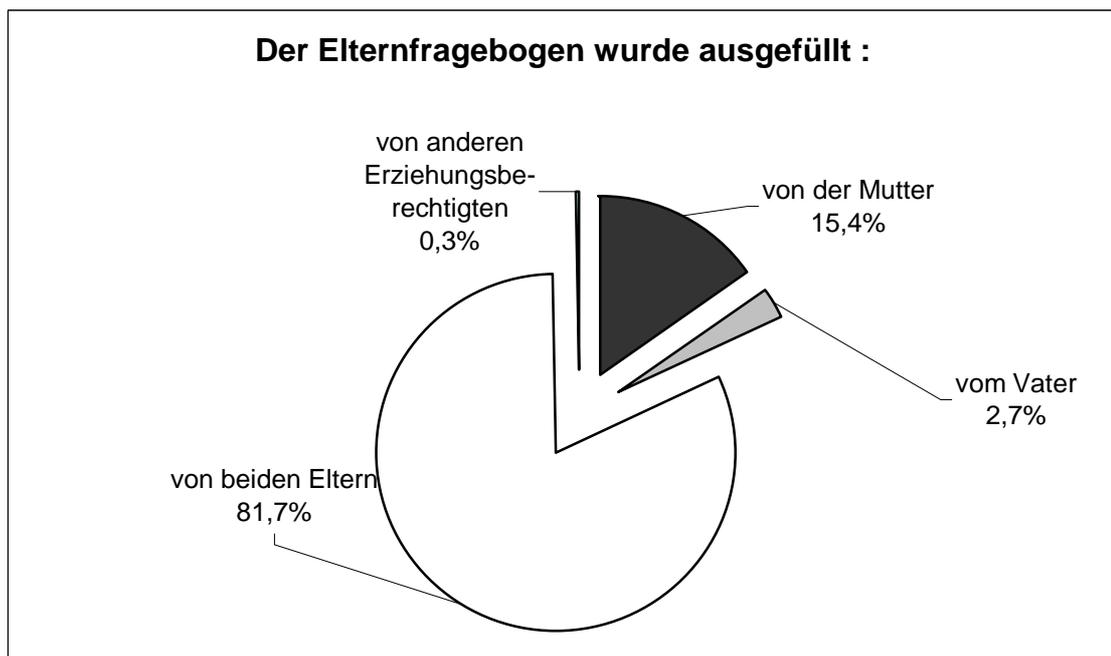


Abbildung 56: Teilnehmer an der Elternbefragung

Durch das gemeinsame Beantworten der Fragen bekundeten somit in über 75 % der Familien sowohl die Väter als auch die Mütter ihr Interesse am Schulsport. Viele Eltern nutzen zudem die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens weitere Gedanken zur Thematik zu notieren. Vielfach wurde der Wunsch geäußert, der Sportunterricht möge mehr Beachtung als bisher finden. Die Eltern hoffen offenbar, mit dem Ausfüllen des Fragebogens dazu beitragen zu können.

5.5.2.2 Sportliches Interesse im Elternhaus

Mit einiger Plausibilität darf vor dem Hintergrund der (noch) spärlichen Forschungsliteratur zur sportbezogenen familiären Sozialisation (z. B. Baur, 1982; Hasenberg, 1997) vermutet werden, dass für das Sportengagement von Heranwachsenden und ihre entsprechenden Einstellungen und Orientierungen das sportliche Interesse im Elternhaus eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Zudem dürfte ein sportives Klima auch für die Haltung der Eltern gegenüber dem Sportunterricht in der Schule von Bedeutung sein. Daher berücksichtigten die Elternfragebögen neben Fragen zur Ausstattung des Haushalts mit Sportgeräten auch die sportliche Aktivität von Vater und Mutter sowie den gemeinsamen Familiensport.

Anzahl der zur Verfügung stehenden Sportgeräte

Die Eltern wurden gebeten anzugeben, inwieweit den Kindern im Haushalt ausgewählte Sportgeräte zur Verfügung stehen. Neun Kategorien waren vorgegeben, in einer freien Kategorie konnten weitere Sportgeräte angegeben werden.

Insgesamt stehen den Kindern in der Mehrzahl der Familien Fahrräder, Inliner, Skateboards sowie Rollschuhe, spezielle Bälle und zum Teil spezielle Sportschuhe zur Verfügung. Während es bei den Fahrrädern keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Kinder gibt, sind die anderen Sportgerätegruppen (mit Ausnahme von Rollsportgeräten) signifikant häufiger in Familien mit Söhnen vorhanden. Eltern von Söhnen legen also offenbar mehr Wert auf eine Ausstattung mit Sportgeräten.

Für eine weitere Analyse wurden die im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgerätegruppen aufsummiert. Mehrheitlich können die Kinder Sportgeräte aus vier bis sechs Gruppen nutzen (vgl. Abbildung 57).

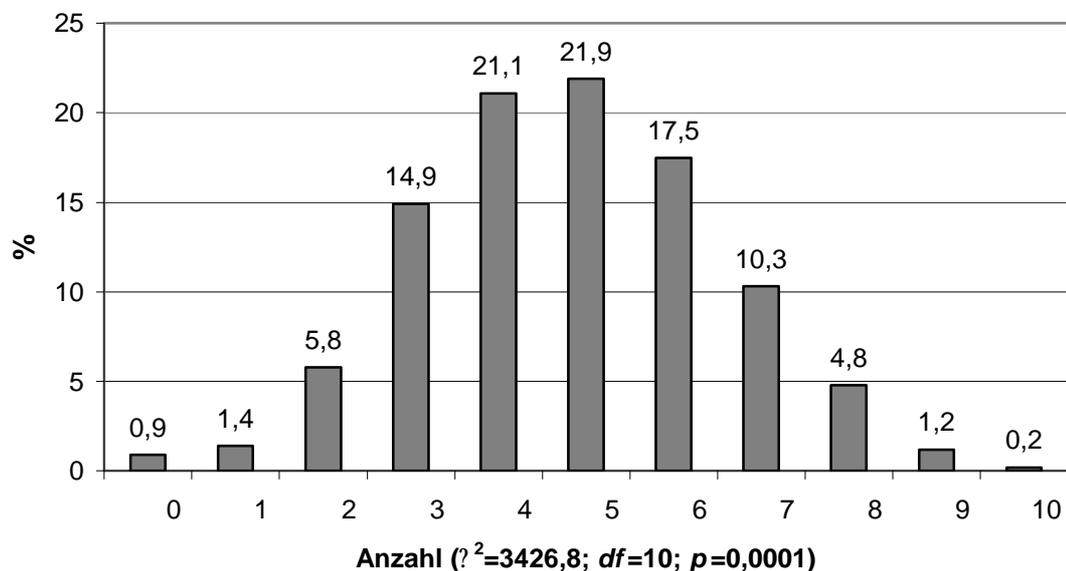


Abbildung 57: Durchschnittliche Anzahl der im Haushalt dem Kind zur Verfügung stehenden Sportgerätegruppen (N = 4251)

Die Anzahl der Sportgeräte ist dabei abhängig vom Alter des Kindes. Eine Varianzanalyse zeigt, dass den Kindern der Klasse 4 die wenigsten, denen der

Klasse 7 die meisten Sportgeräte zur Verfügung stehen. Allerdings ist der Haupteffekt der Klassenstufe als sehr gering einzuschätzen ($F = 18,161$; $df = 2$; $p < .001$, $\eta^2 = .008$).

Eine weitere varianzanalytische Betrachtung ergab ferner überzufällige Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der zur Verfügung stehenden Sportgerätegruppen zwischen den Bundesländern ($F = 28,942$; $df = 6$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,038$). Die größte Anzahl von Sportgeräten steht den Kindern in Bayern und Baden-Württemberg zur Verfügung, die geringste Anzahl dagegen in Sachsen-Anhalt und Sachsen (vgl. Abbildung 58).

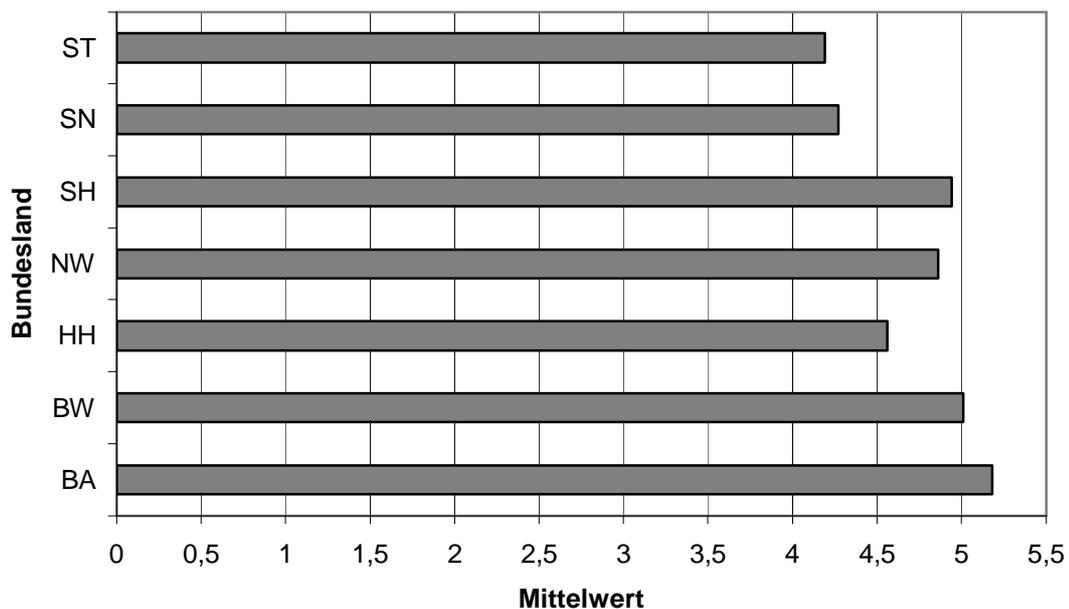


Abbildung 58: Durchschnittliche Anzahl der im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgerätegruppen nach Bundesländern

Die Anzahl der Sportgeräte wird offenbar auch durch finanzielle Ressourcen und das sportive Klima der Familie mitbestimmt: Denn mit zunehmender Berufstätigkeit der Eltern steigt die Anzahl der Sportgeräte in den Familien überzufällig an ($F = 21,758$; $df = 4$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,026$), ebenso mit intensiverem Umfang der sportlichen Betätigung der Eltern ($F = 51,732$; $df = 6$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,085$). Allerdings müssen die Effekte als gering eingeschätzt werden.

Gemeinsame sportive Aktivitäten der Eltern mit den Kindern

Im Elternfragebogen wurden die Erziehungsberechtigten auch gebeten anzugeben, wie häufig sie mit ihren Kindern ausgewählte alltägliche, kulturelle und sportive Aktivitäten durchführen. An dieser Stelle sollen nur die gemeinsamen sportiven Aktivitäten betrachtet werden.

In fast 70 % der Familien unterhalten sich die Eltern mit ihren Kindern mindestens mehrmals im Monat über Sport, jedoch nur in 30 % der Fälle wird gemeinsam Sport getrieben und nur 19 % besuchen mindestens einmal monatlich gemeinsam Sportveranstaltungen. 45 % der Eltern gaben an, sportliche Veranstaltungen nie gemeinsam mit ihren Kindern aufzusuchen (vgl. Abbildung 59).

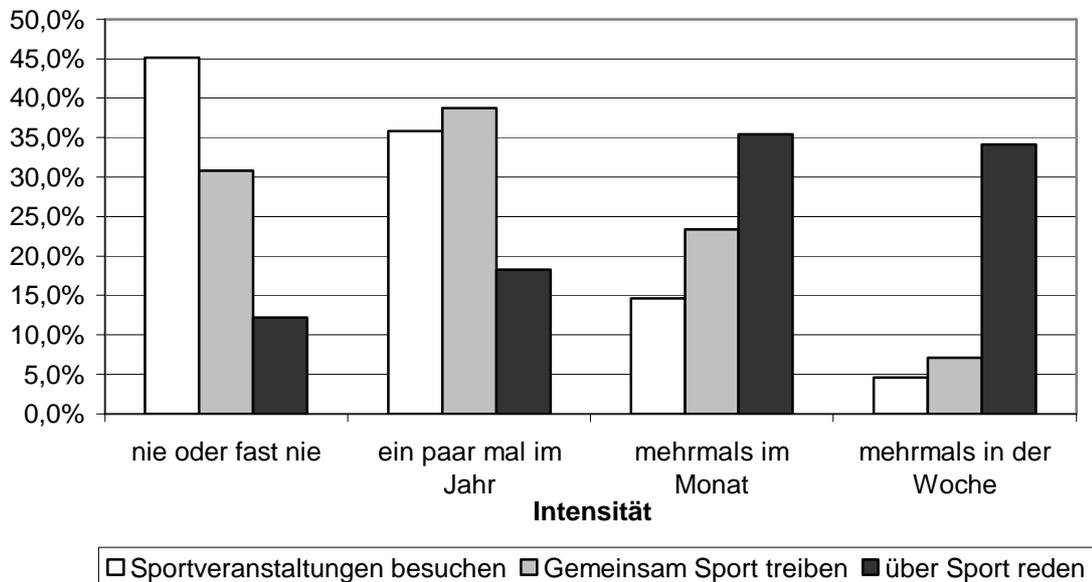


Abbildung 59: Häufigkeit gemeinsamer sportlicher Aktivitäten von Eltern und Kind

Wie bereits bei der Anzahl der Sportgeräte im Haushalt sind auch bei den sportiven Aktivitäten die Söhne im Vorteil. Die Eltern von Söhnen gehen öfters gemeinsam mit ihren Kindern in Sportveranstaltungen, treiben häufiger gemeinsam Sport und reden auch mehr über Sport als Eltern von Töchtern. Auch zwischen den Teilstichproben der Klassen 4, 7 und 9 gibt es signifikante Unterschiede, die auf einen ähnlichen Trend in allen drei Aktivitätsdimensionen zurückgehen. Die Anzahl der Eltern, die mehrmals im Monat oder in der Woche mit ihren Kindern über Sport reden, Sport treiben oder Veranstaltungen besuchen, nimmt von der 4. kontinuierlich bis zur 9. Klasse ab. Dieses Muster bestätigt Befunde aus der sportbezogenen Jugendforschung im Hinblick auf die sozialen Settings sportlicher Aktivitäten (Kurz, Sack & Brinkoff, 1996). Es dürfte auf entwicklungstypische Veränderungen zurückzuführen sein, in deren Zuge die Bedeutung der Eltern im Hinblick auf die (Freizeit-)Aktivitäten von Heranwachsenden im Jugendalter hinter die der Gleichaltrigengruppe zurücktritt.

Eltern in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Bayern und Baden-Württemberg besuchen häufiger gemeinsam mit ihren Kindern Sportveranstaltungen als Eltern in Sachsen und Sachsen-Anhalt. In diesen beiden Bundes-

ländern gaben über 50 % der Eltern an, nie mit ihren Kindern Sportveranstaltungen aufzusuchen. Am häufigsten treiben die Eltern in Hamburg, Bayern und Baden-Württemberg mit ihren Kindern Sport, am wenigsten dagegen in Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt. Am intensivsten über Sport geredet wird in den Familien in Schleswig-Holstein, Schlusslicht bilden wiederum Sachsen und Sachsen-Anhalt. Die Unterschiede in und zwischen den Teilstichproben sind statistisch abgesichert.

Zwischen Berufstätigkeit der Eltern und gemeinsamen sportiven Aktivitäten mit dem Kind bestehen keine überzufälligen Zusammenhänge, wohl aber mit der eigenen Sportaktivität der Eltern.

Sportliche Aktivität der Eltern

Als ein weiteres Merkmal für die sportlichen Interessen im Elternhaus wurde nach der sportlichen Aktivität der Mütter und Väter gefragt. Die Mütter sind zu 65 % sportlich aktiv, bei den Vätern sind es 60 %. Der Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Abbildung 60 und Abbildung 61).

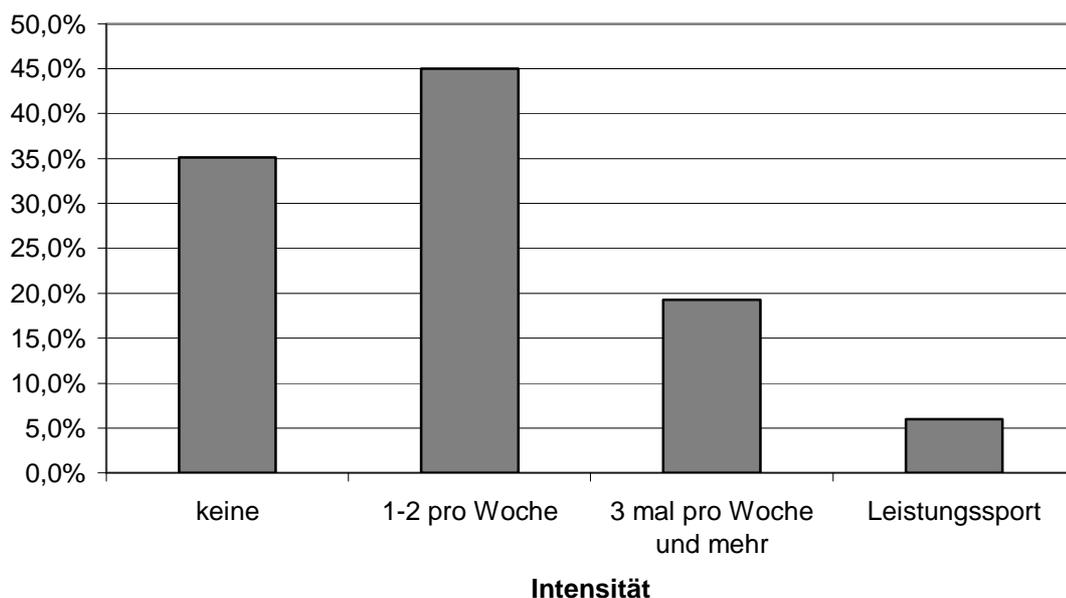


Abbildung 60: Umfang der aktuellen sportlichen Aktivität der Mutter (N = 4190)

Die Teilstichproben der Töchter und Söhne unterscheiden sich weder hinsichtlich der sportlichen Aktivität der Mutter noch der des Vaters. Auch hinsichtlich der Klassenstufen treten sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern keine überzufälligen Unterschiede auf.

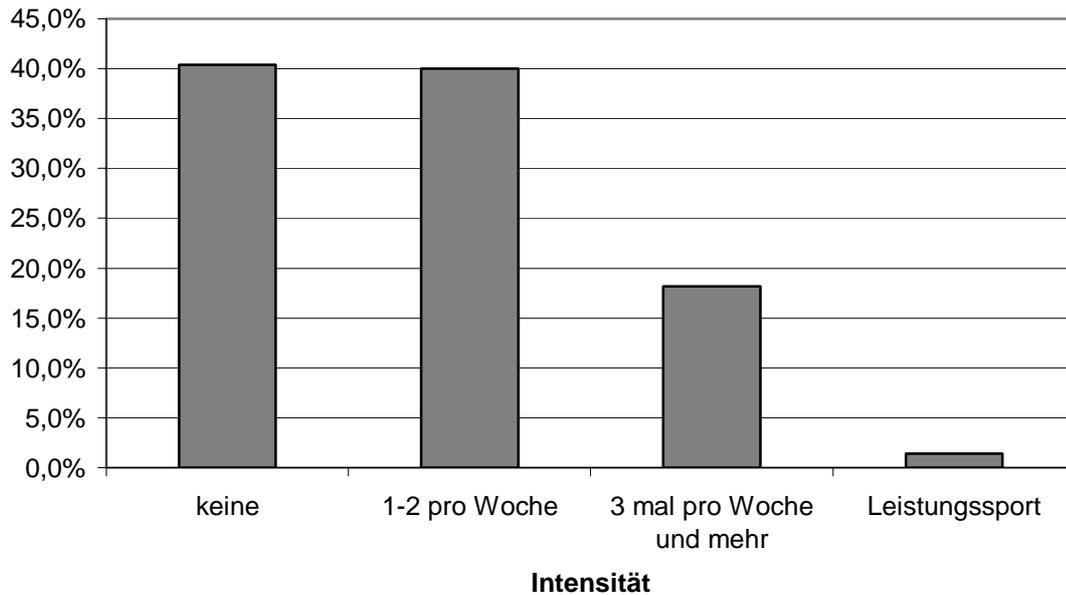


Abbildung 61: Umfang der aktuellen sportlichen Aktivität des Vaters (N = 3461)

Dagegen bestehen zwischen den Bundesländern überzufällige Unterschiede im Umfang der sportlichen Aktivität der Eltern ($F = 6,072$; $df = 6$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,011$). Die Eltern in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg sind sportlich am aktivsten, relativ selten betätigen sich dagegen die Eltern in Sachsen und Sachsen-Anhalt sportlich.

Der Umfang der sportlichen Aktivität differiert sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern im Kontext des Schulabschlusses. Je höher der Schulabschluss, um so sportlich aktiver sind auch die Eltern (Mütter: $\eta^2 = 0,179$; $r = 0,156$; $p = 0,001$ /Väter: $\eta^2 = 0,151$; $r = 0,151$; $p = 0,001$), während die Berufstätigkeit der Eltern keinen nennenswerten Einfluss auf die sportliche Aktivität entfaltet.

Zusammenhang zwischen den sportlichen Interessen im Elternhaus und ausgewählten Variablen des Schülerfragebogens

Den Kindern und Jugendlichen stehen in den Elternhäusern bestimmte Sportgeräte zur Verfügung, die Erziehungsberechtigten bieten im unterschiedlichen Umfang gemeinsame sportive Aktivitäten an bzw. sind selbst sportlich aktiv. Inwieweit diese familiären Kontexte einen Einfluss auf die Söhne und Töchter entfalten, ist u. a. auch von deren personeninternen Dispositionen abhängig. Daraus ergibt sich die Frage, welche Zusammenhänge zwischen ausgewählten schülerbezogenen Aspekten und dem sportiven Klima im Elternhaus bestehen?

Folgende Konstrukte aus dem Schülerfragebogen sind in diesem Zusammenhang von Interesse: Das fachspezifische Interesse der Schüler, ihr Wohlbefinden im Sportunterricht, die Einschätzung der sportlichen Vorerfahrung, ihre

Zielorientierungen in leistungsthematischen Situationen (Wettbewerbs- vs. Aufgabenorientierung), die Ausprägung ihrer sportspezifischen Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg), ihre Zustandsangst (Aufgeregtheit und Besorgnis), die vom Schüler wahrgenommene Bezugsnormorientierung des Sportlehrers (soziale vs. individuelle BNO), das Selbstwertgefühl der Schüler, ihr soziales Selbstkonzept, das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept, das Körper selbstwertgefühl sowie das Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit.

Von den insgesamt 57 bivariaten Zusammenhängen sind 45 signifikant, allerdings ist die Höhe der Korrelationen mehrheitlich gering. In Tabelle 60 sind die Korrelationen mit einem Bestimmtheitsmaß von über 5 % aufgeführt.

Tabelle 60: Ausgewählte Zusammenhänge zwischen Variablen zum sportiven Elternhaus und Konstrukten des Schülerfragebogens

Rangkorrelation nach Spearman zwischen:		n	r_s	r^2	p
V: sportives Elternhaus	V: Konstrukte aus Schülerfragebogen				
Sportgeräte im Haushalt	Sportliche Vorerfahrung	4219	.248	.06	0,01
Sportive Aktivitäten der Eltern mit dem Kind	Wohlbefinden im Sportunterricht	4049	.243	.06	0,01
	Sportliche Vorerfahrung	4035	.305	.09	0,01
	Hoffnung auf Erfolg	4022	.258	.07	0,01
	Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept	4035	.285	.08	0,01
	Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit (Ausdauer)	4027	.310	.10	0,01

Die meisten überzufälligen Beziehungen bestehen zwischen den gemeinsamen sportiven Aktivitäten und ausgewählten Konstrukten des Schülerfragebogens. Bemerkenswerte Korrelation konnten dagegen kaum im Zusammenhang von eigenen sportlichen Aktivitäten der Eltern und Schülervariablen ermittelt werden. Ferner bestehen keine Assoziationen zwischen den Variablen eines sportiven Elternhauses und der Wettbewerbsorientierung der Schüler sowie der vom Schüler wahrgenommenen Bezugsnormorientierung des Sportlehrers.

Auffällig ist, dass sich die Höhe der Zusammenhänge in allen Fällen mit dem Alter der Schüler verändert. Die geringsten Korrelationen bestehen grundsätzlich in der 4. Klasse. Die Stärke der Zusammenhänge steigt zur Klasse 7 hin an, in 40 % der Fälle bis Klasse 9. Zwischen den Geschlechtern bestehen zwar Differenzen in der Höhe der Zusammenhänge, die aber insgesamt betrachtet eher gering ausfallen.

Tabelle 61: Ausgewählte Ergebnisse der schrittweisen Regression – Gesamtstichprobe

Kriteriumsvariable	Prädiktorvariable	Stand. Beta	r	r ²	r ² _{korr}	F	p
Einschätzung der sportlichen Vorerfahrung	Anzahl der Sportgeräte im Haushalt	.173					
	Gemeinsame sportive Aktivität der Eltern mit dem Kind	.237	.346	.120	.119	141,3	0,001
	Sportliche Aktivität der Eltern	.017					
Sportliches Fähigkeits-selbst-konzept	Anzahl der Sportgeräte im Haushalt	.161					
	Gemeinsame sportive Aktivität der Eltern mit dem Kind	.232	.371	.101	.100	115,7	0,001
	Sportliche Aktivität der Eltern	-.032					
Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit (Ausdauer)	Anzahl der Sportgeräte im Haushalt	.123					
	Gemeinsame sportive Aktivität der Eltern mit dem Kind	.270	.325	.105	.104	121,7	0,001
	Sportliche Aktivität der Eltern	-.034					

Für eine nähere Analyse des Einflusses eines sportiven Elternhauses auf ausgewählte Dispositionen bei Schülern wurden multiple statistische Verfahren eingesetzt. Zur Anwendung kam die „Rückwärtstechnik“ der schrittweisen Regression (vgl. Bortz, 1993) als Hypothesen erkundendes Verfahren. Als Prädiktorvariablen wurden die Summe der im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgeräte, die gemeinsamen sportiven Aktivitäten der Eltern mit den Kindern und die eigene sportliche Betätigung der Eltern in die Regressionsgleichung einbezogen. Die Kriteriumsvariablen ergaben sich entsprechend der oben genannten Konstrukte aus dem Schülerfragebogen. Für die Mehrzahl der Konstrukte, mit Ausnahme der „Wettbewerbsorientierung“ und „Bezugsnormorientierung“, ergaben sich jeweils signifikante Modellanpassungen. Allerdings beträgt die gemeinsame Varianz zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariablen nur zwischen 2 % und 12 %. In Tabelle 61 sind ausgewählte Ergebnisse der schrittweisen Regression (gemeinsame Varianz über 10 %) dargestellt.

In allen überzufälligen Modellanpassungen werden die höchsten standardisierten Koeffizienten (Beta) bei der Prädiktorvariable „gemeinsame sportliche Aktivität der Eltern mit dem Kind“ erreicht, die kleinsten, zum Teil sogar mit negativem Vorzeichen, im Zusammenhang mit der eigenen sportlichen Aktivität der Eltern. Analog zur bivariaten Korrelation nimmt die Höhe der aufgeklärten Varianz in allen signifikanten Modellanpassungen mit dem Alter der Schüler zu. In 63 % der Modelle werden die höchsten Werte (r^2_{korr} bis zu .144) in der

63 % der Modelle werden die höchsten Werte (r^2_{korr} bis zu .144) in der Klassenstufe 9 erreicht. Die zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariable aufgeklärte Varianz (maximal 14 %) ist vor dem Hintergrund zu bewerten, dass es sich um so genannte proximale Prozesse handelt. Sie sind als Interaktion des Schülers mit konkreten Personen (Eltern) und Objekten (Sportgeräten) der unmittelbaren Umwelt (sportives Klima im Elternhaus) zu verstehen und in weitere Kontexte (Sportverein, Gleichaltrige) integriert (Schneewind, 1996). Aus dieser Sicht können folgende Hypothesen formuliert werden:

- ?? Das sportliche Interesse im Elternhaus beeinflusst in nennenswertem Maße vor allem die Einschätzung der sportlichen Vorerfahrung durch den Schüler, sein Wohlbefinden im Sportunterricht, seine sportspezifische Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg), das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept sowie das Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit (Ausdauer).
- ?? Die gemeinsame sportive Aktivität der Eltern mit dem Kind besitzt einen großen Stellenwert und den größten Einfluss auf die genannten Konstrukte des Schülerfragebogens. Die eigene sportliche Aktivität der Eltern spielt in diesem Kontext dagegen eher eine untergeordnete Rolle. Als Fazit kann gelten: Das sportliche Vorbild der Eltern und die im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgeräte mögen zwar ein gewisses sportliches Klima im Elternhaus mit prägen, für den Schüler entscheidend sind jedoch die gemeinsamen sportlichen Aktivitäten mit den Eltern.
- ?? Dieser Einfluss nimmt bis zur 9. Klassenstufe sogar zu. Ob es sich dabei um einen „zeitnahen“ oder „zeitverzögerten“ Effekt handelt, kann mit der vorliegenden „unechten Längsschnittstudie“ nicht geklärt werden.

5.5.2.3 Bedeutung des Sportunterrichts für die Entwicklung des Kindes

Dass der Sportunterricht einen Beitrag zur individuellen Entwicklung der Schüler leisten soll, gehört zum Allgemeingut nicht nur der Fach- sondern auch der öffentlichen Diskussion. Die Eltern wurden daher im Fragebogen gebeten, einzuschätzen, welche Bedeutung sie dem Sportunterricht in diesem Zusammenhang beimessen.

Für 84 % der Mütter und 82,5 % der Väter ist der Sportunterricht „eher wichtig“ oder „sehr wichtig“. Nur 3 % der Mütter und 4 % der Väter halten den Schulsport im Entwicklungskontext für unwichtig. Mütter und Väter unterscheiden sich diesbezüglich nicht in ihrer Einschätzung. Diese Daten belegen eindrucksvoll, dass für den weit überwiegenden Großteil der Eltern Bewegung und Sport ei-

nen wichtigen (und notwendigen) Bestandteil der harmonischen Entwicklung der Kinder darstellen (vgl. Abbildung 62 und Abbildung 63).

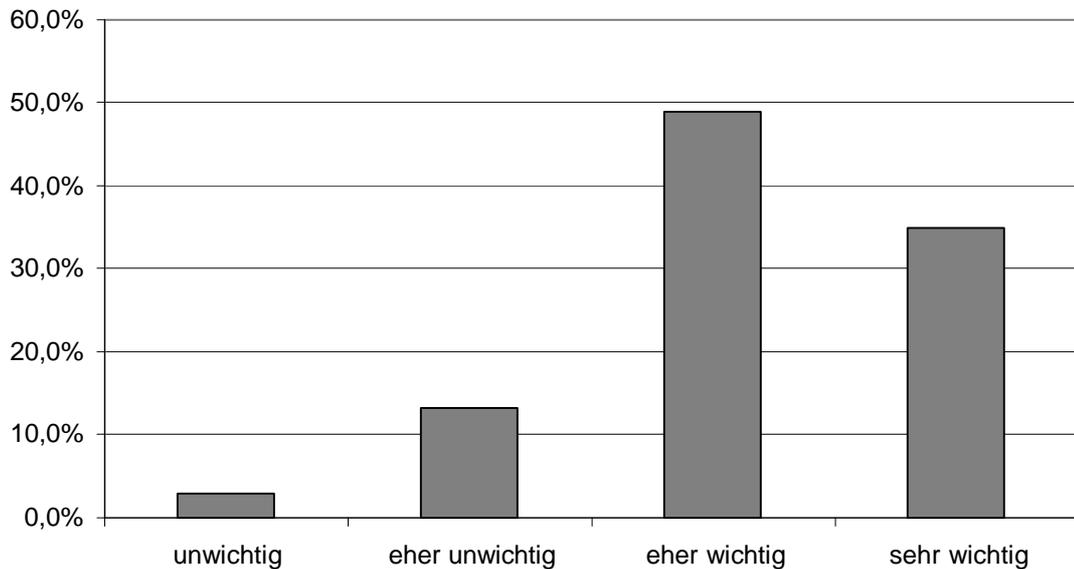


Abbildung 62: Subjektive Bedeutung des Sportunterrichtes für die Entwicklung des Kindes - Einschätzung der Mutter (N = 4182)

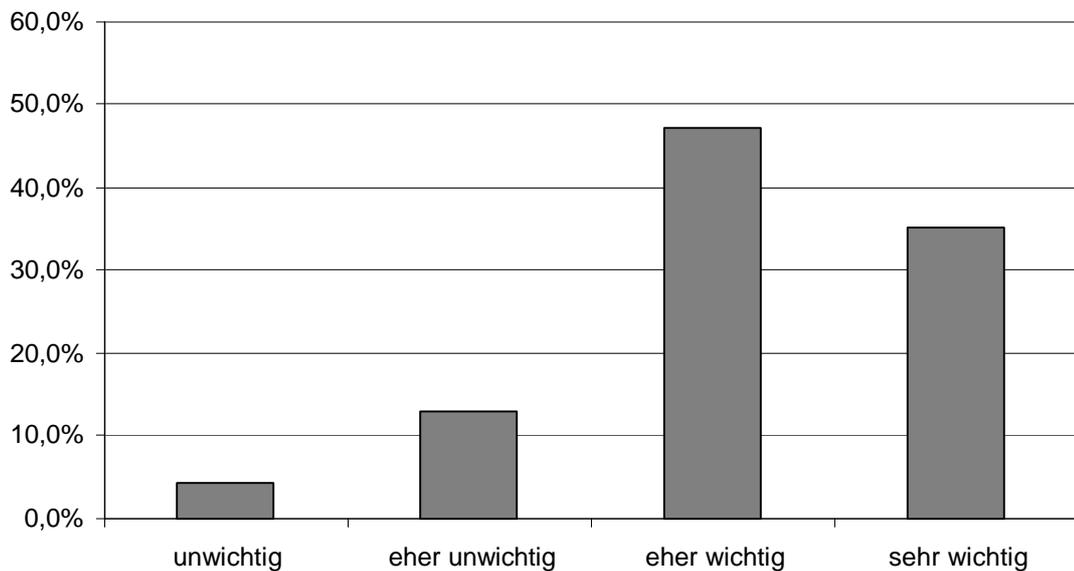


Abbildung 63: Subjektive Bedeutung des Sportunterrichtes für die Entwicklung des Kindes - Einschätzung des Vaters (N = 3346)

Allerdings schätzen sowohl die Mütter als auch die Väter die Wichtigkeit des Sportunterrichtes für die Söhne höher ein als für ihre Töchter. Auch hinsichtlich der einzelnen Klassenstufen gibt es signifikante Unterschiede. Die Bedeutung des Sportunterrichts wird von beiden Elternteilen in Klasse 4 am höchsten ein-

geschätzt und nimmt dann mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Überraschend finden sich Unterschiede auch zwischen den Bundesländern. Für Eltern in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen ist der Sportunterricht wichtiger als für die Eltern in Sachsen und Sachsen-Anhalt. Die eigene Sporttätigkeit hat ebenfalls einen Einfluss auf die Einschätzung der Eltern. Mit zunehmender Sporttätigkeit der Mütter und Väter wird dem Sportunterricht eine höhere Wertigkeit für die Entwicklung des Kindes eingeräumt.

5.5.2.4 Kontakte der Eltern zum Sportlehrer

Die Eltern wurden zunächst im Fragebogen gebeten anzugeben, wie oft sie im Verlaufe des letzten Schuljahres zu Gesprächen, Klassenfesten, Konzerten oder anderen Anlässen in der Schule ihres Kindes waren. Während 93,3 % der Mütter im angegebenen Zeitraum mindestens einmal die Schule ihres Kindes besuchten, berichten lediglich 67 % der Väter über einen Besuch. Dieser Unterschied ist signifikant. Die Anzahl der Kontakte ist im Hinblick auf beide Elternteile zudem überzufällig unterschiedlich zwischen Söhnen und Töchtern. Grundsätzlich findet bei Söhnen ein häufigerer Kontakt mit der Schule statt als vergleichsweise bei den Töchtern. Erwartungskonform unterscheiden sich sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern die Häufigkeiten des Kontaktes zwischen den Klassenstufen. Sowohl unter den Müttern als auch den Vätern ist der Kontakt in Klasse 4 häufiger als in Klasse 9. Es zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang der Kontakthäufigkeiten mit zunehmendem Alter des Kindes.

Einerseits besuchen Eltern zwar relativ häufig die Schule ihrer Kinder und betonen die Wichtigkeit des Sportunterrichts für deren Entwicklung, andererseits finden Gespräche mit dem Sportlehrer dagegen selten statt. Nur 22,9 % der Mütter und 11 % der Väter berichten im letzten Schuljahr über Kontakte zum Sportlehrer (vgl. Abbildung 64 und Abbildung 65). Mütter sind diesbezüglich signifikant aktiver als Väter und Eltern von Söhnen suchen vergleichsweise öfters den Kontakt zum Sportlehrer als Eltern von Töchtern.

Die geringe Kontakthäufigkeit nimmt mit zunehmendem Alter der Kinder weiter ab. Signifikante Unterschiede bestehen auch zwischen den Bundesländern. Vergleichsweise häufig wird in Hamburg und Nordrhein-Westfalen der Sportlehrer kontaktiert, seltener dagegen in Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Die Berufstätigkeit des Vaters beeinflusst die Kontakthäufigkeit negativ, die der Mutter hat dagegen keinen Einfluss. Eine Zunahme der sportlichen Aktivität der Eltern verbessert die Kontakthäufigkeit zum Sportlehrer.

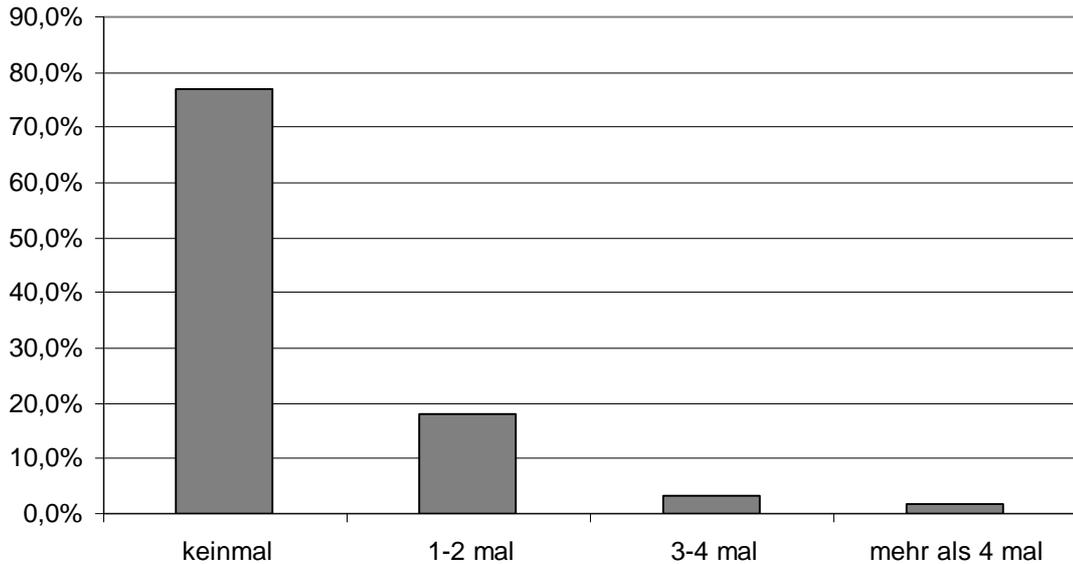


Abbildung 64: Kontakthäufigkeit der Mutter zum Sportlehrer im vergangenen Jahr (N = 4189)

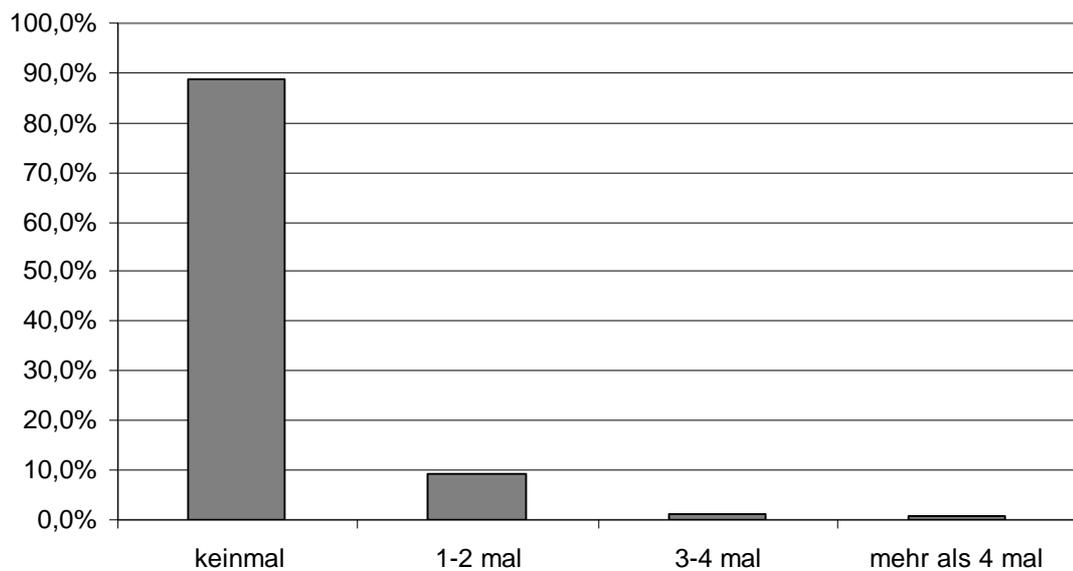


Abbildung 65: Kontakthäufigkeit des Vaters zum Sportlehrer im vergangenen Jahr (N = 3425)

5.5.2.5 Kenntnisse der Eltern über Inhalte des Sportunterrichtes

Auch wenn die Mehrzahl der Eltern die Wichtigkeit des Sportunterrichtes für die Entwicklung der Kinder betont, so wird doch selten der Kontakt zum Sportlehrer gesucht. Auch die Frage danach, inwieweit Eltern wissen, was im Sport unterrichtet wird, zeigt diese Diskrepanz.

Inwieweit ist Ihnen bekannt, was im Schulfach "Sport" unterrichtet wird

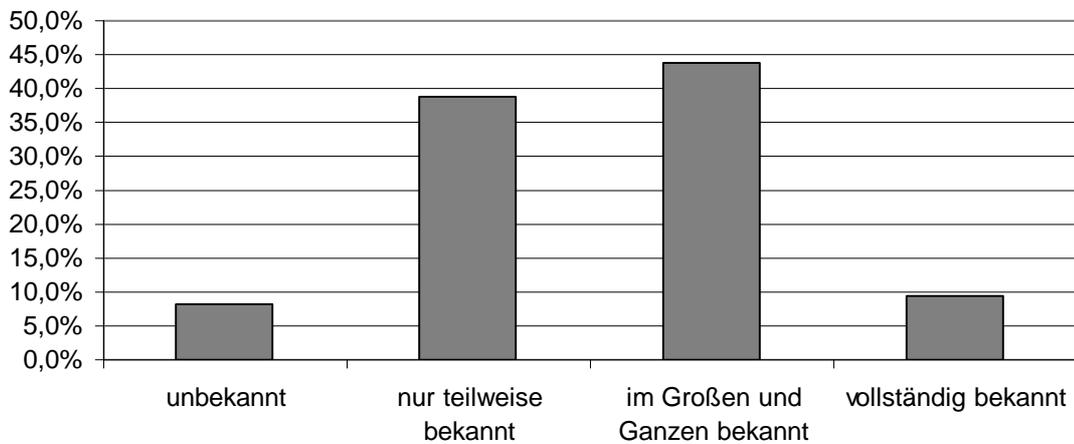


Abbildung 66: Kenntnisse der Mutter über Inhalte des Sportunterrichtes (N = 4149)

Inwieweit ist Ihnen bekannt, was im Schulfach "Sport" unterrichtet wird?

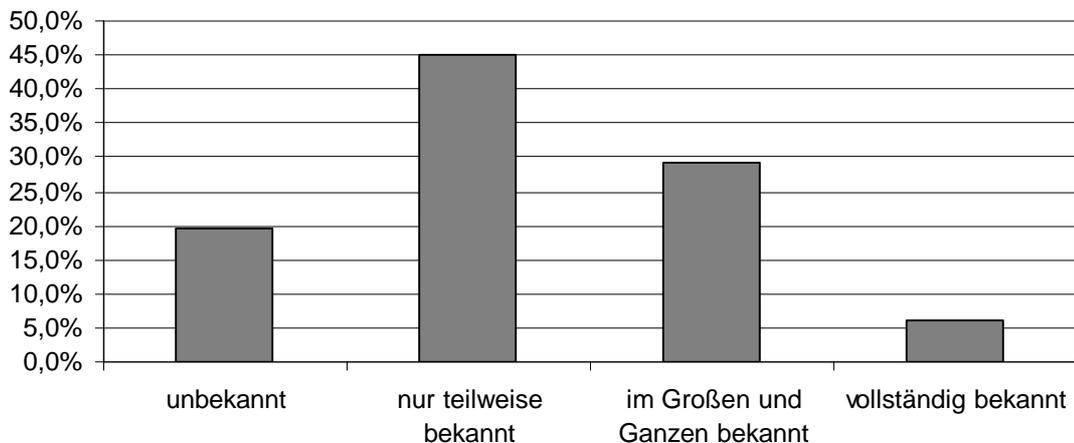


Abbildung 67: Kenntnisse des Vaters über Inhalte des Sportunterrichtes (N = 3252)

Immerhin 39 % der Mütter und 65 % der Väter wissen kaum oder nur teilweise, welche Inhalte im Sportunterricht vermittelt werden (vgl. Abbildung 66 und Abbildung 67). Die Einschätzung der Eltern unterscheidet sich signifikant von einander. Mütter sind besser über die Inhalte im Sportunterricht informiert als die Väter. Bei den Vätern gibt es zudem keinen überzufälligen Unterschied im Hinblick auf das Geschlecht des Kindes. Die Mütter sind dagegen signifikant besser über Inhalte des Sportunterricht der Tochter informiert als über den Schulsport des Sohnes.

Sowohl unter den Müttern als auch unter den Vätern ändert sich der Bekanntheitsgrad der Inhalte überzufällig in Abhängigkeit von der Klassenstufe des Kindes. Bei beiden Elternteilen nehmen die Kenntnisse über Inhalte des Sportunterrichts von Klasse 4 zu Klasse 7 zu. Zudem haben sportlich aktive Eltern vergleichsweise mehr Kenntnisse als sportlich inaktive. Eltern aus Sachsen und Sachsen-Anhalt geben an, besser über die Inhalte informiert zu sein, als Eltern aus Bayern und Hamburg.

5.5.3 Qualität des Sportunterrichts aus der Sicht der Eltern

Die Eltern wurden im Fragebogen ferner gebeten anzugeben, wie zufrieden sie mit den Bedingungen in der Schule im Allgemeinen und des Sportunterrichts im Besonderen sind. Folgende Bereiche waren aufgeführt:

- ?? Wie zufrieden sind Sie mit der Gesamtsituation an der Schule Ihres Kindes?
- ?? Wie zufrieden sind Sie mit den materiellen Bedingungen an der Schule Ihres Kindes, mit der Größe der Schulklasse sowie mit der Qualität im Fachunterricht (ohne Sportunterricht)?
- ?? Wie zufrieden sind Sie mit den materiellen Voraussetzungen in der Sporthalle, mit den materiellen Voraussetzungen für Sport im Freien, mit der Größe der Schulklasse im Sport, mit der Qualität des Sportunterrichts, mit dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sowie mit der Gesprächsbereitschaft des Sportlehrers?

Die Eltern hatten die Möglichkeit, zwischen folgenden Antwortkategorien zu wählen: „Unzufrieden“, „weder – noch“, „zufrieden“ und „Ich weiß nicht“.

Mindestens 50 % der Eltern sind sowohl mit den Bedingungen allgemein in der Schule als auch im Sportunterricht zufrieden. Ausnahmen bilden die „Qualität des Sportunterrichts“ (Zufriedenheit bei 44,2 %) und die „Gesprächsbereitschaft der Sportlehrers“ (Zufriedenheit bei 34,8 %). Nur 10 – 20 % der Eltern äußern in den einzelnen Kategorien ihre Unzufriedenheit – die einzige Ausnahme bildet die Frage nach der Größe der Schulklasse (ohne Sportunterricht): Hier äußern 32,5 % der Eltern ihre Unzufriedenheit.

Vergleicht man die Einschätzungen hinsichtlich der allgemeinen Schulbedingungen mit denen des Sportunterrichts, so wird deutlich, dass der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Eltern keine Sonderstellung einnimmt. Allerdings sieht sich ein nicht geringer Prozentsatz der Eltern gar nicht in der Lage, die jeweiligen Bedingungen einzuschätzen (z. B. fast 30 % bei der „Gesprächsbereit-

schaft des Sportlehrers“) oder kann sich weder für Zustimmung noch Ablehnung entscheiden.

Die Beurteilungen unterscheiden sich darüber hinaus durchweg signifikant darin, ob sie für einen Sohn oder eine Tochter vorgenommen wurden. Für alle Aspekte ergibt sich ein einheitliches Bild: Die Eltern von Töchtern äußern im Hinblick auf alle aufgeführten Bedingungen an der Schule und im Sportunterricht eine größere Zufriedenheit, als dies bei Söhnen der Fall ist (alle Unterschiede sind signifikant, vgl. Abbildung 68). Die Unzufriedenheit mit den angegebenen Bedingungen ist bei Eltern mit Söhnen relativ höher als bei Eltern mit Töchtern. Eine Ausnahme bilden die Qualität des Sportunterrichts und das Schüler-Lehrer-Verhältnis. Auffällig ist auch, dass Eltern mit Töchtern häufiger über Informationsdefizite berichten, als dies bei Eltern mit Söhnen der Fall ist. Ursächlich könnte hierfür die gegenüber Töchtern höhere Kontakthäufigkeit in Eltern-Sohn-Konstellationen mit der Schule sein.

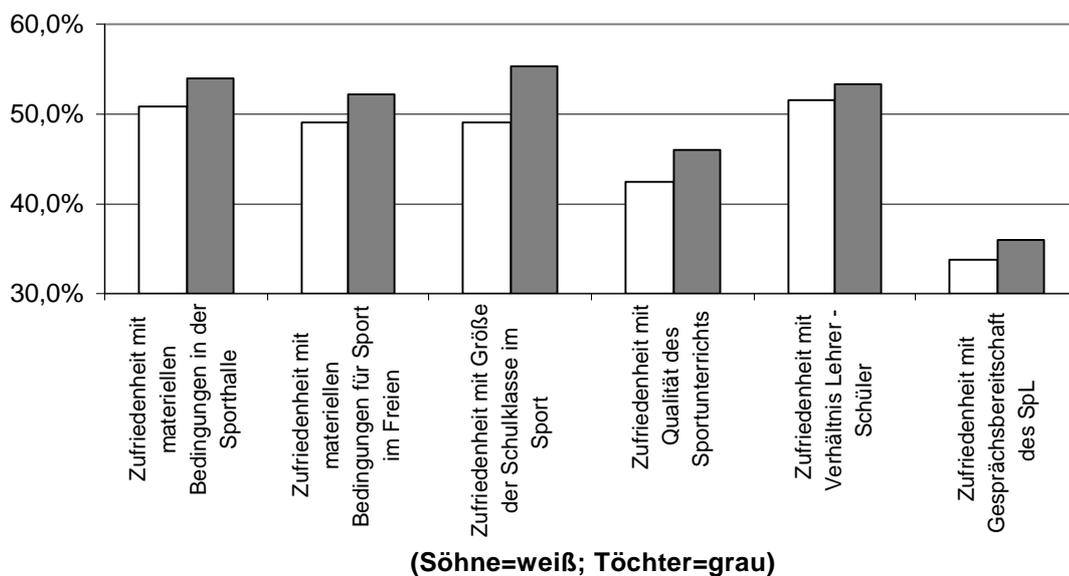


Abbildung 68: Zufriedenheit der Eltern mit den Bedingungen im Sportunterricht in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes

Auch in Bezug auf die Klassenstufen gibt es für alle Kategorien überzufällige Unterschiede. Zunächst ist auffällig, dass der Prozentsatz der „Zufriedenheit“ von Klasse 4 zu Klasse 9 sowohl bezüglich der Bedingungen in der Schule allgemein als auch bezüglich des Sportunterrichts abnimmt (vgl. Abbildung 69), die „Unzufriedenheit“ (mit Ausnahme „Bedingungen für Sport im Freien“, „Größe der Schulklasse im Sport“) demgegenüber zunimmt. Sind zwischen 60 % und 67 % der Eltern mit den allgemeinen Bedingungen der Schule in Klasse 4 zufrieden, so fällt der Prozentsatz auf 48 % - 50 % in Klasse 9. Analog sieht es

hinsichtlich der Bedingungen im Sportunterricht aus. In Klasse 4 schätzen zwischen 46 % - 60 % der Eltern die Bedingungen als „zufrieden“ ein, in Klasse 9 sind es nur noch 31 % - 50 %. Allerdings ist der prozentuale Rückgang der Zufriedenheit im Hinblick auf die allgemeine Situation an der Schule stärker als in Bezug zum Sportunterricht. Andererseits antwortet ein höherer Prozentsatz der Eltern auf Fragen zu den Bedingungen im Sportunterricht mit „ich weiß nicht“.

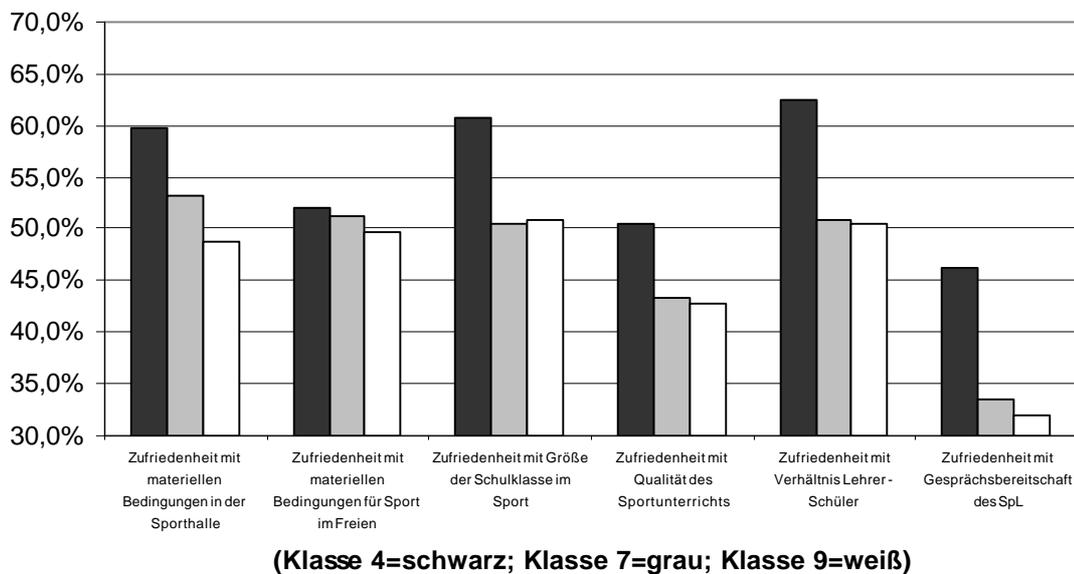


Abbildung 69: Zufriedenheit der Eltern mit den Bedingungen im Sportunterricht in Abhängigkeit von den Klassenstufen

Die Bedingungen im Sportunterricht werden von den Eltern in den einzelnen Bundesländern signifikant unterschiedlich eingeschätzt. Die Ergebnisse sind jedoch differenziert zu betrachten. Ein hoher Prozentsatz an Zufriedenheit kann in der Mehrzahl der Kategorien für Baden-Württemberg und teilweise auch für Bayern und Schleswig-Holstein konstatiert werden. Weniger zufrieden sind dagegen die Eltern mit den Bedingungen in Sachsen-Anhalt und teilweise in Sachsen und Hamburg (vgl. Abbildung 70 und Abbildung 71).

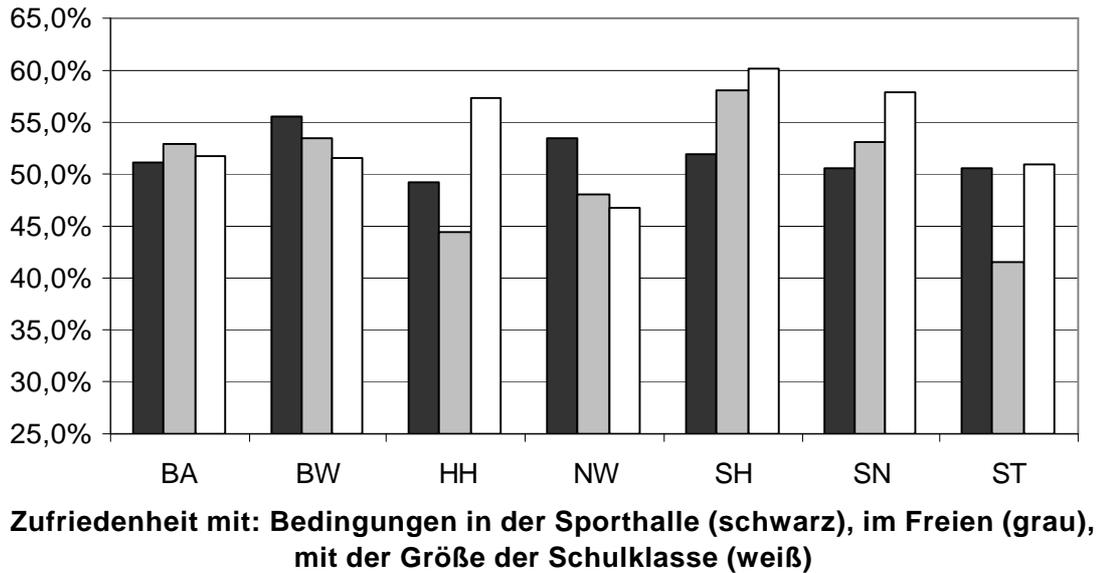


Abbildung 70: Zufriedenheit der Eltern mit den Bedingungen im Sportunterricht

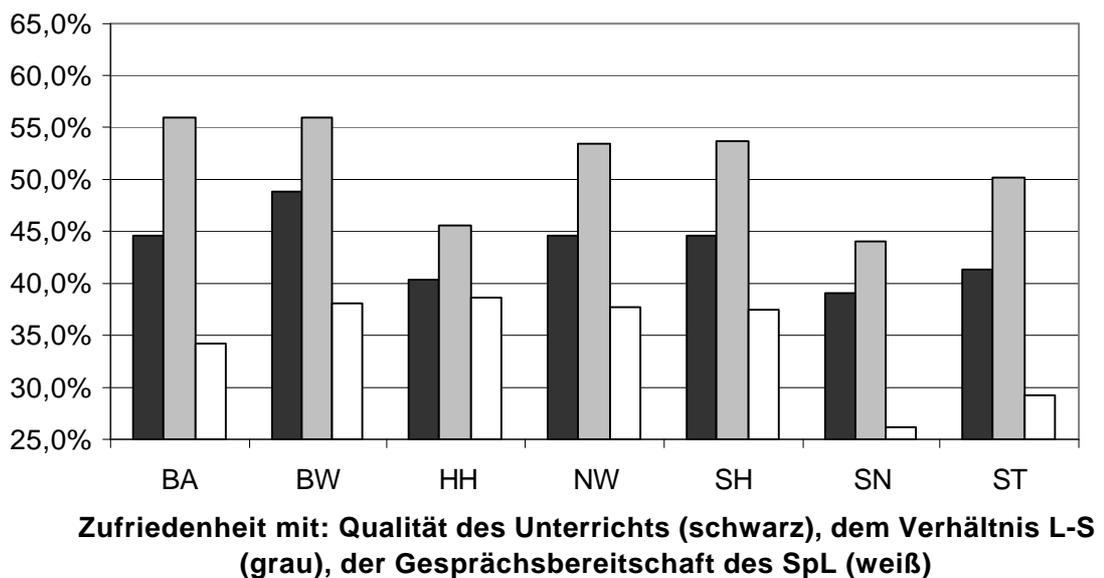


Abbildung 71: Zufriedenheit der Eltern mit den Bedingungen im Sportunterricht

Setzt man die von Eltern geäußerte „Zufriedenheit mit den Bedingungen im Sportunterricht“ in Beziehung zur Einschätzung der „Bedeutung des Sportunterrichts für die Entwicklung des Kindes“, so ergeben sich sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern signifikante Effekte. Die Eltern, die dem Sportunterricht eine wichtige Bedeutung beimessen, sind mit den Bedingungen im Sportunterricht signifikant häufiger zufrieden und klagen gleichzeitig im geringeren Un-

fang über Unzufriedenheit. Die Zusammenhänge sind zwar signifikant, von der Stärke her aber eher gering ausgeprägt.

Die eigene sportliche Aktivität der Mütter und Väter dagegen beeinflusst nur die Wahrnehmung der materiellen Bedingungen im Sportunterricht überzufällig. Die Sportaktivität der Mutter hat zudem einen Einfluss auf die Einschätzungen der Zufriedenheit mit der Größe der Schulklasse und mit dem Lehrer-Schüler Verhältnis. Sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern verringert sich der Prozentsatz der Unentschiedenen oder derjenigen, die angeben über den Sportunterricht nicht informiert zu sein. Mit Zunahme der elterlichen Sportaktivität finden sich zudem polarisierende Einschätzungen: Es steigt sowohl der Anteil der „nicht zufriedenen“ als auch der der „zufriedenen“ Eltern. Mit intensiverer Sportaktivität beurteilen die Eltern die Bedingungen im Sportunterricht somit wesentlich differenzierter.

5.5.4 Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Berichtes wurde der Sportunterricht aus der Sicht der Eltern vor allem unter folgenden Aspekten betrachtet:

- (1) Interesse der Eltern an der Befragung,
- (2) Sportives Klima im Elternhaus,
- (3) Einschätzung der Bedeutung des Sportunterrichtes für die Entwicklung der Kinder sowie
- (4) Einschätzung der Qualität der Unterrichtsbedingungen.

Zu (1)

Die Eltern bekundeten insgesamt ein großes Interesse an der Befragung zum Schulsport. Dies zeigte sich einerseits in der hohen Rücklaufquote der Fragebögen und andererseits in der Tatsache, dass in über 75 % der Familien beide Erziehungsberechtigte die Fragen beantworteten. Viele Eltern nutzten ferner die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens eigene Gedanken zur Thematik aufzuschreiben. Vielfach wurde auf die hohe Bedeutung des Sportunterrichts verwiesen und der Wunsch geäußert, dass dieser im Fächerkanon eine größere Beachtung finden möge.

Zu (2)

Bedingungen im Elternhaus sind durch eine gewisse Regel- und Dauerhaftigkeit gekennzeichnet und können die Entwicklung des Schülers beeinflussen. Im Zusammenhang mit dem Sportunterricht war daher das sportbezogene Klima im Elternhaus von besonderem Interesse. So wurden die Anzahl der im Haushalt

zur Verfügung stehenden Sportgeräte, gemeinsame sportive Aktivitäten sowie die eigene sportliche Aktivität der Eltern erfasst. Es zeigte sich, dass Zusammenhänge zwischen dem sportiven Klima im Elternhaus und ausgewählten Einschätzungen des Schülers bestehen. Dazu gehören vor allem die Beurteilung der sportlichen Vorerfahrung durch den Schüler, sein Wohlbefinden im Sportunterricht, seine Hoffnung auf Erfolg in leistungsthematischen Situationen des Sports, sein sportliches Fähigkeitsselfkonzept sowie das Selbstkonzept der körperlichen Leistungsfähigkeit (Ausdauer). Allerdings wurde auch deutlich, dass die eigene sportliche Aktivität der Eltern und die Anzahl der im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgeräte zwar ein gewisses sportives Klima im Elternhaus mit prägen, für die Entwicklung des Schülers vermutlich jedoch die gemeinsamen sportiven Aktivitäten mit den Eltern entscheidend sind. Die Stärke dieser Zusammenhänge nimmt von der Klassenstufe 4 zur Klassenstufe 9 sogar zu.

Zu (3)

Für die überwiegende Mehrzahl der Eltern ist der Sportunterricht wichtig für die harmonische Entwicklung ihrer Kinder. Gleichwohl wird die Wichtigkeit für Söhne höher eingeschätzt als für Töchter. Auch bei Viertklässlern betonen mehr Eltern die Bedeutung des Sportunterrichtes als bei Neuntklässlern. Dennoch finden insgesamt nur selten Kontakte zwischen Eltern und Sportlehrer statt. Dabei sind die Mütter etwas aktiver als die Väter und Eltern von Söhnen haben öfters Gespräche mit dem Sportlehrer als Eltern von Töchtern. Die insgesamt geringe Kontakthäufigkeit verringert sich zudem von Klasse 4 zur Klasse 9. So ist es auch kaum verwunderlich, dass ein Drittel der Mütter und fast zwei Drittel der Väter angeben, die Inhalte des Sportunterrichtes nur teilweise oder gar nicht zu kennen. Sportlich aktive Eltern haben vergleichsweise etwas mehr Kenntnisse als sportlich inaktive Eltern. Generell sind Mütter besser informiert als Väter, wobei die Mütter mehr Kenntnisse bei Töchtern als bei Söhnen angeben. Insgesamt zeigte die Befragung jedoch eine unbefriedigende Situation: Einerseits betonen die Eltern die große Bedeutung des Sportunterrichts für die Entwicklung ihrer Kinder, andererseits ist gerade in diesem Fach der Kontakt zur Schule und zum Fachlehrer vergleichsweise gering.

Zu (4)

Die Mehrzahl der Eltern gab an, mit den materiellen und personellen Bedingungen in der Schule im Allgemeinen und des Sportunterrichts im Besonderen zufrieden zu sein. Generell unterscheidet sich die Einschätzung der Eltern bezüglich des Sportunterrichts nicht wesentlich von der in den anderen Fächern. Somit nimmt der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Eltern hinsichtlich der

materiellen und personellen Bedingungen keine Sonderstellung ein. Allerdings zeigt eine differenzierte Betrachtung auch, dass sich ein nicht geringer Prozentsatz der Eltern gar nicht in der Lage sah, die jeweiligen Bedingungen insbesondere im Sportunterricht zu beurteilen. Mit zunehmender Sportaktivität schätzen die Eltern allerdings die Bedingungen differenzierter ein. Ferner beurteilten Eltern, die dem Sportunterricht eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beimessen, die Bedingungen im Sportunterricht als positiver und äußern in einem geringeren Umfang ihre Unzufriedenheit.

5.6 Zur Vernetzung der Schulleitung-, Lehrer-, Eltern- und Schülerperspektiven

Erin Gerlach, Christine Stucke & Jana Streso

5.6.1 Vernetzung von Perspektiven als besondere Chance in der Auswertung

Im vorliegenden Kapitel möchten wir exemplarisch anhand einiger Fragestellungen die Vernetzung der verschiedenen am Sportunterricht beteiligten Akteursperspektiven vorgenommen werden. Aus der Klimaforschung ist beispielsweise bekannt, dass Kontextmerkmale für die Ausprägung motivationaler Faktoren und für das Verhalten im (Sport)Unterricht von großer Bedeutung sein können. Auf Klassen- oder Schulebene gemittelte Wahrnehmungen von Gruppen (z. B. des Lehrkörpers) stellen solche Kontextmerkmale dar. Es ist aber auch bekannt, dass die Wahrnehmungen bestimmter Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven beträchtlich voneinander abweichen können (Clausen, 2002). Im Folgenden soll daher einen Einblick darin gegeben werden, wie unterschiedliche Perspektiven (Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern) auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Rahmenbedingungen, Schul- und Klassenebene) und der Familie miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

In Kapitel 5.1 wurde die komplexe Struktur des Datensatzes beschrieben, der aus den verschiedenen so genannten Submasterfiles besteht und das Masterfile konstituieren. Wer Erfahrungen in der empirischen Sozialforschung entweder mit Längsschnittstudien oder aber mit der Verknüpfung verschiedener Perspektiven hat, kann erahnen, welche immensen Anstrengungen unternommen werden müssen und was für eine sorgfältige Arbeit für eine solche Verknüpfung notwendig ist. Die Struktur des Masterfiles mit den teilweise parallel erhobenen Instrumenten ist das Resultat dieser Gedankengänge.

Die Schulleiterdaten bilden demnach den schulspezifischen Kontext unserer Daten. Gleichsam konnte (per Handarbeit) eine Reihe von Lehrern identifizieren, die in den jeweiligen Klassen unterrichten – ein Unterfangen, was durch die Anonymisierung der Lehrerfragebögen besonders schwierig war. Neben diesen individuell den Schulklassen zugeordneten Lehrern wurde für die Bildung der Kontextmerkmale die gesamten Daten der Lehrerschaft einer Schule gemittelt und den Schülern zugeteilt. Einige dieser Variablen bilden neben den Variablen

des Schulkontextes ein Maß für das Schulklima und der übergreifenden pädagogischen Orientierung einer Schule. Darüber hinaus konnten wir durch den hohen Rücklauf bei der Rücksendung des Elternfragebogens einen großen Teil der Schüler die Elterndaten zuordnen, die das kulturelle und sportliche Kapital sowie elterliche Einstellungen als Rahmenbedingungen der familiären Herkunft darstellen.

Das Vorgehen dieses Kapitels ist als explorativ zu bezeichnen, wie es für „Large-Scale-Studies“ wie der vorliegenden des Öfteren der Fall ist. Bislang können weder die in der allgemeinen Unterrichtsforschung - wenn überhaupt - verfügbaren Ergebnisse (die fast immer nur die Kernfächer Deutsch und Mathematik thematisieren) unreflektiert auf die besonderen Belange des Sportunterrichts transferiert werden, noch ist in vielen Bereichen eine schlüssige und einheitliche Theorie vorhanden, die derartige Vorhersagen erlaubt. Das Problem liegt bei einem solchen Vorgehen stets in den potenziellen Moderatorvariablen (z. B. die soziale Herkunft), die nicht immer vollständig kontrolliert werden können. Dennoch erlauben die Befunde einen Einblick in grundsätzliche Zusammenhänge zwischen Merkmalen der verschiedenen Gruppen.

In Kapitel 5.5 sind bereits erste Analysen der vernetzten Eltern- und Schülerdaten dargestellt worden. Im vorliegenden Abschnitt soll diese Auswertungsstrategie mit den vernetzten Datensätzen vertieft und ein Einblick darin gegeben werden, welchen Chancen und Potenziale, aber auch Probleme mit derartigen Datensätzen verbunden sind. Auf Grund des zur Verfügung stehenden Platzes kann dies anhand einiger „Appetizer“ erfolgen. In Zukunft müssen stärker theoriegeleitete und detailliertere Analysen durchgeführt werden, in denen die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konzepten und Modellen Schritt für Schritt klein gearbeitet werden, um einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen.

Wir haben uns entschieden, im ersten Abschnitt zuerst - stark explorativ orientiert - nach den Zusammenhängen zwischen motivationalen Orientierungen im Sportunterricht sowie sportlicher Aktivität im Verein und in der Freizeit auf der einen Seite und unterschiedlichen Variablen aus den verschiedenen Fragebogengruppen auf der anderen Seite zu suchen. Im zweiten Abschnitt versuchen wir den Klimabegriff aus verschiedenen Perspektiven aufeinander zu beziehen und mögliche Zusammenhänge und Unterschiede aufzuzeigen. Über Auswirkungen eines positiv ausgeprägten Klassenklimas wurde bereits in Kapitel 5.3 berichtet. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels nimmt noch einmal die Motivation der Schüler in den Blick. Dabei wird speziell der Einfluss von Erziehungsstilen der Eltern auf die Leistungsmotivation von Schülern untersucht.

Analog zum Elternkapitel (5.5) soll auch an dieser Stelle die Unterscheidung in eher distale (also eher der Person entfernte Einflüsse) und proximale (der Person näher stehende) Einflussfaktoren getroffen werden, die sowohl an ökologische Entwicklungstheorien (Bronfenbrenner, 1981) als auch an sozialisations-theoretische Theorien (Hurrelmann, 2002, 2004) anschließt.

5.6.2 Motivation und sportliche Aktivität der Schüler – Zusammenhänge mit Schulleiter-, Lehrer- und Elternmerkmalen

Die Relevanz der Motivation im Sportunterricht und der sportlich-körperlichen Aktivität im Alltag wird in Zeiten der „Adipositas-Epidemie“ alltäglich vor Augen geführt. Im Allgemeinen wird mit dem Anspruch und dem Hauptziel des Sportunterrichts die Minimalforderung verbunden, Heranwachsende zur sportlicher Aktivität und zum lebenslangen Sporttreiben außerhalb der Schule zu motivieren. Dieser Bereich steht daher im Mittelpunkt dieses Abschnitts.

Im Folgenden werden drei motivationale Variablen im Sportunterricht (fachspezifisches Interesse, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft) sowie zwei Verhaltenskennwerte für die sportliche Aktivität außerhalb der Schule (Umfang der sportlichen Aktivität im Verein und in der Freizeit) betrachtet. Hierfür werden unterschiedliche Einflussvariablen aus mehreren Fragebögen in den Blick genommen. Dabei ist voranzustellen, dass wir diese Variablen des Schulleiter-, Lehrer- oder Elternfragebogens primär als Einflussfaktor (also als unabhängige Variablen) und die Variablen auf der Ebene der Schüler weitestgehend als beeinflusste Größe (also als abhängige Variable) betrachten. Bei einigen Zusammenhängen lässt sich zwar durchaus die gegensätzliche Wirkungsrichtung annehmen, letztendlich kann eine Entscheidung über Ursache und Wirkung nicht auf der Basis querschnittlicher Datensätze gefällt werden. Wir müssen uns bei der ersten und damit vorläufigen Interpretation auf vorsichtige Plausibilitätsannahmen stützen.

Eine Vielzahl von Variablen der Schulleiter-, Lehrer- und Elterndaten wurden mit Hilfe bivariater Korrelationen untersucht. Wenngleich nur ein ausgesprochen geringer Teil dieser Variablen in den späteren Analysen von substantieller Bedeutung ist, sollen die Variablen aus den einzelnen Bereichen im Folgenden genannt werden:

- ?? *Schulleiter*: Bewertung der Qualität der Sportstätten der Schule, finanzielle Investitionen für den Schulsport, Bedarf an Sportlehrkräften in der Schule, Anteil des fachfremden Unterrichts, Anteil des ausgefallenen Sportunterrichts, Zugänglichkeit der Sportstätte in der Freizeit für die

Schüler, Umfang und Relevanz des Angebots an außerunterrichtlichen Aktivitäten in der Schule, Rolle des Sports in der Außendarstellung der Schule, Anerkennung der Sportlehrer im Kollegium und Fortbildungsaktivitäten der Sportlehrer.

?? *Lehrer (jeweils auf Klassen- und auf Schulebene)*: Einschätzung der Qualität der Sportstätten, Anzahl der Dienstjahre, Häufigkeit der Absprachen mit Kollegen, Ausbildung (fachfremder Unterricht), Faktoren der Beeinträchtigung des Sportunterrichts, Beurteilung der Rahmenpläne, Fortbildungsaktivitäten, Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler, pädagogische Orientierungen (Bezugsnormorientierung), Zeitnutzung im Sportunterricht, Schüler-Lehrer-Verhältnis, Belastungserleben, Leistungserwartungen an die Schüler, Angebot an neuen Sportarten, Thematisierung von Persönlichkeitsentwicklung im Sportunterricht, Umsetzen von offenen Unterrichtsphasen und eigene sportliche Aktivität.

?? *Eltern*: Eigene sportliche Aktivität, Anzahl der Sportgeräte zu Hause, gemeinsamer Besuch von Sportveranstaltungen, gemeinsames Sporttreiben mit den Kindern, Unterhaltungen mit den Kindern über Sport, Einschätzung der Relevanz des Sportunterrichts und Erziehungsstile.

Insgesamt ist festzustellen, dass von der Vielzahl der Zusammenhänge nur sehr wenige Koeffizienten eine hohe oder bemerkenswerte Größenordnungen aufweisen (vgl. Tabelle 62)⁷². Dabei ist anzumerken, dass nur diejenigen Korrelationen berichtet werden, bei denen auch nachvollziehbare Zusammenhänge anzunehmen sind. So sind z. B. Indikatoren der Unterrichtsführung oder der Lehrerbelastung kaum in ein Verhältnis zum Sport in der Freizeit oder im Verein zu setzen, da eine Interpretierbarkeit nicht gegeben ist. Für die Lehrerschaft ist eine Unterscheidung vorzunehmen in einerseits die Lehrer, die direkt in der Klasse der befragten Schüler unterrichten und andererseits in die auf Schulebene gemittelten Einschätzungen aller an dieser Schule unterrichtenden Lehrer. Nicht für alle Variablen ergeben solche Zusammenhänge mit den gemittelten Lehrerdaten Sinn, bei vielen Variablen sind sie aber als aggregierte Wahr-

⁷² Auf Grund der großen Stichprobe werden die Zusammenhänge bereits bei kleinen Korrelationen signifikant. Abweichend von der Vorgehensweise im Elternkapitel, in dem ein Bestimmtheitsmaß von 5 % gesetzt wurde, um die Relevanz der Zusammenhänge einzuschätzen, sollen hier noch weichere Grenzwerte gesetzt werden. Die Korrelationen werden dann berichtet, wenn $r > .10$ bei einem gleichzeitigen signifikanten Zusammenhang vorliegt. Diese Werte entsprechen den üblichen Konventionen für Effektgrößen in Korrelationen (vgl. Cohen, 1988, S. 273-288). Dabei werden Korrelationen $> .10$ als kleiner Effekt, $> .30$ als mittlerer Effekt und $> .50$ als großer Effekt bezeichnet.

nehmungen der Lehrerschaft im Sinne von Kontextmerkmalen der Schule zu betrachten.

Aus den einzelnen Bereichen sind es vor allem Elternvariablen, die bemerkenswerte Zusammenhänge zeigen, gefolgt von den Lehrermerkmalen (vgl. Tabelle 62 und Tabelle 63). Auf der Ebene der Schulleiterdaten sind keine nennenswerten Zusammenhänge zu beobachten – wenn doch, dann sind sie nur für die Grundschule zu finden. Darüber hinaus zeigen sich erwartungsgemäß für die schulischen Motivationsfaktoren im Vergleich zu außerschulischen Aktivität stärkere Übereinstimmungen zu Lehrermerkmalen, während für die außerschulische Freizeitgestaltung besonders Faktoren des Elternhauses Wirkung zeigen.

In Bezug auf eine Differenzierung nach Klassenstufen werden unterschiedliche Zusammenhangsmuster deutlich. Während sich für die Schulleitervariablen eher Zusammenhänge für die Teilgruppe der Primarschüler zeigen, sind für die Elterndaten die Korrelationen mit zunehmendem Alter höher. Anscheinend sind die Primarschulen kleiner und damit persönlicher. Die Schulleiter der Grundschulen sind augenscheinlich noch nicht so weit weg vom Geschehen ihrer Schüler. Gleichzeitig scheinen Merkmale des Elternhauses mit zunehmendem Alter ihren Niederschlag auf der Einstellungs- und Verhaltensebene der Heranwachsenden zu finden. Hier stechen insbesondere gemeinsame Verhaltensweisen heraus, die offensichtlich auf geteilte Interessen in der Lebensführung zurückzuführen sein dürften. Besonders auffallend sind bei den einzelnen abhängigen Variablen folgendes:

- ?? Zusätzliche Angebote für den Sport in der Schule haben kaum Einfluss auf die Motivation der Schüler. Hier besteht also kein Automatismus. Der negative Zusammenhang zwischen dem Angebot an AGs und dem Wohlbefinden irritiert sogar auf den ersten Blick. Die Interpretation kann jedoch auch lauten, dass Bedürfnisse von Kindern an außerunterrichtlichen Aktivitäten bereits bei einem entsprechend reichhaltigen Angebot in der Schule befriedigt werden und sie sich so im Sportunterricht unwohler fühlen.
- ?? Ein geringer Anteil ausgebildeter Sportlehrer in der Sekundarschule und die Fehlzeiten der im Sport Unterrichtenden haben eine geringere Motivation der Schüler zur Folge. Wenngleich die Zusammenhänge sehr gering sind, muss auf den Einfluss mangelnder Rahmenbedingungen hingewiesen werden.

- ?? Die mangelnde Nutzung der verfügbaren Zeit (im Sinne einer wenig straffen Unterrichtsführung und eines uneffektiven Zeitmanagements) beeinträchtigt das Interesse.⁷³
- ?? Ein weiterer Befund ist nicht auf Grund seiner Größenordnung auffällig, sondern weil er mit zunehmenden Alter das Vorzeichen wechselt. Die Zusammenhänge des Interesses mit dem Dienstalter der Lehrer sowie die Einschätzung, dass der Spielraum des Rahmenplans ausreichend für die Unterrichtsplanung sind, kehren sich über die Klassenstufen in der Wirkungsweise um. Während sie in der Primarstufe einen eher überraschenden Zusammenhang zeigen (je älter die Lehrer und je größer der Spielraum des Lehrplans eingeschätzt werden, desto höher ist das Interesse), zeigen sie in der 9. Klassenstufe die zwar erwarteten, aber dennoch geringen Bezüge. Eine Erklärung kann aber im hohen Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrer an den Grundschulen gefunden werden. Für diese fachfremden Lehrer bietet der Rahmenplan möglicherweise zu wenig handfeste Orientierung im Alltag. Gleichzeitig sind es besonders die jüngeren Kollegen und Berufsanfänger, die an den Grundschulen vermehrt im Sport eingesetzt werden. Mit zunehmender Erfahrung (Dienstalter) steigen die Fachkompetenzen und die Qualität des Unterrichts, was dann die intrinsische Motivation erhöht.
- ?? Die Schule hat kaum Einfluss auf das Sportengagement im Verein. Dagegen zeigen sowohl Einstellungsvariablen der Eltern als auch die Verfügbarkeit von Sportgeräten und Sport als gemeinsames Lebensthema im Alltag starken Einfluss auf die Vereinsaktivität wie auch auf Einstellungsvariablen der Motivation. Ähnlich wie im Bereich der kognitiven schulischen Bildung - belegt durch die Ergebnisse der PISA-Studie - liegt auch hier eine soziale Selektivität vor. Die soziale Herkunft schlägt für die Vereinsaktivität als starker Effekt durch. Das Vereinsengagement scheint Teil eines Lebensstils zu sein, der in erster Linie durch die Familie vermittelt und reproduziert wird. Die Einflussnahme der Schule und der schulischen Angebote in diesem Bereich (z. B. Kooperation Schule & Verein) sind augenscheinlich begrenzt.

⁷³ Die erwartungswidrigen Korrelationen mit dem Wohlbefinden und dem Anwenden einer individuellen Bezugsnorm (negativ) und der sozialen Bezugsnorm (positiv) lassen sich auf den ersten Blick kaum erklären. Die Erklärungskraft kann aber zumindest in Frage gestellt werden, wenn man den Befund hinzuzieht, dass die Wahrnehmung der Bezugsnormorientierung der Lehrer und der Schüler keinerlei Zusammenhänge aufweisen.

Tabelle 63: Bivariate Zusammenhänge verschiedener Variablen aus dem Schulleitungs-, Lehrer- und Elternfragebogen mit dem zeitlichen Umfang der sportlichen Aktivität im Sportverein und der Freizeit (berichtet werden nur Korrelationen $r > .10$; fett gedruckt sind Korrelationen $r > .15$)

<i>Perspektive</i>	Vereinssport Freizeitsport					
	Klassenstufe					
	4	7	9	4	7	9
<i>Schulleiter</i>						
Sportlehreranteil in der Schule				-.12		
Zusammenarbeit mit Sportvereinen				-.12		
Angebot Sportexkursionen/-freizeiten		.10				
<i>Persönliche Sportlehrer</i>						
Einschätzung der Sportstättenqualität	-.11			-.21		
Schüler-Lehrer-Verhältnis				-.18		
Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler				.16		
<i>Auf Schulebene aggregierte Lehrerdaten</i>						
Dienstalter der Sportlehrer				-.11		
Undiszipliniertes Verhalten der Schüler		-.10				
<i>Eltern</i>						
Geburtsland Deutschland	.16					
Anzahl der Sportgeräte	.14	.34	.30			
Sportliche Aktivität der Eltern	.11	.14	.11			
Gemeinsamer Besuch von Sportveranstaltungen	.37	.41	.40			
Gemeinsam Sport treiben	.11	.18	.15			
Sport als Thema in Familiengesprächen	.28	.33	.34			
Bedeutungseinschätzung des Sports für die Entwicklung des Kindes	.19	.17	.12	.10		
Eingeschränktes Lob Mutter-Tochter	-.14			.14		
Eingeschränktes Lob Vater-Tochter	.16			-.20		
Leistungsehrgeiz Mutter-Tochter			-.12			
Leistungsehrgeiz Vater-Tochter	-.10			.21		
Behütung Mutter-Tochter		-.11	-.12			
Behütung Vater-Tochter			-.15			
Behütung Vater-Sohn	.17		-.12		.10	
Behütung Mutter-Sohn						.16

- ?? Die Erziehungsstile und -praktiken der Eltern zeigen kaum Einfluss. Eingeschränktes Lob der Eltern zeigt Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden und der Anstrengungsbereitschaft der Kinder. Deutlich wird aber auch beim Beispiel des Erziehungsstil „eingeschränktes Lob des Vaters gegenüber der Tochter“, dass Vereinsengagement und sportliche Aktivität in der Freizeit durchaus unterschiedliche Zusammenhänge zeigen können.

Es bleibt festzuhalten, dass es ein „weiter Weg“ ist, bis schulische Merkmale und Maßnahmen greifen und sich auf der Ebene von Einstellungsvariablen der Schüler oder auf der Ebene ihres Verhaltens niederschlagen. Die primäre Sozialisationsinstanz Familie scheint hier eine größere Bedeutung als die Schule einzunehmen. Bevor jedoch voreilige Schlüsse über die Wirksamkeit der Schule und der Sportlehrer gezogen werden, soll an dieser Stelle nochmals auf die eingeschränkte Gültigkeit querschnittlicher Befunde hingewiesen werden. Es kann durchaus sein, dass sich viele der Kontextvariablen, Lehrereigenschaften und -maßnahmen erst bei längerer Aufenthaltsdauer nachhaltig auf der Einstellungs- oder Verhaltensebene niederschlagen. Solche „Schläfereffekte“ können nur mit längsschnittlichen Untersuchungen nachgewiesen werden. Mit den 7. Klassen unseres Samples bestünde die Möglichkeit, zumindest einen Teil der Stichprobe auch längsschnittlich weiter zu verfolgen und z. B. in der 9. Klasse erneut zu befragen.

In den nun anschließenden Abschnitten werden einige der berichteten Zusammenhänge intensiver sowie weitere als aussichtsreich erscheinende Korrelationen betrachtet und mit Hilfe „feinerer“ Verfahren der schließenden Statistik vertieft.

5.6.3 Schulklima, Lehrkörperklima und Klassenklima – getrennte Schwestern oder fest verbrüdet?

Neben dem alltäglich verwendeten Begriff in der Meteorologie wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung Klima als von „den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt“ (Eder, 2001, S. 578) beschrieben. Hierbei ist diese subjektiv erlebte Lehr- und Lernumwelt zu unterscheiden in das von Personen *individuell wahrgenommene Klima*, in die durchschnittliche Wahrnehmung einer Gruppe von Personen in Form von *aggregiertem Klima* und in das *kollektive Klima*, das dadurch charakterisiert wird, dass bestimmte Gruppen auf Grund von Kommunikation und Interaktion ihre Umwelt ähnlich wahrnehmen. Darüber hinaus kann sich das Klima im Inhalt (Unterrichtsklima, Werteklima), im Organisationsbezug

(Schulklima, Klassenklima), im Subjektbezug (psychologisches Klima, kollektives Klima) und in seinen Quellen (Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern) unterscheiden.

Im folgenden Abschnitt wird das Klima betrachtet, wie es aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird. Im Schülerkapitel (Kap. 5.3) wurde bereits das Klima in der Schulklasse aus der Schülerperspektive untersucht und in Beziehung zu verschiedenen Aspekten gesetzt. Im Anschluss daran unterscheiden wir im vorliegenden Abschnitt in mehrere Klimatypen:

- ?? *Schulklima*: Hierunter fassen wir die Rahmenbedingungen der Schule, die für den Sportunterricht maßgeblich sind. Diese Bedingungen reichen vom Stellenwert und vom Prestige des Sports in der Schule bis hin zur reinen organisatorischen und materiellen Ausstattung für die Durchführung des Sportunterrichts.
- ?? *Lehrkörperklima*: In unserer Untersuchung unterscheiden wir einerseits in Wahrnehmungen, die im gesamten Lehrerkollegium vorherrschen und andererseits in Wahrnehmungen von denjenigen Lehrern, die in den untersuchten Klassen unterrichten. Daher nehmen wir hier auf der Ebene aller Lehrer (aggregiertes Klima aller Lehrer einer Schule) die Kommunikationsstrukturen, Innovationsbereitschaft, Konsensorientierung sowie die soziale Unterstützung innerhalb der Lehrerschaft in den Blick.
- ?? *Klassenklima aus der Sicht der Lehrer*: Das Klima als erlebte Lernumwelt innerhalb einer Klasse kann durch die Perspektive der Initiatoren des Unterrichtsgeschehens erfasst werden. Es wird in erster Linie durch den Unterrichtsstil und eine straffe Unterrichtsführung (Classroom-Management) beschrieben.
- ?? *Klassenklima aus der Sicht der Schüler*: Das Klima aus der Sicht der Schüler setzt sich aus positiven Schüler-Schüler-Beziehungen, positiven Schüler-Lehrer-Beziehungen und Merkmalen des Unterrichtsgeschehens zusammen.

In Abbildung 72 ist ein Modell dargestellt, das die Determinanten und die Effekte des Klimas grafisch darstellt und die oben genannten Aspekte integriert. Auf Grund des zur Verfügung stehenden Platzes sollen die im vorliegenden Ab-

schnitt in den Blick genommenen Variablen in aller Kürze in dieses Modell eingeordnet werden.⁷⁴

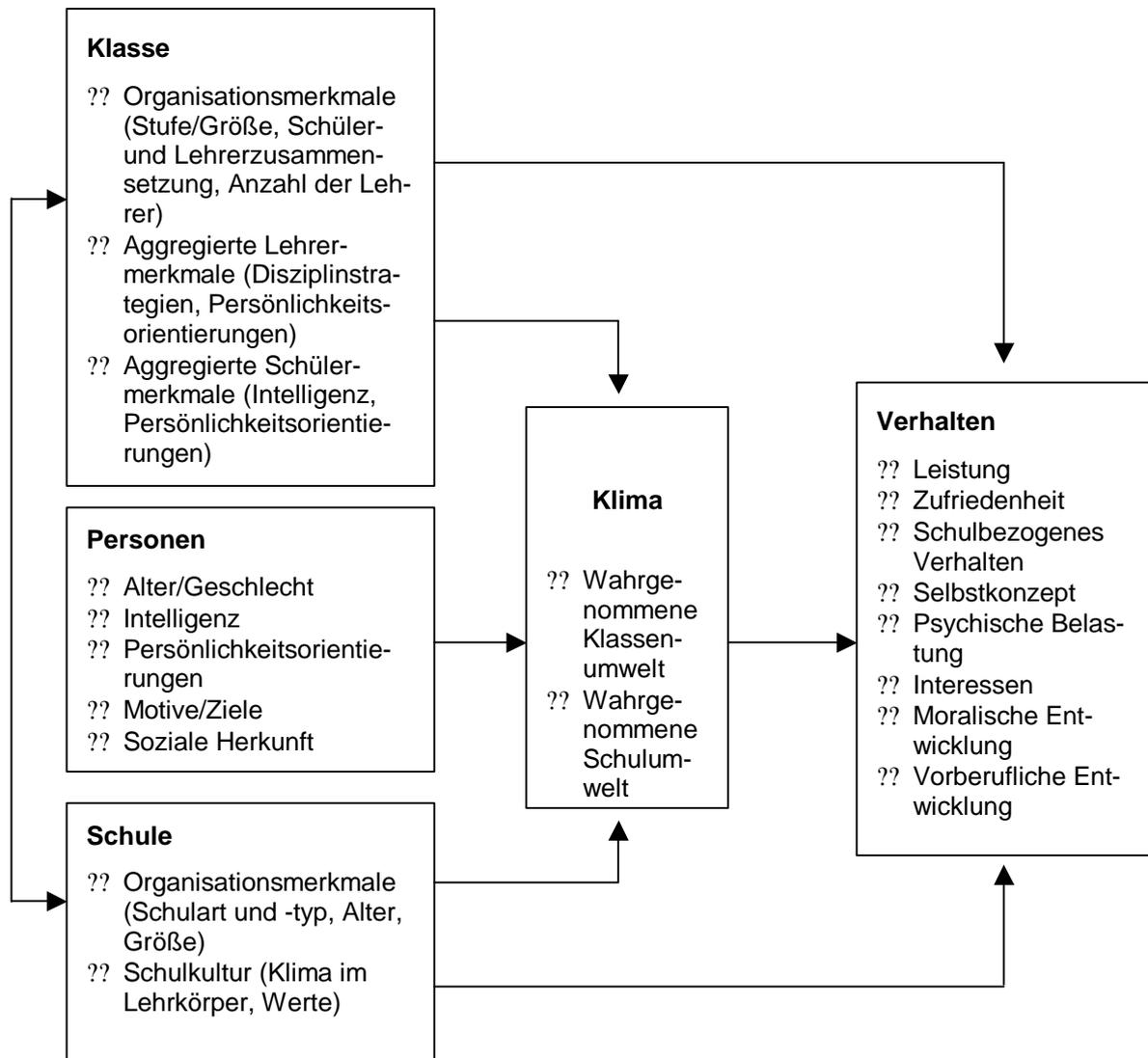


Abbildung 72: Allgemeines Kausalmodell nach Eder (1996, S. 100) – Determinanten und Effekte des Klimas

In Bezug auf die *Merkmale der Schule* als Rahmenbedingungen wurden der Anteil an fachfremd unterrichtenden Sportlehrern, die Einschätzungen der Schulleiter für die Qualität der Sportstätten an der Schule sowie die gleichen Einschätzungen zu den Sportstätten auf Seiten der Lehrer der gesamten Schule in den Blick genommen. Als Merkmale einer sportfreundlichen Schulkultur

⁷⁴ Aus Platzgründen können im Rahmen dieses Kapitels die Konstruktionen der einzelnen Klimadimensionen nicht ausführlich dargestellt werden. Es sei aber angemerkt, dass sich das Vorgehen an den üblichen Verfahren der Skalen- und Indexerstellung (Faktorenanalyse, Konsistenzanalyse etc.) in der Klimaforschung orientiert (Eder, 1996, 2001; Satow, 1999a).

lassen sich das Prestige und die Anerkennung der Sportlehrer an der Schule sowie die Einschätzungen der Schulleiter hinsichtlich der Innovationsbereitschaft und kollegialen Fortbildung ihres Sportkollegiums einordnen.

In einem zweiten Schritt wurden Merkmale miteinbezogen, die das *Klima innerhalb des gesamten Lehrkörpers* beschreiben. Hierzu gehören die Konsensorientierung der Lehrer, das Vorhandensein von sozialer Unterstützung, ihre Innovationsbereitschaft sowie die Fortbildungsfreudigkeit des Kollegiums.

Das *Unterrichtsklima aus Lehrerperspektive* kann nur durch Merkmale beschrieben werden, die den jeweils in der Klasse unterrichtenden Lehrern zugeordnet werden. Hierzu gehören ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis, entsprechenden Leistungserwartungen sowie ein straffes Unterrichtsmanagement in Form effektiver Zeitnutzung („Classroom-Management“).

Das *Unterrichtsklima aus Schülerperspektive* besteht aus vier Aspekten. Hierzu gehören die Hilfsbereitschaft der Mitschüler, die Fürsorglichkeit des Lehrers sowie individualisierte Rückmeldungen im Unterrichtsalltag (hohe individuelle und geringe soziale Bezugsnormorientierung). Diese Form des Klimas wird auch als „Mastery-Climate“ bezeichnet (Satow, 1999a, 1999b). Das Klassenklima kann dabei auf Klassenebene (kollektives Klima) und auf Individualebene betrachtet werden.

Mit Hilfe einer multiplen linearen Regressionsanalyse (schrittweise mit Rückwärtstechnik) werden nun die einzelnen Aspekte des Klimas in mehreren Schritten aufeinander bezogen. Vorweg soll aber vor voreiligen Schlüssen und Interpretationen gewarnt werden. Bei einigen Zusammenhängen verbieten sich „einfache“ Interpretationen, denn komplexe Interaktionsformen im Schulalltag lassen sich nur schwer simplifizieren. Alle Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen und unterschiedlichen Quellen des Klimas sollten zum gegenwärtigen Stand der Auswertung mit großer Vorsicht betrachtet werden.

Insgesamt zeigen sich Zusammenhänge, die vor allem zwischen direkt miteinander verflochtenen Ebenen des Klimas erwartungsgemäß zunehmen (Tabelle 64). Während also Aspekte auf der höchsten Ebene (der Schulleiter) kaum Einfluss bis auf die Individualebene der Schüler nehmen, wird z. B. ein Einfluss der Unterrichtsführung der Lehrer auf das auf Klassenebene aggregierte Klima wirksam. Für die einzelnen Aspekte des Klimas lassen sich folgende Befunde festhalten:

?? Das Lehrkörperklima wird insbesondere durch einen hohen Anteil fachfremder Sportlehrer beeinträchtigt. Anscheinend finden sich nicht genügend kompetente Ansprechpartner im Kollegium, die bei den alltäglichen Problemen zur Verfügung stehen. Dagegen geht mit einer – laut Aussagen der Schulleitung - fortbildungswilligen Lehrerschaft ein positives Klima im Kollegium einher. Eine als günstig eingeschätzte Sportstättensituation trägt ebenfalls zur Verbesserung des Sportklimas im Kollegium bei, wogegen mangelndes Prestige des Sports innerhalb der Lehrerschaft in keinem Verhältnis zum Klima steht, wie dies im qualitativen Teil der Studie angesprochen wird (vgl. Kapitel 5.7). Ebenso wenig ist die Einschätzung der Schulleiter zur Qualität der Sportstätten für das Klima relevant.

Tabelle 64: Einfluss von Rahmenbedingungen sowie von klimatischen Bedingungen bis auf die Schülerebene (Ergebnisse der multiplen linearen Regression mit Rückwärtstechnik)

Prädiktorvariablen		Kriteriumsvariablen (Angabe von „standardisiert Beta“)			
		Lehrkörper- klima	Unterrichts- führung Lehrer	Klassenklima Schüler aggregiert	Klassenklima Schüler
Quelle Variable					
<i>Schulleiter</i>					
	Anteil fachfremder Sportlehrer	-.21	.09	.17	.10
	Einschätzung der Sportstätten	-.02	-.09	.11	.08
	Prestige des Sports	-.02	-.05	-.05	–
	Fortbildungen im Kollegium	.19	.10	.07	.04
<i>Lehrer-aggregiert</i>					
	Einschätzung der Sportstätten	.24	.08	–	–
	Lehrkörperklima		.22	.07	.04
<i>Lehrer</i>					
	Unterrichtsführung Lehrer			.28	.15
Modell- anpas- sung	F	299.610	57.328	91.130	29.550
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
	r²_{korr}	0.17	0.09	0.14	0.04

- ?? Das Management des Unterrichts ist insbesondere vom pädagogischen Klima innerhalb der gesamten Lehrerschaft abhängig. Gemeinsame Absprachen, geteilte Werte und Innovationsbereitschaft eingebettet in ein Klima sozialer Unterstützung führen zu einem effektiven und leistungsfördernden Unterrichtstil. Stärkere Fortbildungsaktivitäten sowie qualitativ hochwertig eingeschätzte Bedingungen (laut Aussagen der Lehrerschaft) gehen ebenfalls mit einem verbesserten Klima Hand in Hand. Dass der Anteil fachfremder Sportlehrer auf dieser Ebene einen gegenteiligen Effekt zeigt, kann kaum erklärt werden.⁷⁵
- ?? Auch für die Wahrnehmung des Klassenklimas durch die Schüler lässt sich ein Zusammenhang mit dem Anteil der fachfremd Unterrichtenden feststellen. An dieser Stelle verbietet sich allerdings eine simplifizierende Erklärung. Für das Klassenklima wird insgesamt deutlich, dass insbesondere die Unterrichtsführung der Lehrer einen Einfluss auf das Klassenklima ausübt. Leistungserwartungen seitens der Lehrer und ein straffes Unterrichtsmanagement gepaart mit positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen führen zu einem Klima, in dem sich Schüler wohl fühlen, Interesse entwickeln, soziale Beziehungen ausbauen und ihr wichtiges Selbstkonzept herausbilden (vgl. Kapitel 5.3).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einfache Wirkmechanismen bei der Betrachtung des Klimas fehl am Platz sind. Am Beispiel des Anteils fachfremd unterrichtender Lehrkräfte wird deutlich, dass dies durchaus negative Konsequenzen für das Klima im Kollegium hat, dies aber nicht bis auf die Ebene des einzelnen Lehrers oder auf die Schülerebene durchschlägt. Eine innovative und fortbildungswillige Lehrerschaft zeigt auf allen Ebenen des Schulklimas eine positive Wirkung für das Klima. Ein straffes und durch Leistungsanforderungen geprägtes Unterrichtsmanagement führt wiederum zu einem guten Klima innerhalb der einzelnen Schulklasse, das letztendlich für Lernprozesse und Kompetenzentwicklung von elementarer Bedeutung ist.

Abzuschließen ist dieser Abschnitt mit einem Urteil aus der Klimaforschung, das an die Forschungen im qualitativen Teil unserer Studie unmittelbar anschließt und gleichzeitig vor dem Hintergrund der terminlichen Zwänge für die Erstellung des vorliegenden Abschlussberichts weiteren Forschungsbedarf markiert.

⁷⁵ Möglicherweise sind es die Kommunikationsstrukturen und Interaktionen der Lehrer untereinander (unabhängig von der fachlichen Ausbildung), die ihre persönliche Unterrichtsführung beeinflussen. Bei einem hohen Anteil fachfremder Lehrer wird die geringere Kompetenz (mangels Ausbildung) augenscheinlich durch intensive Kommunikation kompensiert.

Weitgehend ungeklärt erscheint die Spezifität von Klimadimensionen auf Schul- und Klassenebene. Hier sind möglicherweise von den Forschungen um ‚gute Schulen‘ wichtige Aufschlüsse zu erwarten. (Eder, 2001, S. 584)

5.6.4 Erziehungsstile der Eltern und Ausprägung des Leistungsmotivs bei Schülern

Geht man von einem weiter gefassten Erziehungsbegriff aus, so werden unter elterlichem Erziehungsverhalten all jene auf das Kind bezogenen Erlebens- und Handlungsweisen verstanden, die Eltern mit und ohne Beeinflussungsabsicht zeigen. Zur Kennzeichnung und gegenseitigen Abgrenzung relativ homogener Grundformen des Erziehungsverhaltens wurde der Begriff Erziehungsstil eingeführt (vgl. Schneewind & Hermann, 1980). Erziehungsverhalten lässt sich dabei nach weiteren Komponenten unterteilen: Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken (vgl. Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985).

- ?? Erziehungseinstellungen umfassen Erlebensdispositionen, die Erziehungsberechtigte hinsichtlich der Realisierung bestimmter erzieherischer Verhaltensformen besitzen und die sie für eine Klasse von Handlungen besonders prädisponieren.
- ?? Erziehungsziele sind Sollvorstellungen bzw. -forderungen, die von Seiten der Erziehungsberechtigten an das Verhalten der Kinder herangetragen werden.
- ?? Als Erziehungspraktiken werden konkrete verbale und/oder nonverbale Verhaltensweisen bezeichnet, die Erziehungsberechtigte in Beziehung zum Kind äußern.

Befragt werden können diesbezüglich die Kinder oder andere Personen (z. B. Lehrer) über den von ihnen wahrgenommenen Erziehungsstil der Erziehungsberechtigten (fremdperzipiert) und/oder die Erziehungsberechtigten über das selbst reflektierte Erziehungsverhalten (selbstperzipiert). In der vorliegenden Untersuchung wurde der selbstperzipierte Erziehungsstil der Eltern erfasst. Verwendung fanden ausgewählte Skalen des „Familiendiagnostischen Test-Systems (FDTS)“ von Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackl (1985) (vgl. Tabelle 65). Die Fragen zum Erziehungsstil sind spezifisch für Mütter und Väter konzipiert und unterscheiden sich zum Teil auch darin, ob sie sich auf Töchter oder Söhne beziehen.

Tabelle 65: Ausgewählte Skalen zur Erfassung des selbstperzipierten Erziehungsstils von Eltern (nach Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985)

Komponente	Skala	Beschreibung der Primärskala	Bezugspunkt	Itemanzahl	?
Erziehungseinstellungen	Permissivität	...kennzeichnet die elterliche Haltung, das Kind weitgehend gewähren zu lassen, es kaum durch elterliche Gebote zu steuern und dem Kind sehr viel Raum zum Austesten eigener Pläne und Handlungsimpulse zu geben.	Vater (S)	4 von 7	.57
			Vater (T)	4 von 9	.59
	Mutter (S)		4 von 5	.59	
	Mutter (T)		4 von 7	.54	
Erziehungseinstellungen	Behütung	...kennzeichnet die emotionale Bedeutung des Kindes für die Eltern. Hohe Messwerte sind für Eltern typisch, die zärtlich an ihrem Kind hängen. Niedrige Messwerte kennzeichnen dagegen eine distanzierte, eher gleichgültig-lieblose Haltung gegenüber dem Kind.	Vater (S)	4 von 8	.71
			Vater (T)	4 von 8	.77
	Mutter (S)		4 von 8	.69	
	Mutter (T)		4 von 9	.79	
Erziehungsziele	Leistungssehrgreiz	...erfasst, in welchem Ausmaß sich Söhne im Umgang mit anderen durch Dominanzstreben, Prestigegeedenken und Bedachtsein auf den eigenen Vorteil leiten lassen sollen. Hohe Werte auf dieser Skala erhalten Eltern, die von der Tochter wünschen, dass sie auf ihren eigenen Vorteil bedacht ist, auf ihr Prestige achtet und gegenüber anderen eine dominierende Haltung einnimmt.	Vater (S)	4 von 10	.76
			Vater (T)	4 von 9	.73
			Mutter (S)	4 von 10	.56
			Mutter (T)	4 von 8	.70
Erziehungspraktiken Eingeschränktes Lob	Eingeschränktes Lob	...erfasst eine verbale Form von Anerkennung durch die Eltern. Es wird sich jedoch nicht mit der Anerkennung begnügt, sondern die Eltern fragen ihre Kinder gleichzeitig, ob nicht andere Kinder noch besser waren und betonen die Notwendigkeit, sich ständig anzustrengen.	Vater (S)	6 von 6	.77
			Vater (T)	6 von 6	.74
			Mutter (S)	4 von 4	.71
			Mutter (T)	4 von 4	.73

Anmerkung: S: Erziehungsstil gegenüber dem Sohn, T: Erziehungsstil gegenüber der Tochter; ? : Cronbach's ?

Für die vorliegende Untersuchung musste die Anzahl der Items in den Skalen „Permissivität“, „Behütung“ und „Leistungssehrgreiz“ aus Gründen der Ökonomie im Vergleich zum FDTS deutlich reduziert werden. Die Validität der Skalen wurde mittels Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung) überprüft. Die Faktorenanalyse ergab, dass bis auf zwei Items (in Skala „Permissivität“ Mutter gegenüber Tochter sowie in Skala „eingeschränktes Lob“ Vater gegenüber Sohn) alle erhobenen Variablen auf die zugrunde liegenden unabhängigen Faktoren zurückgeführt werden konnten. Die Schätzung der internen Konsistenz der „verkürzten“ Skalen erfolgte mittels des Cronbach's-?-Koeffizienten. In Anbetracht der Anzahl der Items sind die Konsistenzen der Skalen noch als befriedigend zu

bewerten. Ergebnisse der Skala „Permissivität“ sollten mit entsprechender Vorsicht bewertet werden (vgl. auch Fisseni, 1997).

Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht die Frage, welche Komponenten des Erziehungsstils die Ausprägung des Leistungsmotivs bei Schülern unterstützen. Mit Hilfe der multiplen linearen Regression (schrittweise Regression mit Rückwärtstechnik sowie hierarchische Regression) wird geprüft, welche Aspekte des Erziehungsstils Parameter des Leistungsmotivs beeinflussen. Als Kriteriumsvariablen dienten folgende Konstrukte des Schülerfragebogens:

- ?? Zielorientierungen (Wettbewerbsorientierung und Aufgabenorientierung)
- ?? sportspezifisches Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg)
- ?? Zustandsangst (Aufgeregtheit und Besorgtheit)
- ?? perzipierte Bezugsnormorientierung (sozial und individuell)

Eltern-Kind-Beziehungen zeichnen sich in der Regel durch eine hohe Komplexität aus. Der Nachweis „einfacher“ Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil der Eltern und der Ausprägung von Leistungsmotivparametern beim Schüler dürfte somit eher eine Ausnahme darstellen. Dies spiegeln auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie wider.

Der direkte Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Ausprägung der Leistungsmotivparameter bei Schülern muss insgesamt als gering eingeschätzt werden. Die einzelnen Komponenten des Erziehungsstils klären lediglich zwischen 1% (Gesamtstichprobe) und 11% (Teilstichproben der Klassenstufen) der Varianz der jeweiligen Kriteriumsvariablen auf. Alle folgenden Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund zu bewerten:

- ?? Der Einfluss des elterlichen Erziehungsstils scheint größere Auswirkungen auf die Leistungsmotivausprägung bei Töchtern zu haben als bei Söhnen. So konnte bei den Töchtern für alle Kriteriumsvariablen ein Einfluss von ausgewählten Komponenten des Erziehungsstils nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 66), bei den Söhnen dagegen nur für die Parameter „Furcht vor Misserfolg“, „Aufgeregtheit“, „Besorgtheit“ sowie „perzipierte soziale Bezugsnormorientierung“ (vgl. Tabelle 67).

Tabelle 66: Einfluss des Erziehungsstils der Eltern auf Parameter des Leistungsmotivs bei Mädchen (Gesamtstichprobe – Ergebnisse der multiplen linearen Regression mit Rückwärtstechnik)

Prädiktor- variablen	Kriteriumsvariablen (Angabe von „standardisiert Beta“)								
	Zielorientierung		Leistungsmotiv		Zustandsangst		Bezugsnorm- orientierung		
	Wettbe- werb	Aufga- ben	Hoff- nung auf Erfolg	Furcht vor Misser- folg	Erreg- heit	Besorgt- heit	Sozial	Indivi- duell	
Permissivität Mutter									
Behütung Mut- ter		-0,08	-0,08	0,08		0,08			
Leistungsehr- geiz Mutter		0,09	0,14						0,08
Eingeschränk- tes Lob Mutter			-0,06						
Permissivität Vater	-0,07							0,05	
Behütung Vater	-0,08								0,07
Leistungsehr- geiz Vater	0,08				0,07	0,09	0,07		-0,08
Eingeschränk- tes Lob Vater	-0,09								
Modell- anpas- sung	F	5,85	5,10	6,66	9,13	4,98	11,24	4,80	5,31
	p	0,000	0,000	0,000	0,003	0,026	0,000	0,008	0,001
	r^2_{kor}	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01	0,01

?? Bei den Töchtern zeigt sich, dass je nach Kriteriumsvariablen der Erziehungsstil von Mutter oder Vater die Parameter des Leistungsmotivs sehr unterschiedlich beeinflusst (vgl. Tabelle 66). Die Wettbewerbsorientierung der Tochter wird ausschließlich durch Permissivität, Behütung, Leistungsehrgeiz und dem eingeschränkten Lob des Vaters bedingt. Ein hoher Leistungsehrgeiz des Vaters erhöht die Wettbewerbsorientierung, dagegen wirken sich eine hohe Permissivität, Behütung und eingeschränktes Lob negativ aus. Die Aufgabenorientierung der Tochter wird durch den Leistungsehrgeiz der Mutter gefördert, durch eine erhöhte mütterliche Behütung jedoch abgeschwächt. Auch die Parameter „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ werden bei den Töchtern nur durch den mütterlichen Erziehungsstil beeinflusst. Ein hoher Leistungsehrgeiz fördert die Hoffnung auf Erfolg, hinderlich sind ein eingeschränktes Lob und eine übermäßige Behütung. Letztes fördert die Furcht vor

Misserfolg. Ein hoher Leistungsehrgeiz des Vaters dagegen erhöht beide Komponenten der Zustandsangst bei den Töchtern. Die Besorgtheit wird zusätzlich durch einen behütenden mütterlichen Erziehungsstil gefördert. Die Wahrnehmung der Bezugsnormorientierung des Lehrers durch die Schülerinnen kann durch den Erziehungsstil der Eltern beeinflusst werden. Vorrangig wirkt der Erziehungsstil des Vaters. Die Wahrnehmung einer sozialen Bezugsnormorientierung erhöht sich mit steigender Permissivität und dem Leistungsehrgeiz des Vaters. Letzteres schwächt die Wahrnehmung einer individuellen Bezugsnormorientierung beim Lehrer ab. Diese wird gefördert durch einen behütenden väterlichen Erziehungsstil, aber auch durch einen hohen Leistungsehrgeiz der Mutter.

- ?? Im Unterschied zu den Töchtern werden die Parameter des Leistungsmotivs bei den Söhnen überwiegend durch den mütterlichen Erziehungsstil beeinflusst (vgl. Tabelle 67). Ein hoher Leistungsehrgeiz der Mutter führt jedoch vorrangig zu Furcht vor Misserfolg, zu Aufgeregtheit, Besorgtheit und unterstützt vermutlich die Wahrnehmung einer sozialen Bezugsnormorientierung beim Lehrer. Letzteres wird abgeschwächt durch eine hohe Permissivität bei der Mutter. Aufgeregtheit und Besorgtheit werden des Weiteren durch einen behütenden mütterlichen Erziehungsstil und durch die Permissivität des Vaters bedingt.
- ?? Neben dem zwar geringen, aber sehr differenzierten Einfluss des elterlichen Erziehungsstils auf Komponenten des Leistungsmotivs zeigt sich, dass Erziehungsstile je nach Klassenstufe der Kinder sehr differenziert auf die einzelnen Kriteriumsvariablen wirken. Beispielsweise wird in Klasse 4 die Furcht vor Misserfolg bei Töchtern (vgl. Tabelle 68) durch einen behütenden mütterlichen Erziehungsstils bestärkt, während die Behütung durch den Vater die Furcht vor Misserfolg abschwächt. Des Weiteren erhöht in Klasse 4 eine starke Permissivität des Vaters die Furcht vor Misserfolgen bei der Tochter. In Klasse 7 dagegen wird die Furcht vor Misserfolg bei Töchtern ausschließlich durch den Erziehungsstil des Vaters bedingt. Die Furcht vor Misserfolg wird durch einen behütenden Erziehungsstil in Kopplung mit hohem Leistungsehrgeiz gefördert. In diesem Kontext wirkt dagegen nun eine hohe Permissivität abschwächend auf die Furcht vor Misserfolgen. In Klasse 9 konnte dann kein Einfluss des elterlichen Erziehungsstils auf die Furcht vor Misserfolgen bei Töchtern mehr nachgewiesen werden.

Tabelle 67: Einfluss des Erziehungsstils der Eltern auf Parameter des Leistungsmotivs bei Jungen (Gesamtstichprobe – Ergebnisse der multiplen linearen Regression mit Rückwärtstechnik)

Prädiktorvariablen	Kriteriumsvariablen (Angabe von „standardisiert Beta“)								
	Zielorientierung		Leistungsmotiv		Zustandsangst		Bezugsnormorientierung		
	Wettbewerb	Aufgaben	Hoffnung auf Erfolg	Furcht vor Misserfolg	Erregtheit	Besorgtheit	Sozial	Individuell	
Permissivität Mutter									-0,05
Behütung Mutter							0,06		
Leistungsehrgeiz Mutter				0,07	0,09	0,10		0,09	
Eingeschränktes Lob Mutter									
Permissivität Vater					0,08				
Behütung Vater									
Leistungsehrgeiz Vater									
Eingeschränktes Lob Vater									
Modellanpassung	F	-	-	-	5,18	6,97	9,22	5,40	-
	p	n.s.	n.s.	n.s.	0,023	0,001	0,000	0,000	n.s.
	r ² _{korr}	-	-	-	0,01	0,01	0,02	0,01	-

Tabelle 68: Vergleich der Auswirkung elterlicher Erziehungsstile auf die Ausprägung des Leistungsmotivs „Furcht vor Misserfolg“ (Klasse 4, 7 und 9)

Kriteriumsvariable: Furcht vor Misserfolg (Tochter)		
Klasse 4	Klasse 7	Klasse 9
Prädiktorvariablen: ?? Behütung Mutter (stand.? = 0,36)	Prädiktorvariablen:	Keine Modellanpassung möglich
?? Permissivität Vater (stand.? = 0,252)	?? Permissivität Vater (stand.? = -0,12)	
?? Behütung Vater (stand.? = -0,26)	?? Behütung Vater (stand.? = 0,11)	
	?? Leistungsehrgeiz Vater (stand.? = 0,10)	
F=7,51 p=0,000 r ² _{korr} =0,12	F=6,15 p=0,000 r ² _{korr} =0,03	n.s.

Zusammengefasst zeigt sich, dass elterliche Erziehungsstile sehr differenzierte Auswirkungen auf das Leistungsmotiv bei Schülern haben. Einerseits können sich die Erziehungsstile von Vater und Mutter ergänzen, andererseits zeigen sich aber auch konträre Einflüsse. Beispielsweise führt in Klasse 9 eine hohe Permissivität des Vaters zur Zunahme der Aufgeregtheitskomponente beim Sohn, während die Permissivität der Mutter gleichzeitig abschwächend wirkt. Des Weiteren kann ein „konstantes“ Erziehungsverhalten wiederum sehr komplexe Auswirkungen auf Parameter des Leistungsmotivs zeigen. Ein hoher Leistungsehrgeiz der Mutter führt bei Söhnen zu einer Zunahme der Furcht vor Misserfolg, der Aufgeregtheit und Besorgtheit aber bedingt auch die Wahrnehmung einer sozialen Bezugsnormorientierung. Ein hoher Leistungsehrgeiz des Vaters verstärkt bei Töchtern die Wettbewerbsorientierung, erhöht aber auch wiederum die Aufgeregtheit und Besorgtheit und unterstützt die Wahrnehmung einer sozialen Bezugsnormorientierung. In diesem Fall verändern sich diese komplexen Einflüsse von Klasse 4 zu Klasse 9. Ein Rückgang im Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens kann dagegen nicht durchgängig nachgewiesen werden.

Die Erziehungsstile wirken aber immer auch in einem sozialen, ökonomischen und kulturellem Kontext. So ergibt sich die Frage, inwieweit sich das sportive Klima in der Familie zusätzlich zum Einfluss der Erziehungsstile auf die einzelnen Parameter des Leistungsmotivs auswirkt. Dazu wurde die hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, die Untersuchungen über den Erklärungsbeitrag inhaltlich strukturierter Merkmalsmengen (a priori festgelegte Modelle) ermöglicht.

Folgende Merkmalsmengen wurden in die Betrachtungen einbezogen:

- ?? Menge 1 (Erziehungsstile der Eltern): Permissivität, Behütung, Leistungsehrgeiz, eingeschränktes Lob jeweils von Mutter und Vater,
- ?? Menge 2 (Sportive Kontextbedingungen im Elternhaus): Summe der im Haushalt vorhandenen Sportgeräte, gemeinsame sportive Aktivitäten der Eltern mit dem Kind und eigene sportliche Aktivitäten der Eltern.

In Tabelle 69 sind die Ergebnisse der hierarchischen Regression für die ausgewählten Kriteriumsvariablen dargestellt. Es wird deutlich, dass die Erziehungsstile der Eltern nur im Zusammenhang mit dem Erziehungsstil der Eltern zu einem deutlichen Anstieg der aufgeklärten Varianz bei den Parametern „Aufgabenorientierung“, „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Aufgeregtheit“ und „Besorgtheit“ führen.

Insbesondere bei den Töchtern führt ein entsprechender Erziehungsstil der Eltern in Kopplung mit einem sportiven Klima in der Familie zur Ausprägung des Parameters „Hoffnung auf Erfolg“. Generell kann festgestellt werden, dass beim sportiven Klima vorrangig die gemeinsamen sportiven Aktivitäten der Eltern mit dem Kind sowie die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Sportgeräte einen signifikanten Einfluss haben. Der Einfluss der eigenen sportlichen Aktivitäten der Eltern auf die Parameter des Leistungsmotivs beim Kind ist eher gering.

Tabelle 69: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse von Erziehungsstilen der Eltern und Kontextbedingungen in der Familie auf leistungsbezogene Einstellungen der Kinder

Kriteriumsvariablen	Merkmalsmengen	
	Modell1 (Merkmalsmenge1)	Modell2 (Merkmalsmenge 1 und 2)
Wettbewerbsorientierung – S	F=0,598 p=0,789 n.s.	F=0,839 p=0,601 n.s.
Wettbewerbsorientierung – T	F=2,274 p=0,021 r ² =0,015	F=1,770 p=0,054 n.s.
Aufgabenorientierung – S	F=0,309 p=0,963 n.s.	F=4,520 p=0,000 r ² =0,044
Aufgabenorientierung – T	F=2,086 p=0,034 r ² =0,014	F=6,691 p=0,000 r ² =0,058
Hoffnung auf Erfolg – S	F=0,390 p=0,926 n.s.	F=7,380 p=0,000 r ² =0,070
Hoffnung auf Erfolg – T	F=3,826 p=0,000 r ² =0,025	F=12,15 p=0,000 r ² =0,100
Furcht vor Misserfolg – S	F=0,246 p=0,982 n.s.	F=5,156 p=0,000 r ² =0,050
Furcht vor Misserfolg – T	F=1,558 p=0,133 n.s.	F=3,972 p=0,000 r ² =0,035
Aufgeregtheit – S	F=1,889 p=0,058 n.s.	F=3,748 p=0,000 r ² =0,042
Aufgeregtheit – T	F=0,980 p=0,450 n.s.	F=2,009 p=0,025 r ² =0,021
Besorgtheit – S	F=1,938 p=0,051 n.s.	F=4,375 p=0,000 r ² =0,049
Besorgtheit – T	F=2,954 p=0,003 r ² =0,022	F=5,864 p=0,000 r ² =0,059
Soziale BNO – S	F=1,929 p=0,052 n.s.	F=1,810 p=0,048 r ² =0,018
Soziale BNO – T	F=1,659 p=0,104 n.s.	F=1,485 p=0,131 n.s.
Individ. BNO – S	F=0,836 p=0,571 n.s.	F=0,768 p=0,673 n.s.
Individ. BNO – T	F=1,972 p=0,047 r ² =0,013	F=1,652 p=0,079 n.s.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

- ?? Die Wirkung des elterlichen Erziehungsstils auf die Ausprägung des Leistungsmotivs ist sehr komplex und zeigt geschlechterspezifische Wirkungen. Die Leistungsmotivausprägung der Mädchen scheint eher durch erzieherisches Einwirken der Eltern modifizierbar zu sein als die der Jungen.
- ?? In Untersuchungen zum Sportengagement Jugendlicher (vgl. Burrmann, 2005; Georg, Hasenberg & Zinnecker, 1996) lassen sich Anzeichen für eine geschlechertypische Tradierung sportiver Orientierungs- und Verhaltensmuster finden: Die sportliche Aktivität der Mutter beeinflusst vorrangig das Sportengagement der Tochter, die Aktivität des Vaters das des Sohnes. Diese geschlechtstypische Tradierung konnte in Bezug auf Erziehungsstil und Leistungsmotivausprägung nicht analysiert werden. Entsprechende Erziehungsstile der Mutter als auch des Vaters beeinflussen jeweils auf sehr spezifische Weise die Motivausprägung der Tochter. Bei den Söhnen dagegen werden Parameter des Leistungsmotivs überwiegend durch den mütterlichen Erziehungsstil bedingt.
- ?? Diese sehr spezifischen Wirkungen elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Leistungsmotivausprägung der Töchter und Söhne verändern sich vermutlich von Klasse 4 zu Klasse 9. In der vorliegenden „unechten“ Längsschnittsbetrachtung bleibt einerseits die Ausprägung der Erziehungsstile in den einzelnen Klassenstufen allerdings überraschend konstant, die Wirkungen auf die Komponenten des Leistungsmotivs dagegen verändern sich andererseits sehr deutlich. Dabei zeigt sich, dass sich das Erziehungsverhalten von Mutter und Vater sowohl ergänzen kann, aber unter Umständen auch einen konträren Einfluss aufweist.
- ?? Insgesamt muss jedoch festgestellt werden, dass das Erziehungsverhalten der Eltern nur geringfügig zur Varianzaufklärung bezüglich der Leistungsmotivausprägung beiträgt. Dieser Varianzanteil kann jedoch wesentlich erhöht werden, wenn das „sportive Klima“ des Elternhauses zusätzlich in die Betrachtungen einbezogen wird. Dabei zeigt sich, dass vorrangig „gemeinsame sportive Aktivitäten der Eltern mit dem Kind“ in Kopplung mit einem entsprechenden unterstützenden Erziehungsverhalten das Leistungsmotiv positiv beeinflusst, während die eigene sportliche Aktivität der Eltern in diesem Zusammenhang nur einen marginalen Einfluss hat.

Der vorliegende Abschnitt hatte die Funktion eine Vernetzung der Perspektiven der Akteure vorzunehmen, die für und im Sportunterricht von maßgeblicher Bedeutung sind. Die hier dargestellten Befunde können daher nur Einblicke in mögliche Auswertungsstrategien und erste Anhaltspunkte liefern, die es in Zukunft sowohl auf theoretischer Ebene, als in der empirischen Vorgehensweise zu vertiefen und zu verfeinern gilt. Zudem lässt der zur Verfügung stehende Platz im Rahmen dieses Berichts zwangsläufig an einigen Stellen blinde Flecken offen. Wir haben versucht, die wesentlichen Befunde in den einzelnen Abschnitten lesbar zu gestalten und damit die Kernaussagen gebündelt zu haben, auch wenn an der einen oder anderen Stelle Informationen fehlen.

Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(1) Von den Variablen, die das Interesse am Fach, die Anstrengungsbereitschaft und das Wohlbefinden der Schüler vorhersagen, sticht insbesondere eine straffe Unterrichtsführung in Form einer effektiven Zeitznutzung heraus. Das Alter der Lehrer eignet sich nur in Teilen, um motivationale Faktoren im Unterricht zu erklären. Für die Sekundarschule steigt die Zufriedenheit der Schüler mit zunehmendem Alter der Lehrer, für die Grundschule gilt dieser Zusammenhang nicht – er kehrt sich sogar um. Möglicherweise sind es die jungen und fachfremd unterrichtenden Lehrer, die erst eine gewisse Erfahrung sammeln müssen, um effektiven und qualitativ ansprechenden Sportunterricht erteilen zu können. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Orientierungsfunktion der Lehrpläne für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu klären.

(2) Sportliche Aktivitäten in der Freizeit und im Verein werden in erster Linie durch die Familie gelebt und vererbt. Es sind insbesondere gemeinsam unternommene Aktivitäten und geteilte Interessen, die in einem Zusammenhang mit der sportlichen Aktivität stehen. Dabei liegt - ähnlich wie in den Untersuchungen der PISA-Studie - eine starke soziale Selektivität in der Teilhabe am Sport vor. Schüler der Hauptschulen sind dabei dreifach benachteiligt: Sie erhalten den geringsten Umfang an Sportunterricht, dieser wird in größerem Umfang als an anderen Sekundarschulen fachfremd unterrichtet und sie treiben in der Freizeit und im Verein weniger Sport. Die Bedeutung schulbezogener Maßnahmen sollte aber nicht zu kritisch eingeschätzt werden, denn die langfristigen und nachhaltigen Wirkungsweisen von sportbezogenen Maßnahmen an einer Schule können an dieser Stelle nicht überprüft werden. Für diese Fragestellungen ist ein längsschnittliches Untersuchungsdesign von Nöten.

(3) Der Anteil an fachfremden Sportlehrern an einer Schule beeinträchtigt zwar das Klima im Sportlehrkörper, schlägt sich aber nicht bis auf die einzelnen

Schulklassen durch. Merkmale eines positiven Klimas innerhalb des Lehrkörpers sind funktionierende Kommunikationsstrukturen, Konsensorientierung in der Gestaltung des Unterrichts, das Geben und Nehmen von sozialer Unterstützung sowie die Bereitschaft zur Innovation. In solch einem Lehrkörperklima entwickelt sich ein Unterrichtsstil, das anspruchsvolle Leistungserwartungen und ein straffes Unterrichtsmanagement mit einem guten Verhältnis der Lehrer und Schüler untereinander verbindet. Dies schlägt sich wiederum auf Klassenebene in einem Unterrichtsklima nieder, das Wohlbefinden, Zufriedenheit, Anstrengungsbereitschaft und Motivation fördert sowie letztendlich deren Leistungen und Kompetenzen steigert.

(4) Die motivationalen und leistungsbezogenen Einstellungen der Schüler sind in einem geringeren Maße von den Erziehungsstilen und -praktiken der Eltern abhängig als man gemeinhin vermutet. Darüber hinaus unterscheiden sich teilweise die Einflüsse in ihrer Größenordnung und in ihrer Richtung auch hinsichtlich der Senderperspektive (ob Vater oder Mutter diesen Erziehungsstil praktizieren) und der Empfängerperspektive (ob dieser Erziehungsstil gegenüber dem Sohn oder der Tochter ausgeübt wird). Erziehungsstile werden aber vor allem dann wirksam, wenn sie in Kombination mit dem „sportiven Klima“ des Elternhauses wirken. Dazu gehören insbesondere von Kindern und Eltern geteilte sportive Interessen und gemeinsame Unternehmungen, die sportiven Charakter haben.

5.7 Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure

Jessica Süßenbach & Werner Schmidt

5.7.1 Einleitung und Entwicklungsstand der Schulforschung

Im Rahmen der Schulsportstudie wurde ein komplexes Forschungsdesign gewählt, das die Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge realisiert. Der komplementäre Charakter dieser Methodentriangulation führt zu einem besseren Verständnis sportbezogener Schulrealität und eröffnet eine erweiterte, ganzheitliche Sicht auf den Schulsport.

Das Ziel unserer qualitativen Einzelfallstudien⁷⁶ ist es, förderliche bzw. hemmende Faktoren zu identifizieren, die zu einem sportiven Schulklima führen bzw. es verhindern.

Im Hinblick auf das leitende Erkenntnisinteresse der Studie werden zunächst zentrale Befunde zur allgemeinen Schulqualitätsforschung vorgestellt, da diese für unsere sportbezogene Analyse der Schulen ein empirisches Fundament bilden. Den Ausführungen zum theoretischen Ansatz der qualitativen Teilstudie sowie zum methodischen Vorgehen schließt sich die Ergebnisdarstellung an. Zunächst erfolgt die Beschreibung einer idealtypischen Grundschule mit sportivem Klima und daran anschließend entfaltet sich die Schülersicht auf den Schulsport sowie die Perspektive der Sportlehrer. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung auf Grundlage der wesentlichen Erkenntnisse der qualitativen Studie.

Eines der zentralen Anliegen der Schuleffektivitätsforschung (vgl. Aurin, 1990) ist die Beantwortung der Fragen: Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten? Und an welchen Merkmalen kann man gute Schulen erkennen? Der aktuelle Diskurs zum Thema „Schulqualität“ verweist diesbezüglich auf „weiche“ Qualitätsfaktoren, d. h. Kriterien, die eher atmosphärischen Charakter haben und wesentlich vom Klima an der Schule geprägt werden (vgl. u. a. Posch & Altrichter, 1997). Oder anders gesagt, „harte“ Kriterien, die

⁷⁶ Zum qualitativen Forschungsansatz der Einzelfallstudie vergleiche Lamnek (2005, S. 298ff.) sowie Combe, Helsper und Stelmasyk (1999).

relativ leicht fassbar sind (z. B. Klassengröße, Lehrer-Schüler-Relation, Ressourcen) und politisch einigermaßen leicht zu beeinflussen sind, scheinen in ihrer Bedeutung häufig überschätzt. Die Assoziation zur Meteorologie präzisiert Fend (1998, S. 174) wie folgt: „Aus einer typischen Aufeinanderfolge von ‚Wetterlagen‘ in einer Region ergibt sich deren Klima. Analog könnte man die Alltagsgeschichte in einer Schule als die konkreten ‚Wetterlagen‘ betrachten, aus denen sich das soziale ‚Klima‘ an der Schule aggregieren ließe“. Nach Fend besteht die Kernthese der Klimaforschung darin, dass subjektive Wirklichkeitskonstruktionen (das, was die meisten für richtig halten; wovon sie glauben, dass es alle an der Schule denken; was alle für wahr halten; was alle meinen, dass man es tun müsse) in hohem Maße das Handeln der Akteure, ihr Wohlbefinden und auch ihre Arbeitsmotivation beeinflussen. Die Schule ist demzufolge als dynamisches System miteinander in Wechselbeziehung stehender Faktoren zu begreifen. Die Zusammensetzung dieser miteinander agierenden Charakteristika ist in jeder Schule einmalig und verleiht jeder Schule ein individuelles „Klima“ (vgl. u. a. Aurin, 1990).

Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand zur Schulqualitätsforschung, sind die Merkmale guter Schulen wie folgt zusammenzufassen (vgl. Aurin, 1990; Fend, 1998; Altrichter & Posch, 1999):

- ?? Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards: positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung
- ?? Hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz
- ?? Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schüler
- ?? Wertschätzende Beziehungen zwischen Leitung, Lehrern und Schülern
- ?? Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln: Berechenbarkeit des Verhaltens
- ?? Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer und Schüler
- ?? Eine kooperative, aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung
- ?? Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium
- ?? Einbeziehung der Eltern
- ?? Schulinterne Lehrerfortbildung

5.7.2 Theoretischer Ansatz und methodisches Vorgehen

In der vorliegenden qualitativen Untersuchung⁷⁷ erfolgte die systematische Auswahl (theoretical-sampling) aus den quantitativen Ergebnissen, um daraufhin die ermittelten Schulen anhand von teilstandardisierten Leitfadenterviews und Beobachtungen zu untersuchen. Die Beschreibung, Analyse und Deutung der Einschätzungen aller Akteure (Schulleiter, Sportlehrer, Schüler) geben Aufschluss über das sportive Klima an den jeweiligen Schulen. Mit der Verknüpfung von institutioneller, interaktiver und individueller Perspektive ist eine komplexe, ganzheitliche Betrachtungsweise des Sportunterrichts im Gesamtsystem Schule gewährleistet. So sind auf Grundlage der kontrastiven Gegenüberstellungen der Schulen typische Handlungsmuster und generelle Strukturen zu erkennen, die zugleich den Ausgangspunkt bilden für die (Weiter-) Entwicklung einer sport- und bewegungsbezogenen Arbeit an den Schulen.

5.7.2.1 Auswahl der Schulen

Die Erkenntnisse der allgemeinen Schulforschung (vgl. Abschnitt 5.7.1) verweisen auf die „Merkmalsvielfalt“ und Komplexität des Systems Schule, in dem sowohl Elemente auf verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) als auch Relationen zwischen den Ebenen analysiert werden können. Mit dem Anspruch, die Wirkungen des Schulsports als auch seine Prozessqualitäten einzubeziehen, legte das Forscherteam Variablen aus dem quantitativen Teil der Studie fest, die als relevante Kriterien für eine Schule mit sportivem Klima gelten. Die Auswahl der Schulen ergab sich dementsprechend aus drei Perspektiven (Schulleitung, Sportlehrer und Schüler) unter Berücksichtigung folgender Fragekomplexe:

- ?? Schulleitung: Sportbezogene Maßnahmen und Veranstaltungen/Fort- und Weiterbildung der (Sport)-Kollegen/Versorgung durch Sportlehrkräfte
- ?? Sportlehrer: Bedingungen des Sportunterrichts (Ausstattung)/Kooperation und Absprachen mit Sportkollegen
- ?? Schüler: „Empfindungen“ zur Schule und zum Sportunterricht/Organisation des Sportunterrichts/Benotung des Sportunterrichts

⁷⁷ Um die spezifische Ausgangslage jeder einzelnen Schule angemessen zu erfassen und die innewohnenden pädagogischen Haltungen und Prozesse zu verstehen, liegen der Studie die zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung zugrunde: Offenheit (gegenüber Personen, Situationen und Methoden), Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter (von Forschung und Gegenstand), Reflexivität (von Gegenstand und Analyse), Authentizität, Explikation und Flexibilität (vgl. u. a. Lamnek, 2005; Flick, 1995).

Auf diese Weise erfolgte eine gezielte Auswahl (theoretical-sampling) auf Basis der quantitativen Befragung von positiven und negativen Schulen hinsichtlich des sportiven Klimas. Im weiteren Untersuchungsverlauf konnten daraufhin vergleichende Analysen zwischen diesen Schulen durchgeführt werden, die in der Bildung gegenstandsbezogener Theorien münden (vgl. Glaser & Strauß, 1967; Kelle & Kluge, 1999).

5.7.2.2 Durchführung der Interview-Studie

Insgesamt wurden 25 Schulen (14 Grundschulen, zwei Hauptschulen, zwei Realschulen, eine Sekundarschule, eine Gesamtschule und fünf Gymnasien) mit jeweils zwei Forschern besucht. Der Interviewleitfaden orientierte sich an den Fragekomplexen der Fragebögen und wurde nach Durchführung der Pre-Interviews um einige Aspekte erweitert (vgl. Hopf, 2000). An jeder Schule wurden interviewt: die Schulleitung, eine Sportlehrerin, ein Sportlehrer sowie an den Grundschulen zwei Mädchen und zwei Jungen aus der Klassenstufe 4; an den weiterführenden Schulen jeweils zwei Mädchen und zwei Jungen aus den Klassenstufen 7 und 9.⁷⁸ Alles in allem gilt der Dank 219 Personen, die sich an der qualitativen Studie beteiligten und für ein ca. 45 bis 60-minütiges Gespräch zur Verfügung standen. Alle Interviews wurden auf einem Tonbandgerät aufgezeichnet und falls erforderlich, erstellte der Interviewer ein Postskript (Rahmenbedingungen des Interviews, Gespräche vor und nach dem Ausschalten des Gerätes).

Insgesamt ist die Bereitschaft der einzelnen Schulen, sich aktiv an der Studie zu beteiligen, als positiv zu bewerten (nur in seltenen Fällen war Befragungsmüdigkeit festzustellen), so dass die Durchführung der Interviewstudie im Rahmen des täglichen „Schullebens“ in den meisten Fällen problemlos verlief. Neben den Interviews wurden Beobachtungsprotokolle und Fotodokumente erstellt und in die Auswertung der Daten einbezogen.⁷⁹

⁷⁸ Die Schüler der jeweiligen Klassenstufen wurden jeweils zu zweit geschlechtergetrennt interviewt. Für die Auswahl der Schüler waren die Sportlehrer verantwortlich, da auf diese Weise sowohl leistungsstarke als auch weniger sportliche Jungen und Mädchen einbezogen werden konnten.

⁷⁹ Aus forschungslogischen und pragmatischen Gründen wurden die Interviewtexte so geglättet, dass die Verschriftung in Standardorthografie sich an den Normen der geschriebenen Sprache orientiert (Kowal & O'Connell, 2000, S. 440f.).

5.7.2.3 Auswertung der Daten

Wie in qualitativen Studien zumeist üblich, verfolgt unsere Untersuchung eine zirkuläre Strategie, d. h. Datensammlung und Datenanalyse erfolgten von Beginn an gleichzeitig, da die Datensammlung die Hypothesenbildung begleitet. Die zentrale Methode zur Entwicklung von Grounded Theories (datenbasierte Theorien) ist die vergleichende Analyse. Diese dient zur Spezifizierung und detaillierten Ausarbeitung, um die Merkmale sportiver Schulen besser verdeutlichen zu können (vgl. Lamnek, 2005).

Das Datenmanagement und die Datenauswertung erfolgten mit Unterstützung des Textanalyseprogramms Winmax (vgl. Kuckartz, 1999). Der Auswertungsprozess bestand zunächst in der Markierung des Textes aus dem Leitfaden (theoriegeleitet-deduktiv) sowie in der begrifflichen Kennzeichnung neuer thematischer Aspekte (induktiv). Zur Identifizierung von Themenkomplexen und themenbezogenen Substraten wurde nach Spielarten von Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen gesucht, die den Forschungsgegenstand betreffen (vgl. Strauss, 1982; Strauss & Corbin, 1996).

Auf diese Weise wurde das gesamte Datenmaterial kodiert und es entwickelte sich ein Kategoriensystem, das im Verlauf der Datenerhebung erweitert und ausdifferenziert wurde (induktives Verfahren). Permanente Quervergleiche (Synopsis) waren zum einen zwischen den Einzelschulen und zum anderen zwischen den unterschiedlichen Gruppen (Schulleiter, Sportlehrer, Schüler) möglich. Nach der Codierung und dem Prozess des permanenten Vergleichens tauchten zentrale Kategorien immer wieder im Datenmaterial auf. Diese so genannten Schlüsselkategorien erwiesen sich als zentral für Schulen mit einem sportiven Klima.

5.7.3 Darstellung der Ergebnisse

Grundlegend für ein positives sportives Schulklima ist eine Konzeption, die Inhalt und Prozess miteinander verbindet: „Inhalt“ bezieht sich auf Sachverhalte wie die Organisationsstruktur (z. B. Studentafel, Stundenplanerstellung, Fort- und Weiterbildung), Rollen, Normen, Werte sowie Unterrichtsmethoden und das Curriculum. Unter „Prozess“ verstehen wir die Art und den Stil der schulpolitischen Beziehungen (z. B. Zusammenarbeit von Lehrern und Schulbehörde) und den Informationsfluss (z. B. kollegiale Absprachen, Festlegen gemeinsamer Ziele) innerhalb der Schule.

Im Hinblick auf die deskriptive Darstellung von Schulen mit einem sportiven Klima dienen die empirisch abgesicherten Merkmale guter Schulen aus der Schulentwicklungsforschung zur theoriegeleiteten Einordnung unserer Daten.

Zugleich wird deutlich, dass dem Schulsport ein hohes Potenzial zur Verwirklichung dieser Ziele und damit zur Verbesserung des allgemeinen Schulklimas innewohnt.

In der qualitativen Teilstudie konnten durch kontrastive Fallvergleiche relevante Kennzeichen hinsichtlich eines sportiven Klimas identifiziert werden, die im Folgenden zunächst anhand der Beschreibung einer idealtypischen Grundschule präzisiert werden.

5.7.3.1 Eine idealtypische Grundschule mit sportivem Klima

Grundlegend für die Herstellung eines sportiven Schulklimas ist die Wertigkeit von Bewegung und Sport innerhalb der jeweiligen Schule. Eine sicherlich wenig überraschende Erkenntnis, jedoch bleibt differenziert zu analysieren, wie die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen aller Schulakteure das Handeln, das Wohlbefinden und die Atmosphäre einer Schule bestimmen.

Eine positive Einstellung und Haltung der Schulleitung zum Sport ist als zentrales Kriterium anzuführen und schlägt sich nicht nur in der formalen Einhaltung von drei wöchentlichen Sportstunden nieder, sondern in der didaktischen Gestaltung des gesamten Schulalltags.

Ein wesentlicher Schwerpunkt ist die Bewegung. Man schickt nicht nur den Kopf des Kindes in die Schule, sondern es kommt das ganze Kind. Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Das ganzheitliche Lernen in den Vordergrund zu stellen ist ein großes Anliegen. Insofern versuchen wir den Schulmorgen so zu rhythmisieren, dass es Bewegungszeiten innerhalb des ersten Lernblocks gibt im Klassenraum oder mit dem Spielwagen draußen auf dem Schulhof (Schulleiterin, Grundschule, mit Zusatzausbildung im Fach Sport).

Die Basis für Bewegungs- und Sportbiographien der jungen Heranwachsenden sollte an den (Grund-)Schulen gelegt werden.

Für mich ist der Sport an der Schule ein ganz wichtiger Bereich, speziell für Grundschüler. Er fördert doch sehr die körperliche und geistige Entwicklung und ich denke, man sollte soweit kommen, die tägliche Sportstunde einzuführen. Das wäre meine ideale Vorstellung, jeden Tag eine Sparteinheit, natürlich möglichst günstig gelegen für die Klasse (...), dass die Kinder hier rausgehen und Lust auf Sport haben (Schulleiterin, Grundschule).

Die Integration von Bewegung und Sport im gesamten Schulalltag erfordert ein Mindestmaß an räumlichen Möglichkeiten sowie Engagement und Fantasie aller Beteiligten diese bewegungsfreundlich zu gestalten.

Wir haben einen Spielwagen, der jede Pause raus gefahren wird; darin sind alle möglichen Spielsachen: Rollbretter, Ballspiele, Seilchen, Sandspielzeug, Pedalos (Schulleiterin, Grundschule).

Wir haben ein ganz großes Gebüsch, da spielen wir Verstecken. Wir haben eine Burg mit Rampe, die drei Meter hoch ist. Man kann mit dem

Rollbrett fahren. Die Burg verläuft im Sand. Im Sand haben wir ein Klettergerüst. Wir haben einen Schotterplatz, da kann man Fußball spielen. Wir haben auch einen großen Steinplatz, da spielen wir auch Fußball, da sind auch Markierungen drauf. Vorne kann man Ballspiele und Seilchen springen machen (Schüler, 4. Klasse).

Das in den Grundschulen vorherrschende Klassenlehrerprinzip bringt es unweigerlich mit sich, dass der Sportunterricht häufig fachfremd erteilt werden muss. In der Regel besitzen diese Lehrer eine Zusatzqualifikation „Sport“ (Praxis-Theorie-Kurs über ein halbes Jahr, einmal wöchentlich). Vor allem obliegt es aber auch der administrativen Ebene, spezifische Fortbildungen für fachfremde Lehrkräfte anzubieten. Letztlich sind es in vielen Fällen die Schulen selbst, die die Unterstützung von Experten für ihre spezifische Situation einfordern. Eine engagierte Schulleitung mit Sportaffinität setzt sich für interne Fort- und Weiterbildungsangebote ein, sorgt für eine gerechte Ressourcenverteilung zwischen den Fächern und ist bereit – trotz beachtlichem Verwaltungsaufwand – Innovationen (z. B. Mobiles Klassenzimmer, Sponsorenläufe, Anschaffung neuer Sportgeräte wie Inline-Skates) aktiv zu unterstützen.

Da bei uns viel fachfremd unterrichtet werden muss (14 von 22 Klassen), brauchen wir wirklich etwas Grundlegendes, was einfach strukturiert ist, was auch Nicht-Sportler praktizieren können (...) es gibt im Sport oft spezifische Sachen. Diese Kollegin, die das bei uns macht, kann man z. B. auch abrufen. Man kann sie für bestimmte Tage quasi als pädagogische Beraterin anfordern. Also, wenn man denn möchte, gibt es schon Möglichkeiten (Schulleiterin, Grundschule).

Die kollegialen Absprachen beschränken sich dementsprechend in guten Schulen nicht nur auf organisatorisch-formale Kriterien (z. B. Hallenaufteilung, Stoffverteilungsplan u. ä.). Vielmehr werden die damit verbundenen Aufgaben und Probleme in gemeinschaftlichen Arbeitszusammenhängen gelöst (z. B. schulinterne Fortbildung). Im Alltag reicht die professionelle Kooperation innerhalb des Sportkollegiums vom fachlichen Austausch bis hin zum Gerätetag in der Sporthalle, d. h. morgens wird mit Hilfe von Kollegen oder des Hausmeisters gemeinsam eine Bewegungslandschaft aufgebaut. Zum einen können die jüngeren Kinder die schweren Geräte kaum transportieren und zum anderen „sprengt“ die Organisation des Auf- und Abbaus den zeitlichen Rahmen der Sportstunde (in der Grundschule wird der Sportunterricht in der Regel als Einzelstunde erteilt).

Es gibt einen Parcours, der von allen Kindern durchlaufen werden kann. Das war für mich eine Erleichterung, weil ich mich anfangs nicht so ran traute an die Geräte. Eine Kollegin baut morgens auf, eine andere baut mittags ab. Eine durchdachte Sache und es gefällt uns sehr gut. Ich fühle mich allerdings nicht so qualifiziert wie jemand, der es von der Pike auf gelernt hat. Ich bin schon sehr viel mutiger geworden und erarbeite es mir so langsam aber sicher (Sportlehrerin mit Zusatzausbildung im Fach Sport, Grundschule).

Kennzeichnend für eine positive Beziehungskultur, die im Sinne des Schulsports wirkt, ist die Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb des Kollegiums, aber auch die Einbeziehung der Schüler (z. B. Mitwirkung an Sportfesten, Organisation des Pausensports, Verwaltung der Spielekiste etc.). Auf dieser gemeinschaftlichen Grundlage entstehen interessante außerunterrichtliche Angebote für ALLE: Die Teilnahme an regionalen und überregionalen Schulwettkämpfen, aber auch interne Schulturniere oder kontinuierliche Arbeitsgemeinschaften sind für alle Beteiligten zentrale Elemente zur Förderung der Identifikation mit der eigenen Schule. Zur Entwicklung und zum Erhalt derartiger Aktivitäten über den Unterricht hinaus, bedarf es indes positiver Anerkennungsverhältnisse für Sportlehrer (besonders an den weiterführenden Schulen).

Mit Blick auf die Schüler wird Wert gelegt auf die Wertschätzung und „Anbahnung“ von sportbezogenen Kompetenzen. Ausgehend von einem ganzheitlichen Leistungsbegriff, der die Entwicklung kognitiver, kommunikativer, emotionaler und motorischer Fähigkeiten umfasst.

Leistung ist eine ganz interessante Sache (...) bereitet mir am meisten Bauchschmerzen. Wir haben in den Klassen 1 bis 3 Lernentwicklungsbereiche und schreiben selbstverständlich auch etwas zur Entwicklung im Bereich Sport. Im 4. Schuljahr kommt plötzlich irgendeine Note. Noten waren bisher, auch für meine Kinder, Zahlen, Ziffern, die sie nicht mit Inhalt füllen können. Ich versuche den Kindern die Bedeutung zu erklären oder woran sie zu messen sind. Im Sport habe ich angefangen den Kindern zu erklären, was es bedeutet, ein sehr guter, guter, befriedigender, ausreichender Schüler zu sein. Worauf musst du achten? Was stellst du dir vor? Die Kinder haben sehr schön formuliert, dass nicht jeder Schüler, der einen Ball in der Hand halten kann, ein sehr guter Sportler ist. Wir haben gemeinsam zusammengetragen, welche Bereiche es im Sportunterricht gibt: Spiele, Turnen, Gymnastik/Tanz, Mannschaftsspiele, Kooperation/Fairness. Wie setze ich mich ein? Stehe ich rum oder helfe ich mit? Wie baue ich ab? In meiner Klasse klappt es hundertprozentig toll. Seit der ersten Stunde habe ich das als unsere gemeinsame Sache deklariert. Ich habe faires Verhalten und Kooperation eingefordert (Sportlehrerin, Grundschule).

Den Schülern ist es wichtig, vom Lehrer Rückmeldungen zu erhalten sowohl über den Erfolg ihrer Lernanstrengungen als auch über noch nicht befriedigend bewältigte Aufgaben und über die gemachten Fehler. An der Schilderung eines konkreten Unterrichtsbeispiels werden der schülerorientierte Umgang mit der Leistungsproblematik sowie die damit einhergehende Notenvergabe verdeutlicht.

Wir haben eine Ballschulung und eine Hockwende gemacht. Hockwende über einen quergestellten Kasten in unterschiedlicher Höhe mit diversen Absprungmöglichkeiten. Wie kann ich das – nach einer Erarbeitungsphase – benoten und beurteilen? Wir haben herausgefunden, dass bei einer sehr guten Leistung ein Anlauf, ein Absprung, eine Flug-, Stütz- und Landephase zu erkennen sein muss (...) Stationen, an denen die einzelnen Pha-

sen erfassbar gemacht wurden: Stationen zum Lernen des Abspringens, des Stützens, wo sie fliegen konnten. Sie haben das schließlich verinnerlicht! Ich habe sie sich selbst beurteilen lassen: Was konntest du erkennen? Sie haben sich ganz klar selber überprüft. Ob ich das immer so machen kann und immer richtig mache, weiß ich nicht. Wobei ich stets die individuelle Weiterentwicklung berücksichtige. Wer sich traut, endlich den Bock zu überwinden, dem mache ich das in seiner Note deutlich. So verstehe ich Notengebung (...) das ist im Fach Sport sehr viel schwieriger als in anderen Fächern. Kinder haben eine andere Erwartungshaltung: Ich bin gut und kann das alles. Sie werden nachdenklicher, wenn man ihnen die Vielfältigkeit des Sports aufzeigt. Sie verstehen es (Sportlehrerin, Grundschule).

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Festschreibung von Bewegung und Sport im Schulprogramm ein wichtiger Schritt zur Verankerung und sichtbaren Positionierung des Sports im Schulleben und damit auch im Alltag von Kindern und Jugendlichen darstellt. Die Umsetzung steht und fällt allerdings mit der sozialen Beziehungsstruktur innerhalb der Schule. Dazu gehört zudem eine gewisse personelle Stabilität im Kollegium, die das Entstehen eines Gemeinschaftsgefühls begünstigt.

5.7.3.2 Die Schülersicht auf den Schulsport

Was sehen Schüler positiv?

Insgesamt schätzen vor allem jüngere Mädchen und Jungen ihren Sportunterricht sehr positiv ein. Ihre positiven Assoziationen beziehen sich bereits auf vielfältige Effekte und Sinnrichtungen des Sports: Das Lernen von neuen Sportarten oder Bewegungsfertigkeiten ist vor allem bei jüngeren Schülern für die außerschulischen Sportaktivitäten von großem Interesse.

Zudem wird die Verbesserung der eigenen Leistungsfähigkeit – im Sinne von gesund und fit sein oder werden – als bedeutsam herausgestellt.

In allen Altersstufen wird der Sportunterricht als Ausgleich für die kognitiven Fächer im Klassenraum wahrgenommen und sehr geschätzt. Aus den subjektiven Einschätzungen der Schüler wird deutlich, dass sie durchaus einen positiven Einfluss auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit durch die Bewegung im Sportunterricht wahrnehmen.

Ohne Sport ist man nicht gut in der Schule. Man muss sich auch austoben können, dann wird mein Kopf freier. Ich finde es gut, wenn es mehr Sport geben würde (Schüler, 4. Klasse).

Im Unterschied zu den Klassenraum-Fächern können sie nicht nur ihren Bewegungsdrang stillen, sondern sie schätzen zudem die damit einhergehenden verbalen Ausdrucksmöglichkeiten sehr.

Die Kinder sind mehr ausgelassen, weil sie toben dürfen. Und laut sprechen dürfen. Vielleicht auch mal schreien, wobei das die meisten nicht

machen; ich jedenfalls nicht. Wenn wir in Deutsch in der Klasse sitzen, dann merkt man schon, dass die den Sport lieber mögen, weil sie auch was sagen dürfen (Schülerin, 4. Klasse).

Es fällt die deutlich positivere Einschätzung des Sportunterrichts im Vergleich zu den anderen Fächern auf. Gründe hierfür sind in erster Linie die entspanntere Atmosphäre in der Sporthalle sowie die veränderte Lehrerrolle: Sportlehrer werden von den Schülern als weniger streng wahrgenommen. Insbesondere in ihrer erzieherischen Funktion (z. B. Eingehen auf Schüler, Konflikte lösen, außerschulische Gespräche) sind sie bei den Schülern anerkannt und beliebt.

Gleichwohl nehmen die Schüler die Fachkompetenz des Sportlehrers deutlich wahr, die in der Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck kommt: Ggf. Vormachen, Loben, Verbessern, Hilfestellungen geben und Konflikte lösen. Die nachfolgende Äußerung einer 14-jährigen Schülerin vermittelt eine umfassende Beschreibung des Aufgaben- und Kompetenzspektrums von Sportlehrern.

Er hat gesehen, der größte Teil der Klasse ist nicht sportlich. Er hat sich als Ziel gesetzt, dass wir sportlicher werden sollen und demnach hat er auch so spezielle Programme gemacht. Das fand ich ganz gut. Der hat sich extra auf die Klasse eingestellt. Individuell auch Sportunterricht gemacht, dass wir uns mehr bewegen, und was ich auch ganz wichtig finde, er hat mitgemacht. Das finde ich ganz wichtig. Es gibt ganz viele Sportlehrer, die überhaupt nicht mitmachen. Die sitzen dann nur rum und wenn mal was Unfares passiert, sagen sie, das habe ich nicht gesehen, tut mir leid, macht weiter. Er zeigt uns wie das geht, und wenn man irgendwas falsch macht das erste Mal, dann wird man nicht direkt angebrüllt. Der ist auch individuell – wenn er bei Leuten gesehen hat, die können das nicht, dann ist er zu denen gegangen und hat für sie Hilfen gesucht, wie die sich das dann besser beibringen können. Der hatte auch immer viel Zeit. Er hat sich auch um einzelne Leute gekümmert! Das ist so, als wären das ungefähr zehn Lehrer gewesen, aber in einem. Er war immer überall und er konnte jedem helfen (Schülerin, 9. Klasse, Realschule).

Gute Sportstunden im Sinne der Schüler

Bei Betrachtung und Analyse der Schüleraussagen zu ihrem erlebten Sportunterricht kristallisieren sich zentrale Kennzeichen heraus, die altersübergreifend mit einer guten Sportstunde verbunden werden. Gelungene Sportstunden

- ?? eröffnen Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen,
- ?? ermöglichen Mitbestimmung,
- ?? bieten so viel Bewegung wie möglich und so viel Gespräche wie nötig,
- ?? vermitteln transparente Ziele,
- ?? erhalten den Spannungsgrad (Abwechslung vs. Monotonie),
- ?? bieten auch außergewöhnliche Sportarten (z. B. Trampolin, Badminton),
- ?? fordern die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft.

Anhand der Aspekte Mitbestimmung, Erfolgserlebnisse- und Könnenserfahrungen sowie Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft wird im Folgenden beispielhaft deren konkrete Umsetzung im Unterrichtsalltag illustriert. Prüft man die Ausprägung der Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler im Sportunterricht, ist zum einen die einfache inhaltliche Abstimmung, beispielsweise für ein Abschlussspiel zu beobachten. Oftmals entscheidet das Geburtstagskind dann mehr oder weniger selbstbestimmt über das Spiel.

Wenn wir jetzt Geburtstag haben, dann dürfen wir uns was wünschen. Aber meistens geht das nicht, weil die größeren Jungen sagen, nimm' Fußball, sonst schlage ich dich tot oder so was. Dann musst du dir Fußball wünschen. Ich würde gerne auch mal was anderes machen, aber dann schlagen die mich gleich. Deswegen muss ich – auch wenn ich Geburtstag habe – sagen, ich will Fußball (Schüler, 9. Klasse, Hauptschule).

Zum anderen erfolgt die Umsetzung dieser zentralen Leitvorstellung von Unterricht und Erziehung in Form eines weiter gefassten demokratischen Unterrichtsstils. In diesem Fall schätzen die Schüler ihre Mitbestimmung, da sie konsequent an der Planung und aktiv bei der Gestaltung ihres Sportunterrichts beteiligt sind.

Ich sage ihr [der Lehrerin], wir wollen uns im Werfen verbessern. Sie würde das machen. Wir haben ein Klassenbuch. Wir können Lob und Kritik aufschreiben. Unsere Lehrerin schreibt auch was rein. Sie bespricht mit uns den Unterricht. Was wir uns wünschen; was wir mehr üben wollen. Es dürfen auch freudige Sachen rein. Z. B., dass uns der Sportunterricht gut gefällt (Schülerin, 4. Klasse).

Ein wichtiges Kriterium hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserfahrung von Schülern sind Unterrichtssituationen, die Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen vermitteln.

Man sollte sich ein bisschen konzentrieren und auch an sich glauben, dass man es schafft. Ich sollte einmal Hockwende vormachen, obwohl ich es noch nicht so gut konnte. In Gedanken habe ich mir gesagt, ich schaffe das jetzt und habe es auch geschafft. Und bin mit einer Eins durchgekommen (Schülerin, 4. Klasse).

Als Basis für individuelle Erfolge und Könnenserfahrungen ist die Anstrengungsbereitschaft anzusehen.

Wir haben einen Laufwettbewerb gemacht, das machen wir ganz oft. Das macht mir total Spaß. Wir haben das ganz lange gemacht. Nacheinander sind immer welche raus gegangen, dann waren nur noch ein paar Leute dabei. Das hat mir total Spaß gemacht! Ich fand es ein tolles Gefühl, nur noch zu fünft zu sein – ich wollte so lange wie möglich weiter machen, wir hatten dann schon alle Seitenstechen. Wir haben uns dann abgesprochen und vereinbart, dass wir noch drin bleiben (...) danach war ich froh, dass ich das gemacht habe. Das war ein tolles Gefühl (Schüler, 4. Klasse).

Aus diesen Charakteristika guter Sportstunden geht hervor, dass in diesen eine angemessene Abstimmung zwischen „Fördern“ und „Fordern“ vollzogen wurde.

Das heißt, die Schüler fühlen sich angesprochen, indem ihre Bedürfnisse und Lernschwierigkeiten Berücksichtigung finden und zugleich werden sie zu weiteren Lernanstrengungen ermutigt. Dabei wissen sie sich durch konkrete Hilfeleistungen des Sportlehrers unterstützt und fühlen sich durch Sachkompetenz auf den richtigen Weg gebracht.

Auffallend ist die Tatsache, dass die Bedeutung des Faches Sport dem altersspezifischen Trend entsprechend in den älteren Jahrgangsstufen abnimmt. Für Sportaktivitäten im informellen und institutionellen Kontext sind vergleichbare Abschwächungen zu beobachten. In unserem Untersuchungskontext verweisen einige Indizien auf innerschulische Faktoren, die diese ambivalente Einstellung und Meinung zum Sport in der Schule beeinflussen. Dazu gehören die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts (z. B. Gruppengröße und –zusammensetzung, Sportunterricht am Nachmittag), aber auch die Gestaltung des Unterrichts.

Trotz einer sehr ambivalenten Einschätzung der älteren Schüler in Bezug auf Inhalt und Durchführung des Sportunterrichts, schätzen Mädchen wie Jungen die kompensatorische Wirkung des Sports in der Schule und möchten ihn nicht missen.

Ich nehme eigentlich immer am Sportunterricht teil. Egal, ob die anderen mitmachen oder nicht. Wenn ich in Mathematik mal eine Fünf geschrieben habe, gehe ich in den Sportunterricht und reagiere mich da richtig ab und komme auch wieder voll runter und dann ist irgendwie alles wieder in Ordnung und ich rege mich nicht mehr so extrem auf. Ich denke, dass ist das Ziel vom Sportunterricht und das ist wichtig (Schülerin, 9. Klasse, Hauptschule).

Sport gehört als Unterrichtsfach einfach dazu. Wenn du sauer bist am Morgen oder so, dann kannst du das im Sport erst einmal raus lassen, im Fußballspiel so richtig drauf schießen. Da ist es egal, er geht ja nicht kaputt oder so. Wenn du eine stressige Woche hattest, dann hatte ich am Freitag zwei Stunden Sport. Da kannst du das alles vergessen und erst mal ein bisschen spielen oder so. Sport gehört auf jeden Fall dazu, also ohne Sport ist es keine Schule für mich (Schüler, 9. Klasse, Hauptschule).

Was den Schülern nicht gefällt!

Kritisch betrachtet wird aus Schülersicht der schmale Grat zwischen dem so genannten „Sportarten-Zapping“ und einem monotonen, eintönigen Sportunterricht. Vor allem an den Haupt- und Realschulen bemängeln Schüler die einseitige Ausrichtung der Inhalte. Die Fokussierung auf eine Hauptsportart verhindert zudem eine gerechte, umfassende Sportnote.

Wir machen echt jedes Mal, wenn wir Sport haben nur Fußball. Jedes Mal nur Fußball und deswegen habe ich jetzt auch mal Schwimmen vorgeschlagen, weil das habe ich vor zwei Jahren das letzte Mal in der Schule gemacht. Und da hatte ich richtig Spaß und jetzt immer Fußball spielen,

das macht keinen Spaß mehr. Wir haben in der 8. Klasse auch nur Fußball gespielt. Wenn du jede Sportstunde Fußball spielst, wie soll dich dann der Lehrer bewerten? Der kann dich nicht bewerten, manche sitzen dort oben, die kriegen eine Sechs. Es gibt auch manche Schüler, die können perfekt Fußball spielen, die kriegen eine Eins. Aber Bodenturnen können die gar nicht. Bodenturnen wird aber nie gemacht. Deswegen bleiben die auf einer Eins. Aber es gibt auch manche Schüler, die kriegen in Fußball eine Vier, aber die sind im Bodenturnen super. Aber es gibt gar kein Bodenturnen, also kriegen sie eine Vier. Das finde ich unfair (Schüler, 9. Klasse, Hauptschule).

Sobald das Interesse und die Lernbereitschaft der Schüler nicht angesprochen werden und keine Erweiterung der bisherigen Erfahrungen stattfindet, gleitet der Sportunterricht ab in eine beliebige, belanglose Unterhaltungsveranstaltung. Insbesondere die leistungsbereiten Schüler äußern sich negativ über fehlende Anforderungen und die mangelnde Konsequenz in der Unterrichtsführung.

Wenn wir z. B. fünf Minuten laufen müssen, dann läuft die Hälfte fünf Minuten und die andere Hälfte eine Minute. Das ist kein konsequenter Sportunterricht – das ist ein Kindergarten – da kommt man rein und weiß, man muss sich da jetzt nicht hinhocken und hat Unterricht, sondern da machen wir gleich Musik an und dann ist es ziemlich locker im Sportunterricht. Mathe ist ein konsequentes Fach, da muss man mitmachen, da muss man was lernen, weil man sonst nicht weiterkommt. Sport würde ich mir als Hauptfach wünschen. Leistungskurs Sport oder so, das fände ich cool (Schülerin, 9. Klasse, Hauptschule).

Nicht nur Schwebebalken und Seil springen, das macht man im Kindergarten. Man kann ruhig mal Seil springen und Schwebebalken machen, aber nicht immer nur das Gleiche, sondern auch mal Fußball oder Basketball – ich mag Jungsport – das haben wir letztes Jahr überhaupt nicht gespielt, obwohl wir uns das gewünscht hatten (Schülerin, 9. Klasse, Realschule).

In der Sekundarstufe scheinen die Mädchen eine besondere Problemgruppe zu sein – insbesondere in der Hauptschule und Realschule, da hier eine extrem große Diskrepanz vorherrscht zwischen den sportlich aktiven Mädchen sowie den Mädchen mit einem ausgeprägten Meidungsverhalten in Bezug auf das Fach Sport.

Viele lassen sich Arzttermine auf Donnerstagnachmittag geben, da haben wir Sportunterricht (Schülerin, 9. Klasse, Realschule).

Für die Sportlehrerinnen ergeben sich aus dieser Tatsache oftmals unüberwindliche Konflikte, die in einem beiderseitigen Desinteresse am Fach Sport enden.

Aus 22, 23 Mädchen, wenn da in der 9. Klasse drei Mädchen freiwillig mitmachen und den Rest musst du antreiben – das macht gar keinen Spaß. In der Doppelstunde hängt das Gesicht runter, weil es zu lange ist und die Einzelstunde, da lohnt sich kaum das Umziehen. Wenn man in der Einzelstunde Brennball oder Völkerball spielen kann, kann man schon froh sein. Ich möchte sie halt nicht andauernd antreiben, dazu habe ich keine Nerven, muss ich ganz ehrlich sagen, das liegt mir nicht. Und dann gehe ich schon auf die Mädchen zu, wenn sie z. B. gerne Kegeln wollen, oder sie wollen gerne Völkerball, da lasse ich lieber das spielen, als dass ich

Bockspringen einführe, wozu sie gar keine Lust haben. Wir schauen also schon überwiegend auf das, was ihnen Spaß macht (Sportlehrerin, Hauptschule).

Es ist langweilig, wenn man immer nur im Kreis laufen muss. Man könnte auch raus gehen, dann sieht man etwas anderes. Im letzten Jahr mussten wir laufen, das hat sich gesteigert, beginnend ab zwei Minuten, danach musste einer immer Gymnastik machen. Bis dahin hatte die Lehrerin noch überhaupt nichts mit uns gemacht. Und danach haben wir Ball-über-die-Schnur gespielt (...) als Vorstufe zum Volleyball, ich glaube, wir haben eineinhalb Jahre nur Ball-über-die-Schnur gespielt – das machen Grundschüler. Das ist langweilig. Dann war auch schon die Stunde rum, weil die Lehrerin meist zu spät kam. Wir haben jedes Mal das Gleiche gemacht. Wenn wir Glück hatten, dann haben wir mal Völkerball gespielt (Schülerin, 9. Klasse, Realschule).

Wie aus den quantitativen Befunden hervorgeht, bekommen gerade die Mädchen und Jungen, die in ihrer Freizeit selten oder gar keinen Sport treiben, sowohl weniger Sportstunden als auch außerunterrichtliche Sportaktivitäten an ihren Schulen geboten.

Letztes Jahr waren wir getrennt und hatten nur alle drei Wochen Sport, das war total komisch. Zwei Klassen zusammen und eine 10. Klasse. Aus unserer Klasse waren wir dann manchmal nur zu fünft oder sechst, da konnten wir dann nichts spielen. Meist sind wir zu fünft im Kreis gelaufen, das war einfach nur langweilig. Früher hat mir der Sportunterricht Spaß gemacht und jetzt nicht mehr. Außerdem müssen wir nachmittags extra noch mal zur Schule fahren zum Sport. Da lassen sich dann viele eine Entschuldigung geben (Schülerin, 9. Klasse, Realschule).

Auch für die Schüler ist es oftmals auffallend, dass das Fach Sport von der Schulleitungs- bzw. Administrationsebene wenig Unterstützung erfährt. Neben Unmut und Unverständnis darüber, trägt diese Wahrnehmung sicherlich nicht zu einer Bedeutungsaufwertung des Faches bei.

Dem Lehrer sind ja auch meistens die Hände gebunden (...) er wollte mit uns zum Sportwettbewerb fahren oder mit uns auf Sportplätzen trainieren, aber ohne die Schule [Unterstützung bzw. Erlaubnis der Schulleitung] kann er nix machen (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Ich denke schon, wenn das Fach Sport nicht wäre, dann würden mehr Personen in Deutschland mit Übergewicht herumlaufen. Aber obwohl deutsche Schulminister beschreiben, dass alle in Deutschland, auch die Kinder, zu dick sind, bekommen wir nur zwei Stunden Sport in der Woche. Das verstehe ich absolut nicht, wieso das so ist (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Das Leistungsmotiv spielt für viele Schüler im Sportunterricht eine zentrale Rolle und wird in den Augen der Schüler nicht immer hinreichend berücksichtigt. Sobald die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft – insbesondere bei sportiven Schülern zu wenig gefordert wird – sinkt zum einen die Motivation und zum anderen die Bedeutung des Faches Sport in der Schülerwahrnehmung.

Im Sportunterricht hat man kaum die Möglichkeit sich anzustrengen, weil der ja nur zweimal die Woche ist und man schon gezwungen ist, auch au-

Berhalb der Schule etwas zu machen. Ausdauertraining und so (...) möchte man auch im Sportunterricht machen. Man geht eigentlich nur noch in den Sportunterricht, um eine gute Zensur zu bekommen. Um etwas im Ausdauerbereich zu lernen oder Muskeln aufzubauen, dazu leistet der Sportunterricht eigentlich gar nichts (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Auch wenn die jeweiligen Lernziele der Unterrichtseinheit klar abgesteckt wurden, offenbarten sich in der Unterrichtsgestaltung bzw. im methodischen Vorgehen einige „Schwächen“, so dass die Schüler sich in ihrem Lernprozess allein gelassen fühlen.

Der Lehrer zeigt uns das zwar, aber dann kümmert er sich nicht mehr darum und dann üben wir meistens mit Freunden. Na ja, dann bekommen wir es auch nicht oft so richtig hin (...) Wenn die Mitschüler das nicht können und der Lehrer sich nicht so intensiv mit diesen Leuten beschäftigt, dann ist man dazu ziemlich verpflichtet zu helfen (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Noten im Sportunterricht

Der Umgang mit diesem sportpädagogischen Dauerthema verläuft in der Sportlehrerschaft recht unterschiedlich und wird dementsprechend ambivalent von den Schülern eingeordnet. Die Bewertung scheint unabhängig von den jeweiligen Intentionen und Leistungsansprüchen der Sportlehrer auf einer Notenskala von Eins bis Vier beschränkt. Nur in extremen Verweigerungsfällen wird auch mal die Note Fünf erteilt. Mit einer „weichen“ Notengebung möchten Sportlehrer einerseits zum außerschulischen Sport ermuntern, andererseits mindert die Inflation guter Noten die Bedeutung des Faches für Schüler und damit ihre Anstrengungsbereitschaft.

Wenn man etwas nicht kann, bekommt man meistens eine Vier. Wenn man sich beim Üben aber sehr anstrengt, kriegt man vielleicht eine Drei (...), in anderen Fächern gibt es eine Fünf, das gibt es im Sport nicht (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Grundsätzlich sind die Schüler davon überzeugt, dass (auch) die Sportnote für den Bildungserfolg bedeutsam ist. Dazu kommt der individuelle Ehrgeiz vieler Mädchen und Jungen, sich in ihrer Lieblingsfreizeitbeschäftigung den „verdienten Lohn“ zu sichern, der ihnen aufgrund ihrer selbst wahrgenommenen Sportlichkeit zu steht.

Weniger sportlich begabte Schüler machen dennoch an einigen Schulen die entmutigende Erfahrung, dass ihre Lernanstrengungen vom Lehrer nicht gesehen und anerkannt werden.

Handstand wurde noch benotet. Den habe ich zu Hause geübt und ehrlich gekonnt, aber ich habe doch nur eine Drei gehabt, (...) das war frustrierend, man lernt und lernt und kriegt doch eine schlechte Note (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

Vor allem für leistungsschwächere Schüler führt das Fehlen positiver werthaltiger Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern und auch zwischen den Schülern untereinander zu einer äußerst negativen Haltung gegenüber dem Fach Sport.

Da habe ich keinen Ehrgeiz – wenn man sich auch anstrengt, du kannst nie eine gute Note haben – seit der siebten [Klasse] ist es mir eigentlich ‚Wurscht‘. Ich kriege dann meine Vier, mein Gott, hilft ja nichts. Andere Fächer, da strenge ich mich mehr an, das ist auch teilweise Lernsache (...) Sport muss man leider jede Woche über sich ergehen lassen und das ist schon teilweise eine Qual, weil es einfach schlimm ist, wenn man von dem Lehrer richtig blöd angemacht wird. Der hat seine Lieblinge und wenn du nicht so sportlich begabt bist, dann zeigt er dir schon, dass er dich nicht wirklich mag. Wenn du Übungen nicht gescheit machst, dann sagt er, ja was machst denn du da? Das ist nicht richtig, möchtest du eine Sechs haben? (Schüler, 9. Klasse, Gymnasium).

5.7.3.3 Die Sicht der Sportlehrer

Was sehen Sportlehrer positiv?

Unabhängig von ihren jeweiligen Zielen, die die Sportlehrer mit ihrem Unterricht erreichen möchten, ist eine übergeordnete Aussage quer durch alle Schulformen zu finden. Und zwar die Möglichkeit, die Mädchen und Jungen in einer völlig anderen Situation zu erleben und wahrzunehmen. Im Schulsport tritt gewissermaßen eine weitere Fassade der Persönlichkeit zu Tage oder kurz gesagt, man lernt die Schüler mal ‚anders‘ kennen. Damit eng verbunden ist die Chance, den Klassenverband zu stärken und ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln.

Wenn wir ein gutes Miteinander hatten. Wenn die Regeln eingehalten werden und es friedlich ist. Wenn man fair war zueinander, miteinander (Sportlehrerin, Grundschule).

Aufgrund des zumeist getrennt geschlechtlich erteilten Sportunterrichts in den Klassenstufen 5 bis 10, trifft diese Zielsetzung eher auf die Grundschule zu.

Ein weiterer Vorzug des Faches Sport ist in den Augen vieler Sportlehrer das hohe Schülerinteresse am Sport und die vorhandene Grundmotivation.

Ja, in der Halle ist es laut, aber ich muss ihnen ehrlich sagen, ich unterrichte gerne Sport. Die meisten Schüler wollen gerne Sport machen, sind aktiv und freuen sich auf den Sportunterricht (Sportlehrer, Gymnasium).

Vor allem in der Grundschule können Sportlehrer das stark ausgeprägte Bewegungsbedürfnis der Mädchen und Jungen zufrieden stellen und bekommen oftmals eine positive Rückmeldung von den Kindern, die wiederum eine hohe Arbeitszufriedenheit zur Folge hat.

Ich unterrichte schon gerne Sport. Ich habe eine 4. Klasse übernommen, die ständig Lehrerwechsel hatte und schon einige Schwierigkeiten ge-

macht hat. Da war ich schon sehr gefordert, aber mit den pädagogischen Möglichkeiten im Sport z. B. läuft es jetzt ganz gut und dann macht es auch wieder Spaß. Wenn man die Kinder eben erreicht. Wenn man in die lachenden Gesichter der Kinder sieht und weiß, dass es ihnen gefällt – das ist schon schön (Sportlehrerin, Grundschule).

Vor allem an den weiterführenden Schulen wird der kompensatorische Effekt des Sportunterrichts häufig thematisiert. In diesem Kontext sprechen Sportlehrer in erster Linie von einem Energie- und Aggressionsabbau. Der Sportunterricht dient als willkommenes Ventil für aufgestaute Energien und kann – sofern mit pädagogischem Geschick angemessen kanalisiert – gruppendynamische Prozesse positiv beeinflussen. Auf der einen Seite sind sich die Sportlehrer dieser Chance durchaus bewusst und verweisen auf die regulierende Funktion des Sportunterrichts und den daraus resultierenden Effekt für den kognitiven Unterricht. Allerdings erscheint auf der anderen Seite mit Blick auf die reale Unterrichtspraxis der Unterricht eindimensional und nicht befriedigend für die Sportlehrer.

In seltenen Fällen sehen sich die Sportlehrer als Impulsgeber für außerschulische Aktivitäten oder stellen gar eine Verbindung zu Vereinen her. Eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit diesbezüglich scheint gegeben, wenn die Sportlehrer aktiv für ihren Verein in ihrem Sportunterricht Schüler „rekrutieren“. Zudem bringen sie im außerunterrichtlichen Sport ein hohes Engagement mit und ebnen den Schülern durch Arbeitsgemeinschaften o. ä. den Übergang in einen ansässigen Sportverein.

Kinder, vor allem im Grundschulalter, sind sehr personenbezogen und wenn ihr Sportlehrer nachmittags Programm macht und die Kinder sportbegeistert sind, dann kommen sie auch dahin. Wäre ich Fußballtrainer, kämen sie zum Fußball spielen, wäre ich Kegeltrainer, dann kämen sie zum Kegeln. Nun bin ich Leichtathletiktrainer und die Leichtathletik ist eine sehr abwechslungsreiche und auch interessante Sportart, die alle Komponenten der sportlichen Bewegung beinhaltet. Die Leichtathletik spielt zudem im Schulsport eine wesentliche Rolle. Es liegt im Grunde auf der Hand, dass ich Kinder, die im Schulsport sehr positiv auffallen, frage, ob sie Interesse am Nachmittagssport haben. Ziel ist es, die Kinder zu trainieren und sie zu motivieren und das gelingt uns auch sehr gut. Dementsprechend viele Kinder haben wir auch in unserem Verein und die sind natürlich auch erfolgreich (Sportlehrer, Grundschule).

Für einige Sportlehrer an weiterführenden Schulen stellt die Sportnote ein wichtiges Element zur Positionierung im Fächerkanon dar. Es wird argumentiert, dass mit der Versetzungsrelevanz des Faches Sport der Stellenwert des Faches angehoben wurde. Dementsprechend müssen auch so genannte Negativnoten erteilt werden und zudem wird nur auf diese Weise dem Schüler ein positives Erfolgserlebnis vermittelt.

Wir können nur dann Schüler in diesem Fach sitzen bleiben lassen, wenn wir auch die Negativnoten erteilen. Ich kann dem Schüler nur ein Motivati-

onserlebnis für eine gute Note verschaffen, wenn es auch Negativnoten gibt. So wie die Leistungsbedingungen vorgegeben sind, so wird es bei mir auch durchgeführt. Nach dem neuen Leistungserlass gibt es die Note Fünf nur noch auf Antrag, denn Sport ist versetzungsrelevant geworden, damit hat man das Fach gehoben! Warum sollte ich dann einen Rückschritt machen und nach oben abweichen (Sportlehrer, Gymnasium).

Wenn sich der Schüler bemüht, und das wissen meine Schüler genau, egal wie dünn, wie dick, wie lang – dann kriegt er niemals schlechter als Vier. Wenn er – und das sage ich ganz deutlich – nicht will und zudem körperliche Defizite hat, dann muss er auch die Note Fünf ertragen. Im Prinzip wollen die Kinder das. Wesentlich sind transparente Noten! Vergleichbar. In jeder Einzelnote. Wenn ich Noten mache, wird jede Note sofort gesagt (Sportlehrer, Realschule).

5.7.3.4 Qualitätsmindernde Faktoren

Gruppengröße

Als wesentlicher negativer Einflussfaktor für den Sportunterricht wird aus Lehrersicht die Gruppengröße im Verhältnis zu der Hallengröße moniert. Gerade in großen Schülergruppen und bei den älteren Schülern entstehen daraus häufig Disziplinprobleme.

Unser Problem sind die großen Gruppen. 30 Schüler sind äußerst schwierig. Es geht dann häufig nur darum, dass die Unterrichtszeit einigermaßen konfliktfrei herum geht, dass jeder sich ein wenig bewegt. Beschäftigungstherapie (Sportlehrer, Realschule).

Die Sporthalle hat keine Wände, wo man Bälle an die Wand prellen kann. Da stehen die Kästen und Barren in der Halle, weil sonst kein Platz ist. Die Verletzungsgefahr ist natürlich untragbar (Sportlehrerin, Realschule).

Diese Tatsache geht häufig auf Kosten der inhaltlichen Breite und vermindert die Qualität des Unterrichts, da wenig innere Differenzierung möglich ist und den Schülern in der Regel kaum Mitbestimmung gewährt wird – insbesondere in großen leistungsheterogenen Gruppen – mit der Folge, dass das Interesse und die Motivation seitens der Schüler wie auch der Lehrer sinkt.

Es kommt einmal auf die Gruppengröße an. Und das lässt sich leider manchmal nicht regeln. Ich habe jetzt eine 9. Klasse, letztes Jahr hatten wir drei Gruppen, dieses Jahr haben wir zwei daraus gemacht – und das ist Stress. Weil die Neuner – da sind ein paar Kaliber drin. Das ist oft schwierig, vor allem die dritte Sportstunde, die Einzelstunde, da sind sie halt bequem, da kommen viele ohne Sportsachen, weil es sich quasi für sie nicht lohnt für eine Dreiviertelstunde sich umziehen. Erstmal gucken, was geboten wird. Wenn es was Gutes ist, versuchen sie ohne Sportsachen mitzumachen. Wie stressig es ist, hängt oft mit der Größe der Gruppe zusammen. Ich habe 28 Leute, 28 Neuner, wenn die in die Halle kommen, ist es erstmal dunkel. Und dann ist auch wirklich ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Die Mädchen setzen sich auf die Bank und ich habe meine Ruhe (Sportlehrerin, Hauptschule).

Fachkräftesituation an Grundschulen

Gerade an Grundschulen ist eine optimale Versorgung mit Sportlehrkräften eine absolute Ausnahmerecheinung. Daher stellt die Fachkräftesituation ein zentrales Problem an den Grundschulen dar – eine Tatsache, die die Qualität des Sportunterrichts aus der Sicht aller Beteiligten mindert.

Ich finde schon, dass man Kinder multisportiv unterrichten sollte, möglichst an viele Sportarten heranbringen, möglichst viele Bewegungsformen und das Ganze sollte vor allem den Spaß wecken. Das ist natürlich die größte Schwierigkeit, diesen Sportunterricht qualifiziert zu machen. Sport ist das schwerste Fach fachfremd zu unterrichten. Ich glaube, jedes Fach lässt sich irgendwie unterrichten, aber Sport ist am schwersten und deshalb ist auch das Problem mit der Fortbildung sehr schwierig. Wir haben hier eine schulinterne Fortbildung für die Fachfremden, und da merkt man doch eigentlich immer, dass die Grenzen sehr schnell da sind. Wie führe ich ein Rad ein oder wie gehe ich an den Barren oder wie an den Basketballkorbleger oder solche Geschichten. Also Sport ist schon sehr spezifisch und deshalb ist es auch kompliziert (Schulleiterin, Grundschule).

Schwierig ist es für die Nicht-Sportlehrer, da haben wir manchmal richtig Bedenken, dass keine Unfälle passieren. Es muss wahrscheinlich erstmal was passieren, damit besser abgesichert wird. Das ist wirklich so, wer nicht ausgebildet ist, weiß die Sicherheitsbestimmungen nicht (Sportlehrerin, Grundschule).

Einstellung der Schulleitung

Ein gravierendes Hemmnis für die Entfaltung eines sportiven Schulklimas scheint die Einstellung der Schulleitung zum Fach Sport zu sein. Die Bedeutung von Sport und Bewegung für die Entwicklung von Heranwachsenden wird zwar durchaus wahrgenommen und herausgestellt, doch ein Blick auf die Schulrealität lässt aus Sicht der Sportlehrer und damit auch der Schüler einige Wünsche offen.

Na gut, am Anfang war das relativ einfach, da Dr. X dem Sport recht aufgeschlossen war und der Sport hier an der Schule und der Umgebung immer ein Thema war, mit dem man auch in der Öffentlichkeit etwas repräsentieren konnte. Der nächste Chef hat mich gleich in die Schranken gewiesen und hat versucht im ersten Jahr den Leistungskurs Sport abzuschaffen. Und zwar mit der Begründung: Sport ist recht schön, aber Sport sollte die Rolle nehmen, die ihm zusteht, d. h. als Ausgleich, als Bewegungsspiel usw., aber nicht als dominante Wissenschaft. Wir haben ihn [den Leistungskurs] weiterhin durchgesetzt – mit Unterstützung der Eltern. Weil wir immer so viele Schüler hatten, dass wir 16 bis 20 Schüler pro Jahr aufbringen konnten, die dazu leistungsmäßig in der Lage waren. Meine dritte Chefin hat sich zwar nicht ganz so quer gestellt, aber sie ist natürlich auch der Meinung: Sport nur dann, wenn er den anderen wissenschaftlichen Fächern nicht den Vorrang streitig macht (Sportlehrer, Gymnasium).

Fehlende Deputatsstunden

Als äußerst problematisch einzustufen sind die fehlenden Deputatsstunden für außerunterrichtliche Sportaktivitäten. Dieser Missstand hemmt Innovationen und vor allem die Kontinuität im Angebot. Das oftmals beklagte Engagement der Sportlehrer ist eine logische Konsequenz der fehlenden (finanziellen) Anerkennungsleistungen seitens der Schulleitung.

Auch der Lehrer hat sich grundsätzlich verändert (...) von der Einstellung her. Früher war es ganz allgemein üblich, dass man eine Gruppe Sportler hatte, die über das Schulmaß hinaus Sporttreiben wollten, auf die Sportwettkämpfe wie ‚Jugend trainiert für Olympia‘ vorbereitet hat. Dann hat man dieser Truppe von 12, 15 Leuten gesagt, ihr kommt um halb fünf heute Nachmittag nach dem Unterricht und dann machen wir noch eine Stunde, ohne dass der Lehrer daran gedacht hat, dass er finanziell entlohnt wird oder dass der Schüler daran gedacht hat, dass da was von seiner kostbaren Freizeit weggeht. Das war Freizeitgestaltung für alle mit einer pädagogischen Wirkung. Heutzutage ist es so, wenn ich einem Lehrer sage, du ich habe da zehn Leute und die wollen Leichtathletik machen, dann sagt er: wo kriege ich eine Entlastung dafür? D. h., ich muss ihm mehr oder weniger von seinem Deputat eine oder zwei Stunden abstellen. Kann ich aber nicht, weil die wissenschaftlichen Fächer Vorrang haben, weil wir keine Lehrkräfte haben (Sportlehrer, Gymnasium).

Dann haben wir früher ein Team gehabt, das miteinander über fast ein Jahrzehnt homogen zusammengearbeitet hat. Seit etwa sieben Jahren fluktuiert bei uns das Ganze so sehr, dass ich fast jedes Jahr einen neuen Lehrer bekomme, wobei eine Lehrkraft jetzt wieder eine Leichtathletikgruppe aufbaut und über den Schulsport hinaus Akzente setzen will. Und so hoffe ich, dass die zunächst längere Zeit bleibt, aber sie fährt auch jeden Tag fast 100 Kilometer hierher. Sie wird sich über kurz oder lang an ihrem Heimatort bewerben. Und damit verliert man dann wieder einen in der kontinuierlichen Entwicklung (Fachleiter Sport, Gymnasium).

Anerkennungsverhältnisse

Obwohl die Sportlehrer aufgrund des zweiten Faches nicht ausschließlich in die „Sportecke“ gestellt werden können, und die Sportlehrer der weiterführenden Schulen sich auch nicht nur als solche begreifen, werden die Anerkennungsverhältnisse durchaus kritisch thematisiert.

Die Sportlehrer sind nicht so voll anerkannt wie ein anderer Lehrer. Wir haben vom Sport her ein sehr intensives Schulleben (...) das machen die Sportlehrer zusätzlich auch in ihrer Freizeit. Also, wenn jetzt ein Turnier ist, dann läuft es in der Regel so: Sie fahren vormittags los und irgendwann am Nachmittag kommen sie wieder zurück, je nachdem wie lange das Turnier dauert. Die anderen Kollegen sehen das überhaupt nicht. Die sehen nur: Jetzt fehlen durch den Sport schon wieder die und die Schüler. Das gibt manchmal dann Ärger (Fachleiter, Sport, Gymnasium).

Eine Ursache für die mangelnde Kooperation mit Vereinen ist insbesondere aus Sicht der Hauptschulen das geringe Interesse der Vereine, die keine adäquaten Angebote für ihre Schüler bereitstellen.

Die Vereine kommen gar nicht zu uns (...) von der Hauptschule erwarten sie sich nichts. Das finde ich irgendwo schade, dass sie nicht speziell ein Programm für die Hauptschule aufstellen (Sportlehrerin, Hauptschule).

Fort- und Weiterbildungen

Das Thema Fort- und Weiterbildung wird von der Sportlehrerschaft ambivalent bewertet. Grundsätzlich besteht aufgrund der prekären Fachkräftesituation ein erhöhter Bedarf an den Grundschulen.

Was ich mir wünschen würde? Das erste wären richtig gute Fortbildungsangebote, auch mal drei Tage am Stück, weil ich immer sehr motiviert zurückkomme. Bei der letzten hatte ich tausend Ideen, die schreibe ich mir auf und will sie umsetzen und freue mich darüber, etwas gelernt zu haben. Das wirkt der Routine entgegen und bringt neue Anregungen (Sportlehrerin, Grundschule).

Zudem wird die Qualität der Angebote bemängelt – eine Grundvoraussetzung, um über Multiplikatoren bis an die Basis vorzudringen und die Sportlehrer zu motivieren, neue Impulse in ihren Unterricht aufzunehmen.

Die Fortbildungen sind gegenüber früher wesentlich schlechter geworden. Man macht einfach nur so genannte Kurzfortbildungen, da müsste von Hause aus ein ganz neues Konzept erstellt werden. Es sollten wirklich Multiplikatoren zunächst geschult werden, die dann an die Schulen gehen und das wirklich bis unten verbreiten. Die Qualität ist schlecht, weil man einfach nicht das Geld ausgibt, Top Leute oben hinzustellen und es an gute Multiplikatoren weitergibt, die das dann auch wirklich so verkaufen, dass jeder sagt: ja, das mache ich (Sportlehrer, Gymnasium).

Neben der Kritik am Fortbildungsangebot sind allerdings auch negative Stimmen hinsichtlich des Zugangs zu interessanten Fortbildungen zu vernehmen. Aus diesen Gründen greifen Sportlehrer auf die Möglichkeit zurück, sich privat weiterzubilden.

Viel zu wenig und man hat auch das Gefühl ohne Vitamin B kommen sie fast gar nicht irgendwo hin. Also, mir ist es z. B. noch nicht gelungen in meiner über 20-jährigen Dienstzeit eine Sportfortbildung, die über mehrere Tage geht, aus dem offiziellen Sportfortbildungskatalog zu bekommen. Was eher geht, das sind so genannte regionale Lehrerfortbildungen, die einen Vormittag dauern oder einen Nachmittag. Das geht schon, aber auch da ist zu wenig im Angebot. Aber wie gesagt, ich bilde mich eigentlich fast nur privat am Wochenende und auf eigene Kosten fort. Und das eigentlich schon über Jahre, Jahrzehnte. Ja, komisch nur unter den Sportlehrern, scheint es normal zu sein. Die anderen Fächer haben ihre Fortbildungen, die während der Schulzeit hier stattfinden (Sportlehrerin, Gymnasium).

5.7.3.5 Unterschiedliche Ziele des Sportunterrichts

Interessante Einsichten gewährt ein detaillierter Blick auf das weite Spektrum der im Sportunterricht angebahnten Ziele. Diese sind zum einen abhängig von der Altersgruppe (Grundschule vs. weiterführende Schule), denn die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes führt selbstverständlich zu anderen Ziel-

vorstellungen im Sport. Aber sehr deutlich unterscheiden sich die Zielvorstellungen bei der Befragung eines Gymnasiallehrers und eines Hauptschullehrers. Während an den Gymnasien vorwiegend fachorientierte Ziele (Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit und der sportartspezifischen Fertigkeiten) vermittelt werden, stehen an den Hauptschulen übergeordnete Erziehungsziele (soziale Kompetenzen) im Vordergrund.

Man darf nicht vergessen – an der Hauptschule ist es noch wichtiger, dass wir gar nicht so Fachwissen an die Schüler bringen. Unser Hauptaugenmerk ist ja wirklich aus denen Menschen zu machen. Grob gesagt und etwas übertrieben, sie sind ja teilweise so unstrukturiert im Alltag, dass selbst ich nach jahrelanger Erfahrung immer wieder denke, das gibt es ja nicht – der kriegt ja gar nix auf die Reihe. Das ist jetzt nicht vom Wissen her, sondern von der Organisation her. Dieses Ziel hat eigentlich jeder Lehrer (Sportlehrer, Hauptschule).

Grundlegende Übereinstimmung herrscht in der tendenziellen Einschätzung der veränderten körperlichen Voraussetzungen der Schüler.

Ich finde die Schüler waren früher selber mehr aktiv, die Mädchen auch, da ist ja heute kaum noch eine aktiv. Und dann habe ich den Eindruck, die sitzen den ganzen Tag vor dem Computer und sind deshalb nicht so aktiv. Und es gibt viele Schüler mit Kraftproblemen im Geräteturnen – Stützkraft fehlt. Früher waren die kräftiger und schneller (...) die Masse ist im Vergleich körperlich schlechter und öfter krank – die haben soviel Atteste, auch für das ganze Jahr (Sportlehrer, Gymnasium).

Zudem deuten sich leichte Differenzen in den Vorstellungen von Sportlehrern und Schülern an. Diese beruhen in den Neuen Bundesländern offensichtlich auf einem tradierten engeren, leistungsbezogeneren Sportverständnis im Gegensatz zu dem weiten Sport- und Bewegungsbegriff der westlichen Bundesländer. Für die Grundschüler in den östlichen Bundesländern scheint der Wunsch nach mehr Spielunterricht vorherrschend zu sein, während an einigen westlichen Grundschulen der „kindliche Drang“ nach Messen und Wettkämpfen zu wenig Berücksichtigung findet. Weiterhin scheint der Schulsport aufgrund des leistungsorientierten Sportverständnisses in den Neuen Bundesländern eine höhere Akzeptanz bei allen Akteuren (inklusive Schulleitung und Eltern) zu besitzen.

5.7.4 Zusammenfassung

Die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden qualitativen Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ?? Sport und Bewegung werden zum integralen Bestandteil des Schulalltags, wenn die Schulleitung eine unterstützende Funktion einnimmt und insgesamt eine positive soziale Beziehungsstruktur in der Schule herrscht. Die Mitwirkung der Schüler im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Sport wird geschätzt und gefördert.

- ?? An Grundschulen herrscht aufgrund des Klassenlehrerprinzips ein Sportlehrermangel und demzufolge ein hoher Fortbildungsbedarf. Durch ein starkes sport- und bewegungsbezogenes Engagement der Schulleitung und des Kollegiums kann dieser Missstand kompensiert werden.
- ?? Vor allem jüngere Schüler messen dem Fach Sport eine hohe Bedeutung bei und bringen eine hohe Lern- und Leistungsbereitschaft mit.
- ?? Ältere Schüler schätzen vor allem die kompensatorische Wirkung des Sports im „kognitiven“ Schulalltag.
- ?? Für Sportlehrer ist der Sportunterricht eine wertvolle Gelegenheit, die Schüler einmal „anders“ kennen zu lernen.
- ?? An den Gymnasien stehen fachorientierte Ziele im Vordergrund, während Haupt-, Real- und Sekundarschulen vorwiegend übergeordnete Erziehungsziele verfolgen.
- ?? Das Sportverständnis an Grundschulen ist von einem weiten Bewegungs- und Sportbegriff geprägt.
- ?? In den Neuen Bundesländern ist sowohl an den weiterführenden Schulen als auch im Grundschulbereich ein engeres, leistungsbezogeneres Sportkonzept zu beobachten.
- ?? Das abnehmende Interesse und die geringere Motivation zum Sportunterricht sind nicht nur auf die altersbedingte Interessenverlagerung zurückzuführen, sondern auf ungünstige Rahmenbedingungen und die damit einhergehende nachlassende Motivation der Sportlehrer und Schüler.
- ?? Die Inflation guter Noten im Sportunterricht mindert den Stellenwert des Faches im Fächerkanon.
- ?? An weiterführenden Schulen wirkt sich die Problematik der Anerkennungsverhältnisse für das Fach Sport (in einigen Bundesländern nicht-wissenschaftliches Fach) vor allem auf das außerunterrichtliche Engagement der Sportlehrer aus.
- ?? Eine kontinuierliche und erfolgreiche Kooperation mit Vereinen besteht in der Regel nur dort, wo die Sportlehrer selbst im Verein aktiv sind.

Für die Entwicklung eines sportiven Schulklimas sind nicht nur die Sportlehrer in ihren Klassen bzw. Sporthallen verantwortlich, sondern vielmehr ist die so genannte Mesoebene, die Ebene unterhalb der rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen und über der Schulklasse mit dem jeweils unterrichtenden Lehrer bedeutsam. Wie eingangs anhand des Schulklimas erläutert, sind

die in einem interdependenten Zusammenhang stehenden Charakteristika an jeder Schule einmalig. An jeder Schule stellt sich dementsprechend stets die Frage nach den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen aller Beteiligten, d. h. was halten die meisten hinsichtlich des Schulsports für wichtig, inwiefern gibt es darüber „gedanklichen“ Konsens an der Schule und worüber ist man sich einig, dass man es tun müsse.

Es bleibt abschließend festzustellen, dass trotz großer Chancen und dem berechtigten Anspruch des Sports, sich im Schulleben stärker zu positionieren, der Sport im allgemeinen „Reformstress“ in vielen Schulen auf der Strecke bleibt. Da das Fach Sport (noch) nicht an den verbreiteten Leistungsvergleichsstudien teilnimmt und sich nicht an festgelegten Qualitätsstandards messen lässt, gilt es den positiven Ertrag bzw. die Bedeutung des Sports an unseren Schulen auf andere Weise hervorzuheben. Das umfangreiche Material der qualitativen Teilstudie bietet Ansätze und Erklärungsmodelle, aus denen zum einen durch weitere elaborierte Auswertungsverfahren und zum anderen durch eine Verknüpfung mit den Ergebnissen des quantitativen Zugangs richtungweisende Erkenntnisse zu erwarten sind.

6 Der außerunterrichtliche Sport

Helmut Altenberger & Christine Höss-Jelten

6.1 Zur Systematik und (sport)pädagogischen Intention des außerunterrichtlichen Schulsports

Der außerunterrichtliche Schulsport bildet neben dem Sportunterricht als Pflichtkern die zweite große Säule des Schulsports und ist zudem als wichtigstes Bindeglied zwischen Schulsport und außerschulischem Sport anerkannt. Er beschäftigt sich mit der Frage, welche Schulsportveranstaltungen über den verbindlichen Sportunterricht hinaus das Schulleben und die Schulentwicklung vielseitig positiv bereichern können. Der außerunterrichtliche Schulsport verfolgt grundsätzlich das Ziel, die Vielfalt von sportpädagogischen Lern- und Erlebnismöglichkeiten zu erweitern, Schüler zu regelmäßiger sportlicher Betätigung zu motivieren sowie für Wettkämpfe und den Eintritt in einen Sportverein zu begeistern (vgl. Balz & Kuhlmann 2003, S.163 ff). „Zu den empfehlenswerten Angeboten werden fünf Formen gezählt: Pausensport, Schulsportgemeinschaften, Schulsportfeste, Schulsportwettkämpfe sowie Schulsporttage und Schulfahrten“ (Balz, 2002, S. 40). Um die Organisationsstruktur des Schulsports abzubilden wird als zusätzlicher Baustein die Bezeichnung „Sportfreizeitzeiten“ genannt (vgl. Nitsch & Singer, 1997, S. 574). In verschiedenen Bundesländern werden z. T. etwas abweichende Bezeichnungen verwendet bzw. zusätzliche Angebote geführt. Beispielsweise: Sportarbeitsgemeinschaften, Schulsportwettbewerbe, Schullandheimaufenthalte mit sportlichem Schwerpunkt. Im empirischen Teil der vorliegenden Studie wurde das Konzept der „Bewegten Schule“ ebenfalls mit aufgenommen wie auch die Kooperationsformen zwischen Schule und Sportverein.

Im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung der Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports wird hier auf eine differenzierte Beschreibung der verschiedenen Angebotsformen verzichtet (vgl. Balz & Kuhlmann 2003). Für die empirische Operationalisierung ist es zielführender, die Besonderheiten des außerunterrichtlichen Schulsports und seine (sport)pädagogische Bedeutung wie folgt zusammenzufassen:

Außerunterrichtliche Sportangebote können der Fortsetzung, Erweiterung bzw. Ergänzung des Sportunterrichts dienen oder aber völlig neue, andere Bewegungs- Erlebnis- und Lernmöglichkeiten eröffnen. Gegenüber dem regulären Sportunterricht kann die Angebotspalette im außerunterrichtlichen Sport sehr viel breiter und vielseitiger gestaltet werden. Wesentlich differenzierter wird auf Neigungen, Interessen, Wünsche und das Können der Kinder und Jugendlichen eingegangen. In offenen, freiwilligen Lernsituationen geben Lehrkräfte und Schüler ihre starren Rollen auf; sie begegnen sich als Partner. Lehrer werden zu Beratern, da Schüler selbst die Initiative ergreifen und freiwillig, jedoch auch verbindlich, über ihr Sporttreiben entscheiden. Bewegung im Lebensraum Schule neben dem reglementierten Schulalltag kann als Ausgleich und freudvolle Betätigung empfunden werden. Oftmals erhalten Jugendliche sogar selbst die Möglichkeit im außerunterrichtlichen Bereich Eigenverantwortung, z. B. als Betreuer von Sportaktivitäten oder Wettkampfmannschaften zu übernehmen. Die Schule kann dadurch die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern wesentlich fördern, sie in ihrer Selbstständigkeit unterstützen, sowie ihre soziale Verantwortung gegenüber anderen stärken. Das individuelle Profil einer Schule wird damit bedeutsam geprägt und der Grundstock zu einem sinnerfüllten, aktiven Leben gelegt. Als Brücke zu externen Partnern leistet der außerunterrichtliche Schulsport zudem einen wesentlichen Beitrag zur Öffnung der Schule nach außen. Seine Vielschichtigkeit und seinen Fassettenreichtum entwickelt der Schulsport erst durch einen lebendigen außerunterrichtlichen Schulsport (vgl. Balz & Kuhlmann, 2003, S. 163 f.).

6.2 Untersuchungsmethodische Zugänge und ihre inhaltlichen Schwerpunkte

Um eine möglichst differenzierte Bewertung des außerunterrichtlichen Schulsports unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten vornehmen zu können, erfolgte eine Festlegung auf drei untersuchungsmethodische Zugänge:

- (3) Auswertung der Bekanntmachungen, Verordnungen u. ä. zum außerunterrichtlichen Schulsport der für den Schulsport zuständigen Länderministerien (meistens der Kultusministerien)
- (4) Auswertung der empirischen Befunde der Schulleiterbefragung zum außerunterrichtlichen Schulsport
- (5) Dokumentation und Auswertung von sog. „Best-Practice-Beispielen“ vorbildlicher Modelle des außerunterrichtlichen Schulsports (ausgewählt auf der Grundlage von Expertenempfehlungen)

Gegenüber dem ursprünglich geplanten umfassenden untersuchungsmethodischen Vorgehen musste die Einschränkung auf die drei genannten Methoden erfolgen um die finanziellen Vorgaben für das Modul 4 (Außerunterrichtlicher Schulsport) einhalten zu können. Vor diesem Hintergrund und unter den vorgegebenen finanziellen Voraussetzungen konnte dennoch ein Optimum an untersuchungsmethodischer Qualität bzgl. der erhobenen Ergebnisse erzielt werden. Zusammenfassend werden die untersuchungsmethodischen Zugänge nachfolgend beschrieben.

6.2.1 Dokumente der Länderministerien zum außerunterrichtlichen Schulsport

Unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten wurden die von den zuständigen Landesministerien zur Verfügung gestellten Dokumente, Empfehlungen, Vereinbarungen, Verordnungen zum außerunterrichtlichen Schulsport ausgewertet. Auf folgende Materialien konnte zurückgegriffen werden:

- ?? Kommuniqués der Landesregierungen bzw. der Ministerien
- ?? Berichte zu Pilotprojekten oder zu speziellen Maßnahmen (z. B. Schulsportmentoren)
- ?? Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Schule und Sportverein
- ?? Landesprogramme bzw. Aktionsprogramme
- ?? Programme der Schulsportwettkämpfe bzw. Schulsportwettbewerbe, Sportabzeichen Schulwettbewerb
- ?? Schulsportbroschüren und Sportförderkonzeptionen
- ?? Richtlinien zur Förderung außerunterrichtlicher Sportangebote

6.2.2 Datenerhebung mittels schriftlicher Befragung

Schwerpunktmäßig wurden die Daten zum außerunterrichtlichen Schulsport mit dem Fragebogen für Schulleiter erfasst. Einzelne (wenige) Aspekte sind im Lehrer- und Schülerfragebogen enthalten. Im Schulleitungsfragebogen wurden „sportbezogene Maßnahmen und Veranstaltungen“ abgefragt („Existenz“ und „Bewertung“). Zum Angebot des außerunterrichtlichen Schulsports wurden folgende Items abgefragt: Bundesjugendspiele, Sportexkursionen/-freizeiten, Programm „Bewegte Schule“, „Bewegte Pause“/Pausensport, spezifische Gesundheitsprogramme, Sportarbeitsgemeinschaften, Spiel- und Sportfeste/Sportnachmittage, Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“, Schulver-

gleichskämpfe, Maßnahmen zur Talentsichtung und -förderung, Zusammenarbeit mit Sportvereinen u. a. (vgl. Fragebogen für Schulleiter).

6.2.3 Dokumentation und Auswertung von sog. „Best-Practice-Beispielen“

Die „Best-Practice-Beispiele“ wurden im Sinne von Einzelfallstudien analysiert (vgl. Lamnek 1995, Hill 1999).

Die Sammlung der für die Auswahl in Frage kommenden Schulen lässt sich durch ein Expertensystem in 2 Stufen charakterisieren:

- (1) Datengewinnung über Vorschläge der Schulsportreferenten und Sportbeauftragten der Kultusministerien in den untersuchten Bundesländern sowie über Vorschläge der Landessportlehrerverbände in den untersuchten Bundesländern.
- (2) Datengewinnung durch Recherchen auf Bildungsservern und Schulnetzwerken im Internet in den untersuchten Bundesländern und durch weitere Informationsquellen wie zum Beispiel Ausschreibungen von bundesweiten oder landesspezifischen Schulsport-Wettbewerben oder Förderprogrammen in den untersuchten Ländern.

Neben den konkreten Aktivitäten, die dem Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports zugeordnet werden konnten, war für die Auswahl der Schulen ein Kriterienkatalog relevant, der sich auf folgende Aspekte bezog:

- ?? Kooperationen mit Partnern außerhalb der Schule (Sportvereine, Fitness-Studios, Krankenkassen u. a.)
- ?? Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit
- ?? Modelle der finanziellen Absicherung
- ?? breite Basis der Interessenorientierung des inhaltlichen Angebots
- ?? breite Beteiligung im Hinblick auf Organisation und Durchführung (Eltern, Schüler, fachfremde Lehrkräfte)
- ?? Potenzial der Sportstättennutzung
- ?? Honorierung des Engagements

Die Analyse der „Best-Practice-Beispiele“ wurde nach folgendem Untersuchungsdesign vorgenommen:

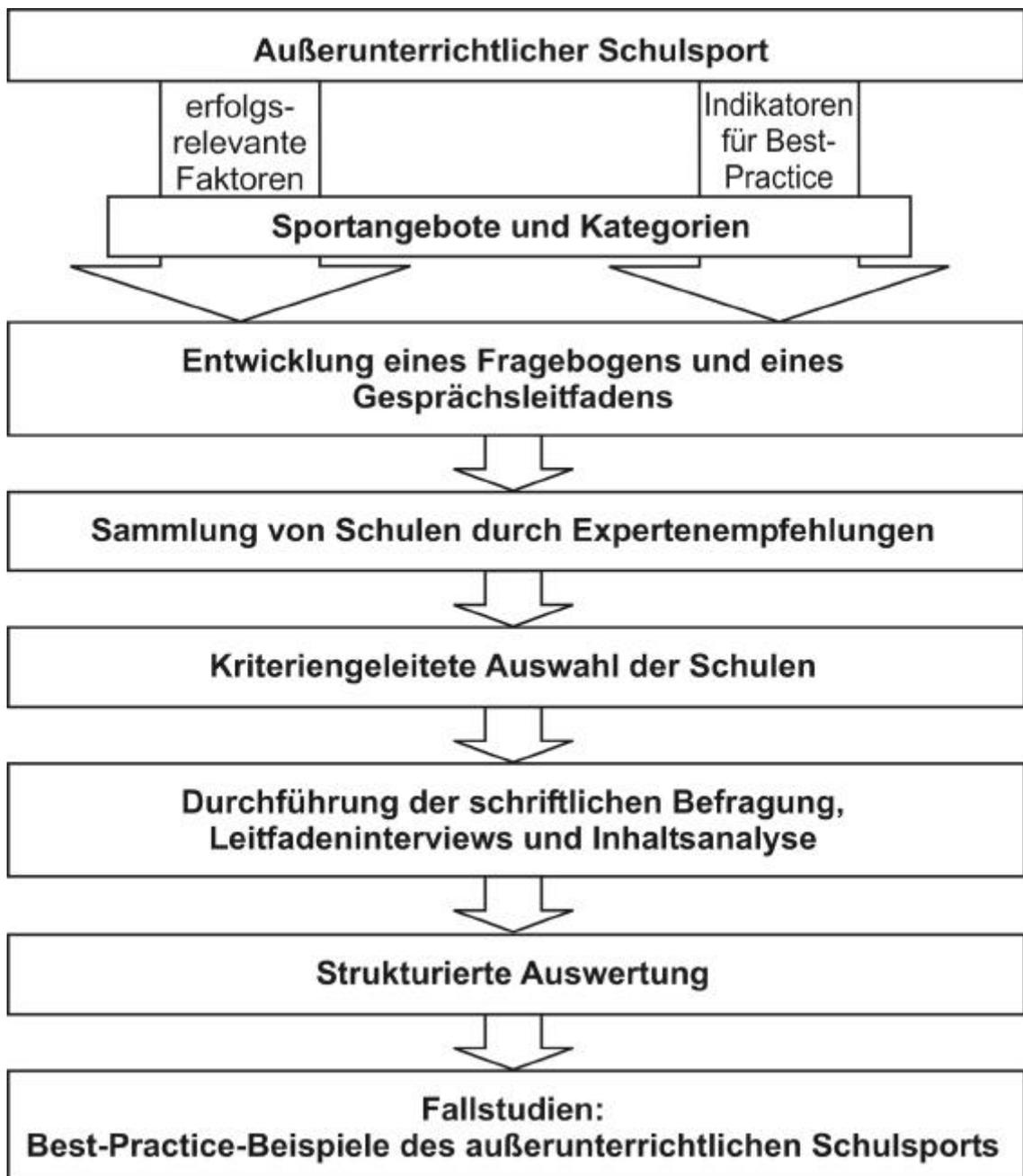


Abbildung 73: Untersuchungsdesign für Best-Practice

6.3 Auswertung zur Struktur und Situation des außerunterrichtlichen Schulsports auf der Grundlage der Länderdokumente

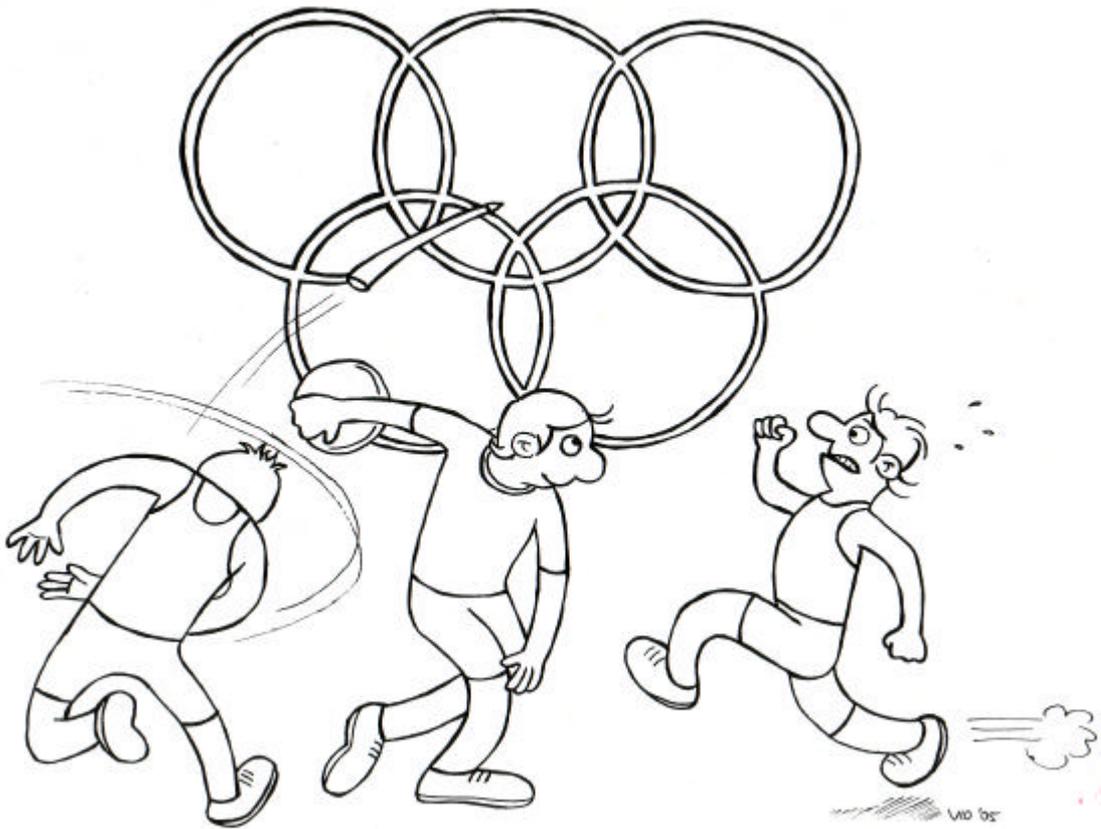
Die überschulischen Schulsportwettbewerbe („Jugend trainiert für Olympia“, Bundesjugendspiele) werden in einer „Vereinbarung über die Durchführung sportlicher Wettbewerbe für die Jugend durch Schule und Sportverbände“ der Kultusministerkonferenz geregelt. In ihr werden Aussagen zur pädagogischen Bedeutung von sportlichen Wettbewerben als Mannschaftswettbewerbe gemacht sowie zu organisatorischen Maßnahmen und Empfehlungen.

6.3.1 Bundesjugendspiele

Die Bundesjugendspiele stellen bereits seit über 50 Jahren einen der wichtigsten schulsportlichen Fixpunkte innerhalb des Schulsports dar. Gegenüber den früheren starren Vorgaben präsentieren sich diese seit dem Schuljahr 2001/2002 in einem neuen Erscheinungsbild: Die traditionelle Aufteilung in Leichtathletik, Gerätturnen und Schwimmen wurde beibehalten, jedoch im Sinne eines pädagogischen Sportverständnisses weiterentwickelt. Vielfältige und neue Übungen und Wettkampfformen wurden ins Programm aufgenommen. Den Schülern ist es nun möglich, eigene Interessen und Fähigkeiten mehr einfließen zu lassen. Sie können sich entscheiden zwischen den klassischen Bundesjugendspielen in der Leichtathletik, dem Gerätturnen und Schwimmen, einem Vielseitigkeitswettbewerb in diesen Sportarten, der komplett neue Übungsformen beinhaltet, und einem sportartübergreifenden Mehrkampf. Mit dieser Neugestaltung soll den unterschiedlichen Fähigkeiten und sportlichen Motiven des Einzelnen mehr Rechnung getragen werden. Bei Kindern und Jugendlichen Motivation und neues Interesse an der Bundesjugendspielen und am Sport allgemein zu wecken sowie jüngere Jahrgänge spielerisch an die Grundsportarten heranzuführen, ohne Frühspezialisierung oder Einengung auf ein starres Regelwerk, sind Ziele dieses Schulsportwettbewerbes.

6.3.2 Jugend trainiert für Olympia

Im Herbstfinale in Berlin 2004 feierte der Schulsportwettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ sein 35-jähriges Jubiläum.



In folgenden Sportarten werden jeweils im Herbst bzw. im Frühling Finalwettkämpfe durchgeführt:

- | | | | |
|---------------|---------------------|-------------------|----------------|
| ?? Badminton | ?? Judo | ?? Gerätturnen | ?? Skilanglauf |
| ?? Basketball | ?? Leichtathletik | ?? Hallenhandball | ?? Tennis |
| ?? Rudern | ?? Beach-Volleyball | ?? Hockey | ?? Tischtennis |
| ?? Fußball | ?? Schwimmen | ?? Volleyball | |

Bezogen auf die Gesamtschülerzahlen des Schuljahres 2002/2003 wird in Tabelle 70 der prozentuale Anteil der teilnehmenden Schüler am Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ in Relation zur Gesamtschülerzahl im jeweiligen Bundesland dokumentiert. Auffällig ist, dass die Teilnehmerzahlen in den neuen Bundesländern deutlich am größten sind.

Tabelle 70: Teilnehmerzahlen am Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“

Länder	Gesamtschülerzahlen der einzelnen Länder*	Teilnehmerzahlen am Bundeswettbewerb	Vergleich der Teilnehmerzahlen mit Gesamtschülerzahl je Land in Prozent
Baden-Württemberg	1 234 198	113 175	9,17
Bayern	1 330 311	126 859	9,54
Berlin	366 261	28 026	7,65
Brandenburg	309 680	54 364	17,55
Bremen	74 715	3 640	4,87
Hamburg	178 861	11 694	6,54
Hessen	647 072	32 737	5,06
Mecklenburg-Vorpommern	226 023	32 701	14,47
Niedersachsen	898 556	33 116	3,69
Nordrhein-Westfalen	2 109 172	117 067	5,55
Rheinland-Pfalz	442 269	30 912	6,99
Saarland	114 761	7 231	6,30
Sachsen	491 527	74 748	15,21
Sachsen-Anhalt	295 776	37 931	12,82
Schleswig-Holstein	300 136	19 504	6,50
Thüringen	276 748	41 564	15,02
Gesamt	9 296 066	765 269	8,23

Anmerkung: *Gesamtschülerzahlen vom Schuljahr 2002/2003

6.3.3 Kooperation Schule – Sportverein

Schulen und Sportvereine tragen gemeinsam die Verantwortung für die motorische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch Bewegung, Spiel und Sport. Sie können einander nicht ersetzen, doch können sie sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam dazu beitragen, Kinder und Jugendliche zu lebenslangem Sporttreiben zu motivieren und zu qualifizieren. Eine Brückenfunktion hierfür bietet der außerunterrichtliche Schulsport. Sportvereine haben die Möglichkeit, das Schulleben aktiv mitzugestalten, sie steigern ihren Bekanntheitsgrad, erhalten Anerkennung und können durch ihr Engagement Kinder und Jugendliche gewinnen bzw. dauerhaft binden. Eine gut geplante Gemeinschaftsarbeit zwischen Schule und Verein begünstigt die Einrichtung altersgemäßer, interessanter und vor allem vielseitiger Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote.

In allen untersuchten Bundesländern sind Kooperationsprogramme zwischen Schule und Sportverein eingerichtet. Zum Teil tragen diese Kooperationen spezielle Bezeichnungen wie etwa „Sport nach 1“, weiterhin gibt es spezielle

Aktionsprogramme zur Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen. Beispielhaft wird auf einige landesspezifische Sonderlösungen hingewiesen

- ?? Ausbildungsprogramm Schülermentoren bzw. Sporthelfer
- ?? Finanzielle Absicherung der Kooperationen durch verschiedene Modelle (Fördergemeinschaften, Stiftungen, Krankenkassen, Banken)
- ?? Auf- und Ausbau von Sportangeboten im Rahmen der Ganztags- bzw. schulischen Nachmittagsbetreuung
- ?? Einbeziehung von Kindergärten
- ?? Projekte zur Förderung des Leistungssports für Kinder und Jugendliche
 - Landesprogramm Talentsuche und Talentförderung
 - Partnerschulen des Leistungssports
 - Projekt Nachwuchsleistungssport
 - Sportbetonte Schulen
 - Stützpunktschulen
 - Eliteschulen des Sports

6.4 Ergebnisse zum Angebot und zur Bedeutung des außerunterrichtlichen Sportangebots

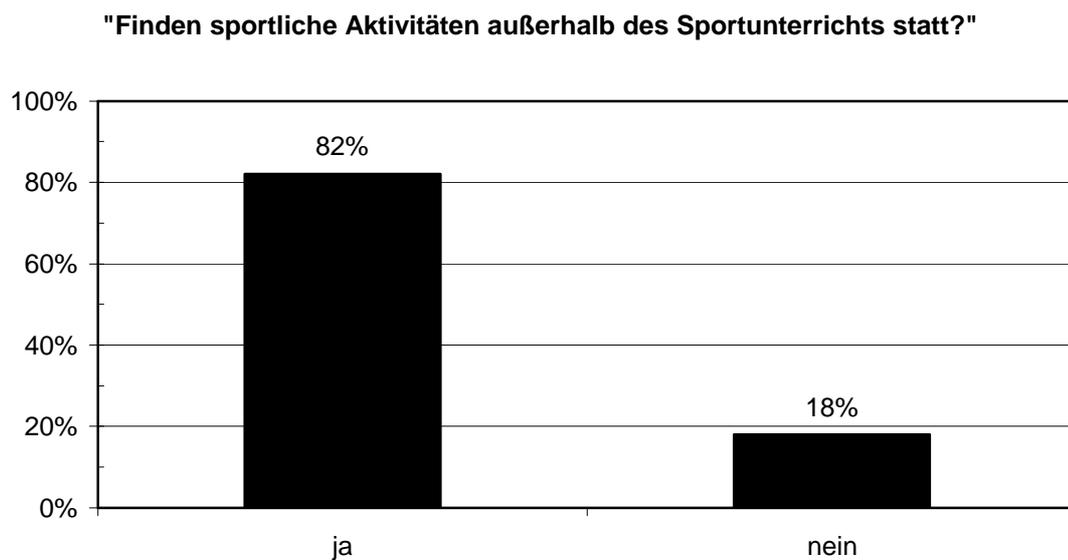


Abbildung 74: Angaben der Schulleiter zu den außerunterrichtlichen Sportaktivitäten (N = 191)

Die Frage, ob sportliche Aktivitäten außerhalb des Unterrichts an den Schulen stattfinden, bejahen 82 % der Schulleiter.

"Wie werden die Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports durch die Schüler angenommen?"

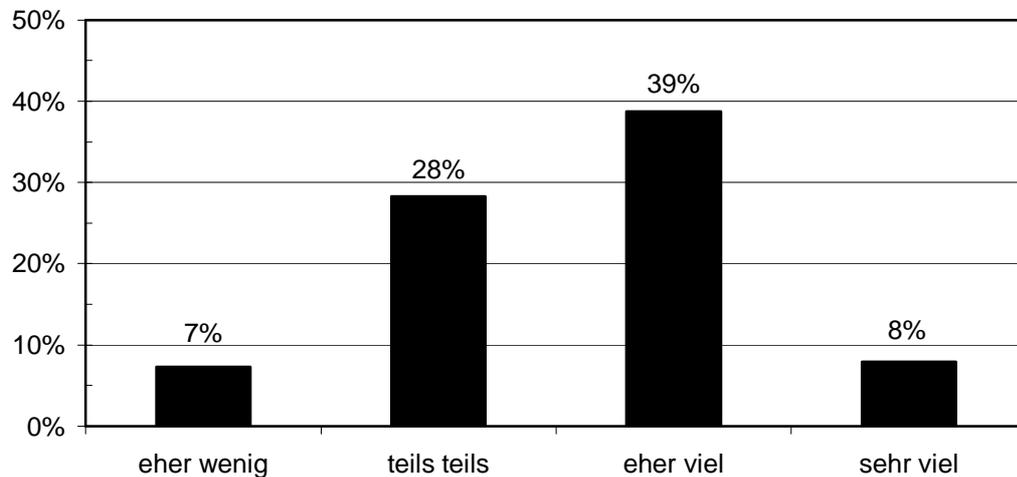


Abbildung 75: Angaben zur Akzeptanz des außerunterrichtlichen Schulsports durch die Schüler aus der Sicht der Schulleiter (N = 157)

Aus der Sicht der Schulleiter werden die Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports von den Schülern tendenziell gut angenommen, d. h. 39 % bzw. 8 % „eher viel“ bzw. „viel“, nur 7 % beurteilen die Akzeptanz „eher wenig“, bei 28 % geteilter Meinung.

"Wer initiiert den außerunterrichtlichen Sport?"

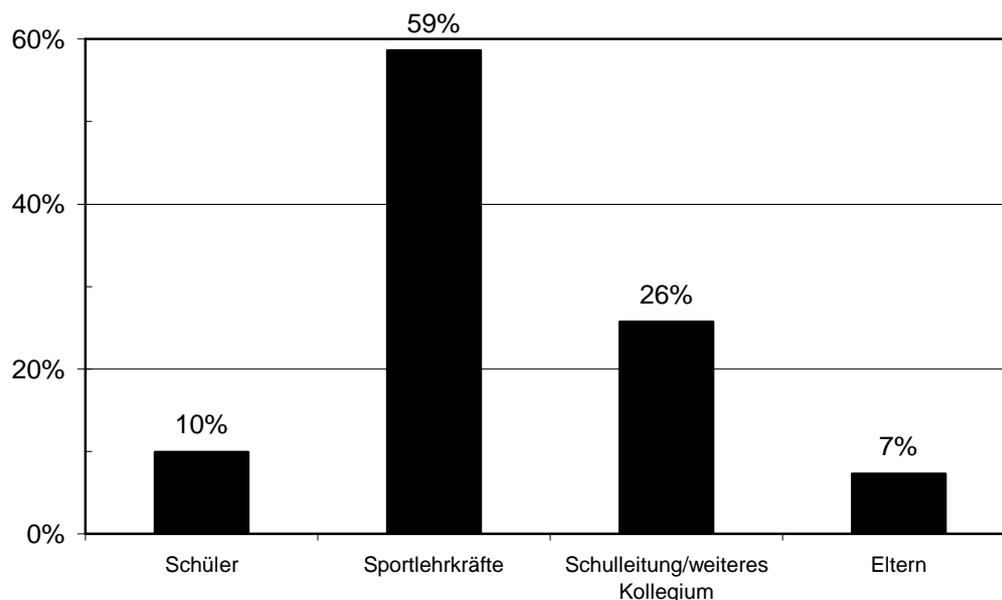
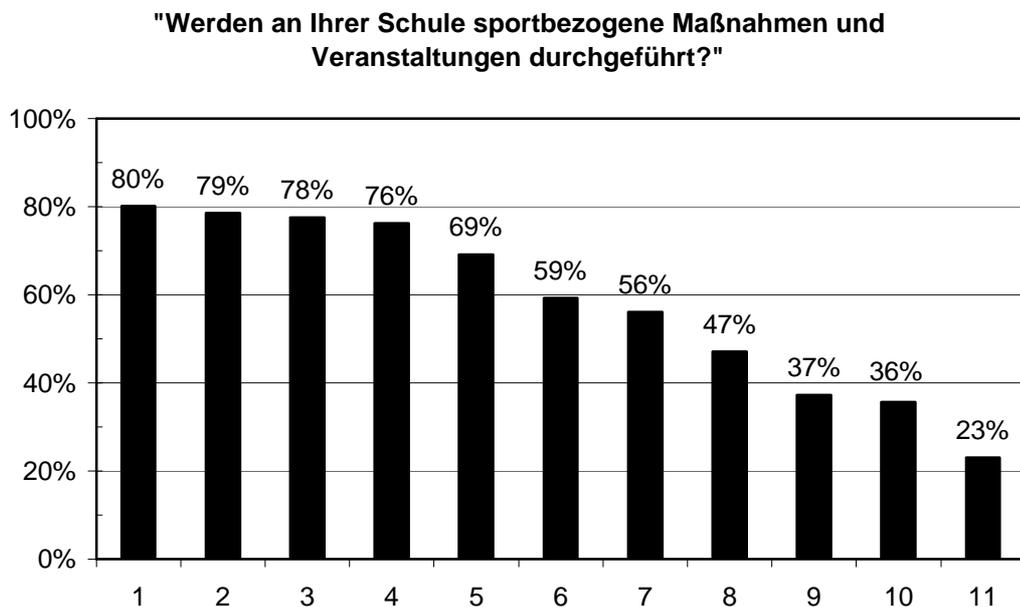


Abbildung 76: Angaben der Schulleiter zur Initiierung außerunterrichtlichen Sports (N = 191)

Mit 59 % ist die Mehrheit der Schulleiter der Ansicht, dass Sportlehrer die Hauptinitiatoren ausmachen, aber auch Schulleitung und weiteres Kollegium engagieren sich mit 26 %.

6.5 Gesamtüberblick zum Angebot des außerunterrichtlichen Schulsports

Aus einer Liste mit Antwortvorgaben zu den außerunterrichtlichen Angeboten bzw. Maßnahmen an den Schulen ergab sich nach den Aussagen der Schulleiter folgendes Bild:



- Legende:
- 1 = Spiel- und Sportfeste/Sportnachmittage
 - 2 = Sport-AG's am Nachmittag
 - 3 = Zusammenarbeit mit Sportvereinen
 - 4 = Bundesjugendspiele
 - 5 = Schulvergleichswettkämpfe
 - 6 = „Jugend trainiert für Olympia“
 - 7 = Sportexkursionen/-freizeiten
 - 8 = Bewegte Pause/Pausensport
 - 9 = Maßnahmen zur Talentsicherung und -förderung
 - 10 = Spezifische Gesundheitsprogramme
 - 11 = „Bewegte Schule“

Abbildung 77: Außerunterrichtliche Sportangebote an Schulen, Mehrfachnennungen möglich (N = 191)

Zustimmung erhielten die Items „Spiel- und Sportfeste/Spielnachmittage“ von 80% der Befragten, „Sport-AG's am Nachmittag“ von 79 %, „Kooperationen mit Sportvereinen“ von 78 %, „Bundesjugendspiele“ von 76 %, „Schulvergleichswettkämpfe“ von 69 %, „Jugend trainiert für Olympia“ von 59 %, „Sportexkursionen/Sportfreizeiten“ von 56 %, „Bewegte Pause/Pausensport“ von 47 %, „Maß-

nahmen zur Talentförderung“ von 37 %, „Spezifische Gesundheitsprogramme“ von 36% und „Bewegte Schule“ von 23 %.

Vor dem Hintergrund, dass von den vier am häufigsten genannten außerunterrichtlichen Sportangeboten, die Intensität und Regelmäßigkeit sehr unterschiedlich ausfällt, ist es naheliegend, eine Auswahl zu treffen, die den Aspekt der Nachhaltigkeit und Regelmäßigkeit ins Zentrum rückt. Deshalb wird die Bedeutung von Sportarbeitsgemeinschaften sowie die Zusammenarbeit mit Sportvereinen extra herausgestellt. Außerdem werden die Ergebnisse zu Spiel- und Sportfesten/Sportnachmittagen sowie die Durchführung der Bundesjugendspiele erläutert.

6.5.1 Sport-Arbeitsgemeinschaften

Von insgesamt 77 % der befragten Schulleiter wird das nachmittägliche Angebot an Sport-Arbeitsgemeinschaften „sehr hoch“ (25 %) bzw. „eher hoch“ (52 %) eingeschätzt. Nur knapp ein Viertel der Befragten bewerten dieses eher weniger wichtig (22 % bzw. 1 %).

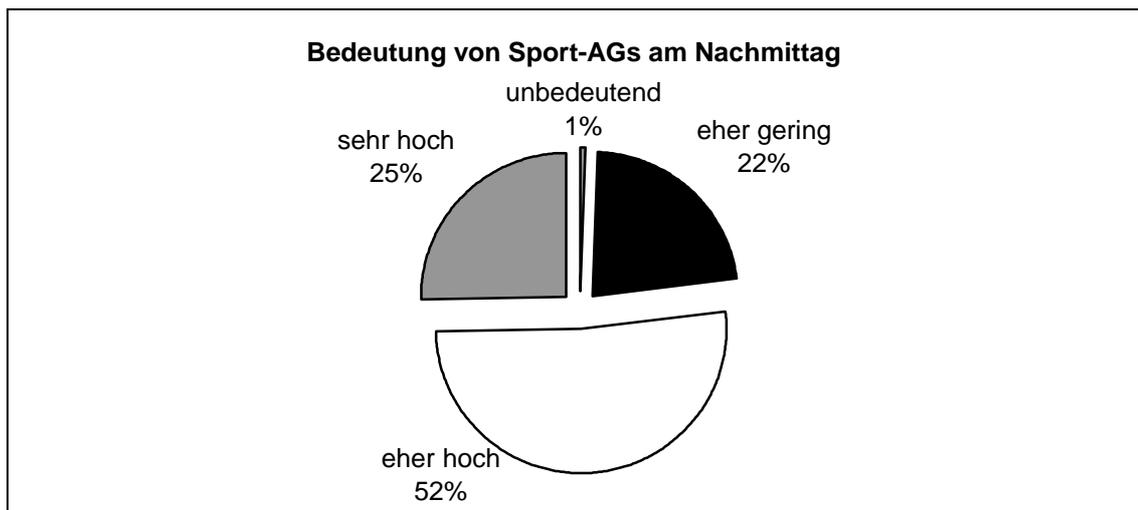


Abbildung 78: Bedeutung von Sportarbeitsgemeinschaften am Nachmittag aus der Sicht der Schulleiter (N = 191)

Gymnasien weisen mit 93 % die höchste Rate stattfindender Sport-AGs auf, auch Integrierte Gesamtschulen zeigen mit 90 % und Sekundar-/Mittelschulen mit 89 % großen Einsatz. 56 % der Grundschulen sowie 78 % der Realschulen bieten Sportarbeitsgemeinschaften an.

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie das vorhandene Angebot von den Schülern akzeptiert wird.

Teilnahme an Schulsport-AGs

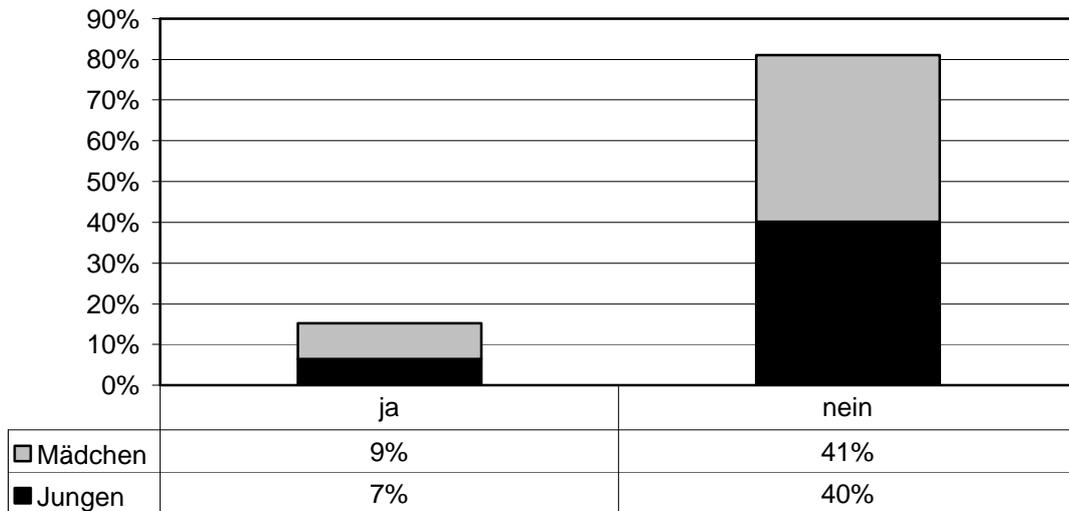


Abbildung 79: Teilnahme an Schulsport-AGs aus der Sicht der Schüler (N = 8719)

Auf die Frage an die Schüler, ob sie an Schulsport-AGs teilnehmen, bejahten dies nur 1394, was 16 % der Gesamtstichprobe entspricht. Dabei liegt der Anteil der Mädchen mit 9 % leicht über dem der Jungen mit 7 %. Prozentual nutzen mehr Schüler aus Haupt- und Grundschulen (je 21 %) dieses Angebot als Realschüler (14 %), Gymnasiasten (15 %) und Schüler aus Integrierten Gesamtschulen (13 %) und Sekundar-/Mittelschule (16 %).

In der nachfolgenden Tabelle sind die ausgeübten Sportarten innerhalb der Schulsport-AGs zu entnehmen, die als erste von zwei möglichen Antworten aufgeführt wurden.

Sportarten in Schulsport-AGs

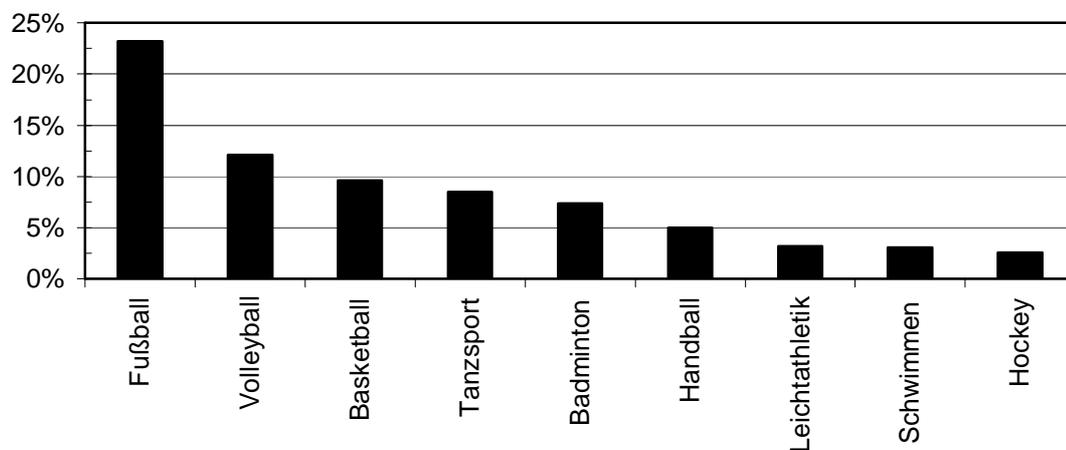


Abbildung 80: Angaben zu Sportarten der Schulsport-AGs aus der Sicht der Schüler (N = 1332)

Wie zu erwarten war, liegen die beliebten Ballsportarten wie Fußball, Volleyball und Basketball weit vorne, ebenfalls häufig gibt es Tanzsport, Badminton und auch Handball AGs. Alle weiteren angegebenen Sportarten, darunter Leichtathletik, Schwimmen und Hockey, liegen unter 5 %. Genannt wurden des Weiteren noch Rudern, Tischtennis, Turnen, Karate, Tennis, Rollsport, Kanu/Kajak, Eiskunstlauf, Rugby, Aerobic, Judo, Bodybuilding, Ballett, Baseball, Reiten/Voltigieren, Dressurreiten, Eishockey und Fechten, um die Breite des Angebots kurz aufzuzeigen. Die Beteiligungszahlen sinken in der Reihenfolge der genannten Sportarten. Als zweite in Schulsport-AGs betriebene Sportarten wurden zusätzlich noch Radsport, Rudern, Rugby, Triathlon und Joggen genannt. Das Angebot beschränkt sich also weitgehend auf die traditionellen Sportarten aus dem gängigen Sportunterricht, Trendsportarten wie Beach-Volleyball, Rugby und Klettern finden dagegen keinen Eingang in die Arbeitsgemeinschaften.

Nur 26 % der Sportlehrer geben an, derzeit Sportarbeitsgemeinschaften zu betreuen, was ein verhältnismäßig niedriger Prozentsatz ist.

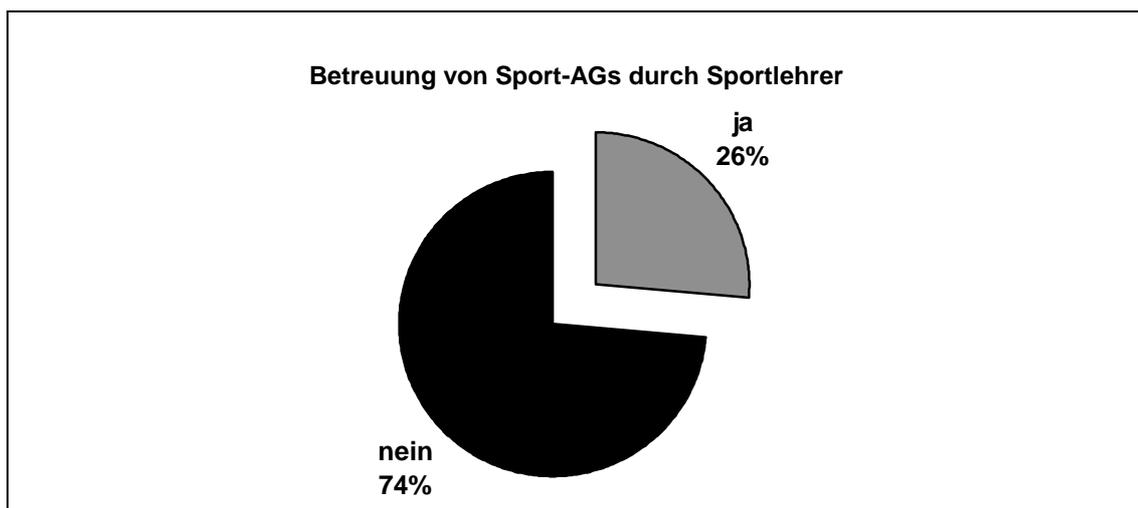


Abbildung 81: Angaben der Sportlehrer zur Betreuung von Sportarbeitsgemeinschaften (N = 1158)

Wie aus Abbildung 82 ersichtlich wird, investieren die meisten Lehrer ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche in die Arbeit von Schulsport-AGs. Genau die Hälfte der AGs (50 %) wird zweistündig betreut, ein Drittel (33 %) wird ein-stündig unterrichtet.

Zeitungsumfang für die Betreuung von Sport-AGs

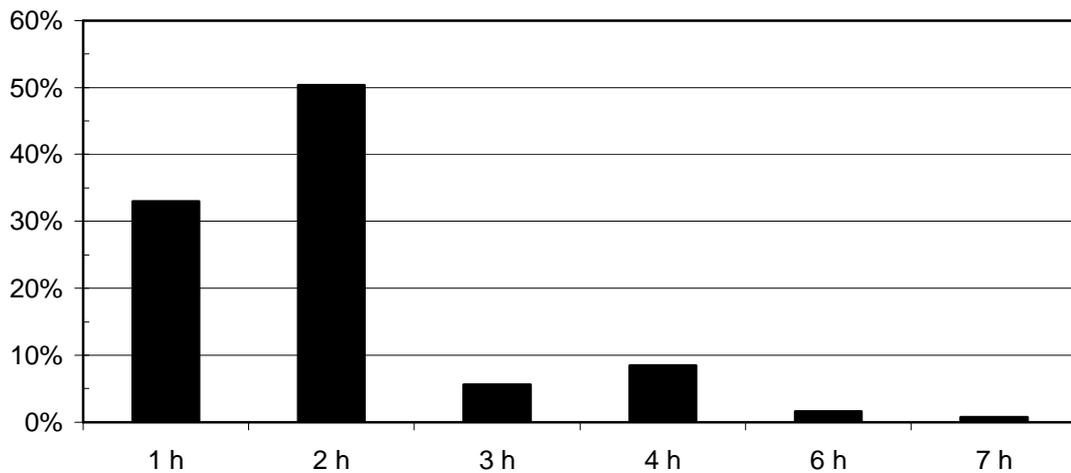


Abbildung 82: Zeitungsumfang in Unterrichtsstunden pro Woche für die Betreuung von Schulsport-Arbeitsgemeinschaften aus der Sicht der Sportlehrer (N = 306)

6.5.2 Zusammenarbeit mit Sportvereinen

Nachdem 78 % der befragten Schulleiterangaben, dass Kooperationen zwischen Schule und Sportverein existieren, wird deren Bedeutung folgendermaßen eingeschätzt: 37 % beurteilen sie „eher hoch“ und 13 % erachten die Zusammenarbeit mit Sportvereinen als sehr wichtig. 6 % der Befragten stufen sie als unwichtig ein und 44 % messen ihr eine eher geringe Bedeutung zu.

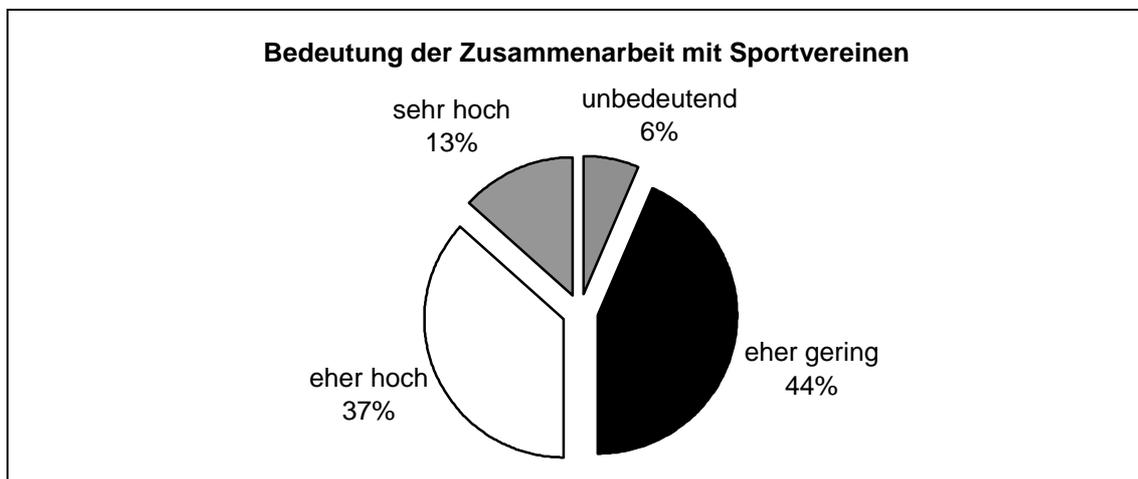


Abbildung 83: Bedeutung der Zusammenarbeit mit Sportvereinen aus der Sicht der Schulleiter (N = 191)

Während Haupt- und Grundschulen (je 71 %) sowie Realschulen (73 %) auch Kooperationen mit Vereinen eingehen, wird deutlich, dass sich Sekundar-/Mittelschulen (84 %), Gymnasien (87 %) und integrierte Gesamtschulen (90 %) in diesem Bereich deutlich mehr engagieren.

6.5.3 Spiel- und Sportfeste/Sportnachmittage

Spiel- und Sportfeste bzw. Sportnachmittage werden zu 80 % (siehe Abbildung 77) mit Abstand von den meisten aller befragten Schulen durchgeführt. Auch die Bewertungen der Bedeutung dieser Maßnahmen sind auffallend positiv.

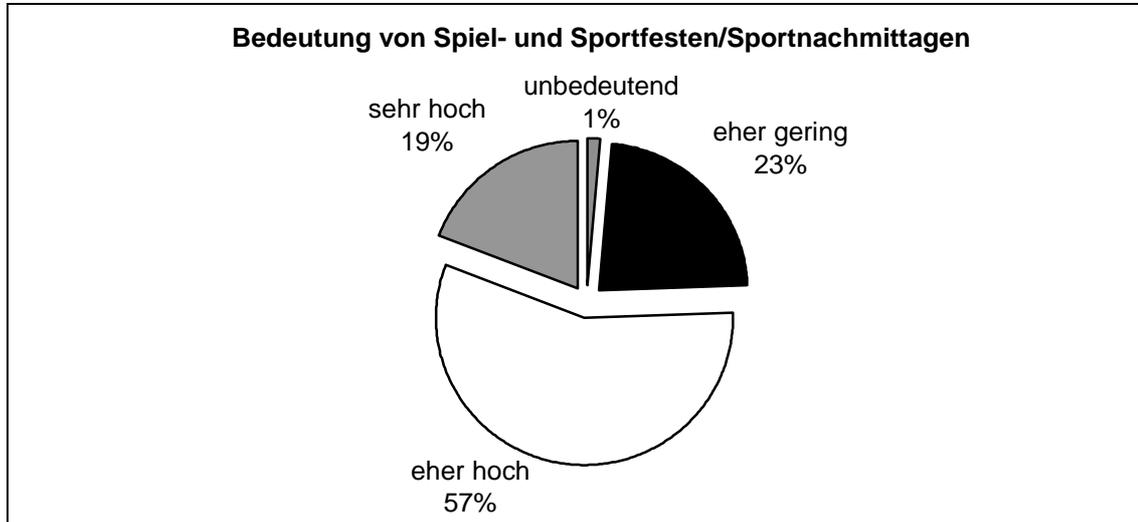


Abbildung 84: Bedeutung von Spiel- und Sportfesten/Sportnachmittagen aus der Sicht der Schulleiter (N = 189)

Über die Hälfte (57 %) befanden Spiel- und Sportfeste bzw. Sportnachmittage zudem für relativ wichtig und 19 % für sehr wichtig. Nur 2 Schulleiter gaben an, dass diese Veranstaltungen unbedeutend seien, für 23 % ist deren Einschätzung eher gering. Alle befragten Integrierten Gesamtschulen und Sekundar-/Mittelschulen führen Veranstaltungen dieser Art durch und schätzen auch deren Bedeutung größtenteils recht hoch ein. Auch Gymnasien glänzen hier mit 87 %. Unter dem Durchschnitt liegen dagegen Realschulen (78 %) sowie Grund- und Hauptschulen (61 % bzw. 68 %). Trotzdem fallen die Bewertungen der durchführenden Grund- und Hauptschulen insgesamt positiv aus.

6.5.4 Bundesjugendspiele

Der häufigste Wettbewerb, der an Schulen durchgeführt wird, sind die Bundesjugendspiele. Sie existieren an 76 % aller befragten Schulen (siehe Abbildung 77).

Fast die Hälfte der Schulleiter gaben an, dass die Bedeutung der Bundesjugendspiele „eher hoch“ ist (60 %), 13 % schätzten sie sogar als sehr wichtig ein. Demgegenüber stehen 26 %, für die sie einen eher geringen Stellenwert haben und 1 %, die sie „unbedeutend“ fanden.



Abbildung 85: Bedeutung der Bundesjugendspiele aus der Sicht der Schulleiter (N = 189)

Besondere Bedeutung scheinen die Bundesjugendspiele an Grundschulen zu haben. 61 % bewerten sie „eher hoch“ und 29 % sogar „sehr hoch“, insgesamt also 90 % heben den hohen Wert der sportlichen Veranstaltung hervor. Hauptschulen zeichnen sich mit einer sehr großen Beteiligungszahl aus, an 93 % der befragten Hauptschulen werden Bundesjugendspiele durchgeführt. Realschulen, Mittelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen liegen weitgehend im Durchschnitt bei 76 %.

6.6 Organisatorische Aspekte des außerunterrichtlichen Sports

6.6.1 Zeitaufwand

Der Mittelwert für die Zeit, die zur Organisation und Betreuung von Sportfesten oder Wettkämpfen nötig ist, liegt bei 19 Unterrichtsstunden pro Schuljahr. Die Hälfte der Lehrer investiert zwischen einer und zehn Unterrichtsstunden, immerhin 41 % zwischen 11 und 20 Stunden und 9 % der Lehrer leisten noch mehr Arbeitsstunden.

Zeitumfang für Organisation, Begleitung und Betreuung von Wettkämpfen oder Sportfesten

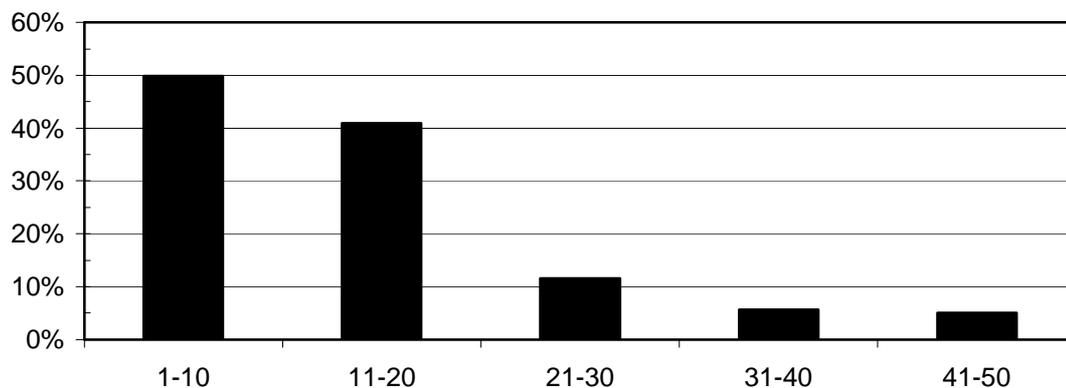


Abbildung 86: Durchschnittlicher Zeitumfang in Unterrichtsstunden pro Jahr für die Organisation, Begleitung und Betreuung von Wettkämpfen und Sportfesten aus der Sicht der Sportlehrer (N = 491)

Während also der aufgewendete Zeitumfang für die Durchführung von Wettkämpfen und Sportfesten noch relativ hoch ist, sinkt die Zahl der Lehrer, die überhaupt Angaben, noch Zeit für sonstige Veranstaltungen aufzuwenden (z. B. für Skilager, Kletterwochenenden usw.), auf 8 % ab.

6.6.2 Honorierung des Engagements im außerunterrichtlichen Sport

Auf die Frage, ob das Engagement von Sportlehrern im außerunterrichtlichen Schulsport honoriert wird, antworteten 50 % der Schulleiter mit „ja“ und 40 % mit „nein“, 96 Personen machten keine Angabe.

Unter den positiven Antworten gaben 8 % der Schulleiter an, eine gesonderte Stundenvergütung dafür zu arrangieren. Die Mehrheit (30 %) rechnet die geleistete Arbeit auf das Stundendeputat an. 10 % „belohnen“ ihre Sportlehrer mit Lob bzw. einer Auszeichnung. Sowohl Stundenvergütung als auch Reduktion des Stundendeputats erhalten nur 1 %. Andere Formen der Anerkennung nannten insgesamt 13 % der Schulleiter. Darunter waren Lob, gute Beurteilungen, Prämien, Anerkennung in Lehrerkonferenzen, Erwähnung in Zeitungsberichten, ausgedrückte Wertschätzung und Dank, Zugestehen eines freien Tages, Entlastung bei anderen Aufgaben, Anerkennung in verbaler Form im Elternbeirat, gesonderte Entlohnung und zum Teil Verrechnung über Vertretungsstunden.

"Wie wird das Engagement von Sportlehrkräften im außerunterrichtlichen Schulsport an Ihrer Schule honoriert?"

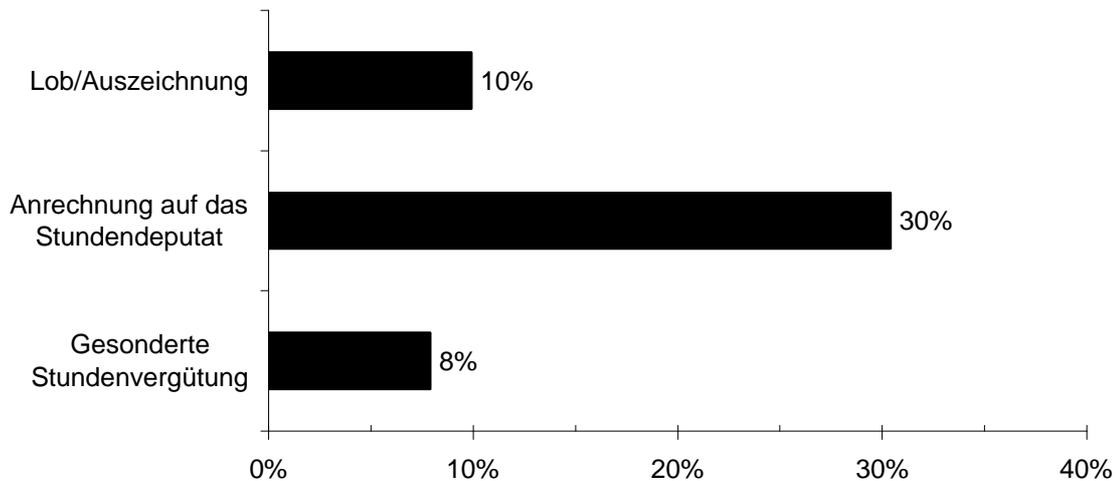


Abbildung 87: Honorierung des Engagement von Sportlehrern im außerunterrichtlichen Schulsport aus der Sicht der Schulleiter (N = 95)

Von 753 befragten Lehrern bekommen 119 (das entspricht 13 %) Anrechnungs- oder Entlastungsstunden für Sport-AGs. Nur 4 % der Sportlehrer behaupteten, für Wettkämpfe oder Sportfeste einen Stundenausgleich zu erhalten, 3 % werden Stunden für Sonstiges im außerunterrichtlichen Bereich gutgeschrieben.

Angaben zu Anrechnungs-/Entlastungsstunden

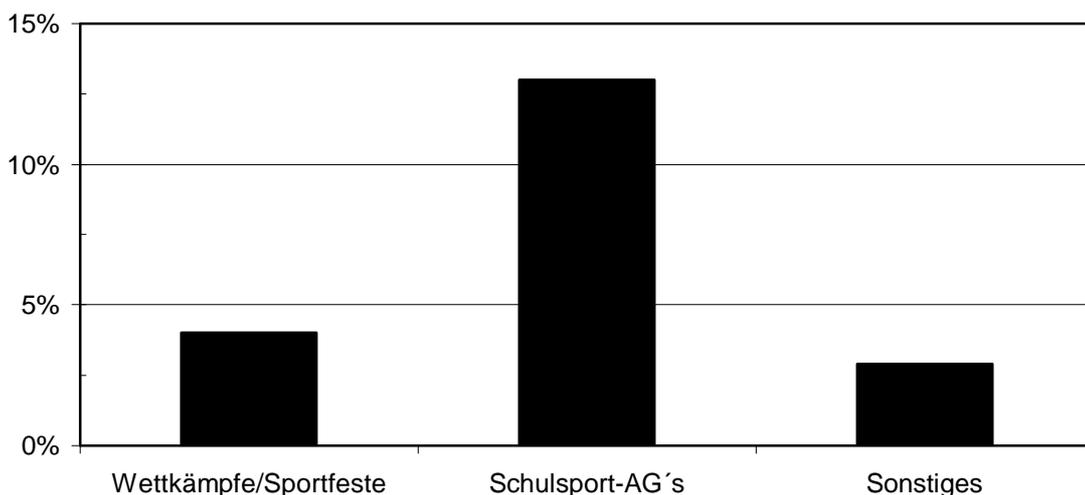


Abbildung 88: Anrechnungs-/Entlastungsstunden für außerunterrichtliches Engagement aus der Sicht der Sportlehrer (N = 753)

6.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zum Angebot und zur Durchführung von außerunterrichtlichem Sport an Schulen basieren hauptsächlich auf den Angaben der schriftlichen Befragung der 191 Schulleiter, es wurden aber auch Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung mit eingearbeitet.

Der Großteil der befragten Schulen (82 %) bietet sportliche Aktivitäten außerhalb des regulären Sportunterrichts an, die aus der Sicht von insgesamt 47 % der Schulleiter von den Schülern gerne bzw. sehr gerne angenommen werden.

Aus den im Fragebogen vorgegebenen Vorschlägen zum Angebot des außerunterrichtlichen Schulsports an den Schulen ist zusammenfassend Folgendes festzuhalten: „Spiel- und Sportfeste/Spielnachmittage“ werden nach Aussage von 80 % der Schulleiter an deren Schulen durchgeführt, „Sport-AG´s am Nachmittag“ gibt es an 79 % der Schulen, „Bundesjugendspiele“ zu 76 %, „Schulvergleichswettkämpfe“ zu 69 % und „Jugend trainiert für Olympia“ zu 59 % - also sportliche Aktivitäten, die sich an den Neigungen der Schüler orientieren und dem wettkampforientierten Bereich zuzuordnen sind. Einen hohen Stellenwert haben „Kooperationen mit Sportvereinen“, die laut 78 % der Schulleiter an Schulen existieren. Angebote wie „Sportexkursionen/Sportfreizeiten“ sind an 56 % der Schulen zu finden, „Bewegte Pause/Pausensport“ bei 47 %, „Maßnahmen zur Talentförderung“ bei 37 %, „Spezifische Gesundheitsprogramme“ bei 36 %. Das Konzept der „Bewegten Schule“ wird nur an 23 % der Schulen realisiert.

Die Initiative zur Planung, Organisation und Durchführung von außerunterrichtlichen Sportaktivitäten geht zu 59 % von den Sportlehrkräften aus, 26 % vom Kollegium, aber auch teilweise von Schülern (10 %) und Eltern (7 %). Hierzu ist aus der Sicht der Lehrer z. B. zur Organisation und Betreuung von Sportfesten oder Wettkämpfen ein durchschnittlicher Zeitaufwand von 19 Unterrichtsstunden pro Schuljahr nötig.

Das Engagement der Lehrer im außerunterrichtlichen Sport wird nach Aussagen von 30 % der Schulleiter mit einer Anrechnung auf das Stundendeputat honoriert. Jedoch wird aus der Sicht der Lehrkräfte der zusätzliche Arbeits- und Zeitaufwand nicht adäquat ausgeglichen - und somit die Mehrarbeit der Sportlehrer nicht ausreichend honoriert.

6.8 Best-Practice-Beispiele

Bezugnehmend auf das unter 6.2.3 näher beschriebene Auswahlverfahren wurden 56 Best-Practice-Beispiele ausgewählt. Aus dieser Gesamtzahl, die

sich auf alle untersuchten Bundesländer bezieht, wurden für die beispielhafte Präsentation in diesem Beitrag drei Best-Practice-Beispiele ausgewählt. Deshalb sei der Hinweis erlaubt, dass aus Gründen des vorgegebenen Seitenumfanges, nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der fallanalytischen Beschreibungen aufgenommen werden konnte. (Obwohl es alle untersuchten Beispiele verdient hätten, hier vorgestellt zu werden!).

In der pädagogischen Diskussion findet die Analyse von Best-Practice-Beispielen zunehmende Beachtung, weil in ihnen die falltypischen Besonderheiten und die realitätsnahen Details exemplarisch herausgearbeitet werden können. Die Best-Practice-Beispiele des außerunterrichtlichen Schulsports sind eine realistische Kennzeichnung von besonders anspruchsvollen Lösungsansätzen, die vielfältige Übertragungsmöglichkeiten für Schulen eröffnen, die Angebote des außer- unterrichtlichen Schulsports aufbauen bzw. weiterentwickeln möchten. Insofern können die nachfolgend beschriebenen Beispiele als Modelle genutzt werden – nicht als Norm, sondern mit Empfehlungscharakter.

6.8.1 Beispiel 1: Hauptschule

Allgemeine Rahmenbedingungen

In der Hauptschule (mit Werkrealschule) werden in 13 Klassen 305 Schüler von 28 Lehrkräften unterrichtet. Sieben Sportkräfte sind für die sportliche Betreuung verantwortlich. Das Freisportgelände mit einem Rasen- und Hartplatz ist für alle Schüler zu jeder Zeit nutzbar. Es bestehen Kooperationsmaßnahmen mit mehreren Sportvereinen und dem Jugendsachbearbeiter der Polizei (im Rahmen des so- genannten „JAPS-NO!“⁸⁰). Die Finanzierung der einzelnen Aktivitäten wird über Sponsoring lokaler Unternehmen und Geldmittel des Landessportbundes, bzw. des Ministeriums sichergestellt.

Aktivitäten

In Bewegungspausen führen die Schüler Übungen an Stühlen und mit Schultaschen durch. Während der Pause bieten Schülermentoren Spiele auf der Spielwiese für die Klassen fünf bis sieben an (es nehmen ca. 60 Prozent der Schüler teil). An schulinternen Wettkämpfen partizipieren am Weihnachtsturnier ca. 200 Schüler und am so genannten Nikolausturnier ca. 100 Schüler (beide Fußball). Bundesjugendspiele werden ebenso abgehalten wie ein Schwimmsporttag für die Klassen fünf bis sieben, an dem sich 150 Schüler in den Diszip-

⁸⁰ Bezeichnung musste aus Anonymitätsgründen geändert werden. Etwaige Ähnlichkeiten mit bestehenden Projektnamen sind unbeabsichtigt.

linen Rücken, Kraul und Brust beteiligen. Bei Jugend trainiert für Olympia ist die Schule immer in den Disziplinen Fußball, Schwimmen und Leichtathletik vertreten. Ab und an auch im Schach und Basketball.

Angeboten wird ein jährlicher Wintersporttag, deren Inhalt (Schlittschuhlaufen, Langlauf, Alpin) die Schüler selbst wählen können. Anlässlich des lokalen Stadtfestes organisieren die Schüler – in Kooperation mit den Lehrern – ein Street-Soccer-Turnier unter dem Motto: „Kinder stark machen“ für die Jahrgänge 1986 und darunter. Ebenfalls von den Schülern vorbereitet und durchgeführt werden ein Schülertriathlon sowie der „JAPS-NO!“, ein offenes Sportangebot für Jugendliche.

Zusammenfassung

Besonders erwähnenswert ist neben dem „JAPS-NO!“ auch der Schultriathlon. Beim so genannten „JAPS-NO!“ treffen sich einmal monatlich Jugendliche der Stadt (derzeit ca. 45) um an einem offenen Sportangebot teilzunehmen. Dieses wird in Zusammenarbeit von Lehrern, Schulsozialarbeitern und dem Jugend-sachbearbeiter der Polizei organisiert und geleitet. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren. Die Sporthalle wird von der Stadt kostenfrei zur Verfügung gestellt, in der an den „JAPS-NO!“-Abenden vier bis fünf unterschiedliche Sportangebote von fachlich geschulten Lehrern, Übungsleitern und Trainern angeboten werden. Sportliche Inhalte waren, bzw. sind: Fußball, Basketball, Volleyball, Schach, Gewichtheben, Selbstverteidigung für Mädchen, Schießen und Latin Dance. Innerhalb des Jugendabendsports wird großen Wert auf die Integration ausländischer Jugendlicher gelegt. So wurden im letzten Jahr z. B. tschechische Austauschschüler in das Projekt aufgenommen. Aber auch Aussiedlerkinder fühlen sich von dem Angebot angesprochen. An den „JAPS-NO!“-Abenden werden auch Sportveranstaltungen von Bundesliga- und Regionalligavereinen besucht. Die einzelnen Teilnehmer werden jeweils pro „JAPS-NO!“-Abend erfasst und erhalten einen entsprechenden Ausweis, der unter anderem zum verbilligten Einkauf in verschiedenen Gaststätten oder zu einem Kinobesuch für 1 Euro berechtigt. Finanziert wird das Angebot über Spenden und sieht sich nicht als Konkurrenz zu Sportvereinen, sondern als Erweiterung und Hinführung zu sportlicher Aktivität.

Den Schultriathlon planen und führen die Schüler in Zusammenarbeit mit der lokalen Triathlongruppe sowie der Schulsozialarbeit selbst durch. Nach 50 Meter Schwimmen und einem Jagdstart mit dem Tourenrad auf einer Strecke von 1,5 Kilometer sind dann noch 400 Meter auf dem Sportplatz zu bewältigen. Das Startgeld sowie eine im Vorfeld und während der Veranstaltung durchgeführte Spendenaktion wurden für eine Hilfsaktion zum Aufbau eines während einer

Flutkatastrophe zerstörten Kinderheimes gespendet. Die während des Street-Soccer-Turniers gesammelten Spenden und Erlöse kommen ebenfalls diesem Projekt zugute.

Die Schule wurde für ihr Engagement, neben zahlreichen Preisen in „Jugend Trainiert für Olympia“, mit dem Anerkennungspreis des verantwortlichen Ober-schulamtes für großes schulsportliches Engagement belohnt.

Ausblick

Nachdem die Finanzierung für den „JAPS-NO!“ über private Spenden sicherge- stellt ist, wird zum Schuljahresende eine Schulolympiade geplant.

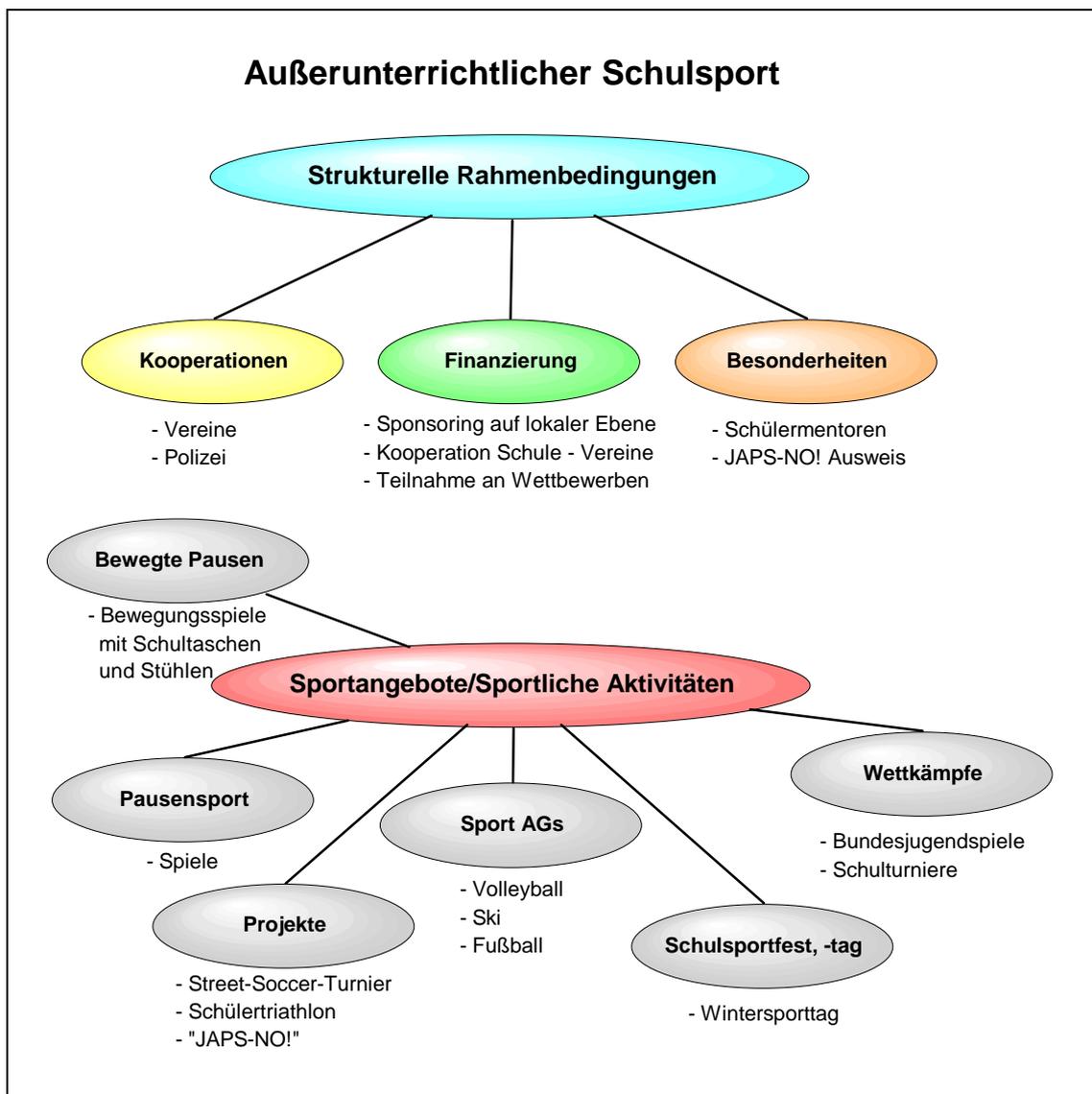


Abbildung 89: Best-Practice-Beispiel: Hauptschule

6.8.2 Beispiel 2: Gesamtschule

Strukturelle Rahmenbedingungen

Bei dieser Schule handelt es um eine 5-zügige Gesamtschule mit Oberstufe. In diese Partnerschule des Leistungssports gehen 1100 Schüler, die von insgesamt 86 Lehrkräften unterrichtet werden, worunter 19 Lehrer für den Fachbereich Sport verantwortlich sind. Es steht den Kindern und Jugendlichen offen, die Sportanlagen der Schule auch während ihrer Freizeit zu benutzen. Darunter fällt die Benutzung des Schulhofes, der Sporthalle und der Beach-Anlage. Es ist möglich, auf diesen Plätzen selbst organisiert, oder zu bestimmten Terminen auch unter Anleitung der SV-Sporthelfer, zu spielen. Dies sind Jungen und Mädchen, die freiwillig im Namen der Schülermitverwaltung Programme für andere Schüler organisieren und durchführen.

Nicht nur das sportliche Engagement wird an dieser Schule honoriert, sondern auch der Einsatz seitens der Lehrerschaft für die Aufrechterhaltung des Sportangebotes nach dem Unterricht. So werden Überstunden der Lehrer oftmals mit der Anrechnung auf das Stundendeputat honoriert und nicht nur als ehrenamtliche Leistung bewertet.

Die Schule nimmt an der Initiative „GÖS - GanzTag und Öffnung von Schulen“ teil. Somit kann auch ein Teil der gesamten Ausgaben für außerunterrichtliche Angebote über Gelder, die aufgrund dieser Maßnahme erhalten werden, gedeckt werden. Eine weitere Finanzierungsmöglichkeit besteht in erster Linie durch den Förderverein der Schule.

Aktivitäten

Im Bereich der AGs wird Volleyball, Aikido, Tennis, Tanzen, Gerätturnen und Cheerleading angeboten. Außerdem können Kinder mit Bewegungs- und Rechtschreibdefiziten an der AG „Sensorische Integration“ im Rahmen des Sportförderunterrichts teilnehmen. Besonders in Volleyball blickt die Schule seit einiger Zeit auf eine sehr erfolgreiche Entwicklung zurück, bis hin zu der Teilnahme an einem Talentsichtungs- und Talentförderungsprogramm des Landessportbundes.

Es muss auch die Rubrik „Wettkämpfe“ erwähnt werden, da die Schule sowohl selber Turniere bzw. Wettkämpfe organisiert als auch an externen Wettkämpfen teilnimmt. So werden jährlich Schulmeisterschaften in Turnen, Leichtathletik, Fußball, Parteiball und Badminton auf die Beine gestellt. Zusätzlich nehmen einige Schüler im Rahmen von „Jugend trainiert für Olympia“ an Wettbewerben in Schwimmen, Turnen, Volleyball, Rhythmische Sportgymnastik und Basketball teil.

Einen sehr großen sportlichen Anteil haben auch sämtliche Fahrten und Exkursionen, die jeder Schüler im Laufe ihrer bzw. seiner Schulkarriere miterleben darf. So findet jeweils in der 8. Jahrgangsstufe ein Skilager im Kleinwalsertal statt. Diese Fahrt vereint die sportliche Seite des Wintersports mit der sozialen Komponente, da die rund 40 Jungen und Mädchen und die Lehrer die acht Tage in den Bergen auf einer Selbstversorgerhütte verbringen.

Ebenfalls sehr sportlich geprägt sind die Abschlussfahrten der Oberstufe. Im letzten Jahr wurden folgende Reisen organisiert. Eine Gruppe fuhr an den Gardasee und hatte dort die Möglichkeit, sich Fahrräder auszuleihen, um Tagestouren zu machen oder sich Surfbretter für erste Surfversuche auszuleihen. Eine weitere Fahrt wurde nach Frankreich an die Ardeche durchgeführt. Dort wurden Ausflüge mit Kanus unternommen und mit ausgeliehenen Fahrrädern die umliegende Naturwelt erkundet.

Zusammenfassung

Es wird deutlich, dass an dieser Schule über die gesamte Schullaufbahn hinweg der Sport einen festen Platz hat. Auffallend ist, dass nicht nur in den unteren Klassen die Nachfrage nach außerunterrichtlichen Sportangeboten groß ist, sondern dass auch die Schüler der höheren Klassen immer noch sehr aktiv sind. Ein Grund mag dafür zu sehen sein, dass sie auch im Unterricht durch fächerübergreifende Projekte, wie beispielsweise „Sport und Gesundheit“ in den Fächern Sport und Biologie, mit Sport konfrontiert werden. So wurden im letzten Schuljahr, im Rahmen dieses Projektes, die Auswirkungen von Training auf den menschlichen Körper analysiert.

Ausblick

Es wird angesprochen, dass die Zusammenarbeit mit den Grundschulen in sportlicher Hinsicht verbessert werden soll. Außerdem wird über die Einrichtung von Sportklassen mit sportlichem Schwerpunkt nachgedacht. Allerdings wird nicht nur von Seiten der Sportfachschaft die Kürzung von Geldern und Lehrerstellen als sehr problematisch betrachtet.



Abbildung 90: Best-Practice-Beispiel: Gesamtschule

6.8.3 Beispiel 3: Gymnasium

Allgemeine Rahmenbedingungen

Das Gymnasium befindet sich in einer Stadt mit 10 000 Einwohnern. Die 832 Schüler verteilen sich auf 42 Klassen und 19 Kurse. Von den 96 Lehrkräften erteilen 15 Sportunterricht. Die Schule verfügt über eine 3-Felderturnhalle, eine Außensportanlage für Leichtathletik, ein Fußballkleinfeld und eine Beach-Volleyball-Anlage. Für die Aktivitäten des außerunterrichtlichen Schulsports sind die Sportlehrkräfte und sportbegeisterten Lehrer der Schule verantwortlich. Die Betreuung von Arbeitsgemeinschaften wird über das Stundendeputat und das Förderprogramm „Sport in Schule und Verein“ vergütet, ein Teil der Aktivitäten erfolgt auf ehrenamtlicher Basis. Finanzielle Unterstützung gewährt der Förderverein der Schule. Mit 2 Sportvereinen bestehen Kooperationen

Förderverein der Schule. Mit 2 Sportvereinen bestehen Kooperationen bezüglich der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften. Die Aktivitäten werden über die regionale Presse und die Schülerzeitung (Auszeichnung „Beste Schülerzeitung Deutschlands 2003/2004“) an die Öffentlichkeit getragen.

Aktivitäten

In den Freistunden und in der Freizeit können die Schüler den Fußballplatz und die Beach-Volleyball-Anlage frei nutzen, sofern die Plätze nicht für den Unterricht benötigt werden. Nach 16 Uhr sind die Anlagen allerdings geschlossen.

Im Rahmen des Förderprogramms „Sport in Schule und Verein“ werden in Kooperation mit zwei Sportvereinen Arbeitsgemeinschaften in den Sportarten Volleyball, Geräteturnen, Leichtathletik, Fußball und American Football angeboten. Die AG American Football wurde auf Grund des großen Interesses seitens der Schüler von einem Sportlehrer ins Leben gerufen, der selber aktiver Football-Spieler ist, und diese Sportart im Unterricht vorgestellt hat. Im Zuge dessen hat sich parallel dazu eine weitere AG gebildet: das Cheerleader-Team der Schule unterstützt die Football-Spieler bei Spielen und Turnieren tatkräftig mit eigens einstudierten Choreographien, und präsentiert die Schule in der Öffentlichkeit bei Veranstaltungen wie dem „Tag der offenen Tür“. Diese AG wird von einer aktiven Cheerleaderin mit langjähriger Vereins Erfahrung geleitet. Eine eigens gegründete Sportmarketing-Schülerfirma gestaltet die Auftritte der Football-Mannschaft und der Cheerleader öffentlich wirksam über die Organisation von Veranstaltungen und Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Tischtennismannschaften der Schule werden für den Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ von zwei fachfremden Lehrern, die aktive Tischtennispieler sind, betreut und trainiert. In den Disziplinen Basketball, Handball, Volleyball, Fußball, Leichtathletik und Beach-Volleyball nehmen weitere Mannschaften am oben aufgeführten Wettbewerb teil.

In den Disziplinen Leichtathletik, Tauziehen, Fußball und Volleyball partizipieren Mannschaften der Schule beim Sportturnier für Sekundarschulen und Gymnasien des von der Polizei und des Kreissportbundes einmal jährlich ausgerichteten Präventionstages „Sport gegen Gewalt und Drogen“.

Da die Sportanlagen der Schule bis 16 Uhr mit Unterricht ausgelastet sind, gibt es wenig Möglichkeiten, schulinterne Wettkämpfe durchzuführen. In diesem Schuljahr wurde eine Schulmeisterschaft in Fußball für die Sekundarstufe II ausgespielt. Auf Grund der hohen Schülerzahl finden Sportfeste auf Klassenstufenbasis statt. Jede Klasse stellt eine Volleyballmannschaft, 6 Leichtathleten, 2 Tischtennispieler und 2 Inlineskater. Die restlichen Schüler nehmen am Volkssportmehrkampf teil. In jeder Sportart gibt es eine

Volkssportmehrkampf teil. In jeder Sportart gibt es eine Platzpunktwertung. Am Ende wird eine 10 x 1 Rundenstaffel gelaufen. Die Siegerklassen erhalten Preise wie Pizza, Torten oder Eis. Für die 12. Klassen der Schule findet einmal im Jahr ein Sportabzeichtag statt, in dessen Rahmen die Bedingungen zur Erhaltung der Auszeichnung abgelegt werden können.

Durch die jeweiligen Klassenlehrer der Schule werden Exkursionen meist mit sportlichen Aktivitäten organisiert, zum Beispiel Bowling oder der Besuch von Sport- und Freizeitzentren, die für Schülergruppen günstige Eintrittspreise bieten.

Zum Schuljahresende organisiert die Sportmarketing-Schülerfirma einen integrativen Sporttag unter dem Motto „Tag der integrativen Sportbegegnung“. In Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen, Kreissportbund, Sportvereinen, Polizei, Feuerwehr, Flüchtlings- und Behinderteneinrichtungen werden Rollstuhl-, Kurzsprint- und Nationenstaffeln sowie Turniere in Fußball und Basketball durchgeführt. Weiter werden „Jeep-Wettziehen“, ein American Footballspiel und ein Baseballspiel für Jedermann angeboten. Während der Veranstaltung besteht für alle Interessierten nach Anmeldung die Möglichkeit, das Sportabzeichen abzulegen. Untermalt wird die Veranstaltung durch Auftritte verschiedener Cheerleading-Teams, einem Bandcontest, Auftritte von Folkloregruppen und einem Graffiti-Bild-Contest.



Zusammenfassung

Durch die Zusammenarbeit der Schule mit Sportvereinen können in Arbeitsgemeinschaften sportbegeisterte Schüler auf verschiedene Wettbewerbe bei „Jugend trainiert für Olympia“ vorbereitet und trainiert werden. Trotz hoher Schülerzahl finden auf Klassenstufenebene Sportfeste statt. Neue Impulse aus dem Sportunterricht wie American Football und Cheerleading werden außerunterrichtlich aufgegriffen und in Zusammenarbeit durch Lehrer, Schüler und Verein ausgebaut und vertieft. Die eigens gegründete Sportmarketing-Schülerfirma versucht nicht nur das American-Football-Team der Schule in der Öffentlichkeit zu positionieren, sondern durch Veranstaltungen wie dem Tag der multikulturellen Sportbegegnung allen neugierigen und sportbegeisterten Menschen in der Region die Prinzipien des Sports wie Weltoffenheit, Toleranz und Fairplay zu vermitteln.

Ausblick

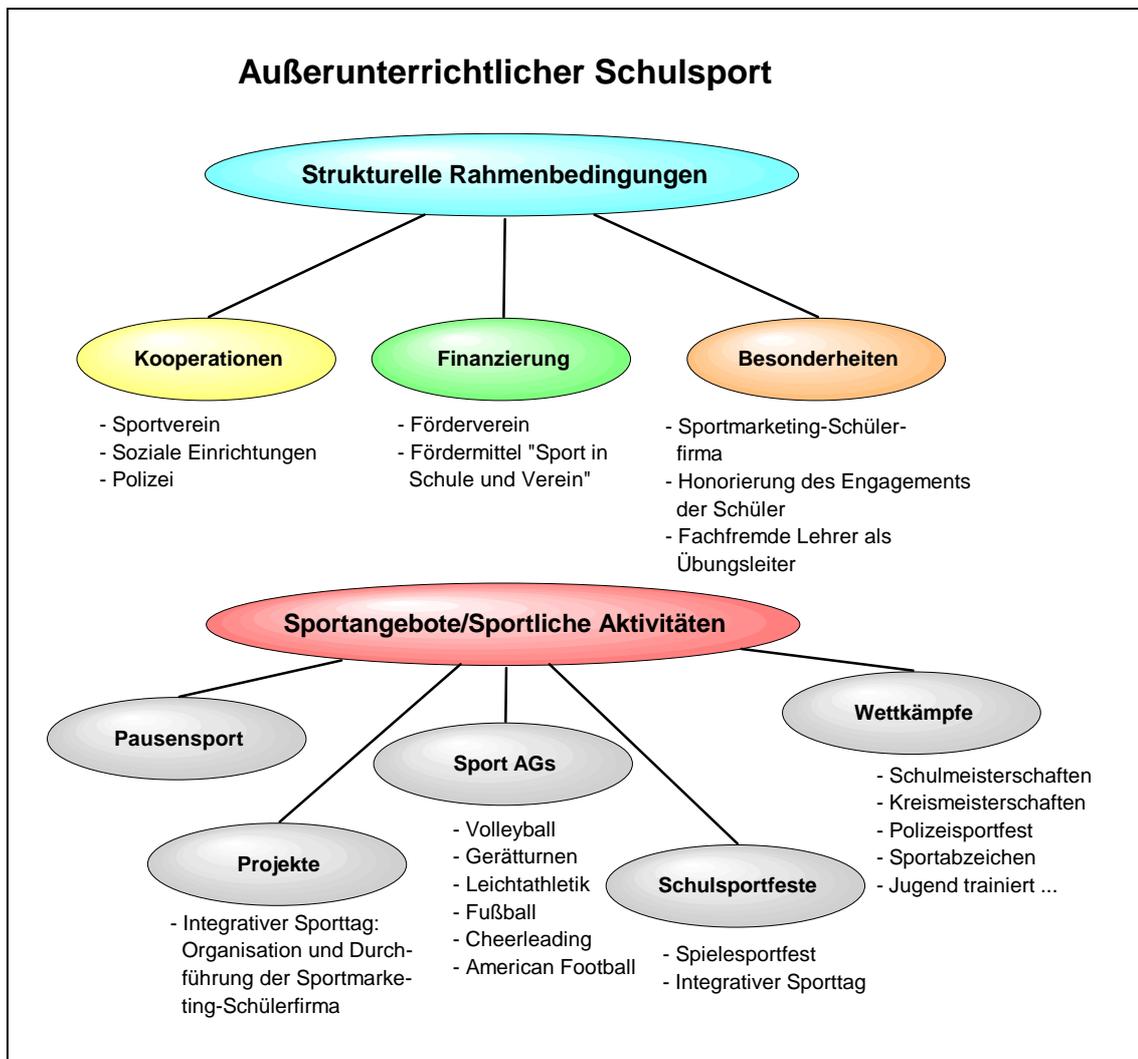


Abbildung 91: Best-Practice-Beispiel: Gymnasium

Das Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport soll möglichst in dieser Form beibehalten werden. Ziel für die Zukunft ist es, dass das Sportabzeichen auch von Schülern jüngerer Klassen abgelegt werden kann.

6.9 Fazit

Neben länderübergreifenden Strukturen und Angeboten (wie z. B. „Jugend trainiert für Olympia“ oder die Bundesjugendspiele) sind vielfältige Strukturen auf der Länderebene für den außerunterrichtlichen Schulsport feststellbar.

Die größten Unterschiede in strukturell-organisatorischer Hinsicht zeigen sich im Ländervergleich im Bereich der leistungssportlichen Orientierung des außerunterrichtlichen Schulsports (Talentförderung). Insgesamt führt die Analyse des außerunterrichtlichen Schulsports zu einem bunten und ausdifferenzierten Gesamtbild, das einerseits Orientierungsprobleme schaffen mag, andererseits vielfältige Optionen und Chancen eröffnet, die in vielen Bereichen des außerunterrichtlichen Schulsports bei weitem noch *nicht* ausgeschöpft sind. Die Vernetzungen zwischen Schulen und die Kooperationen mit Partnern außerhalb der Schule sind noch wenig entwickelt, ebenso ist der Austausch zwischen Schulen und Netzwerken noch kaum angelaufen – auch der Erfahrungsaustausch untereinander fehlt noch.

Auffällig positiv ist die hohe Motivation und der Arbeitseinsatz von Sportlehrkräften, deren Engagement zunehmend durch die unzureichende Anerkennung und Würdigung ihrer Arbeit insbesondere durch die Schulleitung gedämpft wird. Diese zweifellos unbefriedigende Situation wird durch den empirischen Befund verschärft, dass in vielen Bereichen des außerunterrichtlichen Schulsports noch erhebliche Ausbau- und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

Auffällig ist weiterhin, dass besonders gelungene Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports häufig von einigen wenigen Engagierten getragen werden.

Im Hinblick auf die finanziell-materiellen Bedürfnisse zur Realisierung des außerunterrichtlichen Schulsports kann festgehalten werden: Je stärker sich der Staat bzw. die Kommune aus der Finanzverantwortung herauszieht, umso stärker sind Alternativen für die Finanzierung gefordert. Schulen mit einem schwachen strukturell-wirtschaftlichen Umfeld haben zunehmend Probleme bei der Suche nach Sponsoren. Das Potenzial an Sportstätten und anderen Bewegungsräumen hat nachhaltigen Einfluss auf Umfang und Qualität des außerunterrichtlichen Sportangebotes. Ist es ausreichend vorhanden, erzeugt es eine starke motivierende Kraft bei den Verantwortlichen. Die Verzahnung des Pflichtsportunterrichts mit den Angeboten des außerunterrichtlichen Schulsports

gelingt unterschiedlich – verdient aber weitere Beachtung. In der Analyse der Best-Practice-Beispiele sind bemerkenswerte und vorbildliche Lösungen dokumentiert. Diese können als Anregungen und Empfehlungen dienen. Eine weite Verbreitung ist ihnen zu wünschen.

7 Handlungsempfehlungen

Helmut Altenberger, Wolf-Dietrich Brettschneider, Christoph Breuer,
Rüdiger Heim, Robert Prohl, Volker Rittner, Werner Schmidt

Die Fülle der genannten Ergebnisse und Erkenntnisse aus den schriftlichen Befragungen und mündlichen Interviews lässt sich bündeln in zentrale Handlungsempfehlungen für die einzelnen untersuchten Bereiche. Stichwortartig zusammengefasst lauten die Handlungsempfehlungen

(1) mit Blick auf die programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland:

- ?? In der neuen Lehrplangeneration herrscht hinsichtlich der Bezeichnung der Unterrichtsinhalte (*Bewegungsfelder*) gegenwärtig „föderale Verwirrung“. Durch Vereinbarungen zu einer vereinheitlichten Terminologie - ggf. im Rahmen der Kultusministerkonferenz - könnte dieses Problem zukünftig vermieden werden.
- ?? Das übergeordnete Erziehungsziel des Doppelauftrages – *Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung* – bedingt eine *Öffnung des Inhaltsspektrums*. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, auf welche Weise ein Identitätskern des Unterrichtsfaches „Sport“ bewahrt werden kann. Hier sollten die Schnittstellen zur aktuellen erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Diskussion genutzt werden, um bildungstheoretisch reflektierte Standards - *Bildungsstandards* - zu entwickeln.
- ?? Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung werden in der aktuellen Lehrplangeneration eines *Erziehenden Sportunterrichts* - zumindest implizit - nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrerinnen und Sportlehrer gestellt. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, dass ohne konkrete Hinweise zur Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* der Doppelauftrag in der

praktischen Umsetzung einer „Vermittlungslücke“ zum Opfer fallen wird. Hier sind verstärkte Anstrengungen der sportpädagogischen Unterrichtsforschung dringend erforderlich, die ebenso dringend der finanziellen Unterstützung von Seiten der Bildungspolitik in Form von Forschungsgeldern bedürfen.

- ?? Daran anschließend sind die universitären Sportinstitute, ebenso wie die Kultusministerien und Schulämter aufgefordert, flächendeckende Fortbildungsmaßnahmen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* durchzuführen.

(2) mit Blick auf die Rahmenbedingungen des konkreten Schulsports:

Sportstätten

- ?? Investitionen in Schulsportstätten sind vonnöten und dürfen nicht weiter auf die lange Bank geschoben werden.
- ?? Soll das bildungs- bzw. schulpolitische Programm der Ganztagesbetreuung erfolgreich umgesetzt werden, sind Sportstätten-Nutzungsgebühren für freiwillige und kooperative Schulsportangebote zu reduzieren bzw. zu modifizieren.
- ?? Bei der Schließung von Schulen in Regionen mit stark rückläufigen Schülerzahlen sollte die Sportstättenversorgung von Schulen unbedingt als Kriterium in die Entscheidungsfindung eingehen.
- ?? Der organisierte Sport sollte eine umfassende Bäderpolitik starten, die insbesondere auch auf die hinreichende Versorgung von Schulen mit Schwimmsportstätten abzielt.

Umfang des Sportunterrichts, Qualifikation der Sportlehrer

- ?? Es muss sichergestellt sein, dass der Sportunterricht zumindest im vereinbarten und in den meisten Lehrplänen verankerten Umfang erteilt wird. Dies gilt für alle Schulformen und –stufen, vor allem aber für die Hauptschule.
- ?? In der Grundschule ist die tägliche Spiel- und Bewegungszeit anzustreben.

- ?? Für Sportlehrer sind „schöpferische Phasen“ vorzusehen. Dabei sind die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Interesse eines zeitgemäßen Sportunterrichts an die Veränderungen der Bewegungswelten der Heranwachsenden anzupassen.
- ?? Der Anteil des fachfremd erteilten Sportunterrichts ist zu reduzieren. Dies gilt vor allem für den Grund- und Hauptschulbereich.
- ?? Herrscht in der Grundschule das Klassenlehrerprinzip vor, so ist in der ersten Phase der Lehrerausbildung und/oder durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die notwendige fachliche Kompetenz sicherzustellen.
- ?? Für die Zielgruppe der fachfremd unterrichtenden Sportlehrer (durch das Klassenlehrerprinzip an den Grundschulen) sind zielgruppenadäquate Fortbildungsangebote zu konzipieren. Diese Angebote könnten sich auch an den bereits von der dsj für den Kinder- und Jugendsport initiierten Programmen und Konzepten orientieren.
- ?? Qualitätssicherung ist im Bereich des Schulsports noch Neuland. Hier bedarf es vermehrt Anstrengungen auf Schulebene. Zudem ist die kontinuierliche Einstellung qualifizierter junger Lehrer unerlässlich.

(3) mit Blick auf die Gestaltung des Sportunterrichts:

- ?? Bei der Festlegung der Ziele und Inhalte des Sportunterrichts sind – entwicklungsgemäß begründet – auch die sportlichen Interessen der Schüler zu berücksichtigen.
- ?? Um die Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern, müssen sie auch gefordert werden. Die Sportnote darf nicht zur kosmetischen Beigabe degenerieren, sondern sollte in erster Linie – und für Schüler erkennbar – Leistung, Anstrengung und Lernfortschritt bewerten.
- ?? Innovative Sportaktivitäten sind verstärkt zu implementieren. Hier bedarf es eines geeigneten Weiterqualifizierungsangebots für Sportlehrer.
- ?? Der Stellenwert des Sports innerhalb der Schule ist über positive Anerkennungsverhältnisse zu stärken und zu verbessern. Die Schulleitung sollte das sportbezogene Engagement von Lehrern und Schülern aktiv unterstützen.

- ?? Das Potenzial des Schulsports zur Entwicklung eines positiven Schulklimas ist konsequent zu nutzen. Sport als integraler Bestandteil des Schullebens gehört in jedes Schulprogramm.

(4) mit Blick auf den außerunterrichtlichen Schulsport:

- ?? Das Potenzial des außerunterrichtlichen Schulsports zur Profilbildung der Schulen ist bei weitem nicht ausgeschöpft. Strategisches Wissen zur Entwicklung schulspezifischer Initiativen und Lösungen ist gezielt zu vermitteln.
- ?? Das außerunterrichtliche Schulsportangebot darf nicht dazu missbraucht werden, den außerunterrichtlichen Schulsport gegenüber Pflichtsportstunden als Ersatz oder Kompromisslösung zu nutzen.
- ?? Für die Organisation und Durchführung von außerunterrichtlichen Sportangeboten ist der zusätzliche Arbeits- und Zeitaufwand der Sportlehrkräfte angemessen zu honorieren. Arbeitszeitregelungsmodelle sind kontraproduktiv.
- ?? Im Kontext der strukturellen Maßnahmen zur Schulentwicklung ist dem Sport ein angemessener Stellenwert zuzuschreiben (z. B. Ganztagschule).
- ?? Bei der Umsetzung des Konzepts der „Bewegten Schule“ (derzeit an jeder 4. Schule realisiert) besteht großer Handlungsbedarf. Neben den Sportlehrkräften ist vor allem die Schulleitung gefordert, die Zusammenarbeit mit potenziellen Partnern zu suchen.

8 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Aschebrock, H. (2001). Lehrplanentwicklung im Sport. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138-148). Schorndorf: Hofmann.
- Aschebrock, H. & Hübner, H. (1989). Die Curriculumforschung ist tot - es lebe die Curriculumforschung. In K. Scherler (Hrsg.), *Sportpädagogik - wohin?* (S. 87-119). Bielefeld: dvs-Geschäftsstelle, Univ., Abt. Sportwiss.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 89-102). Aachen: Meyer & Meyer.
- Aurin, K. (Hrsg.). (1990). *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balz, E. (1995). Inhaltsauswahl im Schulsport. In F. Borkenhagen & K. Scherler (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Schulsports* (S. 35-46). Sankt Augustin: Academia.
- Balz, E. (2002). Zur Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Bönen: Druckverlag Kettler.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (Band 1, S. 162-192). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 39-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, J. (1982). Zur Bewegungssozialisation in der Herkunftsfamilie. *Sportwissenschaft*, 12, 121-151.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2003). Aufwachsen mit Sport in Ostdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 167-188). Schorndorf: Hofmann.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D., Brandl-Bredenbeck, H.P. & Hofmann, J. (2005). *Sportpartizipation und Gewaltbereitschaft Jugendlicher. Ein deutsch-israelischer Vergleich*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2001). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit*. Düsseldorf: Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C. (2005). *Steuerbarkeit von Sportregionen (Reihe Sportsoziologie)*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C. & Rittner, V. (2002). *Berichterstattung und Wissensmanagement im Sportsystem. Konzeption einer Sportverhaltensberichterstattung für das Land Nordrhein-Westfalen*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burrmann, U. (Hrsg.). (2005). *Sport im Kontext von Freizeitmanagements Jugendlicher*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. überarb. Aufl.). Hillsdale; NJ: Erlbaum.
- Combe, A., Helsper, W. & Stelmaszyk, B. (Hrsg.). (1999). *Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Crum, B. (1992). Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 16(2), 29 - 32.
- De Knop, P. (2004). The quality of school physical education in flemish secondary schools. *European Physical Education Review*, 10(1), 21-40.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45, 324-339.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 262-286.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2001). *Skalenbildung Hauptuntersuchung. DFG-Projekt "Qualität von Schule und Unterricht"* [Webseite]. Zugriff am 23. Juni 2002 unter http://www.quassu.net/Skalen_1.pdf
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen* [Webseite]. Zugriff am 09. September 2003 unter <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf>
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 578-586). Weinheim: Beltz.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport : didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Fend. H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fissini, H.J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff v., E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Georg, W., Hasenberg, R. & Zinnecker, J. (1996). Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In J. Zinnecker & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland* (S. 137-143). Weinheim: Juventa.

- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gogoll, A., Kurz, D. & Menze-Sonneck, A. (2003). Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 145-165). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34, 484-495.
- Habeck, H., Hoffmann, J., Wendtland, K. & Winkler, H. (1999). *Schulleitung in Deutschland: Ein Berufsbild in Entwicklung* [Webseite]. Zugriff am 16. Februar 2005 unter <http://www.schulleitungsverbaende.de/asd/dokumente/bsl/bsl04/seite23.htm>
- Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland* [Webseite]. Zugriff am 10. Mai 2005 unter http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf
- Hasenberg, R. (1997). Sportive Orientierungen und sportive Praktiken von Jugendlichen und deren Eltern. In J. Baur (Hrsg.), *Jugendsport – Sportengagement und Sportkarrieren* (S. 109-130). Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R. & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6, 35-44.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 261-277.
- Helmke, A., Ridder, A. & Schrader, F.-W. (2000). *Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer. Projekt MARKUS* [Webseite]. Zugriff am 10. September 2003 unter http://www.lars-balzer.info/projects/markus/MARKUS_Lehrerfragebogen.pdf
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, C. (1995). Ziele, Inhalte und Organisation des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Eine Synopse aktueller Lehrplanaussagen. *sportunterricht*, 44, 196-206.
- Hill, P.B. (1999). Forschungsdesign und Untersuchungsformen. In R. Schnell, P.B. Hill & E. Esser (Hrsg.), *Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 203-246). München: R. Oldenbourg Verlag.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.

- Hopmann, S. & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (S. 17-34). Chur: Rüegger.
- Horch, H.-D. & Schütte, N. (2003). *Kommunale Sportverwaltung. Analysen zur Verwaltungsreform und zum Berufsfeld*. Köln: Institut für Sportökonomie und Sportmanagement.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2004). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (7. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Mittag, M. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24. Juni 2000 in Frankfurt/Main* (Band 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J.. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kowal, S. & O'Connell, D.C. (2000). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 437-447). Reinbek: Rowohlt.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 287-294). Weinheim: Beltz.

- Kuckartz, U. (1996). MAX für WINDOWS: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 49-71.
- Küpper, D. (1998). Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule. In G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms* (S. 34-42). Hohengehren: Schneider.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen*. Düsseldorf: Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Maurer, R.W. (2004). *Zwischen Erkenntnisinteresse und Handlungsbedarf. Eine Einführung in die methodologischen Probleme der Wirtschaftswissenschaft*. Marburg: Metropolis.
- Nitsch, J.R. & Singer, R. (1997). Schulsport. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 571-601). Göttingen: Hogrefe.
- Opper, E. (1996a). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport. *sportunterricht*, 45, 340-348.
- Opper, E. (1996b). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? *sportunterricht*, 45, 349-356.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitäts-evaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2004a). Vermittlungsmethoden - eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik - Transfer – Transformation, Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 19. - 21. Juni 2003 in Hayn* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2004b). Erziehung und Bildung durch Sport? In E. Christmann, E. Emrich & J. Flatau (Hrsg.), *Schule und Sport. Berichtsband zum Schulsportkongress des Landessportverbandes für das Saarland vom 17.18. September 2004 in Saarbrücken* (S. 123-137). Schorndorf: Hofmann.
- Robinson, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied a. Rh.: Luchterhand.
- Saldern, M.v. & Littig, K.E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (LASSO 4-13)*. Weinheim: Beltz.
- Satow, L. (1999a). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe* [Dissertation]. Freie Universität Berlin. Zugriff am 23. Oktober 2000 unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>
- Satow, L. (1999b). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 171-179.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Ergebnisse einer Lehrer-Stichprobe, die mit der Kurzform des AVEM befragt wurde*. Universität Potsdam: Unveröffentlichte Ergebnisse.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 18, 151-163.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Scherler, K. (2000). Messen und Bewerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 167-186). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52, 229-234.
- Schneewind, K.A. (1996). *Persönlichkeitstheorien*. Darmstadt: Primus.

- Schneewind, K.A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). *Das Familien-diagnostische Testsystem (FDTS)*. Forschungsberichte. Universität München: Institut für Psychologie.
- Schneewind, K.A., Hermann, T. (Hrsg.). (1980). *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber.
- Sportministerkonferenz (2002). *Sportstättenstatistik der Länder*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Stangl, W. (1989). *Das neue Paradigma der Psychologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Statistisches Bundesamt. (2004). *Allgemein bildende Schulen - Schuljahr 2003/04. Fachserie 11, Reihe 1*. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung : Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Strauss, A.L. (1982). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Sygyusch, R. (2003). *Eine Frage der Qualität. Ein Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen im organisierten Jugendsport*. Frankfurt: Deutsche Sportjugend.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thiele, J. (2001). Von "Erziehendem Sportunterricht" und "Pädagogischen Perspektiven". Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 2, 43-50.
- Weis, J. (1997). *Situationsanalyse Schulsport – eine Repräsentativerhebung für Rheinhessen-Pfalz*. Aachen: Shaker.
- Wydra, G. & Förster, D. (2000). Sportunterricht – nein danke! Eine Sekundär-analyse der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht egal ist. *Körpererziehung*, 50, 90-95.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50, 67-72.
- Zinnecker, J. (1989). Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozeß. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen* (S. 296-310). Schorndorf: Hofmann.