WYDRA, G. & FÖRSTER, D. (2000).

Langfassung des Beitrages Sportunterricht - nein danke!

Eine Reanalyse der Einstellungen
von Schülerinnen,
denen der Sportunterricht egal ist

***Körpererziehung, 50*, 90 – 95**

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG 3

2 METHODIK 4

3 ERGEBNISSE 6

3.1 Angaben zur sportlichen Aktivität 6

3.2 Angaben zum Sportunterricht 7

3.2.1 Sport in der Schule zwischen Wunsch und Realität 7

3.2.2 Motive 9

3.2.3 Sportnoten 13

3.3 Bewertung des Sportunterrichts 15

3.3.1 Lieblingsfächer 15

3.3.2 Bewertung des quantitativen Umfangs 16

3.3.3 Bewertung der Sportlehrer 17

3.3.4 Benotung des Sportunterrichts 20

4 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION 22

LITERATURVERZEICHNIS 25

1 Einleitung

Insbesondere seitdem die dritte Sportstunde fast flächendeckend abgeschafft wurde (vgl. DEUTSCHER SPORTBUND 1997) und einige Pädagogen den Sportunterricht generell zur Verhandlung stellen (vgl. KOFING 1999; KRÜGER 1999; KRÜGER/GRUPE 1999), ist der Sportunterricht einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt.

Bei einer eigenen repräsentativen Untersuchung zum Schulsport im Saarland (n=1651) fielen die 15- bis 17-jährigen Mädchen dadurch auf, dass sie auf die Frage, was sie davon hielten, wenn es keinen Sportunterricht mehr gäbe, ein vollkommen anderes Antwortverhalten zeigten als die anderen Altersgruppen (siehe Abbildung 1). 37 % der Mädchen dieser Altersgruppen ist der Sportunterricht egal bzw. finden die Abschaffung des Sportunterrichts prima. Diese Mädchen werden im Folgenden als Sportverweigerinnen bezeichnet. Die Mädchen, die sich für den Sportunterricht aussprachen, werden als Sportliebhaberinnen bezeichnet. Die Jungen werden entsprechend als Sportliebhaber bzw. als Sportverweigerer bezeichnet.

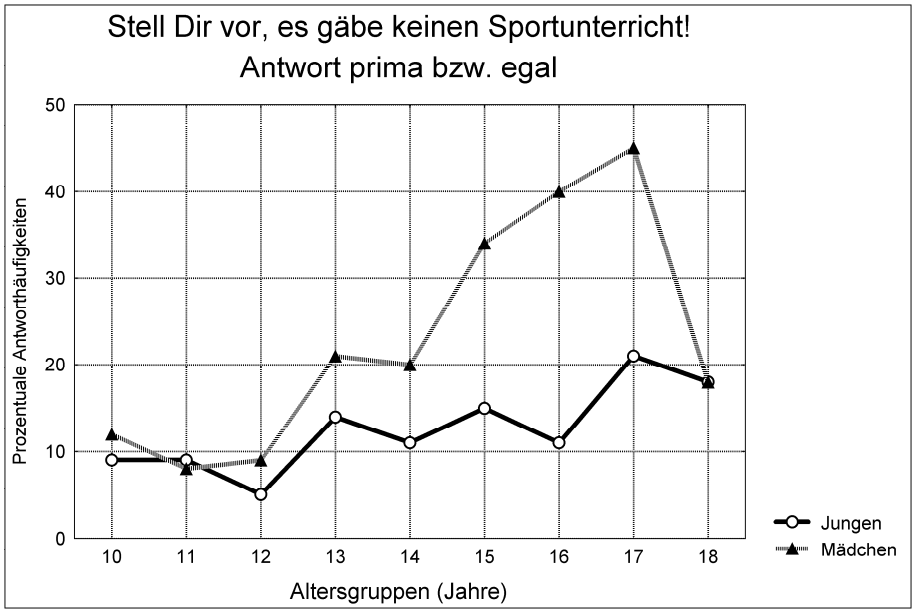

Abbildung 1: Antwortverhalten von Jungen und Mädchen einer repräsentativen Stichprobe saarländischer Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen (n=1651) auf die Frage, was sie von der vollkommenen Abschaffung des Sportunterricht halten. Prozentuale Angaben der Antworten „prima“ bzw. „egal“ in Abhängigkeit von Altersstufe und Geschlecht.

Dieses Ergebnis soll als pragmatische Hintergrundfolie für eine differenzierte Analyse der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Sportunterricht herangezogen werden. Es wird hypothetisch davon ausgegangen, dass das Verweigern im Sportunterricht in hohem Maße mit dem gemeinsamen Sport-

unterricht von Mädchen und Jungen zusammenhängt (vgl. ALFERMANN 1992; KRÖNER/PFISTER 1985; OPPER 1996B; SCHEFFEL 1996).

Für den Vergleich mit der vorliegenden Studie können insbesondere die Ergebnisse von DIGEL (1996 bzw. OPPER (1996a und 1996b) herangezogen werden, da in deren Stichprobe die 15 bis 18-jährigen ca. 75 % der Gesamtstichprobe ausmachten. Das Durchschnittsalter lag in diesen Stichproben bei 16,5 Jahren.

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

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

2 Methodik

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Sekundäranalyse von Daten, die im Rahmen einer Repräsentativerhebung zur Beliebtheit und Akzeptanz von Sportunterricht an weiterführenden Schulen des Saarlandes ermittelt wurden. An dieser Untersuchung nahmen 1651 Schülerinnen und Schüler teil (siehe Abbildung 2). Diese Untersuchung wurde als Fragebogenuntersuchung an 4 Realschulen, 4 Gymnasien und 2 Gesamtschulen im Winterhalbjahr des Schuljahres 1997/98 durchgeführt. Die Fragestellungen orientierten sich an Untersuchungen von DIGEL (1996), KRUBER (1996) und OPPER (1996a und 1996b).

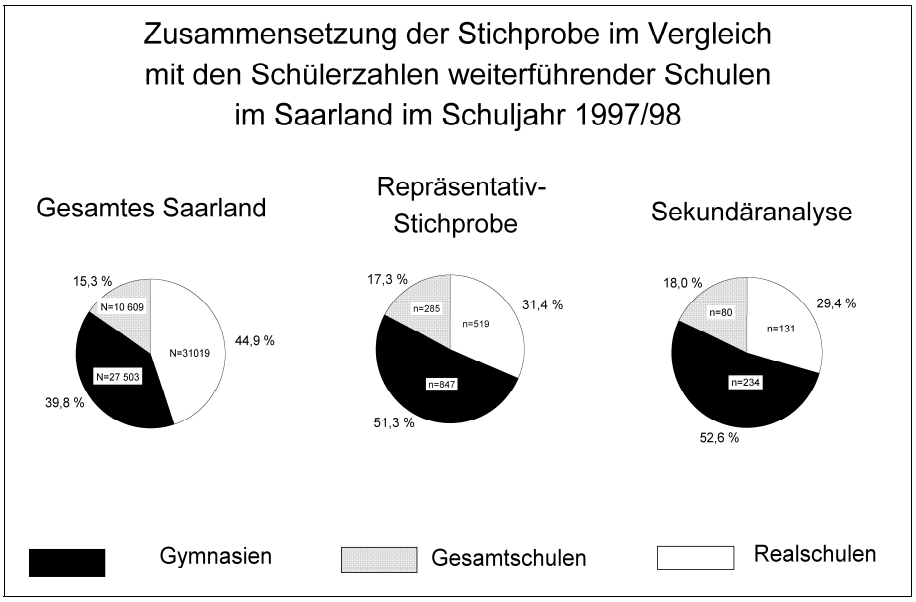

Abbildung 2: Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich mit den Schülerzahlen im Saarland im Schuljahr 1997/98 bzw. der Zusammensetzung der Repräsentativstichprobe.

Die allgemeinen Angaben zur Stichprobe der Sekundäranalyse ergehen aus Tabelle 1. Die Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Studie sind im Durchschnitt ca. 10 Monate jünger als die Schülerinnen und Schüler der südhessischen Studie.

Tabelle 1: Durchschnittsalter der untersuchten Gruppen der Sekundäranalyse

	n	Lebensalter
Sportliebhaberinnen	143	15,7 ± 0,78
Sportverweigerinnen	78	15,8 ± 0,82
Sportliebhaber	179	15,6 ± 0,77
Sportverweigerinnen	41	15,7 ± 0,86

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

3 Ergebnisse

3.1 Angaben zur sportlichen Aktivität

In der Freizeit treiben 67 % der Sportverweigerinnen, 91 % der Sportliebhaberinnen, 93 % der Sportliebhaber und 67 % der Sportverweigerer Sport. Damit sind die Schülerinnen und Schüler im Saarland aktiver als die in Südhessen, wo nur 81,3 % angaben, in der Freizeit Sport zu treiben (DIGEL 1996, 336). Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnte auch OPPER (1996b, 353) zeigen.

Mitglied eines Sportvereins sind 42 % der Sportverweigerinnen, 61 % der Sportliebhaberinnen, 70 % der Sportliebhaber und 42 % der Sportverweigerer. Bei der südhessischen Studie sind es 59,4 % der Jungen und 40,6 % der Mädchen (OPPER 1996b, 353).

Sportverweigerinnen treiben an durchschnittlich 2,25 ± 1,8, Sportliebhaberinnen an 3,5 ± 1,9, Sportliebhaber an 3,9 ± 1,7 und Sportverweigerer an 2,5 ± 1,6 Tagen pro Woche Sport. Die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Sportliebhabern einerseits und den weiblichen und männlichen Sportverweigerern andererseits sind hochsignifikant ($F_{1,396} = 40,1$; $p < 0.000$). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($F_{1; 396}=3,6$; $p<0,058$). Ebensowenig bestehen Interaktionen zwischen den beiden Hauptfaktoren ($F_{1; 396}= 0,07$; $p<0,79$).

Interessant ist auch die Häufigkeitsverteilung der sportlichen Aktivität (siehe Abbildung 3).

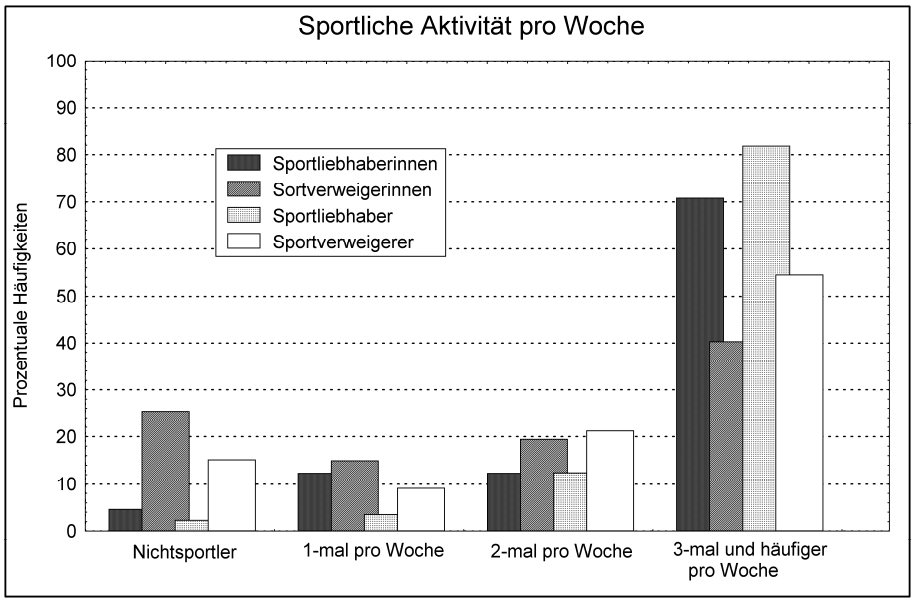

Abbildung 3: Sportliche Aktivität der Schülerinnen und Schüler.

In der südhessischen Studie treiben nur 32,8 % der Jungen und nur 23 % der Mädchen dreimal oder häufiger pro Woche Sport (OPPER 1996a, 353). In unse-

rer Studie sind sowohl die weiblichen als auch die männlichen Sportverweigerer aktiver als die Schülerinnen und Schüler in Südhessen.

Bisher wurde der Begriff Sportverweigerinnen gebraucht. Wie die Zahlen zur sportlichen Aktivität in der Freizeit dokumentieren, ist es wohl eher so, dass sie sich lediglich dem Sportunterricht verweigern, nicht aber prinzipiell dem Sport. Auch BREHM (1993) konnte bei Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass in der Freizeit sportlich aktive Schüler im Schulsport sehr unmotiviert erscheinen können.

Die geringere Zahl von Sportvereinsmitgliedern bei den Sportverweigerern hängt nach BREHM (1993) mit der hohen Wettkampforientierung und den damit verbundenen geringen Chancen für eigene Erfolgserlebnisse zusammen. Die oftmals ungünstigeren körperlichen Voraussetzungen von Schülern, die keine Erfolgserlebnisse im Sport sammeln können, führen zu einer Stigmatisierung, wobei das Bild des Unsportlichen verinnerlicht wird.

3.2 Angaben zum Sportunterricht

3.2.1 Sport in der Schule zwischen Wunsch und Realität

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, was sie in der letzten Sportstunde gemacht hatten. Wir wollten mit der Beschränkung auf die letzte Sportstunde einer zu großen und sicherlich aufgrund von Erinnerungseffekten nicht repräsentativen Anzahl von Antworten vorbeugen (vgl. DIGEL 1996). Durch die „Zufallsauswahl letzte Sportstunde“ glauben wir, eine repräsentativere Antwort – zumindest für das Winterhalbjahr – zu erhalten. Die Frage war offen formuliert. Die Wunschsportarten der Schülerinnen und Schüler ergehen aus Tabelle 2.

Tabelle 2: Die Beliebtheit vorgegebener möglicher Schulsportarten. Angaben der prozentualen Häufigkeiten, mit denen die jeweiligen Sportarten als Wunschsportarten des Sportunterrichts genannt wurden.

Sportlieb-haberinnen		Sportver-weigerinnen		Sport-liebhaber		Sport-verweigerer	
Inline/Rollschuh	83	Badminton	90	Basketball	84	Tischtennis	76
Gymnastik	75	Inline/Rollschuh	74	Fußball	79	Badminton	71
Badminton	75	Volleyball	69	Volleyball	73	Volleyball	66
Basketball	72	Gymnastik	68	Hockey	72	Basketball	63
Volleyball	70	Tanzen	63	Tischtennis	69	Radfahren	59
Judo	68	Basketball	61	Badminton	69	Schwimmen	51
Trampolin	65	Tischtennis	59	Schwimmen	65	Handball	49
Tanzen	64	Judo	55	Handball	61	Hockey	46
Schwimmen	64	Gesundheitssport	49	Radfahren	55	Judo	41
Tennis	58	Tennis	49	Trampolin	54	Inline	41
Tischtennis	54	Hockey	44	Tennis	53	Tennis	41
Leichtathletik	51	Schwimmen	41	Judo	46	Fußball	41
Jogging	50	Trampolin	37	Inline	46	Trampolin	37
Gesundheitssport	49	Handball	35	Leichtathletik	45	Gesundheitssport	37
Hockey	44	Radfahren	35	Jogging	44	Leichtathletik	34
Radfahren	37	Jogging	31	Geräteturnen	31	Wandern	32
Handball	35	Leichtathletik	29	Gesundheitssport	26	Gymnastik	32
Fußball	31	Fußball	23	Gymnastik	19	Tanzen	29
Wandern	8	Wandern	20	Tanzen	14	Geräteturnen	20
Geräteturnen	5	Geräteturnen	15	Wandern	10	Jogging	20

Bei OPPER (1996b, 352) sind Selbstverteidigung, Volleyball, Basketball, Badminton, Schwimmen und Gymnastik/Tanz die Wunschsportarten der Mädchen. Bei den Jungen stehen Basketball, Fußball, Volleyball, Selbstverteidigung, Badminton und Schwimmen auf der Wunschliste ganz oben.

Dem Wunsch steht natürlich eine Realität gegenüber. 94 % der Nennungen der in der letzten Sportstunde durchgeführten Sportarten konzentrieren sich auf nur sechs Sportarten: Volleyball 24 %, Basketball 20 %, Geräteturnen 17 %, Konditionstraining 13 %, Fußball 11 % und Rope-Skipping 9 %. Hierbei ist zu beachten, dass die Untersuchung zu Beginn des Winterhalbjahres durchgeführt wurde, so dass die typischen Hallensportarten und hier insbesondere das Geräteturnen sehr häufig genannt wurden.

Der Vergleich der Wunschschulsportarten und der real praktizierten Sportarten zeigt, dass den Bedürfnissen der Mädchen in der Realität überhaupt nicht Rechnung getragen wird. In der Praxis dominieren die großen Sportspiele bzw. hier – aufgrund der Untersuchungsdurchführung im Winterhalbjahr – das Geräteturnen und die Konditionsgymnastik. Dem Bedürfnis der Mädchen nach Gymnastik und Tanz wird nicht nachgegeben. Bei dieser Untersuchung wurde nicht erfasst, ob der Sportunterricht von einer Frau oder einem Mann erteilt wurde.

FIRLEY-LORENZ (1995) und SCHEFFEL/PALZKILL (1995) haben darauf hingewiesen, dass es Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht oftmals schwerfällt, an den Interessen der Mädchen orientierte Lernziele durchsetzen. So werden Sportlehrerinnen oftmals von den Jungen hinsichtlich ihrer Fach-

kompetenz diskreditiert. Auch verstehen es die Jungen besser, ihre Interesse zu artikulieren und mit größerer Penetranz durchzusetzen.

3.2.2 Motive

Zur Erfassung der sportunterrichtsbezogenen Motive wurde eine Reihe potentieller Beweggründe vorgegeben. Die Antworten wurden clusteranalytisch ausgewertet. Es ergab sich eine Motivstruktur mit den Motivbündeln Ausgleich, Fitness und Figur, Erfolg und Leisten sowie Spielen (siehe Abbildung 4). Die quantitative Gewichtung der über die Clusteranalyse identifizierten Motivbündel ergeht aus Abbildung 5.

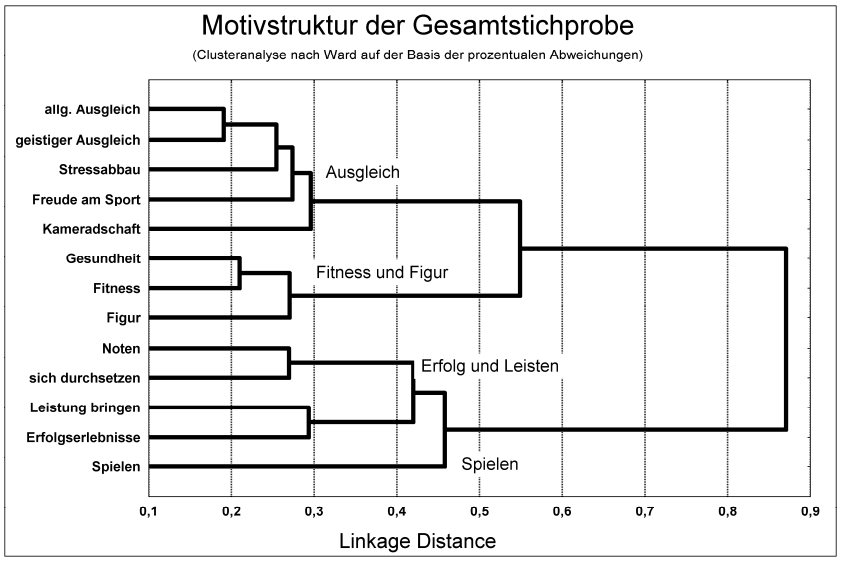

Abbildung 4: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnis der Clusteranalyse.

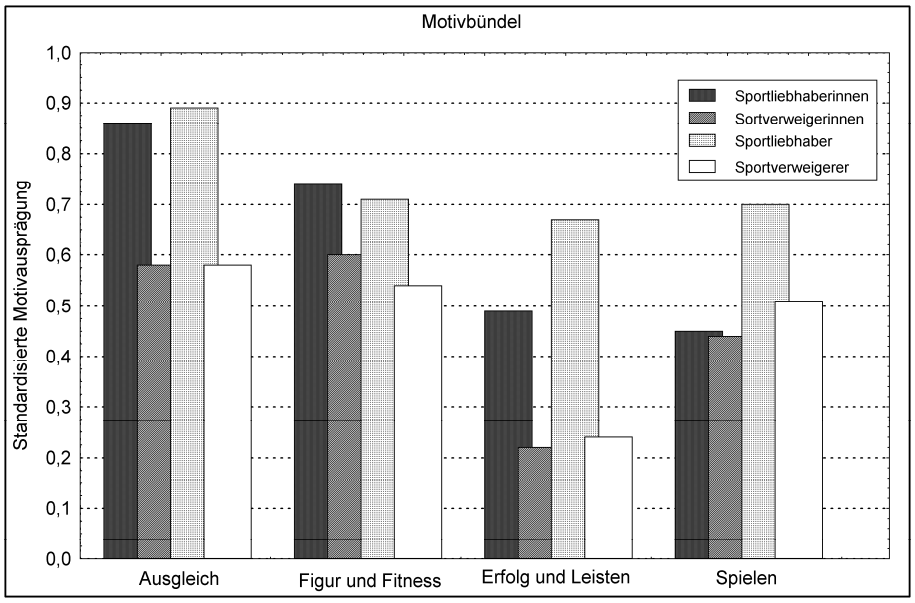

Abbildung 5: Ausprägung der verschiedenen Motivbündel.

Tabelle 3: Sportunterrichtsbezogene Motive – Ergebnisse der Varianzanalyse.

	Effekte	F	p
Ausgleich	Geschlecht	0,2	0,643
	Verweigerer vs. Liebhaber	162,2	0,000
	Interaktion	0,7	0,400
Fitness, Figur	Geschlecht	1,2	0,266
	Verweigerer vs. Liebhaber	14,4	0,000
	Interaktion	0,2	0,623
Erfolg und Leisten	Geschlecht	8,4	0,004
	Verweigerer vs. Liebhaber	104,2	0,000
	Interaktion	5,4	0,020
Spielen	Geschlecht	9,5	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	3,4	0,064
	Interaktion	2,8	0,096

Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen bei der Ausprägung der Motivbündel Erfolg und Leistung sowie Spielen. Unterschiede zwischen Sportliebhabern und Sportverweigerern bestehen in den Bereichen Ausgleich, Fitness und figur sowie Erfolg und Leisten. Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen bei den Motivbündeln Ausgleich und Erfolg und Leisten.

Dominierend ist bei den Sportverweigerinnen das Motivbündel „Figur und Fitness“. Nach BREHM (1996) stellt Fitness eine zentrale Sinnperspektive des Sporttreibens sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene dar. Dass weder das Figur-, noch das Gesundheitsmotiv – besser die Sorge um die Gesundheit (vgl. BREHM 1996) – tragfähige Dabeibleibermotive weder bei Erwachsenen (vgl. PAHMEIER 1994) noch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. BREHM 1990) darstellen, ist in zahlreichen Studien belegt worden. Hier spiegelt sich das Bild der eigenen körperlichen Unvollkommenheit wieder, über das Mädchen und junge Frauen immer wieder klagen. Insbesondere durch die in der Pubertät ablaufenden körperlichen Veränderungen auf der einen Seite und die gleichzeitig an die jungen Frauen herangetragenen figürlichen Idealvorstellungen kommt es zu einer Diskrepanzerfahrung (PFISTER 1999, 93 - 98). Für Mädchen ist es angesichts der allgemeinen Schlankheitsobsession schwierig und oftmals sogar unmöglich, ein realistisches und positives Bild vom eigenen Körper zu bekommen. Anorexia und Bulimia nervosa sind die Folgen des unerreichbar hohen kulturellen Standards der körperlichen Attraktivität (PUDEL/WESTENHÖFER 1998).

Als ausgleichend und entspannend haben weder die männlichen noch die weiblichen Sportverweigerer den Sportunterricht in dem Maße erfahren wie die beiden anderen Gruppen. Dieses zentrale Argument der Sportpädagogik für den Sportunterricht (vgl. GRUPE 1976; BREHM 1996) greift bei den Sportverweigerern nicht. So ist BREHM (1996, 247) der Ansicht, dass die dem Sport weniger zugewandten und vielleicht auf die Nichtsportler wohl am ehesten

über das Argument „Sich dabei wohlfühlen und Spaß haben“ motivierbar seien.

Die Ergebnisse bestätigen eine Differenzierung von BREHM (1990), der zwischen einem Sport-Typ und einem Verzicht-Typ unterscheidet. Die Sportverweigerinnen sind vergleichbar mit dem Verzicht-Typ von BREHM (1990, 130), der diesen wie folgt charakterisiert:

> „Sportliche Aktivität gehört für ihn zwar generell zu einer gesundheitsorientierten Lebensweise dazu, jedoch eher als Konsequenz für das eigene Handeln. Gesundheitliche Wirkungen des Schulsports kann er nicht erkennen, sich wohlfühlen verbindet er nicht mit sportlicher Aktivität.“

Das Motivbündel „Erfolg und Leisten“ ist für die beiden Gruppen der Verweigerer von geringerer Bedeutung als für die beiden anderen Gruppen, und die männlichen Sportliebhaber sammeln offenbar im Sportunterricht mehr Erfolgserlebnisse als die sportliebenden Mädchen.

Zum einen hängt dies mit den geringeren Möglichkeiten, Erfolgserlebnisse im gemeinsamen Sportunterricht zu sammeln, zusammen. HENKEL (1998, 97) fragt, welchen Sinn es macht, sich anzustrengen, wenn die Aussicht auf Erfolg schon im Vorfeld gleich Null ist bzw. wenn die individuellen Voraussetzungen es einfach unmöglich machen, eine gerechte Sportnote zu bekommen.

Zum zweiten spiegeln sich hier auch die gesellschaftlich vermittelten Ideale der Leistungsgesellschaft wieder: Ehrgeiz, Konkurrenzbereitschaft, Durchsetzungsvermögen und Macht sind die Garanten des Erfolgs. Jungen und Mädchen verhalten sich somit absolut geschlechtsrollenkonform. Die Jungen erringen zwar im Schulsport und später im Erwerbsleben die Dominanz über die Mädchen. Sie bezahlen diesen Sieg ihrer Veranlagung teuer mit einer früheren und höheren kardiovaskulären Morbidität und Mortalität.

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

Überraschend ist hier die Analyse der Einzelaussage über Erfolgserlebnisse im Sportunterricht. Während 68 % der männlichen Sportliebhaber Erfolgserlebnisse als wichtige Triebfeder für das Sporttreiben angeben, sind dies bei den weiblichen Sportliebhabern nur 46 %, den Sportverweigerern 27 % und den Sportverweigerinnen sogar nur 16 %.

Der Sportunterricht als Feld zum Sammeln von Erfolgserlebnissen trifft nur für 16 % der Sportverweigerinnen zu. Für 84 % der Sportverweigerinnen hat,

so kann man im Umkehrschluss vermuten, der Sportunterricht eher etwas mit Frustrationserlebnissen zu tun. Auch die Angaben von den Jungen und den Sportliebhaberinnen müssen aufschrecken, wenn nur 61 % der Jungen und 48 % der Sportliebhaberinnen Erfolgserlebnisse als einen wichtigen Aspekt des Sportunterrichts erachten. Erfolgserlebnisse oder Kontrollüberzeugungen, GRUPE (1976) spricht von dem Gefühl des Könnens, Noch-Könnens oder Wieder-Könnens, sind immanent wichtig für das Wohlbefinden und zum zweiten für die Entwicklung der Motivation zum Sporttreiben. Das Motivbündel Ausgleich wird aufgrund der eher negativen Erfahrungen, die beim Sportunterricht gesammelt werden, nur von 57 % der Sportverweigerinnen als wichtig erachtet. Erfolgserlebnisse sind die Voraussetzung für die Entwicklung internaler Kontrollüberzeugungen. Im Sinne von SCHWARZER (1992) sind Erfolgserlebnisse als Kompetenzerwartungen zu interpretieren und somit unmittelbare Voraussetzung für die Ausprägung entsprechender Verhaltensweisen.

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

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

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

Auch für BREHM (1993, 159) hängt die Ablehnung der Spiele „fast immer mit einer negativen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit oder mit dem Faktor Angst“ zusammen. Des Weiteren kommt aufgrund mangelnder Raumerfahrungen oftmals nur ein chaotisches Spiel zustande. Nach PFISTER (1992, 29) sind für Mädchen Spielformen typisch, die standortgebunden sind oder auf

kleinen Raum gespielt werden können, während für Jungen typisch ist, alleine oder mit einem Objekt den Raum zu erobern und ein Ziel zu erreichen. Möglicherweise kommt hier die von BALINT (1959) auf der Basis psychoanalytischer Studien vorgenommene Unterscheidung von oknophilen und philobaten Typen zum Tragen. Oknophile präferieren sichere Umgebungen, während die philobaten Typen einen gewissen Nervenkitzel (Funfairs and Thrills) für ihr Wohlbefinden brauchen. Schon bei Kinderspielen – wie beispielsweise Fangspielen – können diese unterschiedlichen Verhaltensweisen beobachtet werden.

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

Dass trotzdem auch bei den Sportverweigerinnen die großen Spiele auf der Wunschliste oben stehen, hat etwas mit dem Wunsch nach dem „richtigen" und damit wertvollen Sport der Männer zu tun (SCHEFFEL 1996, 213). Die Ergebnisse dokumentieren aber auch, dass der hohe Stellenwert der Spiele im real existierenden Sportunterricht zwar durch die Wünsche und Bedürfnisse der Sportliebhaber, nicht aber durch die der überwiegenden Mehrzahl der restlichen Schülerinnen und Schüler erklärt werden kann. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb den Mut haben, auch andere Inhalte in den Mittelpunkt des Sportunterrichts zu stellen.

3.2.3 Sportnoten

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Sportliebhabern und Sportverweigerern werden auch bei der Notengebung deutlich (siehe Abbildung 6). Mädchen bekommen signifikant schlechtere Noten als die Jungen ($F_{1,428}$=3,9; $p<0,04$). Sportverweigerer bekommen hochsignifikant schlechtere Sportnoten als die Sportliebhaberinnen und -liebhaber ($F_{1,428}$=61,3; $p<0,000$). Interaktionen zwischen den Hauptfaktoren bestehen nicht.

Sportverweigerinnen bekommen im Durchschnitt eine 2,8, ± 0,8, Sportliebhaberinnen eine 2,1 ± 0,8, die Sportliebhaber eine 1,9 ± 0,8 und die Sportverweigerer eine 2,7 ± 0,9. 18,3 % der Sportverweigerinnen und 18 % der Sportverrweigerer bekommen eine Sportnote, die schlechter als befriedigend ist.

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

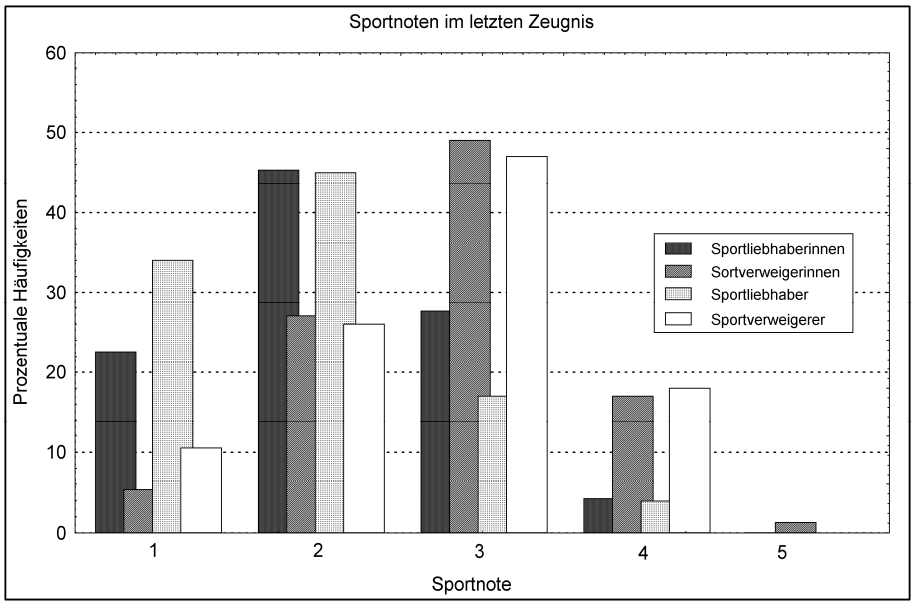

Abbildung 6: Sportnoten der Schülerinnen und Schüler im letzten Zeugnis

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

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

Nur 4,2 % der Sportliebhaberinnen und nur 3,9 % der Sportliebhaber bekommen eine Sportnote, die schlechter als befriedigend ist. In der südhessischen Studie waren es sogar nur 2,5 % (OPPER 1996a, 342). Vor diesem Hintergrund kann man sicherlich auf die Notengebung aus motivationalen Gesichtspunkten verzichten. Wenn man aber das bildungspolitische Argument ernst nimmt, dann sollte man auch die Notengebung ernst nehmen. Für VOLKAMER (1996) sind Sport und Zensurengebung unvereinbar. Schulsport sei eine pragmatische Paradoxie, weil er durch den Zwang zum Sport die Grundlagen für einen individuell sinnvollen Sport selbst untergräbt (VOLKAMER 1996, 17).

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

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

Eine weitere Frage beschäftigte sich mit einer möglichen Beteiligung an der Notengebung. Hier bestehen keine Gruppenunterschiede: 78 % der Sportverweigerinnen, 85 % der Sportliebhaberinnen, 80 % der Sportverweigerer und 84 % der Sportliebhaber sprechen sich dafür aus.

3.3 Bewertung des Sportunterrichts

3.3.1 Lieblingsfächer

Eine Bewertung des Sportunterrichts ist über die Beliebtheit des Sportunterrichts im Vergleich zu anderen Schulfächern möglich. Es wurde deshalb die Frage nach den Lieblingsfächern gestellt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Lieblingsfächer der Schülerinnen und Schüler. Angabe der prozentualen Häufigkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich).

Sportliebhaberinnen (n=135)		**Sportverweigerinnen (n=71)**		**Sportliebhaber (n=168)**		**Sportverweigerer (n=37)**	
Sport	45 %	Englisch	34 %	Sport	74 %	Mathematik	38 %
Mathematik	29 %	Deutsch	24 %	Mathematik	33 %	Chemie	32 %
Kunst	24 %	Kunst	24 %	Englisch	23 %	Sport	22 %
Deutsch	23 %	Mathematik	23 %	Chemie	15 %	Deutsch	19 %
Englisch	21 %	Musik	18 %	Deutsch	14 %	Französisch	19 %
Französisch	21 %	Biologie	15 %	Musik	11 %	Erdkunde	16 %

Der Sportunterricht stellt bei den Sportliebhaberinnen mit 45 % und den Sportliebhabern mit sogar 74 % der Nennungen das Lieblingsfach dar. Damit wird das Ergebnis anderer Studien (vgl. DIGEL 1996; KRUBER 1996) bestätigt. Bei den Sportverweigerinnen taucht er bei keiner einzigen Schülerin als Lieblingsfach auf, während er bei den Verweigerern mit 22 % der Nennungen immerhin auf Platz drei rangiert. Über alle Gruppen gerechnet wird hier die große Beliebtheit des Sportunterrichts, wie sie auch in anderen Studien (vgl. DIGEL 1996; KRUBER 1996) gefunden wurde, bestätigt. Aber die differenzierte Betrachtung macht deutlich, dass dies für einen erheblichen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler nicht zutrifft.

3.3.2 Bewertung des quantitativen Umfangs

Eine weitere Möglichkeit, um den Stellenwert des Sportunterrichts zu ermitteln, sahen wir in der Frage, ob die im Saarland erteilten zwei Sportstunden pro Woche als zu wenig, genau richtig bzw. zu viel erachtet wurden. Die Antworten der Gruppen ergehen aus Tabelle 5.

Tabelle 5: Prozentualer Anteil der Schüler, die zwei Stunden Sportunterricht für zu viel, genau richtig bzw. zu wenig erachten.

	zu viel	genau richtig	zu wenig
Sportliebhaberinnen	0 %	40 %	60 %
Sportverweigerinnen	18 %	78 %	4 %
Sportliebhaber	0 %	16 %	84 %
Sportverweigerer	10 %	73 %	17 %

Es überrascht nicht, dass zwei Stunden Sport pro Woche für die überwiegende Mehrheit der Sportliebhaber beiderlei Geschlechts zu wenig ist. Erstaunlicher hingegen ist, dass nur 10 % der männlichen und nur 18 % der weiblichen Sportverweigerer die zwei Stunden als zu viel erachten, und bei diesen beiden Gruppen drei Viertel der Schüler die zwei Stunden für genau richtig erachten. Ganz verzichten auf den Sportunterricht wollen weder die weiblichen noch die männlichen Sportunterrichtsverweigerer offenbar doch nicht. In der südhessischen Studie gaben ich 49,6 % der befragen Schülerinnen und Schüler an, dass sie mit zwei Stunden Sport pro Woche nicht zufrieden seien. Mit zwei Stunden gaben sich dagegen 35,5 % zufrieden (DIGEL 1996, 332)

Die Ausgangsfrage für die vorliegende Reanalyse war, was die Schülerinnen und Schüler von der Abschaffung des Sportunterrichts halten (siehe Abbildung 1). Eine weitergehende Analyse dieser Frage zeigt, dass bei der Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts auch die besuchte Schulform eine Rolle spielt (siehe Tabelle 6).

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

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

Fast der Hälfte der 15- bis 17-jährigen Gesamtschülerinnen wäre die Abschaffung des Sportunterrichts egal bzw. sie fänden dies prima. Dieses Ergebnis basiert aber auf den Angaben von nur 40 Gesamtschülerinnen und darf deshalb nicht überinterpretiert werden.

Die Einstellung zur Abschaffung des Sportunterrichts ist auch abhängig von der Sportnote (siehe Tabelle 7). Die Sportnoten unterscheiden sich sowohl zwischen Jungen und Mädchen ($F_{1;\ 428}$=3,93; p<0,048) als auch zwischen den beiden Gruppen ($F_{1;\ 428}$= 61,3; p<0,000). Interaktionen zwischen den Haupteffekten liegen nicht vor ($F_{1;\ 428}$=0,22; p<0,64)

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

	Jungen (n=216)	Mädchen (n=216)
Abschaffung "prima bzw. egal"	2,68 ± 0,87	2,83 ± 0,83
Abschaffung "schade"	1,90 ± 0,81	2,13 ± 0,81

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

3.3.3 Bewertung der Sportlehrer

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

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

Clusteranalytisch wurden vier Beurteilungsdimensionen identifiziert: Die Sportlehrer werden als fachlich kompetent beurteilt; sie sind in der Lage die Freude am Sporttreiben zu vermitteln; werden als Lehrer des Vertrauens angesehen; oder sie zeichnen sich durch autoritäres Verhalten und fachliche Inkompetenz aus (siehe Tabelle 8). Die quantitative Auswertung der Dimensionen ergeht aus Abbildung 7.

Tabelle 8: Beurteilung der Sportlehrer. Ergebnis der Clusteranalyse nach Ward auf der Basis der prozentualen Häufigkeiten.

Meine Sportlehrerin/mein Sportlehrer...
Cluster „fachliche Kompetenz“
ist bei mir sehr beliebt; ist sehr verständnisvoll; berücksichtigt meine körperlichen Möglichkeiten; geht gut auf meine Fragen ein; hört sich auch meine Meinung an; kann gut erklären; gibt gut Hilfestellung; hat viel Ahnung; gibt gerechte Noten
Cluster „vermittelt Freude am Sportunterricht“
macht einen abwechslungsreichen Unterricht; ist sehr modern; vermittelt so richtig die Freude am Sport; erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten
Cluster „Lehrer des Vertrauens“
sollte mein Vertrauenslehrer sein; erzählt uns von aktuellen Sportereignissen
Cluster „autoritär und inkompetent“
ist sehr streng; wird oft sehr laut; ist altmodisch; ist unsportlich; gibt gerne an; macht immer das Gleiche; erklärt zu wenig; lacht mich manchmal aus

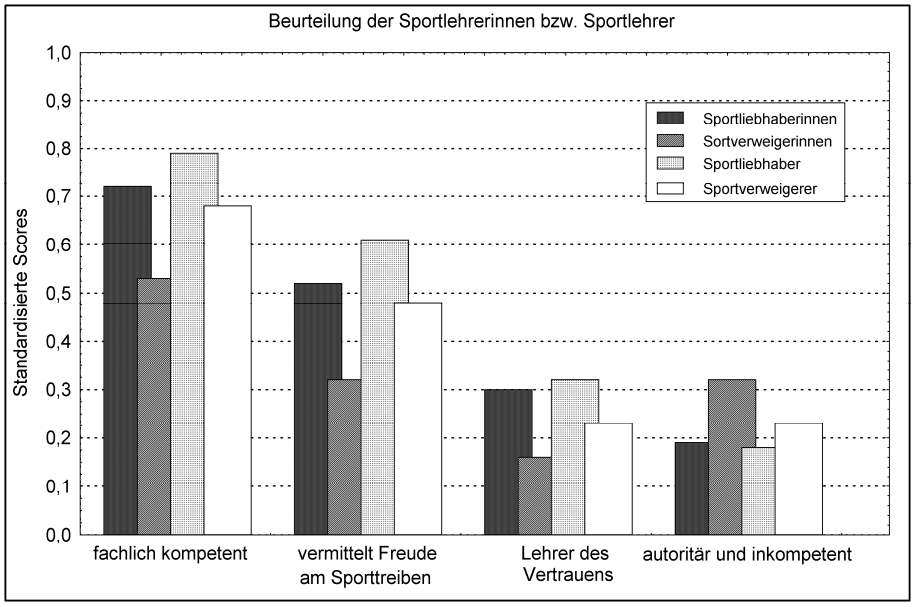

Abbildung 7: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Standardisierte Summenscores der einzelnen Beurteilungsdimensionen.

Tabelle 9: Beurteilung der Sportlehrer durch die Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Varianzanalyse

	Effekte	F	p
Fachliche Kompetenz	Geschlecht	9,9	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	18,6	0,000
	Interaktion	1,5	0,220
Vermittelt Freude	Geschlecht	10,1	0,002
	Verweigerer vs. Liebhaber	18,1	0,000
	Interaktion	0,8	0,368
Lehrer des Vertrauens	Geschlecht	1,6	0,203
	Verweigerer vs. Liebhaber	9,6	0,002
	Interaktion	0,4	0,534
Autoritär und fachlich inkompetent	Geschlecht	4,1	0,044
	Verweigerer vs. Liebhaber	11,1	0,001
	Interaktion	2,5	0,113

Die Angst der Lehrer vor Kritik war, das zeigen die Ergebnisse, ist unberechtigt. Insgesamt schneiden die Sportlehrerinnen und Sportlehrer positiv ab. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ist von der fachlichen Kompetenz ihrer Sportlehrerinnen bzw. ihrer Sportlehrer überzeugt. Aber es zeigen sich auch hier die beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen.

Die Sportlehrer der Sportverweigerinnen schneiden in den Dimensionen fachliche Kompetenz, vermittelt Freude, Lehrer des Vertrauens schlechter ab als die Sportlehrer der anderen Gruppen. Autoritäres Verhalten und fachliche Inkompetenz wurden hingegen höher bewertet als in den anderen Gruppen.

Diese Bewertungen sind unmittelbarer Ausdruck der im Sportunterricht gesammelten Erfahrungen, die mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen nicht kompatibel sind. Diese Einschätzungen sind also weniger das Resultat objektiver Beobachtungen als vielmehr der ständigen mehr oder weniger missglückten Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen (vgl. HENKEL 1998).

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

Die im Sportunterricht gesammelten Erfahrungen schlagen sich zwangsläufig auch auf die Bewertung des Sportunterrichts nieder. Keine einzige Sportverweigerin nannte den Sportunterricht – wie oben dargestellt wurde – als Lieblingsfach.

3.3.4 Benotung des Sportunterrichts

Die Schülerinnen und Schüler sollten zusammenfassend den Sportunterricht im letzten Schuljahr mit Schulnoten bewerten (siehe Abbildung 8). Insgesamt wird der Sportunterricht von den Sportverweigerinnen mit 3,0 ± 1,1, den Sportliebhaberinnen mit 2,4 ± 0,9, den Sportverweigerern mit 2,9 ± 1,0 und den Sportliebhabern mit 2,1 ± 0,9 benotet. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind signifikant ($F_{1;\ 429}$ =5,8; p<0,017) und die zwischen den beiden Gruppen hochsignifikant ($F_{1;429}$ = 41,9; p < 0,000). Es lag keine Interaktion zwischen den Hauptfaktoren vor.

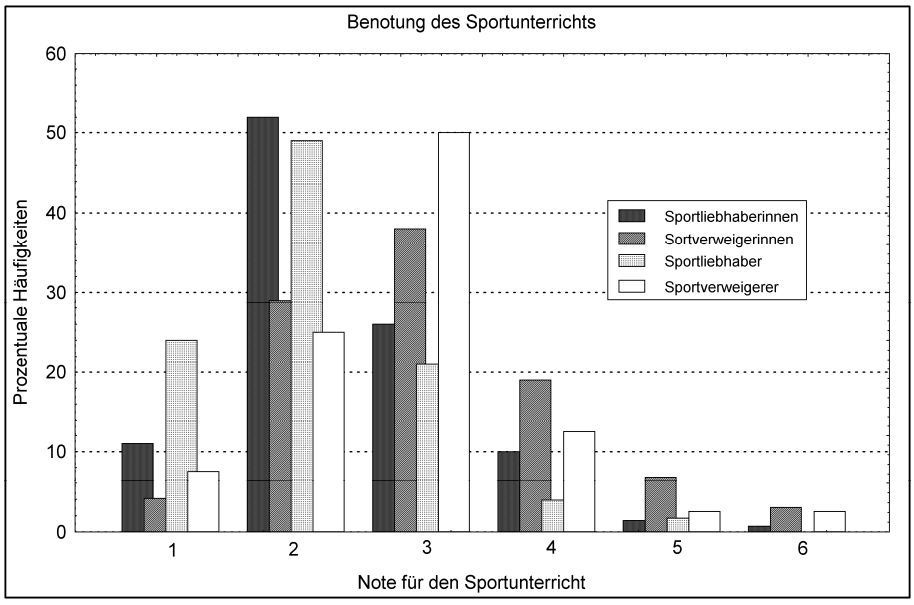

Abbildung 8: Benotung des Sportunterrichts.

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

Die Benotung des Sportunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler ist fast ein Spiegelbild der Benotung der Schüler durch die Lehrer. Sogar bei den Sportverweigerinnen bewerten 71,1 % den Sportunterricht mit befriedigend oder besser und nur 9,8 % beurteilen ihn mit ungenügend oder mangelhaft. Of-

fensichtlich lassen die Schüler bei der Benotung des Sportunterrichts – genauso wie umgekehrt die Sportlehrer bei der Benotung der Schüler – Gnade vor Recht ergehen und arbeiten mit einer verkürzten Notenskala.

Für die vier Gruppen wurden getrennt schrittweise Regressionsanalysen mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriumsvariable und der Sportnote, der sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler, den Motivbündeln und den Urteilen über die Sportlehrer als Prädiktorvariablen gerechnet (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Ergebnis der Regressionsanalyse mit der Benotung des Sportunterrichts als Kriteriumsvariable und der Sportnote, der sportlichen Aktivität der Schülerinnen und Schüler, den Motivbündeln und den Urteilen über die Sportlehrer als Prädiktorvariablen. Angegeben sind nur die signifikanten Prädiktoren.

	Varianzaufklärung	Signifikante Prädiktoren und deren Beitrag zur Varianzaufklärung	
Sportverweigerinnen	57 % – $F_{(8;42)} = 4{,}3$; $p<.000$	Fachliche Kompetenz des Sportlehrers	33 %
		Motiv Figur und Fitness	9 %
Sportliebhaberinnen	18 % – $F_{(5;100)} = 4{,}3$; $p<.00$	Vermittelt die Freude am Sporttreiben	11%
Sportliebhaber	49 % – $F_{(4;22)} = 5{,}3$; $p<.000$	Eigene sportliche Aktivität	23 %
		Lehrer des Vertrauen	14 %
Sportverweigerer	11 % – $F_{(4;134)} = 4{,}2$; $p<.003$	Fachliche Kompetenz des Sportlehrers	8 %

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen dokumentieren die Bedeutung der fachlichen Kompetenz der Sportlehrer für die Bewertung des Sportunterrichts. Dieser Aspekt trägt mit 33 % bei den Sportverweigerinnen, mit 11 % bei den Sportliebhaberinnen und mit 8 % bei den Sportverweigerern zur Varianzaufklärung bei.

Die Beurteilungsdimension „fachliche Kompetenz“ umfasst eine Reihe von Aussagen, die die geglückte Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer zum Ausdruck bringen: Der Lehrer ist verständnisvoll, er nimmt Rücksicht, er hört zu, er beantwortet Fragen, er ist gerecht.

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

Das bedeutet, dass sich Sportlehrerinnen und Sportlehrer vermehrt den Sportverweigerinnen zuwenden sollten, um im empathischen Dialog das Vertrauen der Schülerinnen zu gewinnen und einen auch die Bedürfnisse der Sportver-

weigerinnen berücksichtigenden Sportunterricht planen und gestalten zu können (vgl. BREHM 1993). Auch HORTER (1998) sieht die Ablehnung des Schulsports in der gestörten Interaktion zwischen Schülerinnen bzw. Schülern auf der einen Seite und Lehrern bzw. Lehrerinnen auf der anderen Seite begründet. HORTER stellte in ihren Interviews fest, dass Mädchen mit ansteigender Klassenstufe ihre Wünsche und Bedürfnisse in der Schule nicht berücksichtigt sahen. Ursächlich verantwortlich hierfür seien die vorgegebenen institutionellen Machtverhältnisse.

Bei den Sportliebhabern erklärt die quantitative eigene sportliche Aktivität 23 % der Varianz bei der Benotung des Sportunterrichts. Offensichtlich lassen sich diese Schüler auch vom Sportunterricht nicht von ihrer Sportbegeisterung abbringen. Dies widerspricht der oben diskutierten Meinung von VOLKAMER (1987), wonach der Sportunterricht aufgrund der institutionellen Vorgaben nur schwer Lust vermitteln könne. Vielleicht liegt die ungetrübte Haltung der Sportliebhaber gegenüber dem Sportunterricht aber daran, dass genau ihre Wünsche und Bedürfnisse im Sportunterricht befriedigt werden. Ihre Wunschsportarten können sie auf jeden Fall besser durchsetzen als die anderen Gruppen.

4 Zusammenfassende Diskussion

Die vorliegende Sekundäranalyse wurde vor dem Hintergrund des nachlassenden Interesses vieler Mädchen im Altersbereich von 15 bis 17 Jahren am Sportunterricht durchgeführt. Es handelt sich um eine Sekundäranalyse von Datenmaterial, das für eine andere, wesentlich globalere Fragestellung gewonnen wurde. Deshalb konnten viele Fragen, die in diesem speziellen Kontext von Interesse gewesen wären, nicht angegangen werden.

Erhebungen von Schülerinteressen sind nach KURZ (1993, 72) didaktisch nicht belanglos. Ihr Wert liege auf einer allgemeineren Ebene als der der Planung des Unterrichts. Solche Erhebungen zeichnen vor allem Rahmenbedingungen vor, die bei der Entwicklung von Lehrplänen, bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu berücksichtigen sind.

Wie sich zeigte, sind die Gründe für das nachlassende Interesse am Sportunterricht mannigfaltiger Natur. Die eingangs formulierte Hypothese, wonach das Verweigern in hohem Maße mit der Koedukation im Sportunterricht zusammenhängt, kann sicherlich bestätigt werden, obwohl die direkte Frage nach dem gemeinsamen Sportunterricht ein anderes Ergebnis erbrachte: Es sprachen sich 90 % der Sportliebhaber, 83 % der Sportliebhaberinnen, 85 % der Sportverweigerer und 69 % der Sportverweigerinnen für einen gemeinsamen Sportunterricht von Jungen und Mädchen aus. Bei der Untersuchung von Opper (1996b, 350) sprachen sich 88,7 % der Jungen und 78,1 % der Mädchen für einen gemeinsamen Sportunterricht aus.

SCHEFFEL (1996, 218) hat die Widersprüche, die sich aus der Beobachtung koedukativen Sportunterrichts und dem Wunsch nach Koedukation ergeben, herausgearbeitet. Sie ist der Ansicht, dass der Wunsch nach gemeinsamem Sportunterricht und seine Begründung weitaus eher auf abstrakten Normen, Werten und erworbenen Vorstellungen basieren als auf konkreten Erfahrungen, die sie selbst im gemeinsamen Sportunterricht gesammelt haben. Mädchen bewerten sich selbst häufig über ihre Beziehung zu den Jungen, d. h. ein Sport ohne Jungen ist nicht so wertvoll wie der Sport zusammen mit den Jungen.

HILLER (1999) konnte zeigen, dass die Einstellung zum gemeinsamen Sportunterricht von Jungen und Mädchen von den selbst gesammelten Erfahrungen abhängt (vgl. GIEß-STÜBER 1993). Er verglich mit dem gleichen Instrumentarium wie in der vorliegenden Untersuchung die Einstellung von Schülerinnen und Schülern eines saarländischen und eines baden-württembergischen Gymnasium. Im Gegensatz zum Saarland, wo der Sportunterricht koedukativ durchgeführt wird, erfolgt in Baden-Württemberg eine Trennung der Geschlechter ab der siebten Klassenstufe. An dem baden-württembergischen Gymnasium sprachen sich nur 28 % der Mädchen und 59 % der Jungen für einen gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen aus.

Das Verweigern hängt auch mit den mit der Pubertät verbundenen Problemen zusammen (vgl. FEND 1994). Die Pubertät stellt eine schwierige Phase in der Entwicklung des Menschen dar. Während Jungen in dieser Phase durch ein nach außen gerichtetes, zuweilen aggressives Verhalten auf sich aufmerksam machen, ist bei vielen Mädchen ein entgegengesetztes Verhalten zu beobachten: Sie ziehen sich zurück, verschließen sich vor der Umwelt und sind eher depressiv gestimmt. PFISTER (1999) überschreibt einen Beitrag treffend mit dem Titel "der Widerspenstigen Zähmung". Die Diskrepanz zwischen der am eigenen Körper beobachtbaren körperlichen Entwicklung und den gesellschaftlichen Erwartungen an die jungen Frauen führen zu einer starken Verunsicherung. Die biologischen und psychosozialen Veränderungen haben auch einen Einfluss auf das sportliche Engagement der Mädchen. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Erfahrungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die postpubertäre Mädchen unterrichten. Ein mehr oder weniger großer Prozentsatz der Mädchen ist durch kein Angebot dazu zu bewegen, am Sportunterricht teilzunehmen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die sogenannten Sportverweigerinnen kein generelles Desinteresse am Sport, sondern lediglich andere sportbezogene Bedürfnisse und Motive haben. Sie differenzieren trennscharf zwischen dem Sportunterricht und dem Sport in der Freizeit (vgl. VOLKAMER 1996). Es wäre also besser von Sportunterrichtsverweigerinnen zu sprechen. Es handelt sich somit weniger um ein Problem der Mädchen als vielmehr der Unterrichtsinhalte und -gestaltung bzw. der Interaktion zwischen Lehrern und Schülerinnen.

PROHL (1999) spricht von der doppelten Paradoxie der schulischen Sporterziehung. Sie liegt darin begründet, dass Unterricht immer zwischen der individuellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Individuation) auf der einen Seite und den Ansprüchen der Gesellschaft (Sozialisation) in Form von Selektion und Kontrolle eine Gradwanderung vollziehen muss. Die zweite Paradoxie besteht darin, dass das Sporttreiben und insbesondere die individuelle Sinnfindung im Sport mit dem Sportunterricht relativ wenig zu tun haben. VOLKAMER (1996, 11) ist der Meinung, dass Sport als Routine-Pflichtveranstaltung nicht nur den Charakter von Freiwilligkeit und subjektivem Erlebnis verliere und sondern auch seinen eigentlichen Sinn. „Übrig bleibt eine leere Hülse, ein sinnentleertes schulisches Ritual."

Sportunterricht in der Schule und Sport im Verein stellen zwei unterschiedliche Erscheinungsformen dar. Der Sportunterricht kann aufgrund der doppelten Paradoxie (vgl. PROHL 1999) nicht die Lust am Sporttreiben vermitteln. VOLKAMER (1987) spricht deshalb auch „Von der Lust mit der Last im Schulsport".

> „Der Schulsport ist in seiner eigenen Falle gefangen: er will alle Kinder für den Sport gewinnen, aber dadurch, daß er ihn für alle zur Pflicht macht, entzieht er sich selbst die Voraussetzungen für seinen Erfolg. Unter Zwang haben die Schüler nicht die Möglichkeit sich *für* den Sport zu entscheiden, also entscheiden sie sich gegen ihn, – und zum Ausgleich sucht ein Teil der Lehrer und Schüler ihre sportliche Befriedigung im Verein" (VOLKAMER 1996, 15; Hervorhebung im Original).

Er fordert deshalb eine Entpädagogisierung des Schulsports, aus der folgt, dass didaktisches und methodisches Handeln in allererster Linie darauf abzielen sollte, den Schülern den Sport als ihre Angelegenheit erleben zu lassen (1987, 67). Dieser Haltung möchte ich mich persönlich nicht anschließen, denn es geht bei dem Unterrichtsfach um ein Unterrichtsfach, das sich mit dem Sport als einem Kulturgut beschäftigten sollte.

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

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer sollten versuchen, vom reinen nur an den Interessen der Jungen orientierten Unterricht weg zu kommen. Es sollten die Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung (vgl. GIEß-STÜBER 1993) verstärkt genutzt werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen gerecht zu werden. Auch erscheint es wichtig, dass die Sportlehrer das Verweigern nicht als persönlichen Affront empfinden, sondern versuchen sollten, die Situation der betroffenen Mädchen empathisch anzunehmen und diese gezielt anzusprechen und zu ermutigen (vgl. BREHM 1993).

Literaturverzeichnis

ALFERMANN, D.: Koedukation im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 22 (1992), 323 - 343.

BALINT, M.: Thrills and regressions. The Hogarth Press and the Institute for Psycho-analysis, London 1959.

BECKERS, E.: Braucht der Schulsport neue pädagogische Orientierungen? In: In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schulsport in Bewegung. Verlag für Schule und Weiterbildung. Dokumentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens. Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 1995, 38 - 62.

BRÄUTIGAM, M.: „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. In: sportunterricht 48 (1999), 100 - 111.

BREHM, W.: Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über Gesundheit und Sport(-Unterricht). In: sportunterricht 39 (1990), 125 - 134.

BREHM, W.: Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft 7 (1993), 153 - 165.

BREHM, W.: „Fitneß“ als Baustein einer Gesundheitserziehung im Schulsport. in: Körpererziehung 46 (1996), 243 - 249.

BRODTMANN, D.: Zweierlei Maßstäbe im Sport. Der Einfluß der Inhalte auf die Noten. In: Friedrich Jahresheft XIV (1996), 60 - 61.

DEUTSCHER SPORTBUND (Hrsg.): Gehört Schulsport noch zum öffentlichen Bildungsangebot? Dokumentation der Anhörung des Deutschen Sportbundes zum Schulsport am 16. Juni 1997 in Frankfurt. Frankfurt 1998.

DIGEL, H.: Schulsport – wie ihn Schüler sehen. In: sportunterricht 45 (1996), 324 - 339.

FEND, H.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Huber, Bern 1994.

FIRLEY-LORENZ, M.: Orientierungen von Sportlehrerinnen für das Alltagshandeln im koedukativen Sportunterricht. In: ZEUNER, A. /SENF, G. /HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht. Academia, Sankt Augustin 1995, 248 - 252.

GIEß-STÜBER, P.: „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. In: Brennpunkte der Sportwissenschaft 7 (1993), 166 - 186.

GLORIUS, S.: Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1998.

GRÖSSING, Stefan: Einführung in die Sportdidaktik. Limpert, Wiesbaden 1997

GRUPE, O.: Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 355 - 374.

HAAG, H.: Lernerfolgskontrolle. In: RÖTHIG, P. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Hofmann, Schorndorf 1992, 288 - 290.

HEIM, R./KLIMEK, G.: Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. In: psychologie und sport 6 (1999), 35 - 44.

HENKEL, U.: Mädchen und Sport(-unterricht) oder: Frauen ohne Sport heute - Mädchen im Sportunterricht gestern. In: MIETHLING, W.-D. (Hrsg.): Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewußtsein und Hand-

lungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Czwalina, Hamburg 1998, 87 - 102.

HILLER, H.: Vergleichende Untersuchung zur Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts bei saarländischen und baden-württembergischen Gymnasiasten. Diplomarbeit am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken 1999 (unveröffentlicht).

HORTER, P.: Mädchen im Schulsport – Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung? In: BEHM, K./PETZSCHE, K.(Hrsg.): Mädchen und Frauen im Sport – Natur und Geisteswissenschaften im Dialog. Czwalina, Hamburg 1998, 55 - 62.

KLAFKI, W.: Leisten können, ohne leisten zu müssen. In: DSB (Hrsg.): Sport, Leistung, Gesellschaft. proSport, München 1975, 49 - 53.

KOFING, H.: Ist Sportpädagogik kein „Pädagogischer Grundbegriff"? In: sportunterricht 48 (1999), 312 - 313.

KRÖNER, S./PFISTER, G. (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Czwalina, Ahrensburg 1985.

KRUBER, D.: Lieblingsfach Schulsport. In: sportunterricht 45 (1996), 4 – 8.

KRÜGER, M.: Im Brennpunkt: Sport muss Unterrichtsfach bleiben. In: sportunterricht 48 (1999), 305.

KRÜGER, M./GRUPE, O.: Noch einmal: Sport- oder Bewegungspädagogik? In: sportunterricht 48 (1999), 309 - 311.

KUGELMANN, C.: Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende abzusehen. In: Sportwissenschaft 26 (1996), 272 - 289.

KUGELMANN, C.: Koedukation im Sportunterricht. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen. Schneider Verlag, Hohengehren 1999, 297 - 322.

KURZ, D.: Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland: Epochen einer Fachdidaktik. Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft Nr. 17. Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft. Bielefeld 1993.

OPPER, E.: Wie sehen gut und schlechte Schüler den Schulsport? In: sportunterricht 45 (1996a), 340 – 348.

OPPER, E.: Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? In: sportunterricht 45 (1996b), 349 - 356

PAHMEIER, I. : Drop-out und Bindung im Breiten- und Gesundheitssport. In: Sportwissenschaft 24 (1994), 117 - 150.

PFISTER, G.: Mädchenspiele - zum Zusammenhang von Raumaneignung, Bewegungserfahrung und Sportengagement. In: ZIESCHANG, K./BUCHMEIER, W. (Hrsg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 3.- 5. Oktober 1990 in Bayreuth. Hofman, Schorndorf 1992, 29 - 31.

PFISTER, G..: „ ... und nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmut hervor" – Zur Entwicklung des Mädchenturnunterrichts im 19. Jahrhundert. In: ZEUNER, A. /SENF, G. /HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht. Academia, Sankt Augustin 1995, 239 - 247.

PFISTER, G.: Sport im Lebenszusammenhang von Frauen. Hofmann, Schorndorf 1999.

PROHL, R.: Grundriß der Sportpädagogik. Limpert, Wiebelsheim 1999.

PUDEL, V./WESTENHÖFER, J.: Ernährungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1998.

SCHEFFEL, H.: MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis. Afra, Butzbach-Griedel 1996.

SCHEFFEL, H. /PATZKILL, B.: Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In: ZEUNER, A. /SENF, G. /HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht. Academia, Sankt Augustin 1995, 252 - 256.

SCHWARZER, R.: Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Hogrefe, Göttingen 1992.

VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sport. Hofmann, Schorndorf 1987.

VOLKAMER, M.: Schulsport, Vereinssport – zwei völlig verschiedene Dinge? In: sportunterricht 45 (1996), 9 - 19.