



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Motivation und Einstellung von Schülerinnen in der Sekundarstufe II zu Sport und Schulsport“

Eine qualitative Studie von Motivation und Einstellung am BG/BRG Freistadt

Verfasserin

Magdalena Himmelbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, März 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 353

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport
UF Spanisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen der Diplomarbeit wird untersucht, welche Gründe für das Desinteresse von Mädchen am Sport bzw. Schulsport verantwortlich sind und Lösungsvorschläge mithilfe der Literatur erarbeitet. Genauer wird beantwortet, welchen Einfluss die Sozialisationsinstanzen „Eltern“ und „Peergroup“ auf die Motivation der Schülerinnen auf das Sporttreiben haben und welche geschlechtsspezifischen Unterschiede es bezogen auf das Themenfeld Sport gibt. Außerdem wird die Rolle der Lehrperson in Hinblick auf die Motivation der Mädchen analysiert und erfragt welche Beweggründe die Schülerinnen angeben, um mit Freude und Engagement am UF „Bewegung und Sport“ teilzunehmen.

Im ersten Teil der Arbeit (S. 10-71) wird mittels Literaturrecherche eine theoretische Basis des Themas geschaffen. Zu Beginn liefern Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen im Alter von 14-19 Jahren einen Überblick zur aktuellen Lage. Anschließend wird neben der Behandlung verschiedener Themen zum Schul- und Freizeitsport, auch das sozialisatorische Umfeld der Mädchen erforscht und untersucht, inwieweit dieses die Kinder prägt. In einem weiteren Schritt werden Lösungsmöglichkeiten erarbeitet, um die Motivation der Mädchen an der Bewegung vor allem im Kontext Schule zu steigern und so auch das lebenslange Sporttreiben im Alltag zu fördern.

Im Zentrum des zweiten Parts dieser Diplomarbeit (S. 72-164) steht eine qualitative Untersuchung der Thematik am BG/BRG Freistadt. Es wurden 11 Interviews mit Schülerinnen aus verschiedenen Klassen der Sekundarstufe II geführt, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und im Anschluss interpretiert, um die Einstellungen und Motivationen zum Thema Sport und Schulsport der Mädchen zu ergründen.

Die Ergebnisse der Diplomarbeit zeigen, dass nicht pauschal von einem bestimmten Grund für das hohe Desinteresse am Sport und Schulsport bei Mädchen der Sekundarstufe II gesprochen werden kann. Während die theoretische Auseinandersetzung eine hohe Beeinflussung der Mädchen durch die Eltern und den Freundeskreis ergibt, weisen die Interviews ein konträres Bild auf. Die Schülerinnen geben in den Befragungen mehrheitlich an, mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts unzufrieden zu sein und nehmen daher nicht gerne am Schulsport teil, obwohl sie in der Freizeit kein generelles Desinteresse am Sport zeigen. Detailliertere Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsbereiche liefern die Kapitel 2-6 bzw. die Auswertung der Interviews in den Kapiteln 8 und 9.

Abstract

This diploma thesis aims at researching the reasons for lack of interest in sports and physical education. Furthermore, it offers possible solutions in order to motivate female students to participate actively in physical education. To be more precisely, this diploma thesis tries to find answers related to the following topics: the influence of parents and peer-groups on the girls' motivation of doing sports, the differences between girls and boys concerning the subject area of sports, the role of the teacher in relation to the motivation for practicing sport and possibilities for increasing the girls' motivation for doing sport with pleasure.

The first part of this paper (pp. 10-71) offers a theoretical approach for this topic by means of thorough literature research. Results of several current studies about how 14-19-year-old adolescents tend to be active are listed according to research method and put into different categories. In addition, various topics related to school and recreational sports are treated, and there is also a special focus on the socializing environment of girls and an investigation on how this characterizes children.

The second part of this diploma thesis (pp. 72-164) concentrates on qualitative research of this topic at the BG/BRG Freistadt. Eleven female students from different classes of secondary school were interviewed about their attitudes and motivation in relation to physical activity in general and sports in school. Results of these interviews were examined and interpreted; the findings are being presented in the empirical-qualitative part of this paper.

The results of this diploma thesis show various reasons of girls in secondary school for being unmotivated to practice sport in school and during their free time. The theoretical part of this thesis shows that parents and peer-groups have an important influence on the girls' motivation of doing sports whereas the qualitative research shows a different perspective. Most students declare dissatisfaction with the content of the subject "Physical Education". They do not like participating in "Physical Education" although many of the girls like doing sport during their free time. The results are described in detail in chapters 2-6 and the analysis of the interviews is to be found in chapters 8 and 9.

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich im Laufe des Studiums und insbesondere während des Verfassens dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Der größte Dank gebührt mit Sicherheit meinen Eltern, auf deren finanzielle und moralische Unterstützung ich während der gesamten Studienzeit zählen konnte. Bedanken möchte ich mich außerdem bei meinem Freund Mathias, der mir während der gesamten Studienzeit Rückhalt gegeben hat und mich auch in schwierigen Phasen immer wieder aufgemuntert und motiviert hat.

Außerdem möchte ich mich sehr herzlich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für seine Anregungen und inspirierenden Ideen beim Schreiben der Arbeit bedanken. Danke für die fachlichen Ratschläge und für die aufgewendete Zeit.

Ein großes Dankeschön gilt auch dem Direktor des BG/BRG Freistadt, der es mir ermöglicht hat, die Interviews in der Schule durchzuführen. Darüber hinaus möchte ich mich bei allen Schülerinnen bedanken, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und zu einem reibungslosen Ablauf der Befragung beigetragen haben. Ohne euch wäre die qualitative Untersuchung nicht möglich gewesen, danke.

Ein weiterer Dank gebührt an dieser Stelle meinen Freund/innen, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben und mit denen ich viele unvergessliche Momente während meiner Studienzeit erleben durfte. Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

A THEORETISCHER ABSCHNITT	2
1. Einleitung.....	2
1.1 Hinführung zur Fragestellung	2
1.2 Konkretisierung der Fragestellung	5
1.3 Beschreibung der wissenschaftlichen Vorgehensweise	6
1.3.1 Hermeneutischer Zugang.....	6
1.3.2 Qualitative Forschung	8
1.4 Gliederung der Arbeit	9
2. Empirische Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen zwischen 14-19 Jahren	12
2.1 Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen gegliedert nach Forschungsart	12
2.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	14
2.2 Zusammenfassung	19
3. Sozialisation als Einflussfaktor für Motivation	21
3.1 Begriffsdefinition	21
3.2 Überblick über die Theorie- und Forschungsansätze zur Sozialisation	22
3.3 Eltern als beeinflussende Sozialisationsinstanz für Mädchen	24
3.3.1 Die Vermittlung der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Auswirkungen	24
3.3.2 Die Sozialisation zum Sport durch die Eltern.....	26
3.4 Die weibliche Adoleszenz als Kernphase der psychosozialen Entwicklung	27
3.5 Einfluss der Gruppe der Gleichaltrigen auf die Entwicklung der Mädchen	29
3.5.1 Die Rolle des Sports in Bezug auf die Geschlechterordnung	31
3.6 Zusammenfassung	32
4. Partizipationsgründe von Mädchen im Sport	33
4.1 Begriffsdefinitionen	33
4.1.1 Motiv und Motivation	33
4.1.2 Intrinsische und extrinsische Motivation	35
4.1.3 Einstellung	35
4.1.4 Abgrenzung von Motiv und Einstellung	37
4.2 Motive von Mädchen und Frauen zum Sporttreiben	37
4.3 Motive von Mädchen und Frauen für Sportabstinenz.....	41
4.4 Zusammenfassung	42
5. Mädchen im Schulsport	43
5.1 Motivations- und Einstellungstheorien- Ein Überblick der Erklärungskonzepte	43
5.1.1 Einstellungsdimensionen	43

5.1.2 Leistung als zentrales Motiv im Sport.....	45
5.2 Leistungsthematische Folgerungen für den Unterricht.....	46
5.2.1 Wahl der Aufgabenschwierigkeit	46
5.2.2 Vermittlung „günstiger“ Attributionsmuster	47
5.2.3 Orientierung an der individuellen Bezugsnorm.....	51
5.2.4 Zielorientierung und Wahl angepasster Wettbewerbsziele	51
5.3 Der Wunsch nach Anerkennung.....	52
5.4 Die Inhalte im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“- Ein Blick auf die Unterrichtspraxis	54
5.4.1 Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ aus Schüler(innen)sicht.....	55
5.5 Zusammenfassung.....	56
6. Die Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Schüler/innen	58
6.1 Die erwarteten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Schüler/innen	58
6.2 Typen von Sportlehrpersonen im Überblick	60
6.3 Die Lehrer/innen- Schüler/innen Beziehung	61
6.4 Aufgaben der Lehrperson zur Schaffung von motivförderndem Unterricht.....	62
6.5 Zusammenfassung.....	65
 B EMPIRISCH QUALITATIVER ABSCHNITT	67
7. Methodisches Vorgehen	67
7.1 Qualitative Sozialforschung	67
7.1.1 Die Interviewtechnik als Zugang	68
7.2 Die Erhebungsmethode: Das Leitfaden-Interview	70
7.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen.....	71
7.4 Durchführung der Interviews.....	71
7.4.1 Der Interviewleitfaden	72
7.4.2 Probleme bei der Durchführung	74
7.5 Die Transkription der Daten.....	75
7.6 Die Auswertungsmethode	76
8. Auswertung.....	78
8.1 Interview A	78
8.2 Interview B	83
8.3 Interview C	88
8.4 Interview D	92
8.5 Interview E	97
8.6 Interview F.....	102
8.7 Interview G	106

8.8 Interview H	111
8.9 Interview I	115
8.10. Interview J	120
8.11 Interview K	126
9. Thematische Auswertung.....	131
9.1 Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers.....	131
9.1.1 Sportaktivität der Eltern.....	131
9.1.2 Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes.....	132
9.1.3 Subjektive Beeinflussung der Peers.....	133
9.1.4 Interpretation.....	134
9.2. Persönliche Einstellungen	136
9.2.1 Sportaktivität in der Freizeit.....	136
9.2.2 Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive	138
9.2.3 Interpretation.....	140
9.3 Inhalte im UF „Bewegung und Sport“	142
9.3.1 Häufige Sportarten.....	143
9.3.2 Zufriedenheit und Wünsche	144
9.3.3 Leistung und Leistungsvergleich	145
9.3.4 Aufgabenbewältigung	146
9.3.5 Interpretation.....	148
9.4 Die Sportlehrerin	149
9.4.1 Einschätzung und Zufriedenheit.....	149
9.4.2 Wunschvorstellungen.....	151
9.4.3 Benotung	153
9.4.4 Interpretation.....	153
10. Zusammenfassung und Ausblick.....	155
11. Abbildungsverzeichnis.....	159
12. Tabellenverzeichnis.....	160
13. Literaturverzeichnis	161
14. Anhang.....	168
14.1 Abkürzungsverzeichnis.....	168
14.2 Personenprotokolle	169
14.3 Transkripte	170

A THEORETISCHER ABSCHNITT

1. Einleitung

In diesem Kapitel werden anhand von Thesen die Forschungsfragestellungen der Diplomarbeit erläutert. Neben der exakten Formulierung der Forschungsfrage und der Unterfragestellungen, wird auch die wissenschaftliche Herangehensweise vorgestellt. Hierbei werden die beiden angewandten Forschungsarten, die hermeneutische- und die empirisch qualitative Forschung explizit erklärt. Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung der genauen Gliederung dieser Diplomarbeit.

1.1 Hinführung zur Fragestellung

„Sport gehört sowohl für Mädchen wie Jungen nach wie vor zu den beliebtesten bzw. wichtigsten Freizeitbeschäftigungen.“ Auch das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ wird von den meisten Schüler/innen im Vergleich zu anderen Fächern als „sehr positiv bewertet.“ Bei genauerer Betrachtung gibt es aber deutliche Geschlechterdifferenzen (Schmidt, Hartmann- Tews & Brettschneider, 2003, S. 299f.).

Rose (2002, S. 172) setzt sich in ihrem Artikel „Alles anders? Überlegungen zum Stellenwert des Sports in den modernen Mädchen- und Jungenwelten“ mit den geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Sport auseinander und schreibt:

„Durch umfangreiche empirische Daten quantitativer und qualitativer Art wird nachgewiesen, dass Sport eher Männersache ist, dass das Verhältnis der Mädchen zum Sport nicht so innig ist wie das der Jungen und es hier vor allem mit der Pubertät zu einem Einbruch kommt. [...] Die Pubertät erscheint demnach als besonders kritischer Zeitraum im Mädchenleben, in dem ein Rückzug vom Sport verstärkt stattfindet. Erklärt wird dieser Wendepunkt in der Regel mit den ab der Pubertät für Mädchen hartnäckiger greifenden Weiblichkeitsnormierungen, die Sportlichkeit ausschließen.“

Dass Sport, wie von Rose (2002, S. 172) beschrieben als männliches Themenfeld gilt und sich dies besonders ab der Pubertät zeigt, wirkt sich auch auf den Schulsport aus. Auch hier kommt es ab dem 12./13. Lebensjahr bei Mädchen zu gehäuftem sportlichem Desinteresse. Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ herrscht daher in der Sekundarstufe II oft eine unmotivierte und passive Sporthaltung vor (Horter, 2000, S. 41).

Rückblickend beurteilen viele Frauen das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ negativ oder verbinden es mit Gedanken wie dem Versagen, oder dem Zeigenmüssen eines subjektiv nicht schönen Körpers. Der Schulsport kommt in diesem Fall seiner Aufgabe, die

Mädchen zum lebenslangen Sporttreiben zu motivieren, nicht nach. Im Gegenteil, viele Frauen ziehen sich nach der Schule aus dem Sport zurück (Horter, 2000, S. 11). Hartmann- Tews und Luetkens (2006, S. 301) meinen, „dass der Schulsport für Jungen mehr Entwicklungsoptionen bereit hält als für Mädchen bzw., dass die Jungen den Schulsport in stärkerem Maße als die Mädchen in einem positiven Sinne nutzen.“

In dieser Diplomarbeit wird untersucht, welche Gründe und Ursachen dem ablehnenden sportlichen Verhalten der Mädchen zugrunde liegen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Motivation der Mädchen Sport zu treiben und sich im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ engagiert und angestrengt zu beteiligen, von sozialisationstheoretischen Inhalten beeinflusst wird. Um zur Formulierung der Forschungsfragestellungen zu gelangen, werden verschiedene Thesen, die literarisch belegt werden, formuliert.

These 1: Sowohl die Eltern, als auch die Peergroup beeinflussen die Einstellung der Mädchen zum Sport.

Bereits bei Rousseau findet man den Gedanken, dass Mädchen und Jungen bezogen auf ihre Körper unterschiedlich erzogen werden. „Emil soll unter Einbezug von sportlicher Bewegung erzogen werden, während Sophie anmutig und keinesfalls sportiv sein soll.“ (Gramespacher, 2006, S. 191)

Das Zitat beinhaltet auch die Botschaft, dass Eltern als primäre Sozialisationsinstanz ihre Werte, Vorstellungen und Verhaltensweisen an die Kinder weitergeben, da sie als Modell und Vorbild für die Heranwachsenden dienen (Würth, 2001, S. 63).

Mit der Modellfunktion der Eltern in Bezug auf die sportliche Aktivität der Kinder setzt sich Würth (2001) in ihrem Werk „Die Rolle der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen“ auseinander.

Mit der Annahme, dass auch die Peergroup beeinflussend wirkt, beschäftigt sich unter anderem Horter (2000), die in „... weil ich ein Mädchen bin“ den Schulsport aus Sicht der Mädchen analysiert. Sie meint, „dass die Peergroups [...] für immer mehr Jugendliche zu einem immer früheren Zeitpunkt ihrer Biographie sozialisierende Funktion übernehmen.“ (ebda, S. 36)

These 2: Mädchen und Jungen treiben aus verschiedenen Gründen Sport und bewerten das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ unterschiedlich.

Aus sportsoziologischer und psychologischer Sicht gilt es mittlerweile als bewiesen, dass Mädchen und Frauen den Sport anders bewerten als Jungen und Männer. Während das

weibliche Geschlecht mit dem Sporttreiben eher auf Psyche und Körper bezogene, ausdrucksorientierte oder gesundheitsbezogene Aspekte verbindet, stehen für die Jungen und Männer der Wettkampf und Leistungsvergleich im Vordergrund (Dietrich, Heinemann & Schubert, 1990, S. 69ff.).

Mädchen geben das Fach „Bewegung und Sport“ weniger oft als Lieblingsfach an als Jungen. Obwohl weder Jungen noch Mädchen denken, dass das Schulfach auf das lebenslange Sporttreiben vorbereitet, geben Mädchen häufiger an, dass sie das UF „Bewegung und Sport“ als Pflicht empfinden, als Jungen. Grundsätzlich ist bei Jungen also ein höheres Interesse am Schulsport erkennbar, als bei Mädchen (Oppen, 1996, S. 353ff.).

These 3: Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ werden die Bedürfnisse der Mädchen in der Sekundarstufe II nicht bzw. nur unzureichend erfüllt.

Im Kontext Schule können sich die Mädchen nicht aussuchen, wann sie welchen Sport machen wollen und sind mit den angebotenen Sportarten häufig unzufrieden. Außerdem wird von der Lehrperson vorgegeben, ob eher „Leistung oder Miteinander, Spielen oder Wettkämpfen“ den Stundeninhalt darstellen (Kugelman, 2010, S. 356; Wydra & Förster 2000, S. 91).

Rickal (1988, S. 118) meint zur inhaltlichen Gestaltung des Schulsports: „Wettkampf, sportliche Höchstleistungen, Kraft, Aggressivität und körperlicher Einsatz haben einen höheren Stellenwert als Freude an der Erfahrung des Körpers und an der Bewegung, Freude am Miteinander, an der Bewegungsvielfalt und der Kreativität.“ Da sich der Wettkampfsport an männlichen Normen orientiert, entspricht er nicht den „Bedürfnissen und Leistungsmöglichkeiten“ der Schülerinnen (Hortner, 2000, S. 111).

„Der von sportpädagogischer Seite häufig kritisierte Trend des Schulsports zur Fertigkeitsvermittlung“ bewirkt eine Benachteiligung und Herabsetzung des weiblichen Geschlechts, da die Bewertung der Leistung sich traditionell an männlichen Normen orientiert. (Kugelman, 1996, S. 141; Hortner, 2000, S. 111).

These 4: Die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrerin haben Auswirkung auf die Motivation der Mädchen im Unterricht.

Lehrer/innen beeinflussen aufgrund ihrer sozialen Position in der Klasse und der damit verbundenen Machtposition gegenüber den Kindern deren Verhalten mehr oder weniger stark (Singer & Weßling- Lünemann, 1993, S. 144).

Die Lehrperson hat laut Looser (2011) durch ihre Verhaltensweisen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler/innen. In seinem Werk „Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation“ erläutert er die verschiedenen Einflusskomponenten, welche die Bedeutung der Lehrperson hinsichtlich des Motivationsverhaltens des Kindes aufzeigen.

Auch Berndt (1998), beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen ihre Schüler/innen motivieren können. Allgemein formuliert sie dazu folgenden Ansatz:

„Schüler im Unterricht zum Sporttreiben zu motivieren heißt [...], die vielfältigen Möglichkeiten des Sports zusammen mit den individuellen Voraussetzungen der Schüler [...] in solcher Weise auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, dass damit subjektive Betroffenheit, Zuwendung und Aktivierung ausgelöst wird.“ (ebda, S. 187f.)

1.2 Konkretisierung der Fragestellung

Die in Kapitel 1.1 aufgestellten Thesen zeigen, dass Mädchen auf vielfältige Weise hinsichtlich ihrer Meinung zum Sport und Schulsport beeinflusst werden. Demnach sind sowohl die Sozialisationsinstanzen „Eltern“ und „Peergroup“ sowie die Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ meinungsbildend für die Mädchen. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation ist außerdem davon auszugehen, dass Mädchen in Hinblick auf das Themenfeld „Sport“ andere Bedürfnisse und Beweggründe haben als Jungen um gerne und motiviert Sport auszuüben.

Die Beschäftigung mit der Thematik der Motivation von Mädchen der Sekundarstufe II im Sport und Schulsport und den Möglichkeiten der Motivationssteigerung ergeben folgende Hauptfragestellung, die im Rahmen dieser Diplomarbeit geklärt werden soll:

- *Warum zeigen Schülerinnen der Sekundarstufe II sowohl im Freizeitsport als auch im Schulsport häufig desinteressiertes und unmotiviertes Verhalten und welche pädagogischen Maßnahmen bietet die Literatur, um die Motivation zum freudvollen Sporttreiben zu fördern?*

Darüber hinaus ist es zu einigen Unterfragestellungen gekommen.

- *Wie beeinflussen die Sozialisationsinstanzen Familie und Gleichaltrigen-Gruppe die Motivation der Mädchen Sport zu treiben?*
- *Stimmt es, dass Mädchen einen anderen Zugang zum Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ haben als Jungen?*
Falls dies der Fall ist: Welche Lösungsvorschläge bietet die Literatur, um Mädchen für das UF „Bewegung und Sport“ mehr zu motivieren?
- *Welche Rolle spielt die Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ im Hinblick auf die Motivation der Mädchen für das Fach?*

- *Welche Beweggründe geben Mädchen der Sekundarstufe II im Gymnasium an, um am UF „Bewegung und Sport“ gerne und engagiert teilzunehmen?*

1.3 Beschreibung der wissenschaftlichen Vorgehensweise

Um die Forschungsfragestellungen in vollem Umfang klären zu können, bedarf es zweier verschiedener Zugänge. Im ersten Part der Diplomarbeit erfolgt eine hermeneutische Forschung, um eine theoretische Basis zur Thematik zu schaffen. Der zweite Teil wird von einem qualitativen Forschungszugang, genauer gesagt, der Durchführung von Leitfadeninterviews gebildet.

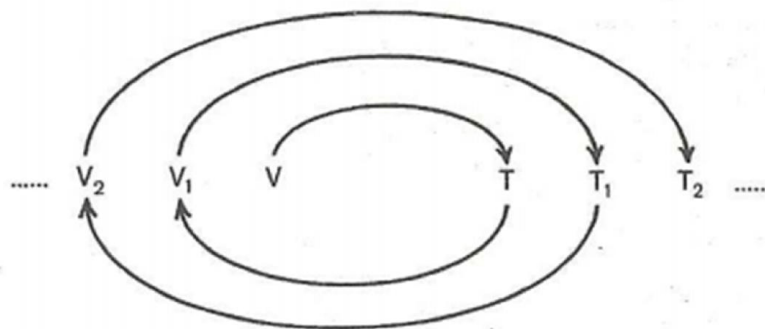
1.3.1 Hermeneutischer Zugang

Die Basis des hermeneutischen Zugangs bildet eine umfassende Literaturrecherche, welche vorwiegend mithilfe des Online-Katalogs der Universitätsbibliothek Wien durchgeführt wurde. Konkret wurde außerdem mit den Datenbanken „Spolit“ und dem „BISp- Recherchesystem Sport“ gearbeitet. Die meisten der verwendeten Werke entstammen den Bibliotheken der Fachbereiche Soziologie, Bildungswissenschaften und Sportwissenschaften, sowie der Hauptbibliothek der Universität Wien. Nach Artikeln aus Zeitschriften oder Schriftreihen wurde direkt in der Universitätsbibliothek des Fachbereichs für Sportwissenschaften gesucht und die verwendeten Artikel entweder kopiert, oder direkt in der Bibliothek bearbeitet. Beim Durchschauen von Literaturverzeichnissen der Bücher und Artikel wurden oftmals Anregungen für neue Literaturanregungen gefunden. Zusätzlich wurde eine Internetrecherche durchgeführt, um die verschiedenen Thematiken zu vervollständigen und die Literaturrecherche abzurunden.

Der Begriff „Hermeneutik“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt so viel wie aussagen oder auslegen. Die Hermeneutik befasst sich unter anderem mit der Auslegung von Geschriebenem. Ein zentraler Begriff dieses Zuganges ist das Verstehen, welches sich auf die Erfassung menschlicher Aussagen und deren Produkte bezieht (Lamnek, 2005, S. 59).

In der Hermeneutik wird die „wissenschaftlich kontrollierte Interpretation“ als höhere Form des Verstehens gesehen. Sie erhält ihre Rechtfertigung durch ein besonderes Vorgehen, dem sogenannten hermeneutischen Zirkel. „Dabei handelt es sich um eine wiederkehrende, kreisförmig verlaufende Bewegung. Bei dieser Zirkelbewegung sind die Einzelelemente nur aus dem Gesamtzusammenhang verständlich und das Ganze ergibt sich wiederum nur aus den Teilen.“ (Lamnek, 2005, S. 62) Das soll heißen, dass man, um einen Text richtig zu verstehen, immer ein gewisses Vorverständnis mitbringen muss. Es ist unmög-

lich ohne Voraussetzungen an einen Text heranzutreten, da immer ein bestimmtes Vorwissen einfließt. Nach dem Durcharbeiten eines Textes und dessen Verstehen, wird das Vorverständnis korrigiert und erweitert, sodass es zu einem besseren Textverständnis kommt. Dieser Vorgang wird fortgesetzt und führt zu dem Textverständnis, das der Verfasser des Schriftstückes beabsichtigt hat. Dieser Prozess wird im sogenannten „hermeneutischen Zirkel“ grafisch, wie unten abgebildet, dargestellt. Hinzuzufügen gilt es aber noch, dass es kaum eine vollkommene Übereinstimmung zwischen der Intention des Verfassers und des Verstehens des Lesenden geben kann (ebda, S. 62f.).



V = Vorverständnis; T = Textverständnis; V₁ = erweitertes Vorverständnis;
T₁ = erweitertes Textverständnis usw.

Abb. 1: Hermeneutischer Zirkel (Lamnek, 2005, S. 63, zit. n. Danner, 1979)

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass es sich bei der Abbildung um eine Spirale handelt. Auch diesen Aspekt gilt es beim Verstehen von Texten zu beachten. Sie symbolisiert das Verhältnis zwischen einem Teil des Textes und dem Gesamttextes. In anderen Worten: „Es handelt sich [...] um die Erkenntniserweiterung im Verstehen durch die Relation zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen, zwischen den Teilen und dem Ganzen.“ (Lamnek, 2005, S. 64) Der hermeneutische Zirkel beinhaltet demnach auch, dass ein Teil aufgrund des Ganzen verstanden oder korrigiert und ebenso auch das Ganze durch die einzelnen Teile festgelegt wird.

Bezogen auf das Thema dieser Diplomarbeit bedeutet dies, dass die einzelnen Erkenntnisse, festgehalten in Form von Kapiteln, nicht isoliert betrachtet werden können. Häufig lassen sich kausale Zusammenhänge erkennen, weshalb darauf geachtet werden muss, diese Forschungsarbeit als ein großes Ganzes zu betrachten.

1.3.2 Qualitative Forschung

Der Terminus „Qualitative Sozialforschung“ kann als Sammelbezeichnung für „sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (Kardorff, 1995, S. 3) verstanden werden.

Der Begriff beinhaltet eine Sammlung von vornehmlich soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die als gemeinsamen Kritikpunkt die oft genutzten sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden wie „Skalen, Tests, Fragebögen [oder] standardisierte Instrumente“ haben. In diesen können die Probanden ihre Meinung nicht kundtun, sondern werden angewiesen, aus vorgefertigten Antwortmöglichkeiten auszuwählen (Mayring, 2002, S. 10).

Als zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung gelten laut Lamnek (2005, S. 20f.):

- „Offenheit
- Forschung als Kommunikation,
- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand,
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse,
- Explikation und
- Flexibilität.“

Nach Lamnek (2005, S. 21ff.) versteht man unter dem Prinzip der Offenheit, dass keine vorformulierten, standardisierten Antwortmöglichkeiten gegeben sind und es nicht um Hypothesenprüfung, sondern um Hypothesengenerierung geht. Forschung als Kommunikation bedeutet, dass zwischen dem/der Forschenden und den Probanden eine Interaktion besteht. In der qualitativen Sozialforschung werden „Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität“ (ebda, S. 23) verstanden. Außerdem wird bei dieser Forschungsmethode reflektives Denken der Forschungsperson und die Anpassungsfähigkeit der Forschungsmethode vorausgesetzt. Unter dem Begriff „Offenheit“ verbirgt sich eine Forderung der qualitativen Sozialforschung. Es sagt aus, dass es wünschenswert ist, dass die Forschenden die einzelnen Schritte ihres Forschungsprozesses nachvollziehbar machen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, setzen qualitative Methoden einen gewissen Grad an Flexibilität im Forschungsverlauf voraus, um sich an die jeweiligen Besonderheiten einer Untersuchung anzupassen und das gewonnene Material zielbringend verwerten zu können.

Da aufgrund quantitativer Forschung zwar die Befragung einer größeren Grundgesamtheit möglich ist, „solche Untersuchungen jedoch wenig Informationen liefern über Gründe und

Motive, Erfahrungen und Erlebnisse, kurz gesagt: die Alltagswelt der Schüler nicht erfassen“ (Miethling, 2000, S. 4), wird in dieser Diplomarbeit die qualitative Forschung als Ansatz verwendet.

Auf weitere im Rahmen dieser Diplomarbeit relevante Aspekte hinsichtlich des qualitativen Forschungszuganges wird in Kapitel 7.1 genauer eingegangen. In einem Unterpunkt wird hier auch die verwendete Forschungsmethode, das Interview, näher erklärt.

1.4 Gliederung der Arbeit

Wie in Kapitel 1.3 bereits erwähnt, setzt sich diese Diplomarbeit aus zwei Abschnitten zusammen. Im „theoretischen Abschnitt“, der von den Kapiteln 2-6 gebildet wird, erfolgt eine literaturbezogene Auseinandersetzung mit der Thematik „Motivation im Sport und Schulsport“. Ziel dieses Parts ist es, einen theoretischen Hintergrund zu schaffen und pädagogische Maßnahmen aufzuarbeiten, die eine freudvolle Beteiligung am UF „Bewegung und Sport“ für die Schülerinnen ermöglichen. Im „empirisch-qualitativen Abschnitt“ dieser Diplomarbeit werden 11 Schülerinnen der Sekundarstufe II mithilfe eines Interviewleitfadens interviewt und deren Meinungen und Aussagen gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dieser Part umfasst die Kapitel 7-10.

In *Kapitel 1* erfolgt ein erster Überblick zum Thema der Arbeit. Neben dem Problemaufriss werden auch die Forschungsfragen geschildert und erklärt, auf welche Weise diese im Rahmen der Diplomarbeit beantwortet werden.

Um die Darlegung einer Auswahl an Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren geht es in *Kapitel 2*. Die Studien werden nach Forschungsart gegliedert und in tabellarischer Form überblicksartig dargestellt. Die jeweiligen Ergebnisse der Untersuchungen werden kategorisch verglichen und im Anschluss wiedergegeben.

Mit dem Einfluss der Sozialisation auf die Motivation Sport zu treiben beschäftigt sich *Kapitel 3*. Bevor die Arbeit sich in den Kapiteln 4-5 mit den Schülerinnen und deren Sportverhalten in der Freizeit und in der Schule auseinandersetzt, wird in Kapitel 3 analysiert, welchen Einfluss das Umfeld der Mädchen auf sie ausübt. Nach einer Klärung, der für die Bearbeitung wichtigsten Begriffe und der Theorie- und Forschungsansätze zur Sozialisation, werden konkret die Sozialisationsinstanzen Eltern und Gleichaltrigengruppe als Einflussfaktoren der Schülerinnen betrachtet. Auch die Adoleszenz als derzeitige Entwicklungsphase der Mädchen wird angeführt.

Nach einer weiteren Definition wichtiger Termini wird in *Kapitel 4* der Frage nachgegangen, warum Mädchen sich für oder gegen die Ausübung von Sport in der Freizeit entscheiden. Die wichtigsten Gründe für das Sporttreiben werden mithilfe einer Clusteranaly-

se von aktuellen Studien herausgearbeitet. Drei dieser Motive, die als besonders wichtig erachtet werden, werden im Anschluss genauer erläutert. Im letzten Teil des Kapitels werden die Gründe für Sportabstinenz klargestellt. Auch hier werden die Ergebnisse verschiedener Befragungen wiedergegeben.

Als Kernkapitel des „theoretischen Abschnitts“ kann das *Kapitel 5* betrachtet werden, welches den Titel „Mädchen im Schulsport“ trägt. Zu Beginn werden wichtige Motivations- und Einstellungstheorien aufgezeigt, danach steht die Thematik Leistung im Schulsport im Zentrum. Da das Erbringen müssen von Leistung sowohl im Sport, als auch in der Schule allgegenwärtig ist, wird analysiert, wie sich dies auf die Motivation der Mädchen im Schulsport auswirkt. Es werden leistungsbezogene Folgerungen für den Unterricht erarbeitet, mit dem Ziel, die Motivation der Schülerinnen aufrecht zu erhalten bzw. zu erhöhen. Des Weiteren beschäftigt sich das Kapitel mit dem menschlichen Bedürfnis nach Anerkennung in einer Gruppe. In anderen Worten, es soll näher beleuchtet werden, ob bzw. wie die Mitschülerinnen die Motivation und Einstellung der Mädchen zum Schulsport beeinflussen. Abschließend werden in Kapitel 5 die Inhalte des UF „Bewegung und Sport“ und deren Beliebtheit bei den Schülerinnen näher betrachtet. Es soll nicht nur gezeigt werden, wie der Unterrichtsalltag im Fach derzeit laut einiger Studien aussieht, sondern auch die Interessen der Schülerinnen dargelegt werden, um eine gelungene Sportstunde zu ermöglichen.

Kapitel 6 erfasst die motivationale Beeinflussung der Schülerinnen durch die Lehrerin. Neben einer generellen Beschreibung einer durchschnittlichen Sportlehrkraft, wird auch analysiert wie die Mädchen sich eine ideale Sportlehrerin vorstellen. Anschließend erfolgt eine Darstellung verschiedener Sportlehrer/innentypen, welche aufgrund von Interviews mit Schüler/innen der Klassenstufen 5-13 von Bräutigam (1999, S. 103f.) erstellt wurde. Im letzten Teil des Kapitels wird auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden eingegangen, wobei im Besonderen die Wichtigkeit des Vertrauens der Mädchen gegenüber den Sportlehrerinnen beleuchtet wird.

Der „empirisch-qualitative Abschnitt“ dieser Diplomarbeit beginnt mit einer theoretischen Charakterisierung der verwendeten Forschungsmethode. *Kapitel 7* gibt einen Überblick über die qualitative Sozialforschung im Allgemeinen und der Erhebungsmethode, dem Leitfaden- Interview im Speziellen. Neben der Beschreibung der Interviewtechnik wird die Auswahl der Interviewpartnerinnen geschildert und außerdem der Ablauf der Interviewdurchführung skizziert. Auch die verwendete Transkriptionsart und die qualitative Inhaltsanalyse als verwendete Auswertungsmethode werden in diesem Kapitel angeführt.

In *Kapitel 8* werden die erhobenen Daten der elf Interviews dargestellt. Die Ergebnisse

Einleitung

jedes Interviews werden zusammengefasst und die wichtigsten Aussagen in Form von Protokollsätzen festgehalten. *Kapitel 9* beschäftigt sich anschließend mit der thematischen Auswertung der Interviews. Hier werden die erstellten Kategorien für einen themenbezogenen Vergleich der Interviewaussagen genutzt. Am Ende jeder Kategorie erfolgt außerdem eine Interpretation, in welche die theoretischen Erkenntnisse miteinbezogen werden.

Eine Zusammenfassung der erhobenen Daten sowie einen Ausblick auf mögliche weitere Forschungsfragestellungen bezüglich der Thematik „Motivation und Einstellung von Mädchen der Sekundarstufe II zum Sport und Schulsport“ umfasst der Inhalt des *10. Kapitels*.

Den Abschluss der Diplomarbeit bilden das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

2. Empirische Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen zwischen 14-19 Jahren

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit einer Darstellung der aktuellen empirischen Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen. Die Kinder der verschiedensten Studien waren allesamt zwischen 14 und 19 Jahre alt, also jenes Alter, in dem sich auch die Mädchen der Sekundarstufe II befinden. Gegliedert werden die Studien nach Forschungsart, genauer in Review Studien, qualitative und quantitative Forschungsergebnisse. Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen werden thematisch verglichen und in diesem Abschnitt dargelegt.

2.1 Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen gegliedert nach Forschungsart

Die Studien wurden nach Forschungsart gegliedert, da es zu beachten gilt, dass quantitative und qualitative Forschungsmethoden jeweils unterschiedliche Parameter messen und daher auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können (Miethling, 2000, S. 4).

Auffällig ist, dass es insgesamt eine Vielzahl an Studien gibt, wobei große Untersuchungen sich im deutschsprachigen Raum zumeist auf Deutschland beziehen. Bei der Studienauswahl wurde versucht, möglichst aktuelle Untersuchungen wiederzugeben, bzw. solche, die keinesfalls älter als 25 Jahre sind. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Studien war, dass die Ergebnisse nach Geschlechtern getrennt dargestellt wurden. Während es relativ einfach erscheint, einige repräsentative deutsche quantitative Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen zu finden, sind qualitative Studien vor allem im englischsprachigen Raum angesiedelt, beziehen sich zumeist auf spezifische untersuchte Einflussfaktoren des Bewegungsverhaltens und geben keinen allgemeinen Überblick zur Ist-Situation.

Ein Überblick der Review- Studien zum Thema

Tab. 1: Review Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen

Autor/innen	Jahr	Quelle	N	Land/ Ort	Forschungsschwerpunkt
Sallis et al.	2000	A review of correlates of physical activity of children and adolescents	k.A.	Untersuchung von englischsprachiger Literatur, k.A.	geschlechterspezifisches Sportengagement in der Freizeit (Kindheit + Jugend)
Schmidt et al.	2003	Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht	< 10.000	Deutschland	geschlechterspezifisches Sportengagement, Migration und Sport, Sport und Selbstkonzept u.a.
Burmann	2006	Geschlechtsbezogene Partizipation im Freizeit- und Breitensport	k.A.	größtenteils Deutschland, ergänzend internationale Studien	geschlechterspezifisches Sportengagement in der Freizeit (Kindheit + Jugend)
Schmidt et al.	2008	Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht	< 10.000	Deutschland	geschlechterspezifisches Sportengagement, motorische Aktivität, Sport und Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung u.a.

Ein Überblick quantitativer Untersuchungen

Tab. 2: Quantitative Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen

Autor/innen	Jahr	Quelle	N	Land	Forschungsschwerpunkt
Opper	1996	Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen?	536	Deutschland	Einstellung zum Schulsport, außerschulisches Sporttreiben
Baur et al.	1998	Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen in ländlichen Regionen	3171	Deutschland	Sportengagement der Mädchen, Sport und Sozialisation
Wydra & Förster	2000	„Sportunterricht- nein danke!“	441	Deutschland	Freizeitsport, UF „Bewegung und Sport“
Klaes et al.	2000	WIAD- Studie	1057	Deutschland	Bewegungsstatus und Sportmotivation von Jugendlichen
Kurz & Tietjens.	2000	Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen	3426	Deutschland	Sportengagement Jugendlicher
Nagel	2002	Die geschlechtstypische Ordnung des	k.A.	Deutsch-	Sport und Vereinsengagement im Geschlechter-

		Sports		land	vergleich
Emrich et al.	2004	Soziale Determinanten des Freizeit- und Gesundheitsverhaltens saarländischer Schüler und Schülerinnen	931	Deutschland	Gesundheitsverhalten, Wettkampf- und Freizeitsport
Klenk	2004	Schulsport in Baden-Württemberg	894	Deutschland	Einstellung zum Schulsport und zu außerschulischem Sport
Brettschneider et al.	2005	DSB- SPRINT- Studie	8863	Deutschland	Schulsport, außerunterrichtlicher Sport

Ein Überblick qualitativer Studien

Tab. 3: Qualitative Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen

Autor/innen	Jahr	Quelle	N	Land	Forschungsschwerpunkt
Thomann	1990	Sport in der Schule- Sport im Verein	k.A	Deutschland	Vergleich von Interesse im Schul-+ Vereinssport
Loman	2008	Physical Activity in Teen Girls	28	USA	Einstellung zum Sport der Mädchen
Whitehead & Biddle	2008	Adolescent girls' perceptions of physical activity	47	Europa	Sportengagement/ Sportabstinenz Gründe von mehr und weniger motivierten Mädchen
Wetton et al.	2013	What are the barriers which discourage 15-16 Year-Old Girls from participating in Team Sports and how can we overcome them?	6	England	Sportpartizipation der Mädchen (insbesondere im Teamsport)

2.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Hinblick auf diese Arbeit werden im folgenden Abschnitt nur jene Ergebnisse gesammelt dargelegt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Zur erleichterten Darstellung wurden die Ergebnisse verglichen und werden folglich in Kategorien gegliedert dargestellt. Zu beachten gilt es, wie oben erwähnt, dass verschiedene Forschungsarten mitunter zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können.

Sport in der Freizeit

Stellenwert von Sport in der Freizeit

Sport stellt für Jungen und Mädchen laut den Ergebnissen mehrerer Studien eine der wichtigsten Freizeitaktivitäten dar. Sowohl in der Bedeutung, als auch in der Ausübung, ist Sport in den vordersten Rängen der Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher (Schmidt, et al., 2003, S. 299; Klaes, Rommel, Cosler & Zens, 2000, S. 6; Kurz & Tietjens, 2000, S. 388f.; Baur, Burrmann & Krysmanski, 2002, S. 95).

Die Analyse des „Ersten Kinder- und Jugendsportberichts“ in Bezug auf die Vereinsteilnahme von Mädchen und Jungen ergibt, dass Jugendliche deutlich öfter in Sportvereinen sind als Personen anderer Altersgruppen. Allerdings ergibt die Zusammenfassung ihrer untersuchten Berichte, dass „mehr Jungen (59,5%) als Mädchen (45%) Mitglieder in einem Sportverein sind (Schmidt et al., 2003, S.302 zit. n. Brettschneider & Kleine, 2001; Hasenberg & Zinnecker, 1998). Zu diesem Ergebnis kamen auch Baur et al. (2002, S. 126) und Nagel (2005, S. 198), die eine maskulinen Mehrheit von Mitgliedern im Sportverein bestätigen.

Brettschneider et al. (2006, S. 178) kamen durch die Analyse mehrerer empirischer Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen und fassen zusammen, dass jeder zweite Junge sich in einem Verein beteiligt, hingegen aber nur jedes vierte Mädchen. Letztere üben dagegen häufiger informellen Sport aus.

Im Review von Burrmann (2006, S. 179f.) ergab sich, dass Jungen häufiger Mannschaftssportarten ausüben als Mädchen, welche eher Individualsportarten bevorzugen. Während bei Jungen Fußball als beliebteste Mannschaftssportart angeführt wird, sind bei Mädchen Volleyball und Handball an der Spitze. Bei den Individualsportarten zeigt sich, dass Mädchen besonders häufig im Reitsport und Tanzsport zu finden sind.

Das Sportinteresse der Mädchen

Der Review von Sallis, Prochaska und Taylor (2000, S. 965ff.) von 54 Studien zum Thema „Körperliche Aktivität im Jugendalter“, die zwischen 1970 und 1998 publiziert wurden, ergab, dass in 96% der Ergebnisse ein signifikanter Unterschied in der Sportaktivität von Jungen und Mädchen besteht. Demnach sind Jungen sportlich aktiver als Mädchen. 27 Studien ergaben einen Abfall der sportlichen Aktivität im Jahresverlauf.

Ein geringer werdendes Sportinteresse bei Mädchen wird auch in der DSB-SPRINT-Studie (Brettschneider et al., 2006, S. 119) und im ersten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (Schmidt et al., 2003, S.302) konstatiert. Der Höhepunkt der sportlichen Akti-

vität der Jugendlichen wird um das 12. Lebensjahr erreicht, danach ist die Tendenz abfallend (Schmidt et al., 2003, S. 150).

Zu einer erhöhten Sportaktivität des männlichen Geschlechts im Vergleich zu den Mädchen führten auch die Ergebnisse der Jugendsportstudie 1995 (Kurz & Tietjens, 2000, S. 391) und die Studie von Emrich, Papathanassiou, Pitsch, Schwarz und Urhausen (2004, S. 226). Die Untersuchung von Baur et al. (2000, S. 100) liefert folgendes Ergebnis: „44% der Mädchen, aber immerhin 62% der Jungen halten die eigenen Sportaktivitäten für unverzichtbar.“ Einen ähnlichen Vergleich zwischen den Geschlechtern liefert die Befragung von Klenk (2004, S. 193), in der für 37% der Burschen und 23% der Mädchen Sport als „sehr wichtig“ beschrieben wird.

Burmann (2006, S. 178) gibt an, dass Jungen zwar häufiger Sport betreiben als Mädchen, sich der Unterschied aber in den letzten Jahrzehnten verkleinert hat.

In der qualitativen Studie von Whitehead und Biddle (2008, S. 246) wurde herausgefunden, dass sportlich inaktive Mädchen eine starke geschlechtsstereotypische Einstellung zeigten. In anderen Worten, sie hatten genaue Vorstellungen darüber, was als „weiblich“ galt. Unsportliche Mädchen beschäftigen sich lieber mit Shoppen, als damit sich sportlich zu betätigen und nehmen an, dass der Sport ihrem Aussehen schadet, da sie zu Schwitzen beginnen und ihre Frisur bzw. ihr Make-up zerstört werden. Diese Ansicht wird von Wetton, Radley, Jones und Pearce (2013, S. 3) bestätigt, welche die existierenden geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen ebenfalls als negative Beeinflussung der körperlichen Aktivität bei Mädchen sehen.

Loman (2008, S. 297) hingegen, kommt zu dem Ergebnis, dass Mädchen Sport betreiben, um gut auszusehen und sehr wohl die positiven Effekte des Sports schätzen. Die Mädchen geben auf die Frage, welche Vorteile Sporttreiben ihnen bietet, unter anderem folgende Antworten: „Looking good.“, „You can wear anything you want and feel good about yourself.“, „Be able to get back in one of those old outfits or a pair of jeans.“ Die Autorin stellt weiters fest, dass die Mädchen stereotypische und medial vermittelte Bilder vom „schönen Frauenkörper“ im Kopf haben, die sie zum Sport animieren.

Einstiegssportarten

Die Ergebnisse des „Zweiten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts“ (Schmidt, W., Zimmer, R. & Völker, K., 2008, S. 74) zeigen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Einstiegssportarten wählen, bzw. vermittelt bekommen.

Als häufigste Einstiegssportarten bei Mädchen gelten Turnen (30%), Schwimmen (19%) und Reiten (10%), hingegen beginnen Jungen ihre sportliche Aktivität mit Fußball (46%),

Schwimmen (11%) und Kampfsport (7%) (Schmidt et al., 2008, S. 74, zit. n. Menze-Sonneck, 2002).

Während Jungen bei diesen Sportarten bleiben, wechseln Mädchen häufig zum Tanzen, aber auch zu den Sportspielen und zu Kampfsportarten. Im Alter von 12-14 Jahren kommt es dann aber zu einer erhöhten Abwendung von Mädchen im Sport, die sich im Jugendalter weiter verstärkt. Schmidt (2006, S. 117) stellte eine Drop-Out Rate von bis zu 90% bei mädchentypischen Einstiegssportarten fest. Schmidt et al., (2008, S. 74) gehen davon aus, dass „die unterschiedlichen Bindungsraten und Sportartenpräferenzen der Mädchen und Jungen [...] tradierte Rollenbilder“ wiedergeben.

Sport in der Schule

Einstellung zum Schulsport

Der Schulsport zählt für eine Vielzahl von Jugendlichen zu den Lieblingsfächern in der Schule. Je nach Untersuchung geben „bis zu 59% der Mädchen und bis zu 70% der Jungen Sport als Lieblingsfach an. (Schmidt et al., 2008, S. 72) Der erste deutsche Kinder- und Jugendsportbericht (Schmidt et al., 2003, S.300) fasst mehrere Studien zum Thema zusammen und kommt so zu etwas anderen Zahlen. Demnach bezeichnen nur 45% der Mädchen, aber immerhin 70% der Jungen „Bewegung und Sport“ als Lieblingsfach in der Schule.

In der Untersuchung von Oppen (1996, S.351) erhält das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ von den Mädchen die Note 2,51, die Jungen sind weniger streng und bewerten das Fach mit 2,39. Interessant ist die Aussage der Mädchen, dass der Schulsport ihnen nicht bei der Bewältigung körperlicher Probleme hilft, ein Statement, dem 70,7% der Mädchen zustimmen.

Auch die WIAD- Studie (Klaes et al., 2000, S. 17) ergibt, dass Mädchen das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ schlechter bewerten als Jungen. Während noch 55% der 12-13-jährigen Mädchen angeben, dass sie gerne mehr Sportstunden hätten, reduziert sich diese Zahl bei den 17-18-jährigen Mädchen auf 39% (ebda, S. 18).

Laut Klenk (2004, S. 234) wünschen sich gute Sportler/innen bzw. Jungen allgemein bis zu vier Sportstunden pro Woche, während weniger begabte Kinder und vor allem Mädchen sich für zwei Stunden pro Woche aussprechen.

Laut Thomann (1990, S. 71), zeigt sich, dass qualitative Studien ein vielfältigeres Bild zu den Einstellungen der Kinder im UF „Bewegung und Sport“ ergeben. Während manche

den Schulsport als „abwechslungsreich, leistungsorientiert und freudvoll“ bezeichnen, meinen andere, dass dieser „oberflächlich, inhaltlich unverbindlich und langweilig“ ist. Ähnliche Heterogenität gibt es bei den Aussagen zum Vereinssport. Ältere Schüler/innen bezeichnen den Vereinssport im Vergleich zum Schulsport positiver und geben an, dass dieser nicht so oberflächlich und unstrukturiert ist wie der Schulsport.

Das Wohlbefinden der Mädchen im UF „Bewegung und Sport“ nimmt in der Sekundarstufe II deutlich ab. Während sich Mädchen im Alter von 10 Jahren in der Sportstunde noch sehr wohl fühlen (Bewertung 3,6 auf einer vierstelligen Skala), fällt die Bewertung des Wohlbefindens, da 16-jährige Mädchen nur noch einen Wert von 2,5 angeben (Brettschneider et al., 2006, S. 119).

Zufriedenheit mit den Angeboten des Schulsports

Die Untersuchung von Baur et al. (2002, S. 87) ergab im Vergleich zu Jungen eine signifikant höhere Unzufriedenheit der Mädchen mit den Inhalten des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“.

Laut Wydra und Förster (2000, S. 91) zeigt die Analyse der Daten ihrer Untersuchung, bei der sie 442 Schüler/innen in Deutschland befragten, dass zwischen den Wunschsportarten und der Realität im Unterricht eine große Diskrepanz bei Mädchen besteht. Während in der Praxis die großen Sportspiele und das Geräteturnen im Vordergrund stehen, würden die Mädchen gerne mehr Tanzen und Gymnastik machen. Außerdem trennen Fachverweigerinnen stark zwischen dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und dem Sport in der Freizeit. Dies deutet auf inhaltliche Probleme des Unterrichtsfaches hin und zeugt davon, dass sozialisationsbezogene Einflüsse nicht immer als Erklärung für mangelnde Motivation herangezogen werden können.

Während Jungen Mannschafts- und Sportarten bevorzugen, wünschen sich die Mädchen vor allem „Individualsportarten, insbesondere solche, die Elemente aus dem ästhetisch-kompositorischen Bereich aufweisen.“ (Schmidt et al., 2003, S.305)

In der qualitativen Untersuchung von Thomann (1990, S. 71ff.) sprachen die Schülerinnen in vielen Statements von nur drei verschiedenen durchgeführten Sportarten in der Sekundarstufe II, wobei der Autor nicht anführt, welche diese sind.

Eine weitere Differenzierung der Inhalte im UF „Bewegung und Sport“ folgt in Kapitel 5.4 dieser Arbeit.

Schulsport als leistungsbewertender Pflichtsport

Interessant sind die von Thomann (1990, S.71ff.) herausgefilterten Statements, welche besagen, dass Schüler/innen die Leistungsheterogenität im UF „Bewegung und Sport“ als negativ bewerten, da so nicht auf ihre Interessen eingegangen wird. Des Weiteren sehen sie die „die unterschiedliche Leistungsfähigkeit von den Schülern nicht als Chance zur Erweiterung ihrer sportlichen Erfahrungen“, sondern stellen sie als negativen Aspekt im Unterricht dar.

Whitehead und Biddle (2008, S. 250) fanden durch Gruppengespräche mit 47 Mädchen im Alter von 14 -16 Jahren heraus, dass besonders unsportliche Schülerinnen mit der Bewertung ihrer Leistung durch die Klassenkolleginnen nicht zurechtkommen. Sie haben Angst davor, ausgelacht und als inkompetent dargestellt zu werden. Die Aussage eines Mädchens zu diesem Thema soll beispielhaft genannt werden: „You enjoy it more if you are better at it because you don't feel as self conscious then about everyone watching you when you're doing bad.“

Dass die Angst zu Versagen und geforderte Leistungen nicht erbringen zu können von vielen Mädchen als negativer Aspekt im Schulsport betrachtet wird, finden Wetton et al. (2013, S. 3) durch Interviews mit sechs Schülerinnen zwischen 15 und 16 Jahren heraus. Die Mädchen gaben an, dass sie im Leistungsvergleich zu Jungen immer schlechter abschneiden werden und dem männlichen Geschlecht unterlegen sind.

Bezogen auf die Sportnote, welche die Leistung im Schulsport für alle auf Papier sichtbar wiedergibt, offenbaren sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Während sich laut Klenk (2004, S. 237) 45% der Jungen für eine Notenvergabe im UF „Bewegung und Sport“ aussprechen, sind 64% der Mädchen gegen eine Note im Sport.

2.2 Zusammenfassung

Der Vergleich der verschiedenen Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen zwischen 14-19 Jahren zeigt, dass Mädchen und Jungen sich in vielerlei Hinsicht in ihren Sportinteressen unterscheiden. Diese Unterschiede reichen von der prozentuellen Beteiligung in Vereinen und den sportartenbezogenen Vorlieben der beiden Geschlechter, bis hin zu verschiedenen Einstiegssportarten. Außerdem ergeben die Untersuchungen, dass Mädchen und Jungen bestimmte geschlechtsstereotypische Vorstellungen haben und Sport diesen Ansichten nach eindeutig als „männlich“ angesehen wird.

Bezogen auf den Schulsport lassen sich ähnliche Tendenzen erkennen. Das Unterrichtsfach ist bei Jungen beliebter und das Wohlbefinden der Mädchen im UF „Bewegung und Sport“ nimmt in der Sekundarstufe II deutlich ab (Brettschneider et al., 2006, S. 119).

Mädchen sind allgemein unzufriedener mit den Inhalten des Schulsports als Jungen und es ergibt sich eine große Diskrepanz zwischen den angebotenen Inhalten und den Wünschen der Schülerinnen (Wydra & Förster, 2000, S. 91). Je nach Untersuchung werden aber unterschiedliche Wunschinhalte bzw. Wunschsportarten genannt.

Vor allem qualitative Untersuchungen zeigen, dass die Benotung im UF „Bewegung und Sport“ zu hinterfragen ist, da viele Mädchen Angst haben im Schulsport zu Versagen. Außerdem geben die Schülerinnen an, dass sie verglichen mit dem männlichen Geschlecht immer schlechter seien.

Allgemein zeigen die Untersuchungen also eine grundsätzlich negativere Einstellung der Mädchen zum Sport und Schulsport in allen Bereichen und legen außerdem dar, dass sich die sportartenspezifischen Interessen der beiden Geschlechter grundsätzlich unterscheiden.

3. Sozialisation als Einflussfaktor für Motivation

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialisation, die eine wichtige Komponente für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation zum Sport darstellt. Nach einer Klärung der wichtigsten Begriffe und einer Darstellung der verschiedenen theoretischen Ansätze, werden die weibliche Sozialisation und im Besonderen die Entwicklungsphase der Jugend beleuchtet. Außerdem werden die Sozialisationsinstanzen Eltern und Gleichaltrigengruppe, die als wichtige Einflussfaktoren der Mädchen gelten, näher beschrieben.

3.1 Begriffsdefinition

Bei der Begriffsdefinition des Terminus Sozialisation muss zwischen früheren und heutigen Beschreibungen unterschieden werden. Während in den 1970er Jahren unter Sozialisation noch ein „sozialer Vereinnahmungsprozess der Persönlichkeit“ verstanden wurde, gilt diese Annahme aus heutiger Sicht unzureichend, da sie den Menschen nur als Produkt der Gesellschaft darlegt (Tillmann, 2000, S. 35).

Der aktuelle Begriff der Sozialisation beinhaltet sowohl „das Erlernen von sozialen Rollenmustern und [die] Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen“ als auch „die selbstständige und selbst organisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten.“ (Hurrelmann, 2006, S. 14)

Hurrelmann (2006, S. 15) definiert den Begriff gemäß dem aktuellen Verständnis so:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die 'innere Realität' bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die 'äußere Realität' bilden.“

Sozialisation wird von Heinemann (1990, S. 200) als ein sozialer Prozess verstanden, „durch den einzelne Individuen einer Gesellschaft oder einzelner gesellschaftlicher Daseinsbereiche in die Lage versetzt werden, in normativ und symbolisch strukturierten Handlungssituationen zu interagieren.“

Nach Faulstich-Wieland (1995, S. 86) bezeichnet Sozialisation „den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird.“ Entscheidend dabei ist die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Da-

runter wird die Aneignung des Vorgefundenen verstanden, welche aber gleichzeitig be- und verarbeitet wird.

3.2 Überblick über die Theorie- und Forschungsansätze zur Sozialisation

Durch die Beeinflussung und Prägung verschiedenster Wissenschaftler und unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, gibt es bis heute keine einheitliche, akzeptierte Theorie zur Sozialisation. Es existiert eine Vielzahl von Erklärungsansätzen zum Thema, die in der Literatur meist in soziologische- und psychologische Basiskonzepte gegliedert werden (Veith, 2008, S. 16 zit. n. Faulstich-Wieland, 2000).

Zur Schaffung eines Überblicks über die verschiedenen Ansätze dienen die folgenden Tabellen, deren Gliederung mithilfe des Werks „Einführung in die Sozialisationstheorie“ von Hurrelmann (2006) erstellt wurde. In dem Werk wird allgemein zwischen den „Psychologischen Theorien der Sozialisation“ und den „Soziologischen Theorien der Sozialisation“ unterschieden, daher findet sich diese Gliederung auch hier in tabellarischer Form wieder.

Tab. 4: Psychologische Theorien der Sozialisation

Persönlichkeitstheorien	Psychoanalytische Theorie (Freud, 1960; Erikson, 1973)
	Stresstheorie (Selye, 1984)
	Salutogenetische Theorie (Antonovsky, 1979)
Lerntheorien	Traditionelle Lerntheorie (Watson, 1913; Pawlow, 1960; Skinner, 1973)
	Theorie des sozialen Lernens (Bandura, 1979)
Entwicklungspsychologische Ansätze	Die kognitive Entwicklungspsychologie (Piaget, 1972; Doise und Palmonari, 1984; Keller, 1976; Kohlberg, 1974)
	Die ökologische Entwicklungspsychologie (Bronfenbrenner, 1976; Dippelhofer-Stiem, 1995)

Tab. 5: Soziologische Theorien der Sozialisation

Systemtheorien	Die strukturfunktionale Systemtheorie (Parsons, 1951)
	Die soziale Systemtheorie (Luhmann, 1984)
Handlungstheorien	Die Theorie des symbolischen Interaktionismus (Mead, 1968)
Kommunikations- Identitäts- und Rollentheorien	Die Theorie der sozialisatorischen Interaktion (Oevermann, 1976)
	Theorien der personalen und sozialen Identität (Goffmann, 1967; Krappmann, 1969)
	Lebenslagen und Lebensstiltheorien (Beck, 1986; Bourdieu, 1993)
	Theorien der Identitätsbehauptung (Elias, 1987)
	Theorie der kommunikativen Kompetenz (Horkheimer, Adorno, Fromm, 1937; Habermas, 1976)

Wie aufgrund der Tabellen ersichtlich ist, existieren in beiden Bereichen mehrere Ansätze, es gibt aber weder in der Psychologie noch in der Soziologie bis heute eine vollständig ausgearbeitete Sozialisationstheorie (Hurrelmann, 2002, S. 48). Während die psychologischen Sozialisationstheorien die inneren, biologischen Faktoren betonen, beziehen sich soziologische Ansätze auf die gesellschaftlichen Bedingungen bei der Persönlichkeitsentwicklung (Toman, 2010).

Welcher Ansatz für die Bearbeitung eines Themas verwendet wird, hängt vom jeweiligen Forschungsgegenstand ab (Hurrelmann, 2002, S. 40).

Um das Themengebiet einzuschränken, werden aus der Vielfalt an Theorien in diesem Fall jene Aspekte und Gebiete ausgewählt, die für die Bearbeitung der Forschungsfrage relevant sind. Dazu zählen vor allem die Erkenntnisse der Theorie der Psychoanalyse, der Lerntheorie und der kognitiven Entwicklungspsychologie, durch die sich die geschlechtsspezifische Sozialisation laut Hurrelmann (2006, S. 123) am besten analysieren lässt. Die Hauptaussagen dieser Theorien werden nun kurz skizziert.

Die „*Psychoanalytische Theorie*“ von Freud beschäftigt sich mit Verhaltensstrukturen von Erwachsenen, die auf die Kindheit zurückzuführen sind. Wichtig dabei ist der Verlauf der psychosexuellen Entwicklung, der sich aus der Interaktion des Kindes mit den Eltern und der Umwelt ergibt. Das Kind gerät immer wieder in Konfliktsituationen, in denen es zwischen dem „Es“, den sogenannten inneren Trieben und dem „Über Ich“, welche die Nor-

men der Gesellschaft darstellen, entscheiden muss (Toman, 2010).

Beim „*lerntheoretischen Ansatz*“ geht es um von außen kommende Entwicklungsimpulse. Die Vertreter dieses Ansatzes sind der Meinung, dass das Verhalten auf Prozesse der Verarbeitung von Erfahrungen und Umwelteinflüssen zurückgeführt werden kann. Demnach ist eine Veränderung des Verhaltens nichts anderes, als eine Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen. Auf den Sport bezogen bedeutet dies, dass Kinder aufgrund der Nachahmung ihrer Eltern sich mit dem Themenfeld „Sport“ beschäftigen bzw. nicht in dieses eintauchen (Toman, 2010).

In der „*kognitiven Entwicklungspsychologie*“ gilt Piaget (1972) als wichtigster Vertreter. Er beschäftigte sich mit Informations- und Aufmerksamkeitsprozessen, oder genauer dem „Wahrnehmen, Erinnern, Lernen und Denken“. Dabei wird der Mensch als „einsichtiges, verantwortungsvolles Wesen, das aktiv handelt und individuelle Ziele verfolgt“ betrachtet. Der Mensch beurteilt laut diesem Ansatz verschiedene Verhaltensweisen und entscheidet sich bewusst für oder gegen etwas (Rettenwender, 2013, S. 11). Dieser Ansatz ist daher auch in Hinblick auf die Motivation der Mädchen Sport zu treiben relevant.

3.3 Eltern als beeinflussende Sozialisationsinstanz für Mädchen

Einen wichtigen Einfluss auf die Sozialisation des Kindes haben die Eltern, da sie eine Vorbildwirkung für das Kind haben. Nach Weiß (1999, S. 67f.) sind die Eltern „die Mittler zur sozialen Realität, die Vermittler der Perspektiven und Kriterien, die die Welt umgänglich und sinnvoll machen.“

„Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Mutter, Vater und Kind bilden zumindest für die Kinder bis zum Grundschulalter so etwas wie die soziale Welt, den Mikrokosmos der Gesellschaft.“ Da die Eltern die primären Bezugspersonen der Kinder sind, orientieren sich der Heranwachsenden wie selbstverständlich an deren Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen (Hurrelmann, 2006, S. 138f.).

3.3.1 Die Vermittlung der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Auswirkungen

Die Vermittlung der Zweigeschlechtlichkeit erfolgt im Normalfall durch die Eltern. Für sie stellt sich bereits vor der Geburt die Frage, ob das Kind ein Junge oder ein Mädchen wird. Das Neugeborene wird dann umgehend aufgrund seiner biologischen Beschaffenheit einer dieser beiden Kategorien zugeteilt (Kugelman, 1996, S. 29).

Bereits im vorsprachlichen Alter bekommen Kinder von den Eltern beigebracht, dass sie in einer Welt leben, die durch die Gesellschaft zweigeschlechtlich konstruiert ist (Bildner,

1991, S. 295). Jede/r gehört entweder der Kategorie „männlich“ oder „weiblich“ an. Dadurch „entstehen für Frauen und Männer je unterschiedliche Wirklichkeiten.“ (ebda, S. 294)

Das kulturell- historisch entstandene System der Zweigeschlechtlichkeit wirkt sich in allen Entwicklungsphasen auf die Mädchen aus. Augustin und Gscheidel (1998, S. 29) erklären dazu:

„Sie müssen schon in ihrer Kindheit lernen, dass es zwei Geschlechter gibt, denen jeweils bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeordnet werden. Sie müssen dies tun, um sich in der Welt zurechtfinden zu können, in der die Geschlechtszugehörigkeit in enger Verbindung mit der Identitätsbildung steht.“

Geschlechtsspezifische Verhaltensweisen

Im Kontext der Sozialisationsinstanz Familie werden von den Eltern das Verhalten und die Verhaltensdeutungen der Kinder festgeschrieben. Beeinflussend wirken die soziale Schicht, traditionelle Rollengestaltung, Berufstätigkeit der Mutter, und Berufsart der Eltern auf die, von den Kindern gemachten Erfahrungen. Erfüllt ein Verhalten nicht die gesellschaftlichen Anforderungen, wird es von den Eltern sanktioniert, um „die Sozialisation des Kindes ‘erfolgreich’ zu gestalten.“ (Horter, 2000, S. 53) Kinder erkennen laut Böhnisch und Winter (1993, S. 48), dass bestimmte Verhaltensweisen, wie etwa „starr, aggressiv und bestimmend“ Männern zugeordnet werden, während „fürsorglich, freundlich und schwach“ weibliche Attribute sind.

Geschlechterspezifisches Raumverhalten

Bezogen auf die Bewegungssozialisation von Mädchen und Frauen ergeben sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen und Frauen steht weniger Raum, im Besonderen weniger begehrt Raum, zur Verfügung als Jungen und Männern (Scheffel & Soebich, 1991, S. 32).

Mädchen lernen, sich schmal zu machen und wenig Platz zu beanspruchen. Sie „lernen früh, dass ihre Schritte nicht zu raumgreifend sein sollten und dass bestimmte Bewegungsmuster wie Raufen oder auf Bäume klettern, für sie unangemessen sind.“ (ebda, S. 33)

Rendtorff (2003, S. 105) gibt an, dass sich Mädchen öfter im Haus aufhalten, als Jungen. Vorgelebt wird ihnen dies von der Mutter (Scheffel & Soebich, 1991, S. 34). So zeigt sich bereits im frühen Kindesalter, dass Mädchen mehr basteln und Rollenspiele spielen, während Jungen toben und Ball spielen (Rendtorff, 2003, S. 105).

3.3.2 Die Sozialisation zum Sport durch die Eltern

Die Eltern haben in den verschiedensten Lebensbereichen, so auch im Sport, eine Vorbildwirkung. Wesp (1982, S. 169) sagt aus, dass die Bedeutung von Sport für die Eltern Einfluss auf das Beginnen sportlicher Aktivitäten der Kinder hat. Auch Würth (2001, S. 68) bescheinigt den Eltern durch ihre Vorbildrolle und ihren Einstellungen eine zentrale Rolle bei der Heranführung des Kindes zum Sport.

„Für die Sozialisation zum Sport ließe sich generell festhalten, dass diese umso intensiver und stabiler erfolgt, je größer die Bedeutung des aktiven Sporttreibens im sozialen Nahbereich ist, je mehr dieses darin bestätigt und bekräftigt wird und je unmittelbarer der direkte Kontakt mit sporttreibenden Bezugspersonen in den sozialen Bezügen der Familie oder der Peer- Groups ist (Klein, 1982, S. 56).“

Wegner und Beirow (1996, S. 90) stellen eine unterschiedliche Wichtigkeit des Settings Sport in den Familien fest. Sie schlussfolgern, dass bei einem hohen Stellenwert des Sports der Eltern die Kinder früh in zumeist vereinsorganisierte sportliche Aktivitäten eingeführt werden. „Durch die Mitgliedschaft eines oder mehrerer Familienmitglieder in einem Verein wird gleichsam die Sozialisationsinstanz ‘Sportverein’ aktualisiert.“ (Würth, 2001, S.56f.)

Klein (1982, S. 55) äußert, dass der Unterschied im aktiven Sporttreiben zwischen den Geschlechtern immer geringer wird, je sportlicher die Eltern sind.

Festzuhalten gilt es auch, dass aufgrund mehrerer Untersuchungen eine stärkere Modellwirkung des gleichgeschlechtlichen Elternteils auf die sportive Beeinflussung der Kinder besteht. Demnach orientieren sich die Mädchen mehr am Vorbild der Mutter und die Jungen eher an den Vätern (Würth, 2001, S. 67).

Bei Baur et al. (2002, S. 155) wird die Unterstützung der Mädchen im Sport durch Eltern und Freunde näher beleuchtet. Sie meinen, dass Mädchen, die von ihren Familienmitgliedern und Freund/innen viel Unterstützung erhalten, auch öfter sportlich aktiv sind als Mädchen, die wenig unterstützt werden.

Interessant sind die Ergebnisse der, in Kapitel 2 erwähnten SPRINT-Studie, (Brettschneider et al., 2006, S. 191) bezüglich der Analyse des Einflusses der Eltern auf die sportliche Aktivität der Kinder. Hier heißt es: „Das sportliche Vorbild der Eltern und die im Haushalt zur Verfügung stehenden Sportgeräte mögen zwar ein gewisses sportliches Klima im Elternhaus mitprägen, für den Schüler entscheidend sind jedoch die gemeinsamen sportlichen Aktivitäten mit den Eltern.“

3.4 Die weibliche Adoleszenz als Kernphase der psychosozialen Entwicklung

Unter Adoleszenz werden „die Lebensjahre zwischen der Geschlechtsreife und dem Eintritt in das Erwachsenenleben, also die Zeit vom 12., 13., 14., Lebensjahr bis ungefähr zum 20. Lebensjahr“ verstanden. Der Begriff wird meist gleichbedeutend mit Jugend und Jugendphase verwendet, meint aber stärker die psychosexuelle Entwicklung (Fuchs-Heinritz, 1994, S. 20).

Diese Entwicklungsphase beinhaltet nicht nur eine körperliche Veränderung. Auch die Erwartungen der Gesellschaft an das sich entwickelnde Individuum werden modifiziert und an die Jungen und Mädchen unterschiedlich herangetragen (Lintzen & Middendorf-Greife, 1998, S. 27).

„Spätestens in der Frühadoleszenz bekommen die Merkmale, was Frau-sein bedeutet, durch Bedeutungszuschreibungen der Umwelt eine verstärkte Relevanz. Hat das Mädchen sich bislang nach Belieben mit den Jungen in der Nachbarschaft gespielt, erwartet die Gesellschaft jetzt von ihr, dass sie sich ins weibliche Rollenverhalten fügt (Horter, 2000, S. 84).“

Das Körperbild der Mädchen

Die Sozialisation der Menschen vollzieht sich laut Haug (1991, S. 139) weitgehend über den Körper. In der Pubertät werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Körpersozialisation und des Körperbilds verstärkt wahrgenommen (Posch, 1999, S. 89). Da Mädchen während der Adoleszenz eine starke körperliche Veränderung erfahren, beschäftigen sie sich zunehmend mit ihrem äußeren Erscheinungsbild.

Baur (1989, S. 212) deklariert, dass von Mädchen spätestens mit Beginn der Pubertät ein ästhetischer Umgang mit dem Körper gefordert wird. Der weibliche Körper soll in Annäherung an die Geschlechtsrollen der Erwachsenen zum Medium sozialer Attraktivität werden.

Faulstich-Wieland (1995, S. 76) meint, dass für Frauen viel stärker als für Männer gilt, dass ihre Attraktivität über ihr Äußeres definiert wird. Sie sollen dem gesellschaftlichen Typus Frau entsprechen, indem sie lieb, freundlich und hübsch sind. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen, die auf der Rollentheorie basieren (Kamper, 1974, S. 111), werden von Kugelman (1996, S. 62) bestätigt. Sie gibt wider, dass Schönheit und Schlankheit körperliche Eigenschaften sind, die vor allem von Frauen erfüllt werden sollen. Da die hohen Anforderungen der Gesellschaft für die meisten Frauen nicht realisierbar sind, empfinden sie sich als Mängelwesen, haben ein negatives Selbstbild und

neigen zur persönlichen Herabsetzung (Kugelman, 1996, S. 65).

Flaake (1994, S. 22) äußert, dass sich in der Adoleszenz nur selten ein positives Gefühl der Mädchen zu ihrem Körper einstellt, da nur wenige Mädchen die gesellschaftliche Norm erfüllen. Ein im Körper verankertes Selbstbewusstsein und das Gefühl im Körper „zu Hause zu sein“ stellt sich nicht ein, da der Wert der weiblichen Körperlichkeit bis heute oft von den männlichen Wertschätzungen abhängt.

Pubertät als zentrale Phase der Bildung von Identität und Selbstkonzept

Faulstich- Wieland (1995, S. 86) erläutert, dass im Zuge des Sozialisationsprozesses die Entwicklung einer eigenen Identität passiert. Die Person wird so zu etwas Einzigartigem, das dennoch nicht isoliert, sondern verbunden dasteht. Identität ist so gesehen nach Pfister (1999, S. 169) „als Konstrukt, als Prozess und als reflektives Projekt“ aus der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt zu sehen. Sie wird in Interaktionen festgelegt und bildet eine „Balance zwischen den personellen Ansprüchen und den sozialen Erwartungen.“

Der Prozess der Identitätsbildung baut auf die Herausbildung der Geschlechtsidentität auf, da die Geschlechtszugehörigkeit für die Interaktionen in der Gesellschaft bestimmend ist. (Horter, 2000, S. 72; Pfister, 1999, S. 171)

Für die Identitätsbildung sind drei Dimensionen entscheidend: Das **Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung**. „Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung sind im Konzept des Selbstvertrauens miteinander verbunden.“ (Pfister, 1999, S. 170)

Als Selbstkonzept kann das Bewusstsein eines Menschen von sich selbst tituliert werden und ist „Produkt spezifischer Person-Umwelt-Interaktionen“. Der Begriff beinhaltet die Selbsteinschätzung der eigenen Person, ihres aktuellen Verhaltens in verschiedenen Situationen, einhergehend mit der Vorwegnahme von Erfolg oder Misserfolg der Aktivität. Das Selbstkonzept umschließt das Wissen über soziale und individuelle Kompetenzen, soziale Selbstsicherheit, psychische Stabilität und den Grad der Beeinflussbarkeit bzw. Selbstbestimmung einer Person. Auch das Körperkonzept der Mädchen beeinflusst das globale Selbstkonzept (Horter, 2000, S. 75; Pfister, 1999, S. 170).

Pfister (1999, S. 174) spricht von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Generell trauen sich Mädchen in der Pubertät weniger zu als Jungen, die sich durchschnittlich leistungsstärker einstufen. Während vor der Pubertät

noch kein ausgesprochenes Defizitbild der Mädchen vorliegt, wird in der Adoleszenz bereits von diesem gesprochen (ebda, S. 96). Nicht nur Lehrer/innen sehen Mädchen ab der Pubertät durchschnittlich leistungsschwächer und weniger sportlich, sondern auch die Mitschüler/innen stimmen dem zu. (Alfermann, 1991, S. 181).

Der Einfluss von Sport auf das Körper- und Selbstkonzept der Mädchen

Dass Sport einen Einfluss auf die Bildung eines positiven Körperkonzepts und einer guten Einstellung zum Selbstbild hat, wird in der Untersuchung von Baur et al. (2002, S. 196; S. 201) sichtbar, die 1998 eine Befragung zur Sportpartizipation von 3171 Mädchen und jungen Frauen in Deutschland durchführten.

Auch Pfister (1999, S. 175) nennt sportliche Aktivität zur Steigerung des Selbstvertrauens und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

Das Modell von Sonstroem (1998) wird von Hoffmann und Schlicht (2006, S. 99) als bewährtes Konzept zur Messung des Selbstkonzepts genannt.

„Dieses beschreibt, dass innerhalb des hierarchischen Selbstkonzepts sportliche Aktivität über Erfolgserlebnisse und Kompetenzsteigerungen zur positiven Beeinflussung physischer Teilkonzepte (= Körperkonzepte) und diese wiederum zu Veränderungen höherer Konzepte führen, letztlich zur Steigerung des Selbstwertgefühls.“

Dennoch ist die Pubertät jene Lebensphase, in der Mädchen sich verstärkt aus dem Sport zurückziehen. Als Erklärung dafür gelten die verstärkten Anforderungen an die Erfüllung weiblicher Rollenbilder. Ein stereotypisch männliches Verhalten, wie es in der Kindheit noch erlaubt war, ist in der Jugend nicht mehr gerne gesehen (Rose, 2002, S. 172).

3.5 Einfluss der Gruppe der Gleichaltrigen auf die Entwicklung der Mädchen

Weil wir in einer Welt leben, die sich durch immer heterogener werdende Lebensformen und Wertvorstellungen auszeichnet, ist es für Jugendliche wichtig, einen Rahmen zu haben, der „ein vergleichsweise überschaubares und normativ Sicherheits versprechendes Sozialisationsfeld“ bietet (Horter, 2000, S. 37). In einer Peergroup haben die sich entwickelnden Individuen die Möglichkeit, sich auszutauschen und Sichtweisen und Einstellungen von Gleichaltrigen zu erfahren, die über einen ähnlichen Erfahrungshorizont verfügen, wie sie selbst (Hurrelmann, 2006, S. 241).

Die Peergroup stellt eine „kulturelle und soziale Welt“ dar, welche in der Entwicklung der Kinder von großer Bedeutsamkeit ist (Hurrelmann, 2006, S. 241). Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gleichaltrigengruppe ermöglicht den Jugendlichen die Entwicklung der Identität. Sie ist somit ein Baustein für eine gelungene Sozialisation (Horter, 2000, S. 37).

Bütow (2006, S. 15) gibt an, dass Jugendliche auf der Suche nach „Zugehörigkeit und Übereinstimmung sowie nach biografischer Orientierung“ Jugendgruppen beitreten. Die Peergroup hat sowohl für Mädchen als auch für Jungen eine identitätsbildende Funktion. Gekennzeichnet sind die Gruppen häufig durch äußerlich sichtbare Gemeinsamkeiten, wie das Tragen einer bestimmten Kleidung oder das Hören derselben Musikrichtung. Ein weiteres gemeinsames Merkmal können Einstellungen und politische Orientierung darstellen.

Gerade in der Pubertät sind Mädchencliquen ein wichtiger Bestandteil im Leben der Mädchen. Zur Erweiterung des Ichs gehören neue Erfahrungen, die in diesem Lebensabschnitt gemacht werden, wie etwa Disco- Besuche oder erste Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht. Die Peergroup schafft den Mädchen dabei einen sicheren Raum, um über Unsicherheiten und neue Erfahrungen sprechen zu können (Bütow, 2006, S. 95). Horter (2000, S. 36) meint dazu: „Offenbar sind Familie, Schule oder andere pädagogische Einrichtungen nur unzureichend in der Lage, Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen von Erfahrungen und Anforderungen Orientierungshilfe zu geben, die sie für ihr gegenwärtiges Leben brauchen.“ Daher übernimmt die Peergroup diese Aufgaben, denen die Eltern nicht gerecht werden können (ebda, S.37).

Die unterschiedliche körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Jungen und Mädchen in der Adoleszenz führt zu verschiedenen „Reflexions- und Konstruktionsleistungen, die sich insbesondere auf neue Möglichkeiten und neu zu definierende Grenzen von Geschlecht beziehen.“ (Bütow, 2006, S. 191) Mädchen und Jungen entwickeln unterschiedliche Beschäftigungsfelder. Für Jungen ist der Sport als Handlungsfeld, in dem Leistungsvermögen gezeigt werden kann, interessant, da ihnen die Rolle des Sportlers Sicherheit in einer Welt der vielfältigen Orientierungsmöglichkeiten gewährleistet. Des Weiteren genießt sportliches Handeln eine hohe Zustimmung in der Lebenswelt der Jungen (Horter, 2000, S.37).

Für Mädchen stellt die Clique „eine Neudefinition der Identität des Mädchens als sexuelle Person“ dar und ermöglicht das Entfliehen aus der elterlichen Kontrolle. Für sie steht das Begehrterwerden vom männlichen Geschlecht oft an erster Stelle (Horter, 2000, S. 39). Da in Mädchencliquen die Ästhetik im Vordergrund steht und Tätigkeiten wie „Kaffee trinken, auf Partys oder Bummeln gehen“ gefragt sind, wird deutlich, dass der Sport nur eine un-

tergeordnete Rolle spielt (Horter, 2000, S. 39, Bütow, 2006, S. 201).

Bütow (2006, S. 59, S. 105) zeigt anhand eines Beispiels, dass Freundinnengruppen Einfluss auf das Ausüben sportlicher Aktivität von Mädchen haben. Sie interviewte 43 Jugendliche (24 davon waren weiblich) in Deutschland. Unter diesen befand sich auch eine Leistungsschwimmerin, die in der Adoleszenz mit dem Schwimmen aufhörte. Als Grund dafür gab sie neben dem Zeitfaktor an, dass im Schwimmverein nicht die Personen seien, mit denen sie gerne Zeit verbringt. Weitere „Begründungen warum sie [das] stark reglementierte und an harte Leistungsnormen gebundene Schwimmen aufgegeben hat“ sind unter anderem auch Probleme mit ihrer Frisur, was auf die Wichtigkeit des Aussehens bei Mädchen in der Adoleszenz verweist.

3.5.1 Die Rolle des Sports in Bezug auf die Geschlechterordnung

Das Setting Sport verhilft (oft unbewusst) der Aufrechterhaltung von Geschlechterrollen. Besonders in typisch weiblichen Sportarten wie „Geräteturnen, Eislauf, Gymnastik und Tanz“ gelten schlank-, leicht- und schön sein als besonders erstrebenswert (Kugelman, 1996, S.136). Weibliche Sportarten haben den Nachteil, dass Mädchen seltener Selbstbestätigung bekommen, da sie häufig auf die Beurteilung anderer Personen wie Kampfrichter/innen angewiesen sind (Augustin & Gescheidel, 1998, S. 63).

Mädchen und Frauen verfügen laut Augustin und Gscheidel (1998, S. 22, zit. n. Rose, 1993) nicht im gleichen Ausmaß über den Zugang zum Sport wie Jungen und Männer. Da sie während ihrer Körpersozialisation nur wenig mit riskanten Handlungen konfrontiert werden, fehlen ihnen, im Vergleich zu Jungen, viele Risikoerfahrungen. Sie haben daher die elastischen und selbstheilenden Funktionen ihrer Körper nicht kennengelernt. Daher beteiligen sich Mädchen später auch weniger an Risikosportarten und beschäftigen sich eher mit Spielgeräten, die motorisch nur wenig fordernd sind.

Da es im Sport grundsätzlich um Leistungssteigerung geht, wird in den unterschiedlichen Sportarten der geeignete, funktionale Körper gefordert. „Frauen, die ein weniger günstiges Last-Kraft-Verhältnis und Hebelverhältnis haben, [...] Frauen, die das sog. Idealgewicht nicht erreichen, die nicht so geschickt [...] sind, haben in dieser Sportwelt keinen Platz.“ (Kugelman, 1996, S.137) Laut Horter (2000, S.13) heißt das, dass für viele Mädchen, welche die an sie gestellten Ansprüche nicht erfüllen, sie mit dem Sporttreiben aufhören und die Rolle der Zuschauerin einnehmen.

Betrachtet man den Sport als Wettkampfsport, indem Leistungserbringung die oberste Prämisse darstellt, entstehen geschlechtsspezifische Unterschiede. Da der Mann aus biologischen Gründen über eine höhere Maximalleistung verfügt, scheint der Frauensport

defizitär. Selbst im Spitzensport wird die weibliche Leistung durch den Vergleich mit männlichen Sportlern immer wieder geschmälert (Gieß-Stüber, 2000, S. 29f.).

Chancen für die positive Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Sport für Mädchen und Frauen entstehen, wenn sie den Sport nicht mehr unter dem Aspekt der Leistungsoptimierung betrachten. „Vielfältige Interpretationen von Bewegung, Spiel und Sport enthalten potentiell Möglichkeiten, sich selber besser kennenzulernen und selbstbewusster anderen Menschen zu begegnen (Kugelman, 1996, S. 138).

3.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Begriff „Sozialisation“ erklärt und eine Unterscheidung zwischen der früheren und der heutigen Bedeutung vorgenommen. Außerdem wurde ein Überblick über die Vielfalt an Forschungsansätzen in diesem Bereich gegeben und festgestellt, dass diese grundsätzlich in psychologische- und soziologische Ansätze unterteilt werden können.

Als Kernbereiche des Kapitels kann die Auseinandersetzung mit den Sozialisationsinstanzen „Eltern“ und „Peergroup“ betrachtet werden. Während die Eltern vor allem in den ersten Lebensjahren eine Vorbildwirkung und somit auch Beeinflussung auf das Verhalten der Mädchen aufweisen, übernimmt im Jugendalter die Peergroup diese Aufgaben (Horter, 2000, S. 37 & Weiß, 1999, S. 57f.). Erkannt wurde, dass die Eltern eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Zweigeschlechtlichkeit übernehmen und somit den Mädchen oft unbewusst zeigen, wie sie sich geschlechtsstereotyp zu verhalten haben. Des Weiteren sind die Eltern auch für den ersten Zugang zum Themenfeld „Sport“ verantwortlich. In der Pubertät ist es den Schülerinnen dann wichtig, dazuzugehören und Teil einer Gruppe zu sein, weshalb sie sich an den Verhaltensweisen und Einstellungen der Gleichaltrigen orientieren.

Um die Thematik „Sozialisation“ abzurunden, wurde außerdem auf die weibliche Adoleszenz eingegangen und die Rolle des Sports in Hinblick auf den Lebensalltag der Mädchen erläutert. Die Kernaussage lautet hier, dass der Leistungssport die Mädchen oft als defizitär erscheinen lässt und ein wichtiger Ansatz darin besteht, ihnen die verschiedenen Facetten des Sports auf positive Weise zu vermitteln (Kugelman, 1996).

4. Partizipationsgründe von Mädchen im Sport

Zu Beginn des Kapitels gilt es wiederum wichtige Begriffe zu definieren und voneinander abzugrenzen. Des Weiteren soll auf die Frage, warum Mädchen Sport ausüben, im folgenden Kapitel eine Antwort gefunden werden. Ebenso gilt es zu klären, welche Gründe es gibt, die Mädchen zur Sportabstinenz bewegen.

4.1 Begriffsdefinitionen

Bevor eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Motive von Mädchen zum Sporttreiben“ erfolgt, werden die wichtigsten Begriffe, die zur Beschäftigung mit dem Thema gebraucht werden, definiert und erklärt.

4.1.1 Motiv und Motivation

„Mit dem Konstrukt ‘Motiv’ werden relativ stabile, auf eine allgemeine Zielvorstellung (z.B. Gesellung, Macht, Leistung) ausgerichtete Verhaltensdispositionen umschrieben.“ (Erdmann, 1983, S. 15)

Schmalt und Langens (2009, S. 14f.) beschreiben das Motiv als Bezeichnung für thematisch abgrenzbare Bewertungsdispositionen. Demnach ist ein wichtiges Merkmal von Motiven die Bildung von Zielen, um das Erleben und Verhalten darauf abzustimmen. „Ein Motiv stellt gewissermaßen den innerorganismischen Anteil eines Motivationssystems dar, das zielführendes Verhalten sicherstellt.“ (ebda, S. 16)

Weßling-Lünnemann und Heckers (1985, S. 6; 1977, S. 46) halten fest, dass Motive durch Erfahrungen erworben werden. Da bestimmte Reize oder situative Gegebenheiten mit bestimmten affektiven Zuständen in Verbindung stehen, werden sie „je nach Abweichung vom Adaptionniveau (neutraler Zustand) als angenehm oder unangenehm empfunden.“

Man kann Motive auch als „Beweggründe, Antriebe, Anregungen oder Begründungen für Handlungen“ verstehen. Motive führen aber nie sofort zu Handlungen, sondern müssen durch bestimmte Situationsbedingungen geweckt werden (Heckers, 1977, S. 45f.).

Nach Erdmann (1983, S. 16) führt die Tatsache, dass Motive erlernt sind dazu, dass sie beeinflusst und abgeändert werden können. Dies ist bei Kindern noch relativ leicht und bedarf bei zunehmendem Alter eines wachsenden Aufwands.

Im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ wird Motiv nicht als eigenständiger Terminus wiedergegeben, sondern im Zuge der Erklärung von Motivation beschrieben:

„Unter Motiv wird im Allgemeinen ein best. einheitlicher Motivationsaspekt verstanden. Beispiele solcher Motivationsarten sind Aggression,

Angst, Durst, Furcht, Geltungsstreben, Geselligkeitsbedürfnis, Hoffnung, Hunger, Leistungsstreben, Liebe, Machtstreben, Neugier, Sexualität usw. Mit dem Begriff Motiv wird das Dispositionelle, das Persönlichkeitsspezifische, das Überdauernde an der Motivation hervorgehoben.“ (Röthig et al., 2003, S. 377)

Bezogen auf das Handlungsfeld des Sports definieren Röthig et al. (2003, S. 377) Motive als „Bereitschaften in situationsüberdauernder, zeitlich überdauernder und persönlichkeitspezifischer Weise in sportlichen Situationen zielgerichtet zu handeln.“

Weßling-Lünnemann (1985, S. 4) sagt aus dass, wenn ein Motiv in einer bestimmten Situation angeregt wird, eine Spannung in dem betreffenden Menschen entsteht, die durch entsprechendes Handeln wieder gelöst werden kann. „Damit liegt die Motivation zum Handeln vor.“

„Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt. Dazu gehören auch die antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen.“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 3) Es entsteht demnach ein Anreiz, der die Möglichkeit signalisiert, dass ein ganz bestimmtes Ziel erreicht werden kann. „Durch diese Anregung wird aus dem Motiv ein Prozessgeschehen, die Motivation, deren Auswirkungen wir dann in vielfältiger Form im Erleben und Verhalten aufspüren können.“ (Schmalt & Langens, 2009, S. 16)

Röthig et al. erklären den Begriff „Motivation“ wie folgt:

„[Motivation ist eine] umfassende Bezeichnung für bewusste und unbewusste, angeborene und erlernte, psychische Prozesse und Zustände, die die Umgangssprache mit den Begriffen Affekt, Antrieb, Bedürfnis, Drang, Einstellung, Gefühl, Interesse, Lust, Stimmung, Trieb, Wille usw. beschreibt. Die Frage nach der Motivation des Verhaltens ist die Frage nach dem Warum des Verhaltens [...] danach, was uns bewegt, uns so und nicht anders zu verhalten. Im engeren Sinn ist Motivation das aktuelle Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem Aufforderungscharakter von Situationen und Motiven. Der Prozess dieser Motivanregung wird Motivierung genannt; er führt zum motiviert Sein.“ (Röthig et al., 2003, S. 377)

Bezogen auf den Sport definieren Röthig et al. (2003, S. 377) den Begriff genauer: „Motivation im Sport ist dann der aktuelle kognitive (betr. Erwartungen, Bewertungen) und emotionale (betr. Hoffnungen, Befürchtungen, Freude, Enttäuschung) Prozess vor, während und nach dem Sporttreiben.“

4.1.2 Intrinsische und extrinsische Motivation

Von intrinsischer Motivation spricht man, wenn der Anreiz etwas zu tun in der Handlung selbst liegt. Eine extrinsische Motivation findet man infolgedessen dann vor, wenn eine Handlung zu einem positiven, anreizbesetzten Ereignis führt. „Bei dieser Bestimmung von intrinsisch vs. extrinsisch orientiert man sich an der Abfolgestruktur von Aktivitäten: Intrinsisch betrifft den Vollzug der Tätigkeit, extrinsisch das, was der Tätigkeit als beabsichtigter Effekt nachfolgt.“ (Rheinberg, 2006, S.333)

Baumann (2009, S. 131) schreibt, dass es verschiedene Beweggründe gibt eine Handlung auszuführen. Die primäre oder intrinsische Motivation gilt dabei als stärkste aller Motivationen, „da sie durch das Handeln eine unmittelbare Befriedigung ihrer Motive“ erlebt. Bei der sekundären Motivation bedarf es einer Bestätigung von außen, z.B. Anerkennung oder Bezahlung. Personen, die primär motiviert sind, erleben ihr Tun jedoch befriedigender.

Der Autor geht auch genauer auf die Motivationsarten im Sport ein. Er stellt fest, dass der sekundär oder extrinsisch motivierte Fußballer arbeitet, während der intrinsisch motivierte Spieler spielt und zwar aus Freude am Spiel. Er führt weiter aus, dass Sportler/innen immer dann zu Bestleistungen im Stande sind, wenn sie Freude an ihrem Tun haben, gut gelaunt und zufrieden sind (Baumann, S. 128ff.).

Bezogen auf die Schule und das UF „Bewegung und Sport“ gilt es demnach zweckfreies Lernen anzuregen. Die Teilnahme der Kinder soll aus „Spaß an der Sache“ erfolgen und nicht „indem Konsequenzen in Aussicht gestellt werden, die mit der Sache an sich nichts zu tun haben.“ (Weßling-Lünnemann, 1985, S.52) Die Autorin erkennt, dass die Lehrperson einem „unterrichtspraktischen Paradoxon“ gegenübersteht. Auf der einen Seite sollen die Schüler/innen intrinsisch motiviert werden, da so nachhaltigeres und pädagogisch wertvolleres Lernen erfolgen kann, andererseits ist eine intrinsische Schüler/innen-Motivierung nicht immer möglich. Die Schaffung der Voraussetzungen für eine freudvolle, sachliche Auseinandersetzung mit einem Thema erfordert oft eine „Vielzahl mühsamer, langwieriger und langweiliger Lernprozesse [...]“. Diese ausdauernde Beschäftigung kann häufig über eine auf Zweckfolgen gerichtete Motivierung wie Bekräftigung, Belohnung, Aussicht auf gute Noten usw. erreicht werden.“

4.1.3 Einstellung

Röthig et al. (2003, S. 159) definieren den Terminus Einstellung im „Sportwissenschaftlichen Lexikon“ wie folgt: „Mit Einstellung bezeichnet man die Bereitschaft einer Person auf Objekte, Personen oder Sachverhalte zu reagieren.“ Sie fügen hinzu, dass der Begriff in

der Sportwissenschaft besonders hinsichtlich der Vorhersage der Sportpartizipation von Bedeutung ist.

Köck und Ott (1994, S. 160) erläutern den Terminus folgendermaßen:

„Einstellungen sind erworbene, relativ beständige, das aktuelle Verhalten wesentlich mitbestimmende Dispositionen, wie z.B. verfestigte Meinungen, Vorurteile, Werthaltungen. Sie sind als hypothetische Konstrukte zu bezeichnen, da sie nur aus dem aktuellen, beobachtbaren Verhalten, also aus ihren Auswirkungen, erschlossen werden können.“

Die Einstellung ermöglicht die Kategorisierung der Dinge zur Umwelt, um so die Reaktion auf sie zu erleichtern. Menschen haben einen mehr oder weniger fundierten Wissens- oder Informationsstand, wobei positive oder negative Gefühle gegenüber den Dingen, die Auswahl und Strukturierung des Informationsflusses steuern und so zu Verhaltenstendenzen führen. Dinge der Einstellung können verschiedenster Art sein (Erdmann, 1983, S. 27). Informationen können so aus der Umgebung gefiltert werden, dass sie das Ich verteidigen oder dem Selbstschutz dienen (Gieß-Stüber, 2000, S. 129).

Bielefeld (1981, S. 38) geht davon aus, dass es eine enge Beziehung zwischen Verhalten und Einstellung gibt, die in unterschiedlichem Sinne relevant ist. Zum einen kann aus dem konkret beobachtbaren Verhalten auf bestehende Einstellungen geschlossen werden, zum anderen erfolgt aus den jeweiligen Einstellungen die Ausprägung zukünftiger Verhaltensweisen.

„Für den affektiven Bereich der Einstellung ist die Intensität der Zuneigung oder Ablehnung von großer Bedeutung.“ Je nachdem wie wichtig eine bestimmte Einstellung für eine Person ist, gestaltet sich auch die Wahrscheinlichkeit sich entsprechend zu verhalten. Wenn Sport einen hohen Stellenwert im Leben einer Person besitzt, wird diese Mühen auf sich nehmen, um etwa am Training aktiv teilnehmen zu können (Erdmann, 1983, S. 28).

Einstellungen spielen auch eine wichtige Rolle bezogen auf die bereits bearbeitete Stereotypisierung und geschlechtsbezogenen Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Mädchen nehmen im Laufe ihrer Sozialisation bestimmte Einstellungen ihrer Umgebung auf und verinnerlichen diese. Beispiele dafür sind etwa: „Mädchen sind nicht laut“ oder „Mädchen kämpfen nicht“ (Gieß-Stüber, 2000, S. 129). Dieser Aspekt kann auch in Bezug auf das Themenfeld Sport umgelegt werden und ist somit hinsichtlich des Partizipationsverhaltens von Mädchen und Frauen im Sport bedeutend.

4.1.4 Abgrenzung von Motiv und Einstellung

„Motive sind unmittelbar dem Individuum zuzuordnen, während die spezifische Umwelt- oder Situationsverarbeitung als an die Einstellung gebunden und von den aktuellen sozialen Beziehungen bestimmt angesehen werden kann.“ (Erdmann, 1983, S. 31)

Die begriffliche Unterscheidung erklärt Erdmann (1983, S.31) anhand eines Beispiels: Die „sozial determinierte Einstellung“ zum Hürdenlauf bewirkt, dass eine Person sich zur Mitgliedschaft in einem Leichtathletikverein entscheidet, um dort Hürdenlauf trainieren zu können. Die individuell unterschiedlichen Motive z.B. „Hoffnung auf Erfolg, Anschluss“ beeinflussen die Wahl des Leichtathletikvereins. „Die aktuell motivierte Handlung betrifft das konkrete Training.“ Entspricht dies nicht den Erwartungen der Person, ändert sich nichts an der Motivlage, hat aber sehr wohl Einfluss auf das Verhalten und eventuell auch auf die Einstellung des/der Trainierenden. „Unter Beibehalten der positiven Einstellung zum Hürdenlauf kann das Individuum den Verein wechseln; besitzt es diese Möglichkeit nicht, erscheint es wahrscheinlich, dass es [...] aus dem Verein austritt.“ Die Person muss sich dann eine andere Möglichkeit suchen, die „motivationale Relevanz“ besitzt.

Artur von Stein (1988, S. 256) grenzt die beiden Begriffe wie folgt ab: „Einstellungen sind- im Gegensatz zu den stabilen überdauernden Persönlichkeitsdispositionen Motive- nur relativ überdauernde Verhaltens- und Reaktionsbereitschaften im Hinblick auf ein Objekt bzw. eine Klasse von Objekten.“

Bezogen auf ein bestimmtes Motiv kommt der Einstellung die Funktion eines Filters zu. „Aus einer Vielzahl von Objekt-Subjekt- Bereichen werden durch Einstellung die herausgefiltert, über die sich eine Bereitschaft zur Motivierung einstellen kann.“ (Kleine, 1983, S. 50) Ein beispielsweise vorliegendes Leistungsmotiv kann sich so je nach Person und deren Einstellungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zeigen. Während ein Individuum vermehrte Leistungsbereitschaft im Job zeigt, bringt jemand anders diese im Sport, in der Familie oder in der Kunst mit. Während das Motiv demnach gleichbleibend ist, unterscheidet sich die positive Einstellung zu den verschiedenen Objekt- Subjektbereichen (Kleine, 1983, S. 50).

4.2 Motive von Mädchen und Frauen zum Sporttreiben

Im Folgenden werden anhand einer Clusteranalyse die meistgenannten Motive von Mädchen und Frauen zum Sporttreiben herausgefunden. Ziel der Clusteranalyse ist es, die in der Literatur bei Studien zum Thema verwendeten Motivdimensionen, zu Gruppen zusammenzufassen.

Tab. 6: Motive von Mädchen zum Sporttreiben

Sportverhalten in Österreich (Pratscher, H.) 2000	Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen (Baur, J. et al.) 2002	Frauen- und Mädchenfußball im Blickpunkt (Sinning, S. et al.) 2014	WIAD-Studie (Klaes et al.) 2000	Sport Schweiz 2008 (Lamprecht et al.) 2008
Freude an der Bewegung	Fun	Bewegungsfreude		Spaß an der Bewegung haben
Um gesund zu bleiben	Gesundheit/Fitness	Gesundheit und Fitness	Gesundheit/Fitness	Gesundheit fördern
Einen schönen Körper haben			Ästhetische Erfahrung	Besser aussehen
Sich im Wettkampf messen	Leistungsorientierung	Leistung		Messen mit anderen
Bekannschaften machen, Kontakte pflegen	Soziale Kontakte	Anschluss- und Sozialmotiv	Soziale Erfahrung	Zusammensein mit guten Kollegen
Entspannung, Stressabbau	Entspannung	Katharsis und Erholung		Abschalten/entspannen
Naturerlebnis		Natur		
	Spannung		Spannung/Risiko	Erfahren von Grenzen, einmalige Erlebnisse
			Asketische Erfahrung	
				Persönliche Leistungsziele
				Erfahren des Körpers

Aus dem Vergleich der genannten Beweggründe, ergeben sich folgende mehrfachgenannte Motive, die erklären, warum Frauen sportlich aktiv sind: Leistungsmotiv, Gesundheitsmotiv, Anschlussmotiv, Spaßmotiv, Ästhetische Erfahrung, Spannungsmotiv und Entspannungsmotiv. Genauer eingegangen wird nun auf das Leistungsmotiv, da „die Leistungssituation eine Situation [ist], die im Sport nicht nur häufig wiederkehrt und somit als Grundsituation zu bezeichnen ist, sondern sie stellt einen geradezu zentralen Bestandteil des Sporttreibens dar.“ (Gabler, 2002, S. 50) Außerdem werden das Spaß- und Gesundheitsmotiv beschrieben, da diese als häufigste Beweggründe zum Sporttreiben von den Mädchen genannt wurden.

Leistungsmotiv

Die bei Anregung des Motivs entstehende Leistungsmotivation wird von Heckhausen (1965, S. 604) definiert als: „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbind-

lich hält, und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“

Um von leistungsorientiertem Handeln zu sprechen, nennt Janssen (1995, S. 116, zit. n. Heckhausen) fünf Charakteristiken:

- 1) Ein objektivierbares Handlungsergebnis, das heißt, aus dem Handeln entsteht ein Produkt wie zum Beispiel eine Ballbewegung oder ein Sprung.
- 2) Das Ergebnis kann aufgrund von einheitlichen Gütemaßstäben bewertet werden, also beispielsweise werden die Genauigkeit der Handlung oder die Anzahl der Treffer festgelegt.
- 3) Der Handlungsausgang ist vor der Aktivität ungewiss, man weiß noch nicht, ob man die Aufgabe schafft oder nicht, ein Spiel gewinnt oder verliert.
- 4) Es liegt ein definiertes Anspruchsniveau vor, welches die Zielvorgabe der Handlung beschreibt.
- 5) Das erzielte Ergebnis der Handlung wird auf die eigenen Fähigkeiten und/oder Anstrengungen zum Schaffen der Handlung zurückgeführt.

Diese Charakteristiken bilden die Grundlage für motivationspsychologische Handlungsfolgerungen im UF „Bewegung und Sport“, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

Menschen, die angeben, dass das Erbringen von Leistung im Sport für sie im Vordergrund steht, wollen sich mit anderen vergleichen und ihr eigenes Können verbessern. Ihnen geht es um das Erreichen sportlicher Ziele, unbedeutend ist hingegen das Gesundheitsmotiv (Gabler, 2002, S. 28).

Sich mit anderen messen wollen und Leistung erbringen, ist für Mädchen viel weniger bedeutend, als für Jungen (Baur, 2002, S. 163f.). Der Schweizer Kinder- und Jugendbericht (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008, S.15) ergab, dass für 52% der jungen Männer das Messen mit anderen wichtig ist, während dem nur 30% der jungen Frauen zustimmen.

Laut Sinning (2014, S. 108f.), die in ihrer Studie den Fokus auf Frauen in Mannschaftssportarten gelegt hat, steigt die Wichtigkeit des Leistungsmotivs mit der Spielklasse, in der eine Sportlerin spielt. Somit ist dieses Motiv vor allem für Mädchen und Frauen in Sportvereinen wichtig, nämlich dann, wenn sie in ihrer Sportart erfolgreich sind bzw. erfolgreich sein wollen.

Spaßmotiv

Die Freude an der Bewegung und das Bedürfnis sich zu bewegen, entwickeln sich bereits im Kleinkindalter. Kinder weisen einen erhöhten Drang sich zu bewegen auf, da sie so ihre Umwelt erkunden können. Wie aktiv die Kinder sein können, hängt aber von den Bewegungsräumen, die ihnen zur Verfügung stehen und von der Qualität des Bewegungsangebotes ab. Das UF „Bewegung und Sport“ stellt einen Rahmen dar, diesen Bewegungsdrang stillen zu können und soll den Kindern daher das Ausleben ihres Bewegungsbedürfnisses ermöglichen (Baumann, 1986, S.64).

Personen, die „Spaß haben“ als Beweggrund für Bewegung angeben, charakterisieren sich dadurch, dass das Leistungsmotiv für sie wenig bedeutend ist. Ihnen geht es beim Sport nicht darum, sich zu messen und bestimmte Fertigkeiten zu erlernen. Auch Motive wie Erholung und Ausgleich spielen für sie nur eine untergeordnete Rolle. Motivierend wirken die Faktoren Spaß und Freude an der Bewegung, auch fit und gesund bleiben und die Natur erleben sind für diese Personengruppe bedeutende Beweggründe (Gabler, 2002, S. 28).

„Fun“ gilt bei Mädchen der Sekundarstufe I + II als eines der Hauptmotive für sportliche Betätigung. Demnach waren „Spaß haben“ für ca. 80% der Mädchen ein wichtiger Grund, um Sport zu machen. Auch im Schweizer Kinder- und Jugendbericht (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008, S.15) steht Spaß für Mädchen mit der Beurteilung „sehr wichtig“ für 73% ganz vorne auf der Liste der Motive zur Sportteilnahme.

Bräutigam (1994, S. 238) gibt an, dass mit Freude an der Bewegung und Spaß immer gemachte positive Erfahrungen verbunden sind. „Spaß machen alle diejenigen Erfahrungen, die mit Leistung, Können, Leistungsfortschritt, Verbesserung und Vergleich verbunden sind.“ Er meint, dass Spaß und Leistung miteinander verbunden sind, da Jugendliche „Könnens- und Erfolgserlebnisse“ brauchen. Obwohl das Leistungs- und Spaßmotiv in quantitativen Befragungen weit auseinanderliegen, zeigt sich in qualitativen Studien eine differenzierte Sichtweise. Hier ist Spaß der Kernpunkt von geschafften Aufgaben und von erbrachten, fordernden Leistungen, die auf die eigene Kompetenz zurückgeführt werden. Um eine Tätigkeit als spaßig zu empfinden, muss sie herausfordernd sein, wodurch bei vielmaligem Wiederholen derselben Tätigkeit deren Komplexität steigen muss, um sie noch als spaßig und nicht als langweilig zu empfinden. „Dieses spiralförmige Höher-schrauben der Komplexität ist nichts anderes als Leistungssteigerung.“ (ebda, S.241)

Gesundheitsmotiv

Da der Informationsgrad der Menschen über die positive Wirkung von Sport auf die Gesundheit zunimmt, entschließen sich immer mehr Menschen aus Gesundheitsgründen Sport zu treiben (Pfeffer, 2007, S. 12).

Kurz (1986, S. 46f.) meint, dass Menschen durch den Sport körperliche Beanspruchung suchen, um einerseits das Wohlbefinden zu stärken und andererseits gesund und fit zu bleiben. Außerdem bietet Sport Kindern und Jugendlichen Bewegungsreize, die eine gesunde Entwicklung und Reifung ermöglichen und die ihnen von keinem anderen Setting geboten werden.

Sich „gesund und fit“ halten, ist für Mädchen das Hauptmotiv von sportlicher Aktivität. Sowohl in der Sekundarstufe I, als auch in der Sekundarstufe II wird es durchschnittlich von den meisten Mädchen als Beweggrund, Sport zu treiben, angegeben. Auffällig ist, dass das Gesundheitsmotiv mit dem Alter der Mädchen immer bedeutsamer wird, während das Leistungsmotiv zunehmend in den Hintergrund gestellt wird (Baur, 2002, S. 162f.).

Grundsätzlich zeigt sich bei Fitnessorientierten, dass sie lediglich aus gesundheitlichen Gründen und um jung und schlank zu bleiben, Sport machen. Andere Motive sind nicht von Bedeutung (Gabler, 2002, S.28).

4.3 Motive von Mädchen und Frauen für Sportabstinenz

Würth (2001, S. 42) kommt bei ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Jugendliche aus folgenden Gründen keinen Sport betreiben wollen: „Keine sportliche Kompetenz, fehlendes Geld, andere Freizeitinteressen (Freund/Freundin), mangelnde soziale Unterstützung, frühere negative Erfahrung im Sport.“

Ähnliche Gründe nennt Fuchs (1997, S. 24), der neben fehlender Zeit, anderen Interessen, keinen Spaß am Sport, und keine Erfolgserlebnisse im Sport auch Langeweile, Verletzungsgefahr, Antipathie des Trainers und zu hohen Wettbewerbsstress angibt.

Die Untersuchungen von Bässler (1996, S. 33), der 1. 647 Interviews zum Sportverhalten in Niederösterreich durchführte, zeigen folgendes Ergebnis: Fehlende Zeit wird von den Probanden als häufigster Grund für sportliche Inaktivität genannt (50%), gefolgt von Bequemlichkeit (27%), fehlendem Spaß (24%) und Angst beim Ausüben gewisser Sportarten (20%).

Bei einer weiteren Studie von Bässler (2007, S. 7), die sich mit der Sportaktivität von Mädchen und Frauen beschäftigt, wurde folgendes Ergebnis erzielt:

„Wegen eines hohen Lernaufwandes (Schulaufgaben) bleibt für fast jede

sportabstinente 14- jährige Schülerin keine Zeit für Sport (46,9%). An zweiter Stelle werden Bequemlichkeit (42,4%) und fehlender Spaßfaktor (30,3%) genannt. Für etwas mehr als ein Viertel der sportabstinenten 14- jährigen Mädchen ist Sport anstrengend und/oder sie möchten sich nicht blamieren (je 27,3%).“

Die Studie von Slater und Tiggemann (2010, S. 621ff.) zum Thema „Uncool to do sports: A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity“, bei der 49 Mädchen befragt wurden, ergab verschiedenste Gründe für Sportabstinenz. Die Mädchen wurden in 6 Interviewgruppen eingeteilt, wobei in jeder Gruppe „Lost interest in activity“ als Grund angegeben wurde, um sich vom Sporttreiben abzuwenden. Zu wenig verbleibende Zeit für Freunde und schulische Aktivitäten gilt ebenfalls als wichtige Begründung in allen 6 Gruppen. „I used to swim when I was young... like after school and Sundays, but it became too hard to fit everything in... and I started getting more homework so I couldn't do that one.“ Interessant ist auch, dass die Mädchen Angst davor zu versagen bzw. nicht gut genug im Vergleich zu anderen zu sein, in jeder der 6 Interviewgruppen nannten, der fehlende Zugang zu Sportstätten und die Angst vor Verletzungen wurden in immerhin 5 Gruppen erwähnt. Auch schlechter Teamspirit oder Auseinandersetzungen mit anderen Mädchen und Jungen spielen bei der Begründung mit dem Sport aufzuhören für einige befragte Mädchen eine Rolle.

4.4 Zusammenfassung

Nach einer Auseinandersetzung mit dem Unterschied zwischen den Termini „Motiv“ und „Motivation“ und einer differenzierten Darstellung zwischen den Begriffen der „internen- bzw. externen Motivation“, folgte eine Klärung des Wortes „Einstellung“. Zusätzlich lieferte das Kapitel eine Unterscheidung von Motivation und Einstellung, indem festgestellt wurde, dass ersteres als stabiler und überdauernder angesehen werden kann, während Einstellungen eher eine Filterfunktion für Motive sind.

Im Hauptteil des Kapitels erfolgte die Auseinandersetzung mit den Motiven für bzw. gegen das Ausüben von Sport. Während mithilfe einer Clusteranalyse herausgefunden wurde, dass Mädchen mehrheitlich Sport treiben, weil dieser ihnen Spaß macht und sie fit und gesund bleiben wollen, ist es für Buben wichtiger Leistung zu bringen und sich mit anderen vergleichen zu können. Als Hauptgrund für Sportabstinenz wird von den Schülerinnen „fehlende Zeit“ angeführt, wobei auch „Bequemlichkeit“ oder „andere Interessen“ in den verschiedenen Untersuchungen häufig genannt wurden.

5. Mädchen im Schulsport

Im fünften Kapitel dieser Diplomarbeit liegt der Fokus auf verschiedenen Komponenten, welche die Motivation im UF „Bewegung und Sport“ beeinflussen. Zuerst erfolgt eine Auseinandersetzung mit relevanten Motivations- und Einstellungstheorien. Dann werden die beiden im Schulsport relevanten Thematiken „Leistung“ und „Anschluss“ und deren für die Motivation der Mädchen relevanten Bereiche erklärt. Zu ersterem zählen neben der Wahl der Aufgabenschwierigkeit und der Vermittlung günstiger Attributionsmuster, auch die Wahl der Bezugsnorm bei der Benotung und die Wahl richtiger Wettbewerbsziele. Auch auf den Zusammenhang zwischen den Inhalten im UF „Bewegung und Sport“ und die Motivation wird eingegangen.

5.1 Motivations- und Einstellungstheorien- Ein Überblick der Erklärungskonzepte

Die Frage, ob und warum Mädchen im Schulsport motiviert bzw. nicht motiviert sind, hängt zum einen mit deren biographischem Hintergrund und der Wertschätzung, die dem Sport gegenüber gebracht wird und zum anderen mit verschiedenen Motivationskomponenten im Unterricht zusammen. Sowohl generelle Ablehnung zum Sport als auch ein Motivationskonflikt können sich in einem abweisenden Verhalten zum Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ausdrücken. Es ist daher wichtig zu klären, ob es sich bei einem sportablehnenden Verhalten um ein Motivationsproblem oder ein Einstellungsproblem handelt, da beide zu ähnlichen Verhaltensweisen führen, aber unterschiedlichen Ursachen zugrunde liegen. Durch den verpflichtenden Charakter des Sports in der Schule spielt negative Einstellung hier eine besondere Rolle, da „durch Zwang oder Abhängigkeit trotz vorhandener Ablehnung oder Geringschätzung des Sports sportliche Aktivitäten abverlangt werden.“ (Erdmann, 1983, S. 63)

5.1.1 Einstellungsdimensionen

„Einstellungen beziehen sich auf Personen, Sachverhalte, Objekte, Werte oder Lebenssituationen. Im Sport regulieren sie das Verhalten langfristig oder aktuell jeweils in Abhängigkeit von Interessen, Motiven oder Erwartungen.“ In der angeführten Grafik wird erkennbar, wie Einstellungen „Richtung, Verlauf und Intensität des sportlichen Handelns bestimmen können.“ (Baumann, 2009, S. 178)

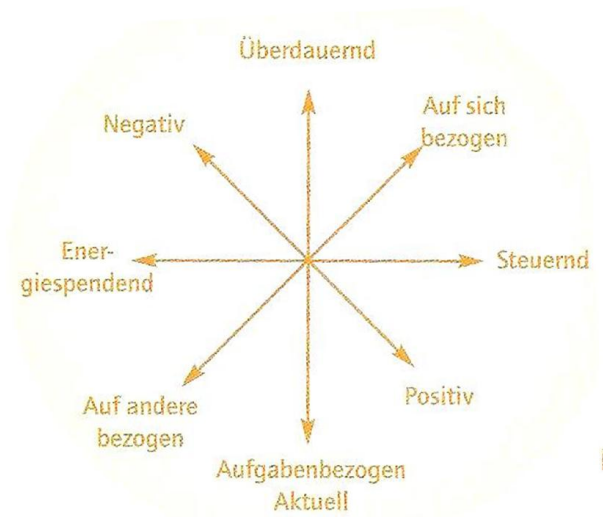


Abb. 2: Einstellungsdimensionen (Baumann, 2009, S. 178)

Im Rahmen dieser Diplomarbeit liegt der Fokus auf den überdauernden und selbstbezogenen Einstellungen der Schülerinnen.

Langzeiteinstellungen entwickeln sich im Rahmen des Sozialisierungsprozesses und stellen ein komplexes System von Werthaltungen und Überzeugungen dar. Sie beeinflussen sowohl die interne Reizverarbeitung der Person und deren soziales Verhaltensspektrum wie auch das Selbstkonzept. Überdauernde Einstellungen steuern als „Vorurteile und Stereotype“ das menschliche Handeln, selbst wenn persönliche Erfahrungen noch nicht vorhanden sind. Als Basis für Langzeiteinstellungen gilt die Übernahme der Meinungen und Werteinstellung von Eltern im Kindesalter, die auch spätere Einstellungen beeinflussen (Baumann, 1986, S. 50f.).

Unter selbstbezogenen Einstellungen versteht man Einstellungen, die „sich auf das Selbstverständnis und auf persönliche Fähigkeits- und Selbstkonzepte“ beziehen. Sie stellen die Summe aller Erlebnisse und im Laufe der Sozialisation verinnerlichter Handlungsweisen dar (Baumann, 2009, S. 181). Diese haben Einfluss auf die Teilnahme im UF „Bewegung und Sport“, da eine negative Einstellung oft fälschlicherweise als Motivationsproblem wahrgenommen wird (Erdmann, 1983, S. 63).

„Je kürzer die Zeitspanne währt, in der sich eine Einstellung ausbildet, desto leichter ist sie einer Veränderung zugänglich. Einstellungen, die längerfristig entwickelt werden, verfestigen sich bis zur Gewohnheit und erstarren in einer fixierten Grundhaltung.“ (Baumann, 2009, S. 182)

Bezogen auf das UF „Bewegung und Sport“ heißt das, dass überdauernde Einstellungen, welche die Mädchen im Sozialisationsprozess erworben haben, als „fixierte Grundhaltung“ dem Setting Sport gegenüber ausgedrückt werden können.

5.1.2 Leistung als zentrales Motiv im Sport

„Wenn nach Partizipation im Sport gefragt wird, muss neben einer grundsätzlich positiven Einstellung und einem spezifischen Interesse auch eine erfolgszuversichtliche Haltung bezogen auf Leistungssituationen angestrebt werden.“ (Gieß-Stüber, 2000, S. 131)

Da das Erbringen von Leistung als zentraler Bestandteil des Sports gilt, betreffen auch die meisten motivationspsychologischen Untersuchungen mehr oder weniger die Leistungsmotivation (Gabler, 2002, S. 59).

Selbst das Spaßmotiv, welches von den Mädchen als eines der Hauptmotive zum Sporttreiben genannt wird, steht in engem Zusammenhang mit dem Leistungsmotiv. Ersteres entsteht nämlich erst durch das Schaffen von fordernden Aufgaben und ist somit ein Produkt von erbrachter Leistung (Bräutigam, 1994, S. 236ff.)

Aufgrund der Annahme, dass Leistung im Sport als zentrales Motiv gilt, wird der Fokus in dieser Arbeit auf die Untersuchung des Leistungsmotivs im UF „Bewegung und Sport“ gelegt. Die verschiedenen leistungsthematischen Motivationstheorien wurden mithilfe von Literaturrecherche herausgefiltert und werden in der Tabelle überblicksartig dargestellt (vgl. Rheinberg, 2000, Schlag, 2009, Heckhausen & Heckhausen, 2006, Rosemann & Bielski, 2001, Graumann, Heckhausen & Rauh, 1976 & Alfermann & Stoll, 2007).

Tab. 7: Leistungsmotivationstheorien

Theorie	Autor
Risiko-Wahl- Modell	Atkinson (1957)
Erlernte Hilflosigkeit	Seligmann, Maier (1967)
Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation	Heckhausen (1972)
Attributionstheorie	Weiner (1974)
Das erweiterte kognitive Motivationsmodell	Heckhausen (1977)
Die Kompetenz- Motivations-Theorie	Harter (1978)
Selbstkonzept eigener Fähigkeit	Meyer (1984)
Theorie der Zielorientierung	Nicholls (1984)

5.2 Leistungsthematische Folgerungen für den Unterricht

Aufgrund der Ergebnisse der angeführten Motivations- und Einstellungstheorien haben sich die nun folgenden Inhalte als Einflussfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung von positiver Einstellung und Motivation im Unterricht herausgestellt.

5.2.1 Wahl der Aufgabenschwierigkeit

Die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe kann entweder von der Lehrperson vorgegeben werden und somit eine von außen gesetzte Anforderung sein, oder von den Schüler/innen selbst gewählt werden. Entscheiden die Schüler/innen selbst über den Schwierigkeitsgrad, spricht man von Anspruchsniveau. Bei der Wahl der Schwierigkeit spielt die Erfolgswahrscheinlichkeit eine entscheidende Rolle. Laut des Risiko-Wahl-Modells von Atkinson wählen Personen, die über ein realistisches Anspruchsniveau verfügen, meist Aufgaben mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad. Beeinflussend wirkt auch die Hoffnung auf Erfolg, also auf das positive Gefühl nach dem Schaffen der Aufgabe bzw. die Furcht vor Misserfolg, falls die Aufgabe nicht gelingt (Schlag, 2009, S. 85).

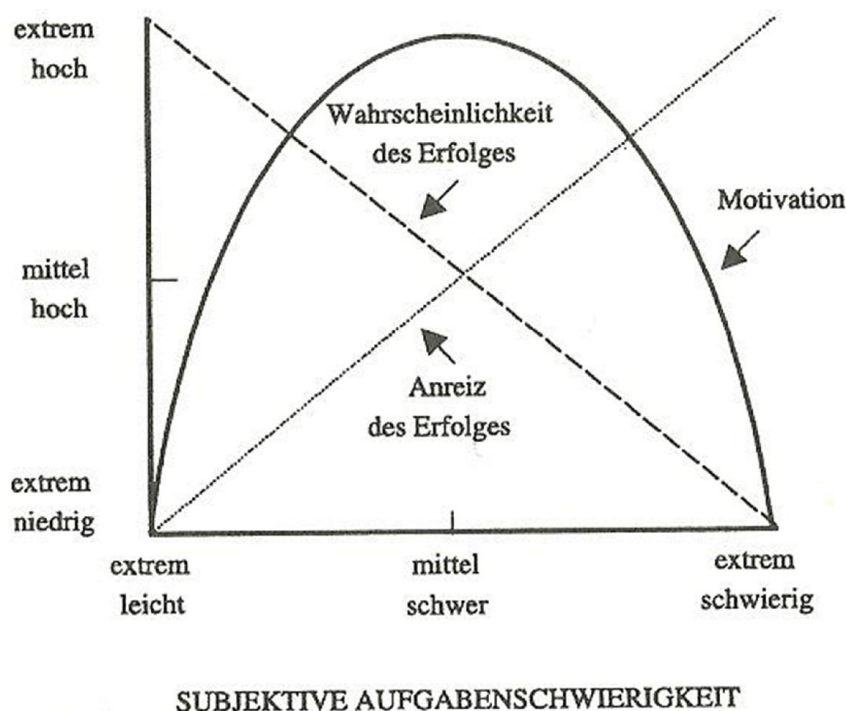


Abb. 3: Die Kurve aufsuchender Leistungsmotivation im Risiko- Wahl- Modell. (Rheinberg, 2000, S. 72, zit. n. Atkinson, 1957)

Rheinberg (2000, S. 71) bemerkt, wie in der Grafik dargestellt, dass „zwischen Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz eine invers lineare Beziehung besteht: Je größer das

eine, umso kleiner das andere.“ Für Schüler/innen im UF „Bewegung und Sport“ bedeutet dies, dass eine zu schwere Aufgabe nicht leistungsmotivierend wirkt, da die Erfolgswahrscheinlichkeit gleich Null ist. Umgekehrt sind zu leichte Aufgabenstellungen ebenfalls nicht motivierend, da kein Anreiz auf Erfolg besteht. Die Kinder wissen, dass sie die Aufgabenstellung sowieso schaffen und reagieren gelangweilt. Lehrpersonen sollten demnach bei der Vorgabe von Aufgaben auf die Fähigkeiten der Schüler/innen achten. Die gleiche Aufgabe kann für Schüler/in A motivierend sein, während sie für Schüler/in B zu leicht und daher uninteressant und für Schüler/in C zu schwer und daher überfordernd ist.

Zu unterscheiden gilt es Personen, bei denen das Motiv „Hoffnung auf Erfolg“ stärker ausgeprägt ist und jenen, die grundsätzlich eher vom Motiv „Furcht vor Misserfolg“ geleitet werden. Personen, bei denen das Misserfolgsmotiv dominiert, versuchen leistungsorientierte Situationen zu vermeiden, indem sie entweder sehr leichte, oder sehr schwere Aufgaben wählen. Während die Wahl besonders leichter Aufgaben logisch erscheint, wird jene von unrealistisch schweren Aufgaben damit begründet, dass das Scheitern mit der Aufgabenschwierigkeit erklärt werden kann und dadurch das Selbstwertgefühl nicht angegriffen wird. Individuen, die nach dem Motiv „Hoffnung auf Erfolg“ agieren, wählen mittelschwere Aufgaben aus (Rosemann & Bielski, 2001, S. 99ff.).

Während erfolgsorientierte Schüler/innen durch die Wahl ihrer Schwierigkeit gute Chancen haben, die gestellten Anforderungen zu bewältigen und dann stolz auf ihre Leistung sein können, haben misserfolgsorientierte Personen nur wenig Erfolgchance (Schlag, 2000, S. 88).

Grundsätzlich ist aus pädagogischer Sicht keine klare Maßnahme für misserfolgsorientierte beschrieben worden. „Solange das Misserfolgsmotiv stärker ausgeprägt ist als das Erfolgsmotiv, soll die Tendenz erhalten bleiben, leistungsbezogene Situationen zu meiden.“ (Rosemann & Bielski, 2001, S. 105) Da es sich bei den beiden Motivausprägungen um „relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale“ handelt, haben Lehrer/innen wenig Chance auf eine kurzfristige Beeinflussung. Angesetzt werden soll bei der kognitiven Verarbeitung von Erfolg bzw. Misserfolg der Personen (ebda., S. 105f.).

5.2.2 Vermittlung „günstiger“ Attributionsmuster

Fuchs (1989, S. 43) meint, dass Erfolg bzw. Misserfolg in bestimmten Situationen immer auf gewisse Ursachen zurückgeführt werden, die dann Zuschreibungen für Motivation des jeweiligen Verhaltens darstellen. „Postuliert wird deshalb, dass der Unterschied zwischen hoch- und niedrig-motivierten Personen im Wesentlichen mit deren unterschiedlichen Attributionsmustern zu erklären ist.“

Das Bestreben von Individuen, die Ursachen von Erfolg und Misserfolg zu erklären, wurde von Weiner in seiner Attributionstheorie aufgearbeitet. Die von ihm entwickelten „Dimensionen der Ursachenerklärung“ werden in tabellarischer Form dargestellt.

Tab. 8: Zweidimensionales Attributionsschema (Rosemann & Bielski, 2001, S. 107)

	Internale Dimension	Externale Dimension
Stabil	Begabung, Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Glück, Zufall, andere Person

Eine weitere Dimension stellt die „Kontrollierbarkeit“, also die Frage nach der Beeinflussungsmöglichkeit der Situation, dar (Rosemann & Bielski, 2001, S. 107). Jede dieser drei Dimensionen kann in unterschiedlicher Stärke und in den verschiedensten Kombinationen erlebt werden. Die Art der Zuschreibung der Ursachen und somit der Versuch Erfolg bzw. Misserfolg zu erklären, beeinflusst „die emotionale Befindlichkeit und das leistungsbezogene Selbstwertgefühl sowie den Umgang mit ähnlichen Situationen“ stark (Schlag, 2009, S. 89).

Werden die Ursachen externalen Faktoren zugeschrieben, wirken sich Leistungsergebnisse weniger auf den Selbstwert aus als bei internaler Ursachenzuschreibung (Rheinberg, 2000, S. 82). Nach Schlag (2009, S. 90) werden die durch Leistung entstehenden Emotionen „Freude und Stolz bzw. Scham und Ärger“ bei internaler Ursachenzuschreibung besonders intensiv erlebt. Dies führt zu erfolgsmotiviertem Verhalten und zu erhöhter Anstrengung, Misserfolgsursachen zu bekämpfen. Bei externaler Kategorisierung ist die Motivation sich mehr anzustrengen geringer.

Die unterschiedlichen Attributionsmuster führen zusammenfassend zu unterschiedlichen Überzeugungen. Sie führen zu

„Unterschiedlichen Interpretationen des eigenen Leistungsvermögens und damit zu Unterschieden im leistungsbezogenen Selbstbild; zu unterschiedlichen Emotionen und zu einer unterschiedlichen Anstrengungsbereitschaft in der jeweiligen Situation; und zu unterschiedlichen Handlungstendenzen in zukünftigen Leistungssituationen.“ (Schlag, 2009, S. 90)

Demnach haben Personen, die erfolgsorientierte Motive aufweisen, die Tendenz, eigene Erfolge internalen Dimensionen zuzuschreiben, wobei besonders die eigene Fähigkeit

bestimmend ist. Bei Misserfolg spielen die variablen Faktoren Anstrengung und Glück eine wichtige Rolle. Diese Ursachenzuschreibungen ermöglichen im Erfolgsfall die Stärkung des Selbstwertgefühls und verhelfen bei Misserfolg zur Aussicht auf Erfolg bei erneutem Versuch. Bei misserfolgsorientierten Personen wird meist der Mangel an den eigenen Fähigkeiten als Ursache genannt und Erfolge werden häufig dem Glück zugeschrieben. Somit kommt es nur zu einer geringen Entwicklung von positiven Gefühlen bei Erfolgen. Zusätzlich führt bei Scheitern die Attribuierung zu Betroffenheit, Abnahme des Selbstwertgefühls und sinkender Hoffnung auf einen positiven Ausgang bei weiteren Versuchen (Rheinberg, 2000, S. 83 f., Schlag, 2009, S. 89f.). Die unterschiedlichen Attribueierungsmuster bewirken bei Erfolgsoptimistischen eine positive Selbstbewertung und eine Stärkung des positiven Selbstbildes bei einer insgesamt positiven Erfolgs- Misserfolgsbilanz. Bei Misserfolgsmeidenden ist die gegenteilige Entwicklung der Fall (Rheinberg, 2000, S. 86).

Eng miteinander verbunden sind die Variablen der Kontrollierbarkeit und der wahrgenommenen Verantwortlichkeit. Nur wenn eine Person glaubt, eine Situation kontrollieren zu können, fühlt sie sich in dieser für den Ausgang auch verantwortlich. Die Dimension der Kontrollierbarkeit kann daher in die Ausprägungen „beeinflussbar“ und „nicht beeinflussbar“ gegliedert werden (Rosemann & Bielski, 2001).

Ein Individuum stärkt durch das Gelingen einer Aufgabe seine Selbstsicherheit und schätzt sein Können unabhängig von Bewertungen der Umgebung ein. Es ist von den „persönlichen Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten überzeugt.“ Im Vergleich dazu glaubt eine immer wieder scheiternde Person daran, inkompetent zu sein und reagiert mit negativen Gefühlen auf thematisch ähnliche zukünftige Handlungen (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 143). Nach Brettschneider und Kleine (2002, S. 143) entscheiden das Selbstwertgefühl und das Selbstbild, das eine Person von sich hat, über die Ausprägung der Motivation und die Ziele, die sie erreichen will.

Nach Gieß-Stüber (2000, S.133) ergaben mehrere empirische Untersuchungen, dass Frauen Misserfolg häufiger auf den Mangel an eigenen Fähigkeiten zurückführen als Männer. Demnach verfügen Mädchen, wenn sie nicht schon in einer frühen Phase der Sozialisation durch die Eltern positive Erfahrungen im Sport gesammelt haben, über eine geringere Fähigkeitserwartung im Sport als Jungen. Damit verbunden sind auch die Entwicklung eines geringen Anspruchsniveaus, geringe Anstrengung und ein geringer Widerstand bei auftretenden Schwierigkeiten. Da die Erfolgsozuschreibungen auf externalen Dimensionen basieren, wird auch hier wenig Kompetenzerleben aufgebaut. Weil so auch von geringen Einflusschancen ausgegangen wird, wirkt sich diese Einstellung negativ auf

die Motivation aus. Der Zusammenhang von Leistungserwartung und Ursachenzuschreibung kann, wie in der Grafik dargestellt, geschlechtsspezifisch beschrieben werden.

Tab. 9: Geschlechtsspezifische Darstellung von Leistungserwartung und Ursachenzuschreibung (Rustemeyer, 1988, S. 121 in Gieß-Stüber, 2000, S. 133)

Frauen		Männer	
Niedrige Leistungserwartung		Hohe Leistungserwartung	
⇓	⇓	⇓	⇓
Erfolg	Misserfolg	Erfolg	Misserfolg
(inkonsistent)	(konsistent)	(konsistent)	(inkonsistent)
⇓	⇓	⇓	⇓
Attribution	Attribution	Attribution	Attribution
variabler	stabiler bzw. inter-	stabiler bzw. inter-	variabler bzw.
bzw. externer	ner	ner	externer
Ursachen	Ursachen	Ursachen	Ursachen

Dass die gesellschaftlichen Rollenanforderungen Auswirkung auf die Ursachenzuschreibung von Frauen haben, zeigt eine Strategie des weiblichen Geschlechts, um Misserfolge zu erklären. „Statements wie ‘als Frau kann man nicht...’ greifen tradierte geschlechtsbezogene Verallgemeinerungen auf. Durch die dadurch entstehende geringe Kontrollüberzeugung ist die Attribuierung wenig bedrohlich für das Selbstwertgefühl (Gieß-Stüber, 2000, S. 134).

Im Unterricht zählt es daher zu den Aufgaben der Lehrperson, besonders misserfolgsorientierte Schülerinnen zu erkennen und sie nach einem misslungenen Versuch erneut zu motivieren. Als Voraussetzung gilt eine angepasste Aufgabenschwierigkeit. Damit die Schülerinnen sich verstärkt als Urheberinnen bei Erfolgserlebnissen wahrnehmen, sollen ihnen außerdem keine konkreten Lösungsvorschläge, sondern viel eher Handlungsalternativen angeboten werden. Des Weiteren helfen Gespräche über Bewegungskorrekturen und Ursachenerklärung der Lehrperson, Rückschlüsse auf die Attribuierungen der Schülerinnen zu ziehen. Sie hat so auch die Möglichkeit, unrealistische und falsche Ursachenzuschreibungen abzubauen (Weßling-Lünnemann, 1985, S. 46).

Lehrer/innen sollen versuchen, die Aufmerksamkeit der Kinder vermehrt auf Erfolge und erreichte Ziele zu lenken, um so eine positive Affektbilanz aufzubauen. In anderen Worten, auf der einen Seite sollten gemachte Fehler weniger beachtet und angesprochen werden und auf der anderen Seite sollte man Erfolge und geschaffte Aufgaben besonders betonen (Alfermann & Stoll, 2007, S. 129).

5.2.3 Orientierung an der individuellen Bezugsnorm

Um die eigene Leistung zu beurteilen, brauchen Schüler/innen einen Leistungsmaßstab, also einen Vergleich der erbrachten Leistung mit anderen Leistungen (Graumann et al., 1976, S. 103).

Bedeutend für die Motivation ist die individuelle Bezugsnorm, also die Orientierung des Leistungsergebnisses an eigenen vorhergehenden Resultaten. Während diese Bezugsnorm Aufschlüsse über Leistungssteigerungen und persönliche Fortschritte gibt, zeigt die soziale Bezugsnorm, also der Vergleich der Leistung einer Person mit jener einer anderen Person oder Personengruppe lediglich, ob diese besser oder schlechter ist als die anderen. Im Unterricht ist daher klar die individuelle Bezugsnorm zu favorisieren, da diese die Aufmerksamkeit auf Komponenten, wie etwa die eigene Anstrengung, lenkt (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 182f.).

Losch (2009, S. 151) gibt wieder, dass zur Schaffung einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotiviertheit, die Beurteilung des Könnens der Lernenden nach der individuellen Bezugsnormorientierung zu erfolgen hat. Um dies zu ermöglichen muss die Lehrperson über eine positive Grundeinstellung gegenüber der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen verfügen.

Besonders positiv ist die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm für leistungsschwache und unsportliche Schüler/innen, da sie durch die eigene Leistungssteigerung gezielt zu einem positiven Selbstwertgefühl gelangen. Der/Die Schüler/in erkennt, dass er/sie Fortschritte gemacht hat, folgert daraus, dass sich die Anstrengungen lohnen und ist für Folgehandlungen mehr motiviert (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 183, Rosemann & Bielski, 2001, S. 176).

Eine individuelle Bezugsnorm im UF „Bewegung und Sport“ hat eine positive Auswirkung auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation, da sie „bei Schülern die Entwicklung von Erfolgszuversicht“ fördert und gleichzeitig die Angst vor Misserfolg lindert. „Des Weiteren werden Anspruchsniveau und Leistungserwartung realistischer, Anstrengungsattributionen nehmen zu und leistungsthematische Affekte werden von Freude und Stolz statt von Versagensangst und Gefühlen der Beschämung dominiert.“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 183f.)

5.2.4 Zielorientierung und Wahl angepasster Wettbewerbsziele

Gemäß der Zieltheorie von Nicholls (1984) stehen beim Ausüben von Sport entweder die Aufgabe oder der Wettbewerb im Vordergrund. Während die Aufgabenorientierung von der individuellen Bezugsnorm ausgeht und die eigene Leistung bewertet wird, gilt es sich

bei der Wettbewerbsorientierung anderen gegenüber zu beweisen und besser zu sein als die Mitschüler/innen (Alfermann & Stoll, 2007, S. 124).

Zielorientierung

Würth (2001, S. 51) untersucht „Zielorientierung bei Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung verschiedener psychologischer Einflussvariablen“ und gelangt dabei zu dem Ergebnis, dass für Mädchen Aufgabenorientierung wichtiger ist als Zielorientierung.

„In einer Vielzahl von Untersuchungen hat sich herausgestellt, dass Aufgabenorientierung mit intrinsischer Motivation, mit mehr Freude und Spaß am Sport, mit Ausdauer auch nach Misserfolg und mit einer motivational sinnvollen Aufgabenwahl mittlerer Schwierigkeit einhergeht.“ Des Weiteren werden aufgabenorientierte Personen eher als erfolgszuversichtlich bezeichnet (Alfermann & Stoll, 2007, S. 124f.).

Im UF „Bewegung und Sport“ soll besonders bei Mädchen die Aufgabenorientierung wichtiger sein als die Wettbewerbsorientierung (Alfermann & Stoll, 2007, S. 128). Die durch geschaffte Aufgaben entstehenden Könnens- und Erfolgserlebnisse zeigen den Jugendlichen ihre Kompetenzen auf und führen zu Spaß. Die Suche nach Spaß im Sport ist eine der wichtigsten Beweggründe zum Sporttreiben und muss daher von der Lehrperson berücksichtigt werden (Bräutigam, 1994, S.243).

Angepasste Wettbewerbsziele

Gibt die Lehrperson Aufgabenstellungen, die wettbewerbsorientiert sind, sollten diese gut durchdacht sein. Es gilt Wettkampfsituationen zu vermeiden, die für die Schüler/innen von Beginn an nicht zum Erfolg führen können. Gründe dafür können physiologischer oder konditioneller Natur sein, auch Ungeübtheit zählt dazu (Baumann, 1986, S. 66).

Alfermann und Stoll (2007, S. 129) konstatieren, dass Wettbewerbsziele immer dem Können der Schüler/innen entsprechen sollen. Es hat demnach wenig Sinn, im UF „Bewegung und Sport“ Aufgaben zu stellen, die für die Mehrheit der Klasse überfordernd sind.

5.3 Der Wunsch nach Anerkennung

Die Tatsache, dass eine Situation nicht nur von einem bestimmten Motiv, sondern mehreren Motiven beeinflusst werden kann, spielt im Unterrichtsfach eine große Rolle. Neben dem Leistungsmotiv ist das Handeln der Schüler/innen oft auch vom Anschlussmotiv geprägt (Gabler, 2002, S. 55).

Das Anschlussmotiv

Die Grundlage des Anschlussmotivs wird bereits im Säuglingsalter gelegt. Der Körperkontakt während der Nahrungsaufnahme, beruhigende Worte und die Zuwendung der Mutter werden als positiv empfunden. Langfristig bildet die wiederholte Interaktion des Kindes mit der Mutter die Grundlage für das Anschlussmotiv. Aus dieser Beziehung entwickelt sich ein „relativ überdauerndes Bedürfnis“ des Kindes, „positive Beziehungen zur personellen Umwelt aufzubauen“. Im Entwicklungsverlauf kommt es in weiterer Folge zum Entstehen der beiden Motivausrichtungen „Hoffnung auf Anschluss“ und „Furcht vor Zurückweisung“, die das Verhalten von Personen in Situationen steuern (Erdmann, 1983, S.40f.).

Baumann (1986, S. 69) meint, dass die Ausprägung des Anschlussmotivs mit der persönlichen Sozialsituation des Individuums zusammenhängt. Er geht davon aus, dass in unserer Welt, in der es zunehmend zu Isolierung des Menschen kommt, eine der Hauptaufgaben des Settings „Sport“ ist, „Zusammenschlüsse auf sportlicher Ebene“ zu schaffen. Die in der Gruppe erlebten Emotionen und geweckten Gefühlszustände sind für viele Menschen Motivation für körperliche Betätigung. Auch das Erfahren von Anerkennung und Bestätigung durch andere hat bestärkende Wirkung, vor allem für selbstunsichere Personen (Baumann, 1986, S. 70f.).

Eine Übersicht über verschiedene Bedürfnisse, die zur Kategorie des Anschlussmotivs zählen, liefert Baumann in der folgenden Grafik:

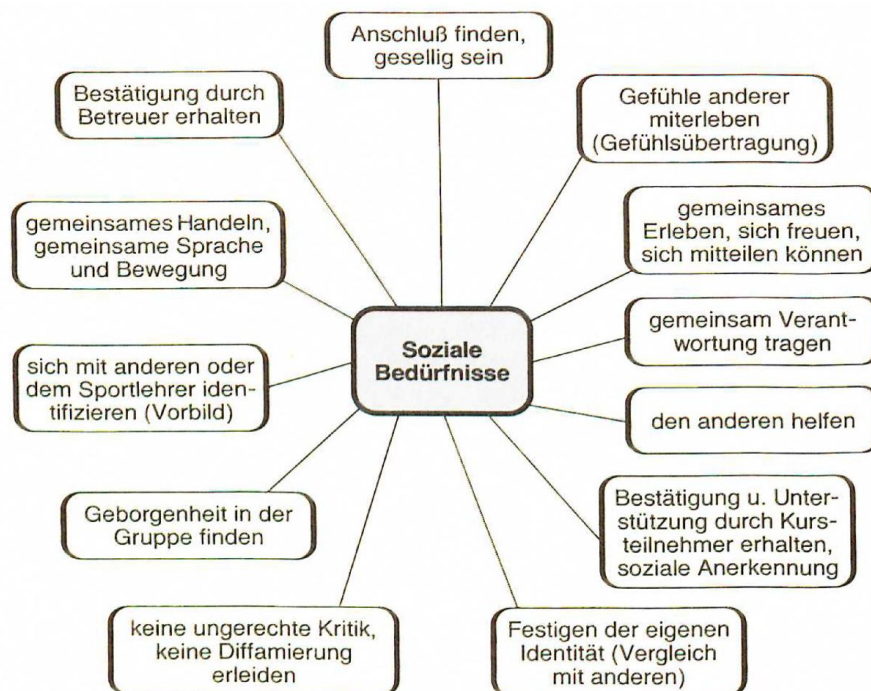


Abb. 4: Soziale Bedürfnisse (Baumann, 1986, S. 70)

Das Anschlussmotiv im Unterricht

Für Schüler/innen kann es in einer Situation wichtig sein, dass sie durch ihr Verhalten soziale Anerkennung von der Lehrperson oder von Mitschüler/innen erhalten. In diesem Fall spricht man von „positiver Instrumentalität“, während beispielsweise die Angst, sich bei einer Übung lächerlich zu machen und ausgelacht zu werden, als „negative Instrumentalität“ bezeichnet wird. „Wenn das Ergebnis der Anstrengung nicht- leistungsthematischer Motive nun nicht vereinbar wäre mit dem Ergebnis der Anregung des Leistungsmotivs und jene Motivierung den Ausschlag geben würde [...], dann kommt es nicht zur Leistungshandlung.“ (Gabler, 2002, S. 55)

Lehrer/innen sollen immer daran denken, dass für viele Jugendliche die Angst vor der Blamage ein Hauptgrund ist, um sich im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ nicht bzw. nur wenig zu beteiligen. Daher soll genau auf diese Schüler/innen eingegangen werden, um ihre Befürchtungen zu verstehen und zu beseitigen (Baumann, 1986, S. 73).

Laut Baumann (1986, S. 68f.) liegt es an der Lehrperson, die beeinflussend auf die Beziehung der Kinder zueinander wirkt, soziale Bedürfnisse zu berücksichtigen. So sollen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, sich untereinander besser kennenzulernen und die Klassenkamerad/innen und deren Bedürfnisse besser zu verstehen. Außerdem sollen Lehrer/innen die Schüler/innen zu Mitarbeit, Eigeninitiative und Selbstreflexion in Bezug auf Gruppenprozesse motivieren.

5.4 Die Inhalte im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“- Ein Blick auf die Unterrichtspraxis

Baur et al. (2002, S. 87) bilanzieren, dass Mädchen mit den Inhalten des Schulsports weniger zufrieden sind als Jungen.

Als Hauptinhalte des UF „Bewegung und Sport“ werden von den Mädchen der Sekundarstufe I, in der in Kapitel 2 bereits erwähnten DSB- SPRINT-Studie (Brettschneider et al., 2006, S. 123), „Turnen, Volleyball, Basketball, Leichtathletik, Fußball, Gymnastik und Fitness, Badminton und Kleine Spiele“ genannt. Während diese Auswahl an Sportarten noch relativ breit erscheint, findet man in der Sekundarstufe II eine „Vorherrschaft traditioneller und geschlechtsstereotypischer Sportarten“. Die Differenzierung der Ergebnisse nach Schulform ergab für das Gymnasium „eine starke Konzentration auf die ‘Klassiker’ Turnen und Leichtathletik- sowie- bei den Mädchen- auf Tanz, Fitness- und Entspannungsübungen.“

Die DSB- SPRINT- Studie (Brettschneider et al., 2006, S. 124f.) zeigt, dass sich Mädchen zwar durchaus traditionelle und geschlechtstypische Sportarten im UF „Bewegung und

Sport“ wünschen, aber dennoch ein großer Unterschied zwischen den inhaltlichen Wünschen der Mädchen und der Unterrichtspraxis besteht. „Mädchen wünschen sich mehr Tanzen (39,8%) und Schwimmen (32,2%), aber auch der Wunsch nach Trendsportarten wie Inlineskaten, Tennis, Kampfsport und Entspannungsübungen ist deutlich ausgeprägt.“ Besonders in der Sekundarstufe II fällt auf, dass Mädchen die geschlechtstypischen Sportarten eher ablehnen und sich eine größere Vielfalt, vor allem von Trendsportarten, wünschen. Als Beispiele nennen die befragten Mädchen auch Klettern, Tischtennis und Badminton als zu wenig oft angebotene Sportarten im Unterricht.

5.4.1 Der Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ aus Schüler(innen)sicht

Brettschneider und Kramer (1978, S. 21ff.) kamen bei der Befragung von über 3500 Schüler/innen aller Schulformen im Alter von 14-20 Jahren zu dem Ergebnis, dass diese einen Unterricht fordern, der sich nicht nur vorteilhaft auf ihre Gesundheit auswirkt, sondern auch die Vermittlung von Fähigkeiten beinhaltet und die Freude am Sport als zentrales Anliegen darstellt. Außerdem soll das UF „Bewegung und Sport“ einen Ausgleich zu den anderen Schulfächern darstellen. Nicht besonders beliebt sind Inhalte, die sich auf „Kenntnisse über den Sport und seine Rolle in der Gesellschaft“ und „Talentsuche und Talentförderung für den Leistungssport“ beziehen.

Auffällig bei der Befragung von Brettschneider und Kramer (1978, S. 60) ist, dass Mädchen tendenziell häufiger die Motive Anschluss, Gesundheit, Spaß, Entspannung und Ästhetik nannten als Jungen, was sich auch mit der Darstellung der in Kapitel 3 angeführten zentralen Motive des Sporttreibens bei Mädchen im außerschulischen Bereich deckt. Außerdem legen sie im Vergleich zu Jungen mehr Wert auf faires soziales Verhalten (Opfer, 1996, S. 353).

In der deutschen SPRINT- Studie (Brettschneider et al., 2006, S. 237) wurden die Kriterien, die Schüler/innen als Voraussetzung für gelungene Sportstunden nannten, zusammengefasst. Diese sind:

- „Erfolgserlebnisse und Könnens-Erfahrungen,
- Mitbestimmung,
- so viel Bewegung wie möglich und so viele Gespräche wie nötig,
- transparente Ziele,
- Erhaltung des Spannungsgrades,
- Angebot von außergewöhnlichen Sportarten (z.B. Trampolin, Badminton),
- Förderung von Anstrengung und Leistungsbereitschaft.“

Die Befragung von Klenk (2004, S. 236) ergab, dass „das Verbessern des Eigenkönnens“ auf einer Skalenbreite von 1-5 mit dem niedrigsten und somit besten Wert 1,77 als wichtigstes Ziel im UF „Bewegung und Sport“ bei Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren gilt. Mit abnehmender Wichtigkeit wurden weitere Ziele genannt:

- „Vermittlung von Freude am Sport (1,80)
- Förderung der Gesundheit (1,82)
- faires und soziales Verhalten (1,88)
- Gelegenheit zum Austoben (1,96)
- Befähigung zum selbst. Sporttreiben (2,08)
- Schulzeit überdauernde Motivation (2,09)“

Als eher unwichtig wurden die Förderung von sportlichen Talenten und die Beschäftigung mit aktuellen Problemstellungen beschrieben.

5.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der dem Zusammenhang von Motivation und Sport im Kontext der Schule und kann als Kernkapitel angesehen werden. Wesentlich waren die zwei Bereiche „Leistung“ und „Anschluss“, welche nicht nur im Schulsystem, sondern auch für die Schülerinnen persönlich zentral sind.

Da im UF „Bewegung und Sport“ grundsätzlich, wie auch in allen anderen Schulfächern, von den Mädchen gefordert wird, bestimmte Leistungen zu erbringen, ergibt sich ein zentrales Problem. Einerseits soll das Fach die Schülerinnen zu lebenslangem Sporttreiben motivieren, andererseits fördert Leistungsdruck keineswegs den Spaß am Ausüben von Sport, den es zu vermitteln gilt (Gieß-Stüber, 2000, S. 131). Daher wurde in diesem Kapitel versucht, Lösungen und Möglichkeiten zu finden, den Schulsport für die Mädchen attraktiv und freudvoll zu gestalten. Es ergab sich, dass Aufgabenschwierigkeiten und Ziele richtig und adäquat gewählt werden müssen und die Schülerinnen positive Erlebnisse sammeln sollen und können, indem sie ihre eigenen Fortschritte erkennen.

Wie im Zusammenhang mit dem Thema „Sozialisation“ bereits erläutert, spielen im Jugendalter auch der Wunsch nach Anerkennung und das Gefühl des „Dazugehörens“ für die Schülerinnen eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Kapitels wurde erklärt, dass das UF „Bewegung und Sport“ in diesem Fall einen wichtigen Part innehat und die Lehrperson sich dessen auch bewusst sein muss. Damit das Unterrichtsfach als positiv erlebt wird, müssen die Schülerinnen ein Gefühl der Sicherheit und das Wissen haben, dass sie von ihren Mitschülerinnen nicht ausgelacht werden, falls eine Aufgabe nicht gelingt.

Im letzten Teil dieses Kapitels wurde der Inhalt des Unterrichts genauer betrachtet. Mehrere Studien wurden dargestellt, um die Ist- Situation im Unterricht aufzuzeigen und mit

den Wunschvorstellungen der Schülerinnen zu vergleichen. Als Grundaussage der verschiedenen Studien gilt eine erklärte Unzufriedenheit der Mädchen mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, die es ernst zu nehmen und zu beheben gilt.

6. Die Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Schüler/innen

Laut Urthaler (1989, S. 123) wird die Einstellung zum Sport von den Sportlehrer/innen stark geprägt. Kinder, die mit ihren Sportlehrkräften zufrieden sind, haben eine positivere Einstellung zum Sport als unzufriedene Schüler/innen. Sie erleben die Unterrichtsstunden „freudvoller, interessanter und abwechslungsreicher als Unzufriedene.“

„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.“ (Bräutigam, 1999, S. 110)

Aufgrund dieser Aussagen werden in diesem Kapitel die Lehrperson und deren Einfluss auf die sportliche Aktivität der Schüler/innen beleuchtet. Im Vordergrund stehen dabei die Beurteilungen und Betrachtungsweisen der Mädchen, wobei aufgrund ihrer Sichtweisen Lehrer/innenverhalten für einen motivfördernden Unterricht abgeleitet werden.

6.1 Die erwarteten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Schüler/innen

Sportlehrer/innen genießen laut Schmidt (2006, S. 95) ein hohes Ansehen bei den Schüler/innen. Aus Schüler(innen)sicht werden Sportlehrer/innen im Vergleich zu anderen Lehrpersonen als „weniger streng wahrgenommen und zeichnen sich außerdem durch soziale Kompetenzen aus (z.B. Konflikte lösen, Interesse am Schüler).“ Außerdem sprechen die Schüler/innen der Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ eine hohe Fachkompetenz zu und bewerten diese sehr positiv.

Brettschneider et al. (2006, S. 137.) konstatieren, dass die Einschätzung der Schülerinnen bezüglich der Lehrperson sowohl auf personeller als auch auf fachlicher Ebene durchwegs positiv ist. Um zu dieser Annahme zu gelangen, forderten sie in der DSB- SPRINT-Studie die Schüler/innen auf, ihre Lehrpersonen auf einer Skala von -3 bis +3 hinsichtlich verschiedenster Eigenschaften zu bewerten.

„Im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften werden die Sportlehrer als selbstsicher (+1,37) und freundlich (+1,30) wahrgenommen. 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).“ (Brettschneider, 2006, S. 138)

Vergleicht man die beiden Geschlechter, lässt sich feststellen, dass für Mädchen soziale Fähigkeiten der Sportlehrerin wichtiger sind und Jungen eher fachliches Können vom Sportlehrer fordern (Urthaler, 1989, S. 116).

Opper (1996, S. 351) befragte 536 Schüler/innen aus Deutschland unter anderem zur Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“. Die Auswertung der Ergebnisse ergab, dass 65,7% der Mädchen gegen strenge Sportlehrer/innen sind. Im Vergleich zu Jungen glauben sie außerdem weniger oft, dass Sportlehrer/innen ihren Beruf nur ausüben, weil sie nicht intelligent genug für andere Berufe waren (61,7% VS. 47,8%). 49,3% der Mädchen geben des Weiteren an, dass sie von der Lehrperson nach eigener Meinung aufgrund ihrer sportlichen Fähigkeiten beurteilt werden.

Die gute Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Mädchen

Auffällig ist, dass die Bewertung der Lehrpersonen umso positiver ausfällt, umso jünger die Lehrkräfte sind. „Dies gilt für die Kategorien: nachgiebiger, sympathischer, verständnisvoller, geduldiger, gerechter, freundlicher, engagierter, humorvoller, vorbereiteter, fairer und fachlich besser.“ (Brettschneider et al., 2006, S. 139)

Die Untersuchung von Urthaler (1989, S. 120) zeigt, dass eine gute Lehrperson für Mädchen ein Mensch ist, der im Unterricht „niemanden herabsetzt (37,3%), niemanden bevorzugt (28,8%), die Schülerwünsche berücksichtigt (28,8)%, sich um Schwache/Talente kümmert (22,9%) und persönlichen Kontakt zum einzelnen Schüler hält (20,3%)“. Nicht so wichtig scheint den untersuchten 14- 16 jährigen- Mädchen, dass ihre Lehrerin „Spaß versteht (17,6%)“.

Schmid (1987, S. 70) versuchte in einer Befragung von 175 motivierten- und 8 wenig motivierten Schülerinnen der 9.-11. Schulstufe ebenfalls, die Kennzeichen der guten Sportlehrerin für Mädchen herauszufinden. Den motivierten Mädchen sind demnach folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen in absteigender Reihenfolge wichtig: Sportlichkeit, Fachkompetenz, Sicherheit, Kameradschaftlichkeit, Beliebtheit, Schwung, Verständnis, Gerechtigkeit und Geduld. Unmotivierte Mädchen äußern dagegen folgende Anforderungen an eine gute Sportlehrerin (ebenfalls in absteigender Reihenfolge): Sicherheit, Gelassenheit, Gerechtigkeit, Kraft, Zuverlässigkeit, Sportlichkeit und Rücksicht.

Die schlechte Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ aus Sicht der Mädchen

Dass die Unterrichtsgestaltung für die Motivation der Mädchen im UF „Bewegung und Sport“ entscheidend ist, wurde in Kapitel 4.3 bereits bearbeitet.

Bräutigam (1999, S. 106) beschreibt diesbezüglich die sechs größten Fehler einer Sportlehrperson wie folgt:

- „Langweiliger Unterricht- oder: ‘macht immer dasselbe’
- Hinwegsetzen über Schülerwünsche- Oder: ‘macht nie, was wir wollen’
- Mangelnde Fachkompetenz- Oder: ‘hat keine Ahnung’
- Fehlendes Engagement- Oder: ‘tut nichts’
- Unangemessener Umgang mit Schülern- Oder: ‘meckert nur rum.’“

6.2 Typen von Sportlehrpersonen im Überblick

Bräutigam (1999, S. 103f.) hat in Deutschland 53 Interviews mit Schüler/innen der Klassenstufen 5-13 durchgeführt und sie zu ihren Sportlehrer/innen befragt. Aufgrund dieser Untersuchung haben sich sechs Sportlehrer/innentypen ergeben, auf die nun näher eingegangen wird.

- Der Tyrann/ Die Tyrannin: Dieser Lehrer/innentyp ist gekennzeichnet durch immer schlechte Laune und forsches Verhalten. Er nimmt eine ablehnende Haltung gegenüber den Schüler/innen ein und weist diese oft zurecht. Der Unterrichtsinhalt ist wenig motivierend und für Schüler/innen nicht nachvollziehbar. Anstatt auf ängstliche Kinder einzugehen, reagiert dieser Lehrer/innentyp gereizt und ungeduldig.
- Der Frühpensionär/ Die Frühpensionärin: Im Vordergrund steht hier die Durchführung einer Unterrichtsstunde mit möglichst wenig Aufwand. Er/Sie lässt die Schüler/innen deutlich erkennen, dass er/sie gedanklich nicht mehr in der Schule ist. Wenn sich die Kinder so verhalten, wie die Lehrperson es wünscht, bekommen sie gute Noten, auf Reaktionen der Kinder reagiert sie aber oft nicht mehr.
- Die lässige Person: Der Unterricht dieses Lehrer/innentyps ist abwechslungsreich und motivierend, wenngleich teilweise veraltet. Diese Person stellt wenig Ansprüche bezüglich des Leistungsniveaus, Engagement oder der Disziplin und unterstützt Schüler/innen, bei denen die Anstrengung erkennbar ist. Das Verhältnis der Lehrperson zu den Kindern ist gut, auf Konflikte reagiert sie meist mit Humor und es ist außerdem für beide Seiten klar, dass der Spaß im Fach im Vordergrund steht.
- Der/Die Handwerkerin: Bei dieser Lehrperson ist große Sicherheit und Routine im Unterricht erkennbar. Die Sportstunden sind inhaltlich gut strukturiert und die Schü-

ler/innen wissen über den Ablauf Bescheid. Der typische Ablauf vom Aufwärmen über die Hauptphase bis zur Endphase ist für die Schüler/innen normal und ihr generelles Bild von diesem Lehrer/innentyp ist „der typische Lehrer“.

- Der/Die Strenge: Disziplin im Unterricht kennzeichnet diesen Lehrpersonentyp. Da die Anforderungen nachvollziehbar sind und dieser Lehrer/innentyp sich auch bemüht, wird die Linie von den Schüler/innen akzeptiert. In einer typischen Sportstunde steht der Spaß nicht unbedingt im Vordergrund und zwischen Lehrperson und Kind besteht grundsätzlich ein distanziertes Verhältnis. Sie wird aufgrund der fachlichen Autorität von den Kindern aber akzeptiert und respektiert.
- Der Enthusiast: Der Unterrichtsinhalt geht aus guter und genauer Vorbereitung hervor, die auch für die Schüler/innen ersichtlich ist. Der Umgang mit den Kindern ist freundlich und verständnisvoll. Diese Lehrperson ist hilfsbereit, geht auf die Probleme der Kinder ein und freut sich über Erfolge der Schüler/innen. Unterrichtswünsche der Kinder werden von dieser Lehrperson in den Unterricht integriert.

Bräutigam (1999, S. 104f.) stellt sich die Frage, welcher dieser sechs Sportlehrer/innentypen nun die gute bzw. schlechte Lehrperson repräsentiert. „Zunächst läge es nahe, den ‘Tyran’ und den ‘Frühpensionär’ [als schlechte Lehrpersonen] auszuweisen.“ Aber die Meinungen der Lernenden sind durchaus unterschiedlich. Je nach Schüler/in und Situation wird die Lehrperson unterschiedlich bewertet. Demnach kann nicht pauschal vom schlechten Lehrertyp gesprochen werden. Jedes Kind wählt subjektiv Charakteristiken einer Lehrperson aus, die es als „schlecht“ bezeichnet.

6.3 Die Lehrer/innen- Schüler/innen Beziehung

Rosemann und Bielski (2001, S. 159) sprechen von einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. „Mit der gegenseitigen Beeinflussung werden aber nicht nur einzelne Verhaltensweisen modifiziert, sondern es findet eine Veränderung der Gesamtsituation statt.“

Die Lehrer/innen- Schüler/innen- Beziehung ist eine „Zwangsgemeinschaft“, da die jeweiligen Personen sich nicht freiwillig aufeinander eingelassen haben. Außerdem ist sie durch ein „formales Machtgefälle gekennzeichnet“, da die Lehrperson im Vergleich zum Lernenden über mehr Macht verfügt (Schweer, 2000, S. 130f.).

Nach Messing (1980, S. 86) haben gute Sportlehrer/innen zu ihren Lernenden eine Beziehung, die sich durch Gelöstheit, Vertrauen, Miteinander und Verständnis kennzeichnet.

Mehrere Untersuchungen ergaben, dass für Schülerinnen der Sekundarstufe II, „die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses“ zur Lehrerin ein zentrales Anliegen im UF „Bewegung und Sport“ ist (Schmid, 1987, S. 29 zit. N. Schönecker, 1950; Krüger, 1950; Pinther, 1966).

Vertrauen als Kernpunkt der Lehrer/innen- Schüler/innen Beziehung

Vertrauen ist eine soziale Einstellung, die sich aus den gemachten Erfahrungen im Sozialisationsprozess ergibt. Sie beinhaltet eine „kognitive, eine emotionale und eine behaviorale Komponente.“ Die kognitive Komponente beinhaltet das Wissen über die andere Person, die emotionale Komponente umfasst Gefühle gegenüber dem Interaktionspartner und die behaviorale Komponente zeigt das tatsächliche Verhalten gegenüber der anderen Person (Schweer, 2000, S. 130f.).

Schafft es die Lehrperson Vertrauen zum Lernenden herzustellen, ist die Grundlage für ein positives Miteinander gelegt. Aus der Schüler/innenperspektive ist es für die Kinder vorstellbar, ein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson aufzubauen. Die Chance auf die Ausbildung von Vertrauen ist aber im Vergleich zu jener der Eltern oder anderer Jugendlicher in diesem Interaktionssetting gering. Wichtige Verhaltensweisen der Lehrkraft sind für die Lernenden „Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt und Aufrichtigkeit.“ Nicht nur die fachliche Kompetenz wird von den Kindern gefordert, sondern auch die persönliche Hilfsbereitschaft und Problemlösungsstrategien (Schweer, 2000, S. 134).

Dass Vertrauen nicht nur in der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/in, sondern auch für das Leistungshandeln wichtig ist, wird durch die Aussage von Schweer (2000, S. 135) bescheinigt. Er erstellte gemäß der Angabe von Rosemann und Bielski (2001, S. 167) eine Theorie des Vertrauens, überprüfte deren Richtigkeit mit Lernenden verschiedener Schultypen und gelangte zu folgendem Schluss: „Bei einem positiven Vertrauensverhältnis wird die Unterrichtsgestaltung des Lehrers besser beurteilt, die Schüler engagieren sich im Unterricht stärker, sie sind mit mehr Spaß bei der Sache und schätzen auch ihren persönlichen Lernerfolg höher ein.“

6.4 Aufgaben der Lehrperson zur Schaffung von motivförderndem Unterricht

Positives Unterrichtsklima

Zur Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas zählt, dass die Lehrperson in Konfliktsituationen nicht auf ihre Autoritätsstellung pocht und mit Drohungen und Sanktionen reagiert, sondern den Schüler/innen verständnisvoll gegenüber tritt (Singer & Weßling- Lünne-

mann, 1993, S. 119).

Um eine positive Stimmung im Unterricht aufzubauen, sollte sich die Lehrperson auch persönlich und unabhängig vom Lehrstoff mit den Schüler/innen unterhalten. Neben persönlichen Gesprächen soll sie auch auf das Gruppenklima achten und gegebenenfalls soziale Aspekte des Umgangs miteinander thematisieren, ohne dabei einzelne Schüler/innen bloß zu stellen (Singer & Weßling- Lünemann, 1993, S. 119).

Durch das Schaffen von positiven, sozialen Beziehungen werden anregende und angstfreie Lernsituationen geschaffen. Außerdem hat ein positives Gruppenklima wesentlichen Einfluss auf die intrapersonelle Leistungsbeurteilung. Eine Gruppe, in der Leistungen geachtet und anerkannt werden, ermöglicht die Bildung einer erhöhten Leistungsbereitschaft. Dadurch wird nicht nur „das eigene positive Leistungsselbstbild, sondern auch die Bindung und Identifikation mit der Gruppe“ gefördert (Schlag, 2009, S. 156f.).

Individualisierung und Differenzierung

Die Differenzierung ist eine methodische Maßnahme im Unterricht, die in engem Zusammenhang zur Motivationsforschung steht. „Die motivationstheoretische Grundidee der Differenzierung bezieht sich auf die Untersuchungen zur Leistungsmotivation.“ (Hartinger & Fölling-Albers, 2001, S. 104)

Da jede/r Schüler/in über unterschiedliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Persönlichkeitsmerkmale verfügt, werden die Lehrperson und die äußeren Umstände von jedem Kind verschieden wahrgenommen und so auch unterschiedliche Motivationen entwickelt. Aus dieser Erkenntnis lässt sich die Aufgabe der Lehrperson ableiten, im Unterricht so weit als möglich zwischen den einzelnen Schüler/innen zu differenzieren. Um dies zu schaffen, muss sie sich aber mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder befassen und über Motivierungsstrategien verfügen, die für die einzelnen Lernenden passend sind. Als wertvolle Anregungen zur Motivierung der Schüler/innen gelten die Erkenntnisse der Motivationstheorien, die in Kapitel 4 dargestellt wurden (Singer & Weßling- Lünemann, 1993, S. 118).

Schlag konstatiert, dass Lernen, das auf den unterschiedlichen Entwicklungsständen ansetzt, als individueller Prozess gilt und im Unterricht daher innerer Differenzierung bedarf. So kann jeder Lernende Erfolge erleben und zwar auf dem Niveau, auf dem er sich gerade befindet (Schlag, 2009, S. 151).

Wenn es den Schüler/innen ermöglicht wird, ihren Interessen nachzugehen, so stellt dies eine gute Grundlage für intrinsische Motivation dar (Hartinger & Fölling-Albers, 2001, S. 106). Bezogen auf das UF „Bewegung und Sport“ könnte den Schüler/innen beispielsweise

se die Möglichkeit geboten werden zwischen mehreren Aufgaben, die in einem Stationenbetrieb dargeboten werden, zu wählen.

Leistungsbewertung

„Bei der Bewertung von Leistung wird der Erfüllung einer Anforderung ein Wert zugeschrieben.“ (Scherler, 2000, S. 174)

Nach Scherler (2000, S. 180) stellt die Leistungsbewertung im Sport ein vieldiskutiertes Feld dar, da Sportnoten nicht auf mündlichen Prüfungen oder schriftlichen Arbeiten basieren. „Insofern bilden sich Sportnoten überwiegend im Kopf von Lehrkräften und werden aus Anlass der Zeugnisvergabe den Schülerinnen mitgeteilt.“ Der Forderung nach der Abschaffung der Note im UF „Bewegung und Sport“ steht die Funktion der Sportnote als Motivierungsgegenstand, „auch pädagogische Funktion genannt“ gegenüber.

Die Vergabe von Noten gilt als Instrument extrinsischer Motivation im Sport und steht für die Kinder damit in Verbindung mit Belohnung oder Bestrafung. Da so aufgrund der äußeren Einflüsse die intrinsische Motivation und die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen gehemmt werden, ist die Motivationsfunktion von Noten kritisch zu betrachten. Da die Abschaffung der Sportnote aber aus verschiedensten Gründen, auf die nun nicht näher eingegangen wird, als nicht erstrebenswert erscheint, muss die Lehrperson sensibel mit der Thematik umgehen. Denn nicht alle Schüler/innen werden auf die gleiche Weise durch die Vergabe von Noten motiviert. Während die Vergabe einer schlechten Note für Schülerin A zu erhöhter Anstrengung führt, könnte Schülerin B mit Resignation und verringerter Anstrengungsbereitschaft reagieren (Scherler, 2000, S. 181ff.).

Söll (2000, S. 171) weist auf die unten angeführten allgemeinen Prinzipien zur Leistungsbewertung hin, die (auch) im UF „Bewegung und Sport“ als verbindlich gelten.

- „Bewertet werden darf nur, was im Unterricht behandelt und geübt worden ist.
- Was im Unterricht behandelt worden ist, muss in repräsentativer Auswahl auch bewertet werden.
- Der Lehrer sollte vorrangig das prüfen, was der Schüler schon kann, nicht das, was er noch nicht kann.
- Der Schüler sollte nur bewertet werden, wenn er das weiß, nach Maßstäben und Kriterien, die ihm- wenigstens in groben Zügen- bekannt sind, und unter Bedingungen, die für alle gleich sind.
- Der Sinn des Unterrichts liegt nicht im Notenmachen. Leistungsabnahmen dürfen den Unterricht nicht mehr als notwendig belasten und müssen so rational wie möglich angelegt sein.“

Brettschneider et al. (2006, S. 151) fanden bei ihrer deutschlandweiten Befragung heraus, dass die Sportnoten nur geringfügig variieren. Dieser Umstand wird von den Schü-

ler/innen zwar toleriert, aber keineswegs wirklich akzeptiert. Für sie ist die Bewertung der Leistung im UF „Bewegung und Sport“ ungerecht, weil „die individuellen Unterschiede hinsichtlich Leistung, Motivation und Anstrengung nicht angemessen“ widerspiegelt werden.

Dass Schüler/innen eine „gerechte Note“ fordern, bescheinigt Söll (2005, S. 189). Er gibt an, dass die Schüler/innen darunter „die einigermaßen zutreffende Einordnung in das für ihn überschaubare Leistungsspektrum einerseits und eine gewisse Berücksichtigung seiner persönlichen Situation andererseits“ verstehen. Dies ist keine leichte Aufgabe und verlangt von der Lehrperson auch, dass sie es schafft, den Schüler/innen zu vermitteln, dass die Vergabe von Noten keineswegs auf die persönliche Wertschätzung der Kinder zurückzuführen ist. Des Weiteren muss sie den Lernenden klar machen, dass sie sehr wohl die objektiv erbrachten Leistungen, als auch die Anstrengung der Schüler/innen in ihre Beurteilung miteinbezieht.

„Die wesentliche unterrichtspraktische Konsequenz aus diesen Überlegungen besteht darin, dass die Leistungsbewertung im Sport stets von der Struktur und Eigenart der jeweiligen Sportart auszugehen hat. Über die jeweils angemessenen Kriterien und Verfahrensweisen muss sich der Lehrer Klarheit verschaffen.“ (Söll, 2000, S. 189)

6.5 Zusammenfassung

Dieser Abschnitt widmete sich der Lehrperson, genauer gesagt deren Einfluss auf die Motivation der Mädchen im UF „Bewegung und Sport“. Allgemein wurde herausgefunden, dass die Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ im Vergleich zu anderen Lehrer/innen als sehr sympathisch angesehen wird und von den Kindern überdurchschnittlich gute Bewertungen erhält (Schmidt, 2006, S. 95).

Von den Lehrer/innen des Faches werden je nach Untersuchung unterschiedliche Eigenschaften erwartet, wobei es den Mädchen immer wichtig ist, dass ihre Lehrerin freundlich ist und die Interessen der Schülerinnen in den Unterricht miteinbezieht. Bräutigam (1999, S. 103f.) erstellte eine Typisierung von Sportlehrer/innen, indem er verschiedene Eigenschaften und Verhaltensweisen unterschiedlichen Lehrer(innen)typen zuschreibt. Ziel hierbei war es nicht, einen bestimmten Typen als schlecht oder ungewollt aufzuzeigen, sondern zu erwähnen, dass jedes Kind unterschiedliche Meinungen zu den Verhaltensweisen einer Lehrperson hat. Es gibt also keinen Menschen, der aufgrund seines Charakters und seines Verhaltens pauschal als „schlechte Lehrperson“ bezeichnet werden kann.

In Bezug auf die Lehrer/innen- Schüler/innen Beziehung wurde „Vertrauen“ als wichtige Komponente erachtet, besonders bei Mädchen im Jugendalter. Die Kernaussage dieses Abschnitts liefert Schweer (2000, S. 135): „Bei einem positiven Vertrauensverhältnis wird

die Unterrichtsgestaltung des Lehrers besser beurteilt, die Schüler engagieren sich im Unterricht stärker, sie sind mit mehr Spaß bei der Sache und schätzen auch ihren persönlichen Lernerfolg höher ein.“

Abschließend wurden analysiert auf welche Weise eine Lehrerin einen möglichst motivierenden Unterricht gestalten kann. Neben einem positiven Unterrichtsklima, ergab sich hier, dass die Lehrerin es dann schafft, für den Sport zu motivieren, wenn sie auf die Schülerinnen individuell eingeht und auch ihre Leistungen dementsprechend nach den individuellen Fortschritten bewertet.

B EMPIRISCH QUALITATIVER ABSCHNITT

7. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode, die zur Erhebung der qualitativen Daten verwendet wird, vorgestellt. Zusätzlich zu einer allgemeinen Einführung in die Thematik der qualitativen Sozialforschung, wird die angewandte Interviewmethode, das Leitfadenterview, genauer beschrieben. Neben dem erstellten Leitfaden und der Beschreibung der Interviewsituation wird auch die Transkriptions- und Auswertungsmethode näher erklärt.

7.1 Qualitative Sozialforschung

Wie bereits in Kapitel 1.3.2 erwähnt, versteht man unter dem Begriff der qualitativen Sozialforschung verschiedene Zugänge, die der Erforschung der sozialen Wirklichkeit dienen (Kardorff, 1995, S. 3).

Im Unterschied zu quantitativen Verfahren ist es das Ziel der qualitativen Forschungsmethoden, subjektive Wahrnehmungen zu erfassen und zu analysieren. Es geht um das Verstehen von sprachlichen Äußerungen, wohingegen quantitative Forschungsmethoden sich vornehmlich mit dem Messen eines Gegenstands beschäftigen (Helfferich, 2004, S. 19).

Als häufige Kritikpunkte der qualitativen Sozialforschung gelten die geringe Stichprobengröße und die Auswertung der Daten. Außerdem wird kritisiert, dass es sich bei der Auswahl der Personen nicht um eine Zufallsbestimmung handelt, sondern die Probanden nach bestimmten Kriterien spezifisch ausgesucht werden. Auch das Fehlen von metrischen Variablen wird an der qualitativen Vorgehensweise kritisiert (Lamnek, 2005, S. 3f.).

Die soeben beschriebenen Negativpunkte von Kritikern der qualitativen Sozialforschung können jedoch widerlegt werden. Bezogen auf die Stichprobengröße gibt es zwar Untersuchungen, in denen nur eine geringe Anzahl von Personen analysiert werden, aber es sind bereits Studien mit einer Stichprobenanzahl von 50 bis 100 Menschen durchgeführt worden. Um die Auswertung der Aussagen der untersuchten Personen sinnvoll gestalten zu können, wird von einer Zufallsauswahl der Probanden abgesehen, wenngleich diese von qualitativen Forschern nicht grundsätzlich abgelehnt wird. Auch für die Kritikpunkte bezüglich der Maße und Auswertung gibt es widerlegende Argumentationen. Bezogen auf ersteren kann gesagt werden, dass auch bei qualitativen Forschungen quantitative Daten wie Alter, Schulstufe etc. festgestellt werden, wodurch sich das Messniveau nicht gänzlich von jenem der quantitativen Forschungsmethoden unterscheidet. Die Auswertung qualita-

tiver Daten wird zwar nicht vornehmlich mithilfe statistischer Analysen durchgeführt, dennoch ist der statistische Zugang nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Qualitative Forscher sehen darin aber allgemein „eine Verkürzung konkreter Lebenssachverhalte“. Verfahren, die in der qualitativen Forschung zum Einsatz kommen, sind etwa die Prozentuierungen oder die Typenbildung (Lamnek, 2005, S. 3f.).

Bei der Entscheidung der Wahl der Forschungsart stehen immer die jeweiligen Fragestellungen der Untersuchung im Mittelpunkt. Während man mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden etwa Aspekte der gesellschaftlichen Beeinflussung der Realität abfragen kann, sind quantitative Methoden für die Repräsentation allgemeiner, z.B. topographischer Studien zu favorisieren (Kardorff, 1995, S. 4).

In dieser Diplomarbeit soll die Sichtweise von Schülerinnen erhoben und analysiert werden. Da hier die subjektiven Meinungen der Kinder im Mittelpunkt stehen, eignet sich die qualitative Forschungsmethode besser als der quantitative Zugang. Aus der Vielzahl qualitativer Forschungsmethoden wurde das qualitative Interview als geeignetes Forschungsmittel erachtet. Heinzl (1997, S. 396) gibt die Forschungsmethode des qualitativen Interviews als adäquate Möglichkeit an, „die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen.“

7.1.1 Die Interviewtechnik als Zugang

Bevor die gewählte Interviewtechnik genauer beschrieben wird, soll der Begriff des Interviews definiert werden.

„Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begeben.“ (Friebertshäuser, 1997, S. 374)

Heinzl (1997, S. 399f.) meint, dass das qualitative Interview bisher vor allem zur Klärung von Fragestellungen in der Schul-, Kindheits- und Sozialisationsforschung eingesetzt wurde. „In der Schulforschung wird durch die Interpretation der Äußerungen von Kindern ein besseres Verständnis des alltagskulturellen Handelns von Kindern in der Schule möglich.“ In anderen Worten, im Setting Schule wird das qualitative Interview verwendet, um die Ansichten, Gewohnheiten, Interessen und Erwartungen der Schüler/innen besser zu verstehen. Im Rahmen der Sozialisationsforschung wird die Technik verwendet, um geschlechtsspezifische Identitätsbildung im Prozess der Sozialisation, das Moralverständnis, die Entwicklung von Autonomie und Verhalten zum Thema zu machen. Auch der Einfluss

von Sozialisationsinstanzen wie Familie, Gleichaltrigengruppe oder Schule wird häufig mittels der Interviewtechnik erforscht.

Durch verschiedene Interviewtechniken ist es möglich, verbale Statements zu einem Thema einzuholen und auszuwerten. Die Entscheidung, welche Interviewtechnik sich für die Erhebung eignet, richtet sich nach den zu klärenden Forschungsfragen, der zu befragenden Zielgruppe und dem allgemeinen methodischen Zugang der Untersuchung (Friebertshäuser, 1997, S. 374).

Es gibt verschiedene Interviewtechniken, die unter anderem aufgrund ihrer Strukturiertheit unterschieden werden können. Atteslander (2010, S. 134f.) unterscheidet das wenig strukturierte Interview vom teilstrukturierten bzw. stark strukturierten Interview. Beim wenig strukturierten Interview liegt kein Fragebogen vor, wodurch es eine hohe Variationsbreite an Aussagen geben kann. Die Fragen können individuell und situationsangepasst gestellt werden und die Gesprächsführung erfolgt flexibel. Die gestellten Fragen sind nicht von der Interviewperson vorbereitet, sondern ergeben sich im Gesprächsverlauf. Der/Die Interviewer/in muss gut geschult sein, um auf verschiedenste Hinweise, sowohl auf der Sprach- als auch auf der Bedeutungsebene, zu achten und gleichzeitig auch die Umgebung zu beobachten. Stark strukturierte Interviews basieren auf einem Fragebogen. Dieser wird vor den Interviews unter Beachtung der Formulierungsregeln erstellt und erlaubt in der Interviewsituation nur eine eingeschränkte Antwortbreite der Befragten. Teilstrukturierte Befragungen können als Mischform gesehen werden, bei der vorformulierte, offene Fragen eine Gesprächsstruktur bilden, die Art der Fragestellung aber zum Erzählen anregt.

Friebertshäuser (1997, S. 372) spricht im Rahmen von wenig strukturierten bzw. stark strukturieren Interviews von zwei Kategorien, nämlich den „erzählgenerierenden Interviews“ und den „Leitfaden- Interviews“. Erzählgenerierende Interviews zielen darauf ab, „die Befragten anzuregen, etwas aus ihrem Leben oder über ihr Leben zu erzählen und dabei weitgehend selbst, die für sie relevanten Themen, zu wählen.“ (Friebertshäuser, 1997, S. 373) Sie stellen somit ein wenig strukturiertes Verfahren dar. Im Vergleich zu Leitfaden- Interviews sollen die befragten Personen hier frei entscheiden, was sie erzählen wollen, das heißt, es werden keine Vorgaben (Leitfragen) gestellt. Eingesetzt wird diese Interviewtechnik vor allem in der Biografieforschung, da es hier um das Entlocken von Erinnerungen und Erzählungen von Erlebtem geht (ebda, S. 386). Leitfaden- Interviews gelten als teilstrukturiert, da mithilfe eines Interviewleitfadens Fragen formuliert werden, die in der Interviewsituation in variabler Reihenfolge gestellt werden (ebda, S. 375). Diese Interviewtechnik wird im Rahmen der Diplomarbeit verwendet und somit im

Folgenden genauer erläutert.

7.2 Die Erhebungsmethode: Das Leitfaden-Interview

In der Literatur findet man neben der Bezeichnung „Leitfaden-Interview“ auch die Benennungen teilstrukturiertes- oder semistrukturiertes Interview. Die Ausführung des teilstrukturierten Interviews kann sehr variabel sein. So gibt es etwa die Möglichkeit, das Interview über verschiedene Tage hinweg durchzuführen und einen sehr detaillierten oder einen eher knappen Leitfaden zu erstellen. Je nach Themenwahl wird bestimmt, wie stark der/die zu Interviewende in ihren Antwortmöglichkeiten eingeschränkt ist. Entscheidend für das Leitfaden- Interview ist, dass im Gegensatz zum standardisierten Interview keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden und die Befragten so ihre Sichtweisen und Erfahrungen frei erzählen können. Die Interviewer/innen sind zumeist aufgefordert, die vorgegebenen Fragen des Leitfadens je nach Situation zu ergänzen, nachzufragen und das Gespräch so zu lenken, dass die getätigten Aussagen der Beantwortung der Forschungsfrage dienen (Hopf, 1995, S. 177).

Das zentrale Merkmal der Leitfaden- Interviews ist die Erstellung eines Leitfadens mit vorformulierten Fragen oder Themengebieten. Dadurch kann der/die Interviewer/in den Themenkomplex eingrenzen und bestimmte Themengebiete vorgeben. So wird sichergestellt, dass die Ergebnisse der einzelnen Interviews vergleichbar sind. Für ein Leitfaden-Interview braucht es ein Vorverständnis der Thematik seitens des/der Forschenden, da der Interviewleitfaden mithilfe von vorab ermittelten Themenkomplexen erstellt wird. Die Basis für die Leitfaden- Fragen sind also fundierte und theoretische Kenntnisse. Wie stark strukturiert die Fragen sind, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab. Der Interviewleitfaden kann sowohl aus detaillierten, vorformulierten Fragen, als auch aus einer Fragenpalette oder lediglich aus Themenkomplexen bestehen (Friebertshäuser, 1997, S. 375).

In der Kinder- und Jugendforschung haben sich Leitfaden-Interviews als passendes Forschungsdesign erwiesen (Heinzel, 1997, S. 402). Das Argument, dass Leitfaden-Interviews einen Vergleich der Aussagen ermöglichen, ist im Rahmen dieser Diplomarbeit besonders interessant und bedeutsam. Schließlich geht es darum, die 11 gewählten Einzelfälle zu vergleichen, um dadurch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Einstellung und Motivation im Sport und Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ herauszufinden.

7.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen

Die Interviewpartnerinnen sind allesamt Schülerinnen der Sekundarstufe II des BG/BRG Freistadt. Zu Beginn wurde per Email angefragt, ob der Direktor des Gymnasiums damit einverstanden ist, dass einzelne Schülerinnen zum Thema interviewt werden. Nach einem persönlichen Treffen mit dem Direktor, wurden die Mädchen der Oberstufe persönlich gefragt, ob sie am Interview teilnehmen möchten. Als Kriterium galt neben der Freiwilligkeit vor allem auch die persönliche Einschätzung der Schülerinnen, im UF „Bewegung und Sport“ nicht motiviert zu sein. Wünschenswert erschien auch, dass die Schülerinnen aus verschiedenen Klassen stammen und von unterschiedlichen Lehrerinnen unterrichtet werden, um ein möglichst umfassendes Bild zum Thema zu erhalten.

Nachdem die Mädchen mehrerer Klassen gefragt wurden, fanden sich 11 Schülerinnen aus verschiedenen Schulstufen, die sich dazu bereit erklärten, einige Wochen später ein Interview zu führen. Mit ihnen wurden per Mail und über Facebook das Datum und die jeweilige Unterrichtseinheit vereinbart, in der die Befragung stattfand.

Am 9.1.2015 und 12.1.2015 wurden die 11 Mädchen im Laufe des Vormittags für die Zeit des Interviews vom Unterricht befreit und konnten so der Reihe nach befragt werden.

7.4 Durchführung der Interviews

Vor dem Interview mit den Schülerinnen des BG/BRG Freistadt wurde eine Probeaufnahme mit einer Freundin, die Schülerin einer gymnasialen Oberstufe in Linz ist, durchgeführt. Ziel war es, darauf zu achten, ob die Fragen klar gestellt sind und auch zielführend beantwortet werden können. Neben der eigenen Einschätzung wurde auch die Schülerin nach dem Interview zur Qualität des Leitfadens befragt. Es stellte sich heraus, dass nur kleine Korrekturen an der Frageformulierung notwendig waren und der Leitfaden eine gute Basis für das Forschungsinteresse bildet.

Die Befragung der Schülerinnen des BG/BRG Freistadt fand im Zimmer der Lehrbuchsammlung der Schule statt, das dankenswerterweise vom Direktor für den Zeitraum der Interviews zur Verfügung gestellt wurde.

Es wurde darauf geachtet, dass die Interviewsituation möglichst entspannt und vertraut abläuft und die Interviewperson so viel als nötig und so wenig als möglich in die Befragung eingreift. Außerdem wurde beachtet, dass sich die Interviewerin weich bis neutral verhält (Lamnek, 2005, S. 353). In der weichen Interviewart verhält sich die Interviewperson möglichst passiv und zurückhaltend und lässt die Befragten erzählen. Sie gestaltet so die Interviewatmosphäre (Atteslander, 2010, S. 137).

„Es wird angenommen, dass mit dem weichen Interview die Reaktionsmöglichkeiten des Befragten am höchsten seien und damit eine höchstmögliche Übereinstimmung der Kommunikationsbereiche bestehe, somit die Fragen als Stimuli den Erfahrungsbereich des Befragten eröffnen und zugleich Hinweise auf Betroffenheit und Zentralität geäußerter Meinungen ergeben.“ (Atteslander, 2010, S. 137)

Durch das Vermeiden von Gefühlen zwischen dem Interviewer und der befragten Person, was im neutralen Stil angestrebt wird, versucht man möglichst vergleichbare Informationen zu erhalten (ebda, S. 138).

Aufgenommen wurden die Interviews mit einem Diktiergerät der Marke OLYMPUS-LS 10. Außerdem wurden die Gespräche noch mit der Sprach-Memo Funktion des Handys LG D405n aufgezeichnet, um sicherzugehen, dass die Aufnahmen im Falle eines technischen Gebrechens eines Gerätes gespeichert sind.

7.4.1 Der Interviewleitfaden

Wie bereits in Kapitel 7.2 dargelegt, bietet sich die Befragung der Schülerinnen mithilfe eines Leitfadens an, um die erhaltenen Ergebnisse vergleichen zu können. Der Interviewleitfaden basiert auf den Erkenntnissen aus dem hermeneutischen Teil dieser Diplomarbeit und soll sicherstellen, dass bestimmte Themen im Rahmen des Interviews angesprochen werden.

Der erstellte Leitfaden umfasst 7 Themenblöcke, die jeweils aus mehreren Hauptfragen und teilweise auch Unterfragen bestehen, welche zur Ergänzung des Themas dienen. Insgesamt wurden 13 Hauptfragen formuliert, die nicht in chronologischer Reihenfolge bearbeitet werden müssen. Die im Leitfaden enthaltenen Fragen stellen lediglich eine Struktur dar und bilden eine Gedächtnisstütze für die Interviewerin. Laut Atteslander (2010, S. 142) ist ein wesentliches Merkmal von Leitfadeninterviews, dass der/die Interviewer/in die Fragen zur richtigen Zeit und in der passenden Reihenfolge stellt. Bei der Erstellung der Fragen wurde darauf geachtet, dass diese zwar bestimmte Themengebiete ansprechen, gleichzeitig aber auch zum Erzählen anregen sollen. Die Unterfragen werden nur dann gestellt, wenn sie von der befragten Person nicht im Rahmen der Hauptfrage beantwortet wurden. Außerdem werden während der Interviews weitere Fragen gestellt, die sich im Gesprächszusammenhang ergeben und der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Dazu zählen auch kurze Fragen bzw. Zusammenfassungen, die sicherstellen sollen, dass die Antwort richtig verstanden wurde.

INTERVIEWLEITFADEN

Block 1: SOZIALISATIONSINSTANZ ELTERN

Einleitung: Danke, dass du dich für dieses Interview zur Verfügung gestellt hast. Beginnen wir zuerst damit, ein wenig über deine Kindheit zu reden. Bitte erinnere dich zurück.

- 1) Beschreibe mir bitte, welchen Einfluss dein Vater und deine Mutter auf die Sportaktivität seit deiner Kindheit gehabt haben bzw. noch haben.
- 1a) Welchen Stellenwert hat Sport im Leben deiner Eltern?
- 1b) Wie haben dich dein Vater oder deine Mutter in ihre Sportaktivitäten eingebunden?

Block 2: PERSÖNLICHE EINSTELLUNGEN

Einleitung: Seit deiner Kindheit sind einige Jahre vergangen, in denen du dich verändert und entwickelt hast.

- 2) Zählt Sport derzeit zu deinen Freizeitaktivitäten?
- 2a) Wenn nein: Warum machst du keinen Sport/hast mit dem Sporttreiben aufgehört?
- 2b) Wenn ja (1): Welche Sportarten übst du aus?
- 2c) Wenn ja (2): Beschreibe mir bitte warum du (diesen) Sport machst.
- 3) Laut Statistik treiben im Jugendalter Jungen lieber Sport als Mädchen. Warum glaubst du ist das so?
- 3a) Stimmt diese Statistik auch in deiner Klasse?
- 4) Was hältst du von der Aussage, dass Sport unweiblich ist?
- 4a) Gefällt dir ein trainierter Frauenkörper?
- 4b) Bist du selbst mit deinem Aussehen zufrieden?
- 4c) Was würdest du gerne an dir ändern?

Block 3: SOZIALISATIONSINSTANZ GLEICHALTRIGENGRUPPE

Einleitung: Danke, dass du so offen über deine eigene Person gesprochen hast. Lass uns nun über deinen Freundeskreis und deine Schulkolleg/innen sprechen.

FREIZEIT

- 5) Beschreibe mir bitte, wie wichtig Sport in deinem Freundeskreis ist.
- 5a) Inwiefern denkst du, dass deine Freunde deine Einstellung zum Sport und UF „Bewegung und Sport“ beeinflussen?

SCHULE

- 6) Erzähle mir bitte, wie beliebt das UF „Bewegung und Sport“ in deiner Klasse ist.

6a) Orientierst du dich an der Meinung der Klasse zum Schulsport?

7) Wie wichtig sind in deiner Klasse das Thema Leistung und der Leistungsvergleich untereinander im UF „Bewegung und Sport“?

Block 4: INHALTE IM UF „BEWEGUNG UND SPORT“

Einleitung: Du sagst von dir selbst, dass du nicht wirklich gerne am UF „Bewegung und Sport“ teilnimmst.

8) Beschreibe mir die, laut deiner Meinung, häufigsten Inhalte im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ seit der Oberstufe.

8a) Wie zufrieden bist du mit den Inhalten im Unterricht?

8b) Welche Inhalte würdest du dir öfter im UF „Bewegung und Sport“ wünschen?

8c) Auf welche Inhalte könntest du in der Sportstunde ganz verzichten?

Block 5: GESTELLTE AUFGABEN IM UF BEWEGUNG UND SPORT

9) Denke bitte an die verschiedenen Aufgaben, die du im UF „Bewegung und Sport“ gestellt bekommst und beschreibe mir, wie schwierig es für dich ist, sie zu schaffen.

9a) Wenn du eine Aufgabe nicht schaffst, woran denkst du liegt das deiner Meinung nach?

9b) Wenn du die Aufgaben selbst gestalten könntest, wie würden sie sich in Bezug auf ihre Schwierigkeit ändern?

Block 6: DIE LEHRERIN

Einleitung: Kommen wir nun noch zu deiner Lehrerin.

10) Hast du ein gutes Verhältnis zu deiner Lehrerin?

10a) Beschreibe mir bitte, wie sich eure Lehrerin im Unterricht euch gegenüber verhält.

11) Wie sollte deiner Meinung nach das Verhalten einer guten Lehrerin ausschauen?

11a) Welche Eigenschaften zeichnen eine gute Lehrerin aus?

12) Was denkst du über die Benotung der Lehrerin im UF „Bewegung und Sport“?

12a) Findest du deine Note gerecht?

Block 7: DIE IDEALE SPORTSTUNDE

13) Abschließend möchte ich noch von dir wissen: Wie würde für dich eine Sportstunde ausschauen, in der du gerne und motiviert mitmachst? Berichte mir bitte von so einer Stunde!

7.4.2 Probleme bei der Durchführung

Die Durchführung der Interviews verlief nahezu problemlos. Wie besprochen, kamen die einzelnen Schülerinnen der Reihe nach zum Konferenzzimmer bzw. direkt in das Zimmer

der Lehrbuchsammlung. Nach einer kurzen Einführung wurde dort die Befragung ungestört und in ruhiger Atmosphäre durchgeführt. Nur bei einem Interview öffnete eine Lehrerin die Türe, vermutlich um Lehrmaterialien zu holen. Sie entschuldigte sich für die Störung und schloss die Türe wieder. Auf die befragte Person hatte diese Störung keinen Einfluss, da sie kurz ihre Antwort unterbrach, den Redefluss nach dem Zumachen der Türe aber sofort wieder fand. Es war auch nicht nötig die Frage noch einmal zu wiederholen, da die Schülerin offensichtlich noch genau wusste, was sie antworten wollte.

Beim Stellen der einzelnen Fragen ist aufgefallen, dass manchmal von den Schülerinnen nachgefragt wurde, wenn die Formulierung von der Interviewerin nicht exakt war. Diese las nicht alle Fragen so vor, wie sie auf dem Leitfaden formuliert waren, sondern passte sie der jeweiligen Situation an. Das Nachfragen der Schülerinnen hat aber den Interviewverlauf nicht gestört.

7.5 Die Transkription der Daten

Unter Transkription versteht man die Verschriftlichung von gesprochener Sprache, etwa aus Interviews oder Gruppendiskussionen. Diese ist zwar zeitaufwändig, für eine gute Auswertung der Interviews aber unbedingt notwendig. Die Verschriftlichung des Interviews hat den Vorteil, dass Textstellen unterstrichen, Randnotizen gemacht und Aussagen miteinander verglichen werden können. Somit wird deutlich, dass das Transkript die Basis für die Auswertung des Interviews bildet (Mayring, 2002, S. 89).

Mayring (2002) unterscheidet zwischen der wörtlichen Transkription, der kommentierten Transkription, dem zusammenfassenden Protokoll und dem selektiven Protokoll. Im Zuge der Diplomarbeit wird die wörtliche Transkription verwendet, auf die nun näher eingegangen wird.

Bei der wörtlichen Transkription gibt es nach Mayring (2002, S. 89f.) mehrere Vorgehensweisen. Als die exakteste Methode wird die Überschreibung der gesprochenen Sprache nach dem „Internationalen Phonetischen Alphabet“ beschrieben. Sie ermöglicht die Verschriftlichung von Dialekten und Sprachfreiheiten. Meist gilt das primäre Interesse aber nicht der sprachlichen Färbung, sondern dem Inhalt der Aussagen. Da im Dialekt verfasste Transkripte meist anstrengend zu lesen und schwer nachvollziehbar sind, muss man sich vom gesprochenen Wort entfernen. „Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei die weitest gehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet.“ (ebda, S. 91) Diese Technik ist immer dann adäquat, wenn die inhaltliche- thematische Ebene das Forschungsziel darstellt.

Da in dieser Arbeit der Inhalt der Schülerinnenaussagen von Bedeutung ist, wurden die

Interviews in normales Schriftdeutsch übertragen. Füllwörter, Wortwiederholungen und Pausen wurden nicht transkribiert, sofern sie für die Bedeutung des Satzes nicht wichtig waren. Der Satzbau der Interviews wurde jedoch nicht verändert.

7.6 Die Auswertungsmethode

Aus der Vielzahl an verschiedenen Auswertungsverfahren wurde für das Forschungsinteresse die „Qualitative Inhaltsanalyse“ als geeignetste Auswertungsmethode gewählt.

Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ entstand ursprünglich im Bereich der Kommunikationswissenschaften, wird heute aber in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen gebraucht (Mayring, 1995, S. 209). „Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet.“ (Mayring, 2002, S. 114) Den Kern dieses Auswertungsverfahrens bildet ein Kategoriensystem, welches theoriegeleitet und auf das Material bezogen, erstellt wird. Die einzelnen Kategorien legen jene Aspekte fest, die in den Transkripten als für das Forschungsinteresse relevant erscheinen. Der Grundgedanke der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ besteht also darin, dass Texte systemhaft analysiert werden, „indem [...] das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ wird (ebda, S. 114).

Die Bildung der einzelnen Kategorien ist ein wichtiger Prozess, der genau überlegt werden muss. Dabei gibt es zwei Vorgehensweisen, die induktive- und die deduktive Kategorienbildung. Beim deduktiven Verfahren werden die Kategorien aufgrund der theoretischen Überlegungen bereits vorab gebildet. Im Vergleich dazu wird die Einteilung in der induktiven Kategorienbestimmung aufgrund des erhaltenen Materials abgeleitet. Bei der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ eignet sich die induktive Kategorienbildung daher besonders gut. Sie ermöglicht die Darstellung des Materials ohne Verzerrungen durch das Vorwissen der Forschenden (Mayring, 2003, S. 74f.).

Laut Mayring (2003, S. 76) muss als erster Schritt „das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden.“ Elemente, die für die Beantwortung der Forschungsfrage unwesentlich sind oder Ausschmückungen werden weggelassen. Beachtet werden muss im Verlauf des ganzen Prozesses, dass sich die Kategorien am Forschungsinteresse orientieren. Als nächstes wird der gesamte Text Zeile für Zeile bearbeitet, wobei die Kategorien als Begriffe oder in Form von Kurzsätzen festgelegt werden. Beim weiteren Bearbeiten muss immer wieder entschieden werden, ob eine Textstelle unter eine bereits bestehende Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie definiert werden muss. Nach der Bearbeitung einer größeren Datenmenge werden die gebildeten Kategorien

nochmals überarbeitet und überprüft, ob die einzelnen Kategorien dem Forschungsinteresse dienen. Bei benötigten Änderungen wird das gesamte Material nochmals durchgegangen. „Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen.“ (ebda, S. 76)

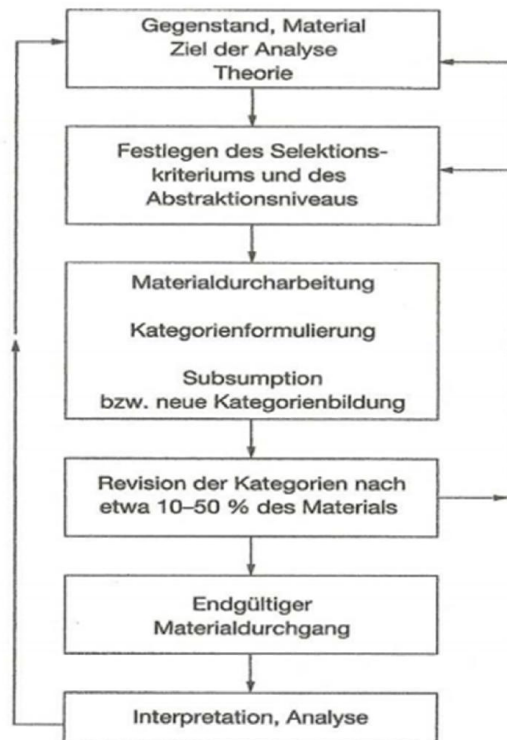


Abb. 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung
(Mayring, 2003, S. 75)

8. Auswertung

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten dargestellt und die einzelnen Interviews ausgewertet. Wie bereits in Kapitel 7.6 dargelegt, wird zur Auswertung der Daten die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Als Grundlage für die Verarbeitung dient die Transkription der Daten, welche aus Gründen der Privatsphäre nicht im Anhang der Diplomarbeit zu finden sind. Sie liegt beim Verfasser der Arbeit vor und kann bei Interesse eingesehen werden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden jene Aussagen extrahiert, die als relevant erscheinen. Im Anschluss werden Kategorien gebildet, wobei als Ausgangspunkt dafür die Kategorien des Interviewleitfadens dienen. Die Bildung neuer Kategorien und die thematische Zuordnung der Aussagen ermöglichen die Darstellung und den Vergleich der Interviews und bilden die Basis für die weitere Datenanalyse.

Folgend werden die Interviews einzeln dargestellt und die jeweiligen Aussagen in Form von Protokollsätzen den einzelnen Kategorien zugeordnet.

8.1 Interview A

Personen- Code: A

Alter: 17 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 14sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Vater und Mutter von A sind früher im Sommer immer größere Runden gelaufen, womit sie aber aus Zeitgründen und weil sie ein Haus gebaut haben, aufgehört haben (Z 5-8). Laut A hat Sport einen eher hohen Stellenwert im Leben ihrer Eltern und sie machen auch immer noch Sport (Z 13, Z30). Sie haben versucht A zum Sporttreiben zu animieren, aber A ist generell kein Sportfan (Z 9-10). Die Eltern sind mit A immer wandern gegangen, gelaufen, Rad gefahren und geschwommen, was ihr schon Spaß gemacht hat (Z 16-19).

Derzeit macht A keinen Sport, weil sie aufgrund der Schule wenig Zeit hat (Z 23). Ihre Freizeit verbringt sie oft mit ihrer Familie, wobei sie dann beispielsweise ins Kino gehen, aber nicht gemeinsam sportlich aktiv sind (Z 27-28).

Im Freundeskreis von A ist Sport nicht besonders wichtig. Einige ihrer Freund/innen machen immer wieder ein bisschen Sport, beispielsweise laufen sie am Laufband, aber wirklich sportlich ist niemand (Z 56-58). In der Schule ist das UF „Bewegung und Sport“ bei den Buben ziemlich beliebt, viele Mädchen hingegen halten es für Zeitverschwendung. Statt am UF „Bewegung und Sport“ teilzunehmen, könnte man auch lernen oder selbst

zu Hause Sport machen (Z 66-68). A meint, dass ihre Freundinnen ihre Einstellung zum Sport in der Freizeit nicht beeinflussen und sie denkt ebenso wie viele Mädchen in der Klasse, dass das UF „Bewegung und Sport“ Zeitverschwendung ist (Z 61, 70).

A denkt, dass Jungen generell sportlicher sind, weil sie bereits in ihrer Kindheit beispielsweise Fußball spielen und mehr Sport machen. Auch in der Klasse von A spiegelt sich dieses Bild wider (Z 33-37). A hält aber nichts von der Aussage, dass Sport unweiblich ist und sie denkt, dass Frauen heute oft jene Sportarten ausüben, die früher eher für Männer üblich waren (Z 40-41). Ihr gefällt auch bis zu einem gewissen Grad ein trainierter Frauenkörper (Z 47). A meint, dass sie mehr Sport machen könnte, um besser auszusehen und ihrem Körper etwas Gutes zu tun (Z 49-52).

Bezogen auf die Inhalte im UF „Bewegung und Sport“ gibt A an, dass sie hauptsächlich Spiele spielen und keine fordernden Sportarten machen (Z 64-65, 79). Manchmal wird auch ein Zirkeltraining in der Sportstunde gemacht, auch im Schwimmbad waren sie bereits (79-80). A ist mit der inhaltlichen Gestaltung wenig zufrieden, da sie die Spiele eher für die Unterstufe passend findet und könnte ganz auf diese „Kinderspiele“ verzichten. Sie würde gerne öfter Zirkeltraining machen, oder auch auf den Sportplatz laufen gehen (Z 82-89). Die Schülerin A würde eine Sportstunde mit leichten Aufwärmübungen beginnen, anschließend ein paar Runden laufen und dann eine Übungsauswahl bevorzugen, sodass jede Schülerin wählen kann, was sie machen will. Abschließend findet A ein kleines Spiel oder ein Ballspiel gut und nennt als Beispiel Badminton. Auch Yoga würde sie gerne im UF „Bewegung und Sport“ probieren (Z 146-151).

Das Thema Leistung ist in der Klasse nicht wichtig und A denkt, dass es nicht wirklich große Unterschiede gibt. Nur ein paar Schülerinnen sind besser als die anderen (Z 73-74).

Die Aufgaben in der Sportstunde sind nach A nicht wirklich schwierig und sie bezeichnet den Unterricht auch nicht als anstrengend, da die Übungen sehr einfach sind (Z 92-96). Wenn A eine Übung nicht schafft, was zum Beispiel beim Reckturnen vorkommt, denkt sie, dass es an fehlender Konzentration liegt, oder auch weil sie keine Lust hatte (Z 101). Sie würde die Aufgaben schwieriger und anstrengender machen, wenn sie die Wahl hätte und die einzelnen Übungen auch länger durchführen (Z 104-105). Außerdem würde sie andere Spiele und Übungen machen (Z 113-114).

Die Lehrerin bezeichnet A als ziemlich nett und zuvorkommend. Sie drückt sich für die Kinder verständlich aus und kann gut mit ihnen umgehen (Z 110-111, 116). Die Lehrperson zeigt Verständnis, wenn eine Schülerin etwas nicht schafft (Z 116-119). A hält es für wichtig, dass eine Lehrerin nett ist und die Schülerinnen zum Mitmachen animiert (Z 122-

125). A äußert, dass eine gute Lehrerin zuvorkommend, freundlich und hilfsbereit sein soll (Z 132).

A ist mit ihrer Sportnote sehr zufrieden, da hier nicht in erster Linie die Leistung, sondern viel eher die Anstrengung zählt. Sie denkt, dass die Benotung generell gerecht ist, da es höchstens einen Zweier gibt, wenn man oft im Unterricht fehlt (Z 135- 142).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Vater und Mutter sind früher im Sommer immer größere Runden laufen gegangen, haben damit aber aus Zeitgründen und weil sie dann ein Haus gebaut haben aufgehört (Z 5-8).

P2: Sport hat im Leben der Eltern einen eher hohen Stellenwert (Z 13).

P3: Die Eltern treiben auch jetzt noch Sport (Z 30).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P4: Die Eltern haben versucht, die Kinder zum Sporttreiben zu animieren (Z 8-9).

P5: Die Eltern sind in der Kindheit mit der Schülerin A wandern gegangen, gelaufen, Rad gefahren und auch schwimmen gegangen (Z 16-19).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P6: Die Freunde von A sind keine Sportfreaks. Einige machen ein bisschen Sport, wie etwa laufen auf dem Laufband, aber niemand ist wirklich sportlich.

P7: A meint, dass ihre Freunde ihre Einstellung zum Sport überhaupt nicht beeinflussen (Z 61).

P8: Das UF „Bewegung und Sport“ ist bei den Buben sehr beliebt, während die Mädchen es hingegen für Zeitverschwendung halten (Z 63-66).

P9: A findet ebenfalls, dass das Unterrichtsfach Zeitverschwendung ist (Z 70).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P10: Derzeit betreibt die Schülerin A keinen Sport, weil sie nicht genug Zeit dafür hat (Z 23-25).

P11: Gründe, warum A keinen Sport treibt, sind die fehlende Zeit aufgrund der Schule und andere gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Eltern (Z 23-28).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P12: Laut A sind Jungen generell sportlicher, da sie bereits in der Kindheit vermehrt Fußball spielen und einfach mehr Sport machen (Z 33-35).

P13: Auch in der Klasse von A stimmt es, dass Jungen sportlicher sind als Mädchen (Z 37).

P14: Sport ist keinesfalls unweiblich, außerdem gibt es immer mehr Frauen, die Sportarten ausüben, welche als „Männersportarten“ gelten (Z 40-43).

P15: A denkt, dass ein trainierter Frauenkörper bis zu einem gewissen Grad gut aussieht (Z 47).

P16: Die Schülerin A ist der Meinung, dass sie selber mehr Sport machen könnte, um besser auszusehen und etwas für ihre Gesundheit zu tun (Z 49-52).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P17: Im Unterricht werden hauptsächlich Spiele gespielt und keine fordernden Sportarten durchgeführt (Z 64-65).

P18: Neben den Spielen wird auch ab und zu Zirkeltraining angeboten, auch Schwimmen waren die Schülerinnen schon (Z 78-79).

Zufriedenheit und Wünsche

P19: A ist mit den Inhalten nicht wirklich zufrieden, da diese eher für die Unterstufe geeignet sind (Z 82-84).

P20: A würde sich wünschen, dass öfter Zirkeltraining gemacht wird oder die Schülerinnen mal laufen gehen (Z 86-87).

P21: Ganz verzichten könnte A auf „Kinderspiele“ (Z 89).

Auswertung

P22: A würde sich am Beginn der Stunde leichte Aufwärmübungen wünschen. Dann könnte Yoga eingebaut werden, oder man läuft ein paar Runden. Im Anschluss soll es eine Wahlmöglichkeit bei den Übungen geben und abschließend soll noch ein kleines Spiel, oder Ballspiel durchgeführt werden, beispielsweise Badminton (Z 146-151).

Leistung und Leistungsvergleich

P23: Das Thema Leistung ist in der Klasse nicht wirklich wichtig. Ein paar Schülerinnen sind besser, aber es gibt keine großen Unterschiede (Z 73-74).

Aufgabenbewältigung

P24: Die Aufgaben im Unterricht sind ziemlich einfach und nicht wirklich anstrengend (Z 93-94).

P25: Wenn A eine Aufgabe nicht schafft, was zum Beispiel beim Reckturnen vorkommt, denkt sie, dass es an ihrer mangelnden Konzentration liegt, oder daran, dass sie keine Lust hatte (Z 101-102).

P26: A würde die Aufgaben schwieriger, anstrengender und länger machen (Z 104-105).

P27: In der Oberstufe sollten die Aufgaben anstrengender sein und andere Übungen gemacht werden (Z 113-114).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P28: Die Sportlehrerin ist ziemlich nett und zuvorkommend. Sie drückt sich außerdem für die Schülerinnen verständlich aus und kann gut mit Kindern umgehen (Z 110-111).

P29: Die Lehrerin zeigt Verständnis, wenn eine Schülerin etwas nicht schafft (Z 117-119).

Wunschvorstellungen

P30: Eine gute Lehrerin soll nett sein und versuchen, dass alle Kinder mitmachen (Z 122-123).

P31: Eine gute Sportlehrerin soll zuvorkommend, freundlich und hilfsbereit sein (Z 132).

Benotung

P32: A ist mit der Benotung sehr zufrieden, da für die Lehrerin nicht primär die erbrachte Leistung, sondern die Anstrengung zählt (Z 135-137).

P33: Die Benotung der Klasse ist generell gerecht (Z 139).

P34: Einen Zweier gibt es nur, wenn jemand oft im Unterricht fehlt (Z 141-142).

8.2 Interview B

Personen- Code: B

Alter: 15 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 15min 22ek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Die Eltern von B haben für sie Schwimmstunden und Reitstunden bezahlt und sind in ihrer Kindheit mit ihr öfter auf den Spielplatz gefahren. Auch Wandern zählte zu den gemeinsamen Freizeitaktivitäten (Z 5-7). Im Leben der Eltern ist Sport laut B nicht wichtig und wenn sie Sport machen, dann zu zweit, also ohne B (Z 9-12).

Sport ist für B derzeit wichtiger als in ihrer Kindheit. Sie geht immer noch reiten und hat vor kurzem auch mit dem Laufen begonnen (Z 16-18). Sie meint, dass sie Sport als Ausgleich zur Schule braucht, damit sie sich wohl fühlt und in Form bleibt (Z 20).

Im Freundeskreis gibt es nur wenige Mädchen, die regelmäßig Sport machen. Nur eine Freundin spielt öfter Tennis, weil es die Eltern so wollen (Z 49-50). Die Buben machen Krafttraining, um ihre Körper zu formen (Z 51-52). B nimmt an, dass ihre Freunde/innen ihre Einstellung zum Sport nicht wirklich beeinflussen. Sie würde auch nicht anfangen beispielsweise Tennis zu spielen, nur weil ihre Freundinnen das machen. B sagt aus, dass sie macht, was sie will und nicht was ihre Freund/innen ihr sagen (Z 54-56). Auch in der Klasse ist der Großteil der Mädchen nicht sportinteressiert bzw. interessiert am UF „Bewegung und Sport“, zumindest bis auf ein bis zwei Mädchen, die eine Ausnahme darstellen (Z 71-72). B ist ebenfalls nicht motiviert für das UF „Bewegung und Sport“, wobei sie sich hier aber ihre eigene Meinung bildet und sich nicht an den anderen orientiert (Z 70).

B glaubt, dass Buben Sport mehr brauchen als Mädchen, was sie auf die Hormone zurückführt, genauer gesagt auf den Mehranteil von Testosteron im Vergleich zu Mädchen. Sie sagt aus, dass Buben aufgedrehter sind und durch den Sport eine Möglichkeit finden sich abzureagieren (Z 23-25). Dass Buben sportlicher sind als Mädchen zeigt sich auch in ihrer Klasse (Z 27). B hält Sporttreiben nicht für unweiblich, wobei es aber auf die Sportart ankommt. Sie findet, dass es durchaus unweiblich ist, wenn Frauen Krafttraining machen und dadurch sehr muskulös werden (Z 29-34). Mit ihrem eigenen Körper ist B zufrieden und findet, dass sie weder zu dünn noch zu dick ist (Z 41-44).

Seit der Oberstufe haben die Mädchen öfter Dauerläufe gemacht, womit B nicht zufrieden ist, da sie es nicht mag in der Gruppe zu laufen, weil sie so ihr eigenes Tempo nicht bestimmen kann (Z 91-93). In der Oberstufe werden laut B nicht mehr so viele Spiele gespielt, was ihr zwar logisch erscheint, sie aber immer gerne gemacht hat. Der Schwerpunkt liegt eher am Erlernen konkreter Sportarten wie etwa Basketball (Z 101-105). B würde sich mehr Gruppenspiele wünschen, da sie einfach lustig sind für sie und sie das gerne macht (Z 107-108). B findet Ballsportarten nicht so toll, würde dafür aber gerne öfter Leichtathletik machen (Z 110-111). B würde sich wünschen, dass die Schülerinnen sich öfter aussuchen können, was sie machen wollen und mitentscheiden dürfen (Z 188-190).

Der Leistungsvergleich im UF „Bewegung und Sport“ ist kein wichtiges Thema für die Mädchen. Niemand will unbedingt besser sein als die anderen (Z 79-82). Wenn jemand eine herausragende Leistung erbringt, wird diese Person schon gelobt, aber ansonsten ist das Erbringen von Leistung den Mädchen relativ egal (Z 86-87).

Für B ist das lange Laufen schwierig und sie findet, dass man das auch nicht von jedem verlangen kann (Z 114-115). Allgemein ist sie der Ansicht, dass die Aufgaben im UF „Bewegung und Sport“ nicht besonders schwer sind, bis auf das Laufen und Bodenturnen (Z 122-128). Wenn sie eine Aufgabe beim Turnen nicht schafft, denkt sie, dass das am Gleichgewichtssinn liegt, oder daran, dass sie kein Talent dafür hat (Z 130-131).

Ihre Lehrerin beurteilt B als eine Person, die locker drauf ist und ihren Unterricht nicht so ernst nimmt (Z 146-147). B hat ein gutes Verhältnis zu ihr und denkt, dass sich alle Mädchen der Klasse gut mit ihr verstehen, weil sie nicht so streng ist (Z 155-156). Kritisiert wird von B, dass die Lehrerin nicht wirklich auf die Wünsche der Schülerinnen eingeht, sondern ihr Programm durchzieht. Ausnahmen sind aber „besondere“ Stunden, wie etwa die Weihnachtsstunde. Hier geht die Klasse auch mal bowlen oder spielt Spiele (Z 148-150). B erwähnt auch, dass die Lehrerin öfter vorzeigen könnte, wie etwas richtig geht, weil dies für sie eine große Hilfe sein würde, um Aufgaben besser zu bewältigen (Z 137-142). Eine gute Lehrerin ist für B eine Person, die man respektiert, vor der man aber keine Angst hat (Z 158-159). Sie nimmt sich Zeit, um schwächeren Schülerinnen zu helfen, damit sie eine Aufgabe schaffen und ist auch einfühlsam. Eine gute Lehrerin zwingt die Kinder keinesfalls zu etwas, das sie nicht wollen und zeigt Verständnis, wenn jemand etwas nicht machen will (Z 167-172).

B hat letztes Jahr kein „Sehr gut“ bekommen, weil sie zu viel geredet hat im Unterricht, was sie nicht nachvollziehen kann (Z 178-180). Grundsätzlich findet sie die Benotung aber gerecht und denkt, dass es nur dann ein „Gut“ gibt, wenn sich jemand am Unterricht

nicht wirklich beteiligt (Z 180-185).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Sport spielt im Leben der Eltern keine wichtige Rolle (Z 9).

P2: Wenn die Eltern Sport betreiben, dann zu zweit und nicht mit B gemeinsam (Z12).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: Die Eltern haben B Schwimmstunden und Reitstunden bezahlt, sind mit ihr öfter auf den Spielplatz gefahren und auch wandern gegangen (Z 5-7).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P4: Im Freundeskreis von B gibt es nur wenige Mädchen, die regelmäßig Sport machen (Z 48-49).

P5: Die männlichen Freunde von B machen Krafttraining, um ihre Körper zu formen (Z 51-52).

P6: B geht davon aus, dass ihr Freundeskreis keine Beeinflussung auf ihre Einstellung zum Sport hat, da sie macht, was sie will und nicht was sie ihr sagen (Z 54-56).

P7: Der Großteil der Mädchen in der Klasse von B ist nicht interessiert am UF „Bewegung und Sport“ (Z 71-72).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P8: Sport ist für B wichtiger als es in ihrer Kindheit der Fall war (Z16).

P9: B reitet noch immer und hat seit Kurzem mit dem Laufen begonnen (Z 18).

P10: Gründe für das Sporttreiben sind der Ausgleich zur Schule, dass sich B durch den Sport besser fühlt und in Form bleibt (Z 20).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P11: B glaubt, dass Jungen aufgrund ihrer Hormone, insbesondere dem Testosteron,

mehr Sport brauchen als Mädchen, da sie aufgedrehter sind und sich durch das Sporttreiben abreagieren können (Z 23-25).

P12: In der Klasse von B machen Buben lieber Sport als Mädchen (Z 27).

P13: B meint, dass Sport nicht unweiblich ist, wobei Frauen, die Krafttraining machen und dadurch sehr muskulös sind, schon unweiblich ausschauen können (Z 29-33).

P14: B ist mit ihrem Aussehen zufrieden und findet sich weder zu dünn noch zu dick (Z 43).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P15: Seit der Oberstufe haben die Mädchen viele Dauerläufe gemacht (Z 91-92).

P16: Laut B werden seit der Oberstufe weniger Spiele gespielt, der Fokus liegt eher am Erlernen von Sportarten, wie Basketball (Z 102-104).

Zufriedenheit und Wünsche

P17: B mag Dauerläufe nicht, da sie beim Laufen in der Gruppe ihr Tempo nicht bestimmen kann (Z 92-93).

P18: Die Schülerin B würde gerne mehr Gruppenspiele spielen, da sie diese lustig findet und gerne macht (Z 107-108).

P19: B findet Ballsportarten nicht so toll, dafür würde ihr Leichtathletik gefallen (Z110-111).

P20: B würde sich wünschen, dass die Schülerinnen sich öfter aussuchen können, was sie machen wollen (Z 188-189).

Leistung und Leistungsvergleich

P21: Im UF „Bewegung und Sport“ ist es den Mädchen egal, welche Leistung sie haben (Z 79-80).

P22: Niemand hat das Bedürfnis besser zu sein als die anderen (Z 81-82).

P23: Herausragende Leistungen werden von den Mädchen anerkannt, ansonsten ist ihnen das Thema Leistung im Sport egal (Z 86-87).

Aufgabenbewältigung

P24: Schwer findet B langes Laufen in der Gruppe (Z 122-123).

P25: Bis auf Bodenturnen meint B, dass die gestellten Aufgaben nicht wirklich schwierig sind (Z 124-127).

P26: Wenn sie eine Aufgabe beim Turnen nicht schafft, denkt sie, dass das am Gleichgewichtssinn liegt, oder daran, dass sie kein Talent dafür hat (Z 130-131).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P27: Ihre Lehrerin beurteilt B als eine Person, die locker drauf ist und ihren Unterricht nicht so ernst nimmt (Z 146-147).

P28: B hat ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin und denkt, dass sich alle Mädchen der Klasse gut mit ihr verstehen, weil sie nicht so streng ist (Z 155-156).

P29: Die Lehrerin könnte Aufgaben öfter vorzeigen, da sie die Mädchen dann eher schaffen würden (Z 137, 142).

Wunschvorstellungen

P30: Vor einer guten Lehrerin sollte man Respekt und keinesfalls Angst haben (Z 158-159).

P31: Eine gute Lehrerin sollte sich für schwächere Schülerinnen Zeit nehmen, einfühlsam sein und die Lernenden nicht zu etwas zwingen (Z 167-168, 170).

Benotung

P32: B kann nicht nachvollziehen, dass sie letztes Jahr ein „Gut“ bekommen hat, weil sie so viel redet (Z 179-180).

P33: Die Sportnote findet B grundsätzlich gerecht (Z 180).

8.3 Interview C

Personen- Code: C

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 22sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Die Eltern von C gehen gerne spazieren oder walken (Z 12). Ihr Vater war eine Weile Basketballtrainer für Kinder und hat gemeinsam mit Asylanten Sport gemacht (Z 12-14). C ist mit ihren Eltern im Winter öfter Eislaufen gegangen oder hat mit ihnen Ball gespielt (Z 5-6). Außerdem wurde sie von ihren Eltern finanziell unterstützt, wenn sie Sport machen wollte. Sie ist beispielsweise eine Weile ins Schwimmbad gegangen, was ihre Eltern für sie bezahlt haben (Z 7-9). Sie ist zwar immer gefragt worden, ob sie sich mit ihren Eltern gemeinsam sportlich betätigen will, hat aber meistens kein Interesse daran gehabt (Z 17-18).

Derzeit betreibt C keinen Sport, außer dem Schulsport (Z 22). Als Grund dafür gibt sie mangelnde Zeit an, weil sie ziemlich viel zu lernen hat (Z 23).

Im Freundeskreis von C gibt es sowohl Freund/innen, die regelmäßig Sporttreiben, wie etwa Laufen, Schi fahren oder Krafttraining, als auch Personen, die überhaupt keinen Sport machen (Z 46-48). C ist der Meinung, dass ihre Freund/innen ihre Meinung zum Sport nicht wirklich beeinflussen (Z51). In der Klasse ist das UF „Bewegung und Sport“ nicht sehr beliebt, was laut C daran liegen könnte, dass es am Nachmittag stattfindet. Da hat man andere Sachen zu tun und der Tag ist meist auch schon ziemlich anstrengend gewesen (Z 53-59). Auch C ist hier derselben Meinung wie die Mehrheit ihrer Schulkolleg/innen (Z 61).

C äußert, dass Buben mehr Energie haben als Mädchen und Sport brauchen, um diese Energien abbauen zu können (Z 28-29). Des Weiteren trainieren sie, damit sie muskulöser werden (Z 30). C hält nichts von der Aussage, dass Sport unweiblich ist, denkt aber, dass Frauen eher Sport machen, um abzunehmen (33-34). Ein trainierter Frauenkörper gefällt ihr, solange dieser nicht so trainiert ist, wie jener von Bodybuilderinnen (Z 37-38). Selbst ist sie mit ihrem Aussehen zufrieden und weiß auch nicht, was sie gerne an sich ändern würde (Z 40-42).

Die häufigsten Sportarten seit der Oberstufe sind für C Volleyball, Laufen, Zirkeltraining und Geräteturnen (Z 75-78). C ist nicht wirklich zufrieden mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, weil man die Stunden lustiger und spielerischer gestalten könnte (Z 81). Außerdem würde sie gern weniger Volleyball spielen und nicht so oft laufen (Z 76-77, 82).

Ganz verzichten könnte C auf Reckturnen (Z 89). In ihrer idealen Sportstunde würde C zu Beginn etwas laufen, dann etwas Anstrengendes machen und zum Schluss ein lustiges Spiel spielen (Z 127-128).

Im UF „Bewegung und Sport“ vergleichen die Schülerinnen ihre Leistung untereinander nicht. C aber vergleicht sich schon mit den anderen (Z 64-66). C denkt, dass gute Leistungen anerkannt werden, schlechte Leistungen hingegen werden nicht wirklich beachtet, das Bemühen steht dann im Vordergrund (Z 68-71).

Die verschiedenen Aufgaben, die C in den Sportstunden gestellt bekommt, sind für sie machbar (Z 94). Sie fügt hinzu, dass man nichts machen muss, das man nicht machen will und einem auch geholfen wird (Z 94-95). Wenn C etwas nicht schafft, liegt das ihrer Aussage zufolge an fehlender Motivation oder daran, dass sie sich einredet, dass sie es nicht kann (Z 99-101). Die Aufgabenschwierigkeit hält sie aber grundsätzlich für angemessen (Z 104-105).

C hat ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin und glaubt, dass sich alle recht gut mit ihr verstehen, da sie auch immer mit ihr reden können, wenn sie etwas brauchen (Z 108-109). Die Schülerin C beschreibt ihre Lehrerin als freundlich und rücksichtsvoll (Z 111-112). Sie könnte aber mehr auf die Wünsche der Schülerinnen eingehen (Z 114). Eine gute Lehrerin allgemein sollte in der Anschauung von C verständnisvoll sein, wenn man sich einer Aufgabe nicht gewachsen fühlt und darauf achten, dass niemand ausgegrenzt oder beleidigt wird (Z 117-118).

Die Benotung ist für C ziemlich fair, weil die Lehrerin auch das Bemühen in die Note miteinbezieht (Z 120-121). C findet auch ihre Note gerecht (Z 124).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Die Eltern von C gehen gerne spazieren oder walken (Z 12).

P2: Der Vater von B hat eine Weile als Basketballtrainer für Kinder gearbeitet und Sport mit Asylanten durchgeführt (Z 12-14).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: C ist von den Eltern finanziell unterstützt worden, wenn sie eine Sportart machen wollte (Z 6-7).

Auswertung

P4: C ist immer gefragt worden, ob sie mit ihren Eltern Sport machen will, hatte aber meistens kein Interesse daran (Z 17-18).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P5: Einige der Freund/innen von C treiben regelmäßig Sport, andere machen überhaupt keinen Sport (Z 46-48).

P6: C lässt sich bezüglich ihrer Meinung zum Sport von ihren Freundinnen nicht beeinflussen (Z 51).

P7: Das UF „Bewegung und Sport“ ist nicht sehr beliebt, weil es laut C am Nachmittag stattfindet und den Schüler/innen da bereits die Energie fehlt (Z 53-57).

P8: C ist derselben Meinung wie die Mehrheit ihrer Mitschüler/innen (Z 61).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P9: C betreibt derzeit keinen Sport, außer den Schulsport (Z 22).

P10: Als Grund für die Sportabstinenz wird mangelnde Zeit genannt (Z 23).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P11: C meint, dass Buben mehr Energie haben als Mädchen und Sport zum Energieabbau nutzen (Z 28-29).

P12: Buben machen auch eher Sport um muskulöser zu werden (Z30).

P13: Frauen machen Sport um abzunehmen (Z 34).

P14: Ein trainierter Frauenkörper ist laut C schön, solange dieser nicht „bodybuildermäßig“ ist (Z 37-38).

P15: C ist mit ihrem Aussehen ziemlich zufrieden (Z42).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P16: Die häufigsten Sportarten seit der Oberstufe sind für C Volleyball, Laufen, Zirkeltraining und Geräteturnen (Z 75-78).

Zufriedenheit und Wünsche

Auswertung

P17: C findet, dass man die Stunden lustiger und spielerischer gestalten könnte (Z 81, 85).

P18: C würde sich wünschen, dass weniger Volleyball gespielt wird und auch weniger oft ein Dauerlauf gemacht wird (Z 76-77).

P19: Die ideale Sportstunde würde C mit Laufen beginnen, dann etwas Anstrengendes machen und zum Schluss ein lustiges Spiel spielen (Z 127-128).

Leistung und Leistungsvergleich

P20: Die Schüler/innen vergleichen untereinander nicht, wie gut sie sind (Z 64).

P21: Selbst vergleicht C ihre Leistung schon mit jener der anderen (Z65).

P22: Gute Leistungen werden von den Kindern anerkannt und schlechte Leistungen werden nicht beachtet (Z 68-70).

Aufgabenbewältigung

P23: Die Aufgaben in den Sportstunden sind für C machbar (Z 94).

P24: Wenn man etwas nicht machen möchte, dann ist das auch in Ordnung (Z 94-95).

P25: C äußert, dass ein Misslingen der Aufgaben häufig an ihrer Motivation liegt und weil sie sich einredet, dass sie das nicht kann (Z 99-101).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P26: C hat ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin und glaubt, dass sich alle Mädchen recht gut mit ihr verstehen (Z 108-109).

P27: Die Lehrerin ist freundlich und rücksichtsvoll (Z 111-112).

Wunschvorstellungen

P28: Die Lehrerin könnte mehr auf die Wünsche der Schülerinnen eingehen (Z 114).

P29: Eine gute Lehrerin soll laut C verständnisvoll sein, wenn man eine Aufgabe nicht machen möchte und darauf achten, dass niemand ausgegrenzt oder beleidigt wird (Z 117-118).

Benotung

P30: Die Benotung ist für C ziemlich fair, weil die Lehrerin auch das Bemühen in die Note

miteinbezieht (Z 120-121).

P31: C findet ihre Note gerecht (Z 124).

8.4 Interview D

Personen- Code: D

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 18min 3sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

D hat mit ihren Eltern eher Wintersportaktivitäten gemacht. Sie waren sehr oft Ski fahren und Eislaufen (Z 5-7). Sie erwähnt, dass sie nie zwingend eine Sportart machen mussten, wenn sie es nicht wollten. D hat beispielsweise an einer Ballettstunde teilgenommen, was ihr nicht gefallen hat und es war kein Problem für ihre Eltern, dass sie damit wieder aufhört (Z 8-10). Generell hat Sport keinen großen Stellenwert im Leben der Eltern von D. Ihre Mutter geht ab und zu walken mit den Nachbarinnen, ihr Vater macht gar keinen Sport derzeit (Z 12-14).

Momentan zählt Sport nicht zu den Freizeitaktivitäten von D. Sie hat zwar mal Sport gemacht, aber eher zum Abnehmen und dann aufgehört, weil sie keine Lust mehr hatte und weil es anstrengend war (Z 18-19). Außerdem bemerkt sie, dass ihr aufgrund der Schule die Zeit fehlt, um Sport zu machen, da man nach dem Sport noch zusätzlich duschen gehen muss und das sehr zeitaufwändig ist (Z 20, 28-29). D gibt auch zu, dass sie zu faul ist, um sich zu bewegen (Z 31).

Einige Freund/innen von D fahren im Winter gerne Ski, eine ihrer Freundinnen reitet auch mehrmals pro Woche. Es wird aber niemand dazu gedrängt, dass er/sie mit den Freund/innen gemeinsam Sport macht (Z 58-62). D glaubt nicht, dass ihre Freund/innen ihre Einstellung zum Sport beeinflussen, da Sport auch kaum zu den Gesprächsthemen im Freundeskreis zählt (Z 62-66). D kann sich aber vorstellen eine Sportart auszuüben, wenn plötzlich all ihre Freund/innen diese machen würden (Z 66-69). Was ihre Klasse betrifft, so meint D, dass das UF „Bewegung und Sport“ nicht sehr beliebt ist und sie sich hier nicht an der Meinung der Klasse orientiert, sondern das Fach generell nicht mag (Z 71, 78).

D gibt an, dass Burschen lieber Sport machen als Mädchen, weil sie so ihr Selbstwertgefühl steigern können und es bei jugendlichen Burschen gesellschaftlich gewünscht wird, dass sie einen gut trainierten Körper haben (Z 34-35). Dass Sport für Buben wichtiger ist, hat sich nach D mit der Zeit so entwickelt und sie fügt auch hinzu, dass Mädchen eher nur

zum Abnehmen Sport machen (Z 36-38). Aufgrund der geringen Anzahl an Buben kann D nicht sagen, ob sich dieses Bild auch in ihrer Klasse widerspiegelt (Z 40-43). Sie findet Sport zwar nicht unweiblich und ihr gefallen auch trainierte Frauenkörper, aber nur bis zu einem gewissen Grad (Z 45-51). Selbst ist sie mittlerweile mit ihrem Aussehen zufrieden. Früher hat sie sich zu dick gefühlt (Z 53-54).

Die häufigsten Sportarten im Unterricht sind für D Konditionstraining und Zirkeltraining. Auch Dauerlauf, Laufspiele und Volleyball zählen zu den häufigsten Aktivitäten (Z 72-73, 112, 116-118). Die Schülerin D meint, dass fast jede zweite Woche Volleyball gespielt wird und sie neben dem Laufen auf diese Sportart ganz verzichten könnte (Z 116, 132-134). Manchmal baut die Lehrerin auch Entspannungsübungen in den Unterricht mit ein (Z 113-114). D würde statt Volleyball lieber Faustball spielen und gerne auch verschiedene neue Sportarten wie etwa Rugby ausprobieren (Z 128-130). Sie wünscht sich einen abwechslungsreichen Unterricht, bestehend aus Entspannung, Spaß und Anstrengung. (Z 103-106). Die Unterrichtsstunden sollten aber nicht zu anstrengend sein und verschiedene Sportarten wie Rugby, Faustball oder Hockey beinhalten. Alternativ könnte sich D auch vorstellen zu Schwimmen oder im Winter mal auf den Eislaufplatz zu gehen (Z 172-177).

D behauptet bezogen auf das Thema Leistung, dass die Parallelklasse viel sportlicher ist, als ihre Klasse (Z 84-85). Sie will nicht die Einzige sein, die etwas nicht kann, wenn aber mehrere Personen etwas nicht schaffen, dann ist das für sie nicht so schlimm (Z 85-88).

D formuliert, dass Konditionstraining und Laufen für sie nicht schlimm oder schwierig sind (Z 91). Schwer fällt ihr hingegen beim Turnen an Geräten irgendwo hinaufzuklettern, was sie auf ihr körperlichen Voraussetzungen zurückführt (Z 93-95). Sie gibt auch zu, dass das Scheitern einer Aufgabe teilweise daran liegt, dass sie zu wenig Sport macht und somit keine Übung hat oder oft auch nicht motiviert ist. Auch mangelnde Begabung nennt sie als Grund für das Misslingen einer Aufgabe (Z 97-99).

Die Schülerin D weiß nicht, wie sie das Verhältnis zu ihrer Lehrerin genau beschreiben soll. Sie drückt aus, dass es ein interessantes Verhältnis ist, dass ihre Lehrerin aber versteht, dass sie Sport nicht gerne hat und es auch akzeptiert (Z 138-141). Generell beschreibt D die Lehrerin als nett und verständnisvoll. Wenn es aber um die Inhalte geht, nimmt sie die Wünsche der Schülerinnen nicht an, sondern fordert, dass zuerst ihr geplanten Aufgaben gemacht werden (Z 144-149). Eine gute Lehrerin soll aus Sicht von D auf die Wünsche der Schülerinnen eingehen, dennoch aber ihre Pläne zuerst durchführen. Sie soll sich bemühen, damit die Schülerinnen Spaß haben am Unterricht und sie gerne am Turnunterricht teilnehmen (Z 151-153). Bezogen auf die Eigenschaften, die eine gute Lehrerin mitbringen soll, sagt D, dass sie sportlich, selbstbewusst und freundlich sein

soll. Außerdem soll sie die schlechten Schülerinnen nicht ausschließen (Z 155-157).

Bei der Benotung wird nicht nur die Leistung, sondern auch die Anwesenheit miteinbezogen. Schülerinnen, die oft fehlen, oder die nicht so sportlich sind, bekommen einen Zweier (Z 159-163). Dieses System findet D sehr gerecht (Z 163-164). Sie denkt ebenso, dass ihre Note gerecht ist, weil sie sich schon anstrengt, auch wenn sie nicht alles schafft (Z 166-169).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Sport hat keinen großen Stellenwert im Leben der Eltern von D (Z 12).

P2: Die Mutter von D geht ab und zu walken mit den Nachbarinnen, ihr Vater betreibt keinen Sport (Z 12-14).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: Die Eltern sind oft mit D Schi fahren oder Eislaufen gegangen (Z 5-7).

P4: D hat nie eine Sportart machen müssen, wenn diese ihr nicht gefallen hat (Z 8-10).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P5: Einige Freund/innen von D fahren Schi, eine ihrer Freundinnen reitet auch mehrmals pro Woche (Z 58-59).

P6: Es wird niemand dazu gedrängt mit den Freund/innen gemeinsam Sport zu machen (Z 61-62).

P7: Sport ist kaum ein Gesprächsthema im Freundeskreis (Z 62).

P8: D würde nur anfangen Sport zu machen, wenn plötzlich all ihre Freundinnen damit beginnen würden eine Sportart auszuüben (Z 66-69).

P9: Das UF „Bewegung und Sport“ ist in der Klasse nicht sehr beliebt und auch D mag es, unabhängig der Meinung ihrer Schulkolleg/innen, nicht (Z 71, 78).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P10: D hat Sport gemacht um abzunehmen, ist derzeit aber nicht mehr sportlich aktiv (Z18).

P11: Als Gründe für die Sportabstinenz nennt sie Zeitmangel, Faulheit und dass Sport anstrengend ist und man danach duschen muss (Z 19-20, 28-29, 31).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P12: Buben machen lieber Sport als Mädchen, weil sie es für ihr Selbstwertgefühl brauchen und es zum Image von jugendlichen Buben dazugehört, dass sie trainierte Körper haben (Z 34-36).

P13: Mädchen machen eher Sport um abzunehmen, glaubt D (Z 37-38).

P14: D äußert, dass Bodybuilding bei Frauen nicht so attraktiv ist, weil sie dann zu muskulös sind (Z 45-46).

P15: Ein trainierter Frauenkörper ist für D bis zu einem gewissen Grad schön (Z 50-51).

P16: D ist es mittlerweile egal, wie sie aussieht und sie findet sich nicht mehr zu dick (Z 53-54).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P17: D bemerkt, dass sie fast nur Konditionstraining und Zirkeltraining machen oder auch Dauerlauf und Laufspiele (Z 72-73, 112).

P18: Manchmal werden auch entspannende Inhalte geboten (Z 114).

P19: Es wird beinahe jede zweite Woche Volleyball gespielt (Z 116-117).

Zufriedenheit und Wünsche

P20: D wünscht sich abwechslungsreiche Sportstunden, die eine Mischung aus Spaß, Ausgleich und Anstrengung mit sich bringen (Z 102-106).

P21: Die Schülerin D würde statt Volleyball lieber Faustball spielen und gerne neue Sportarten wie etwa Rugby ausprobieren (Z 128-130).

P22: Ganz verzichten könnte D auf Volleyball und Dauerlauf (Z 132-134).

Auswertung

P23: D wünscht sich, dass die Stunden nicht zu anstrengend sind und verschiedene Sportspiele wie Hockey, Faustball oder Rugby beinhalten (Z 172-176).

P24: Alternativ könnte sich D auch gut vorstellen zu schwimmen oder im Winter auf den Eislaufplatz zu gehen (Z 176-177).

Leistung und Leistungsvergleich

P25: D will nicht die Einzige sein, die etwas nicht kann, aber wenn andere auch schlecht sind, dann ist es nicht so schlimm (Z 85-88).

Aufgabenbewältigung

P26: D formuliert, dass Konditionstraining und Laufen für sie nicht schlimm oder schwierig sind (Z 91).

P27: Es fällt D schwer, irgendwo hinaufzuklettern, was sie auf ihre körperlichen Voraussetzungen zurückführt (Z 93-95).

P28: Gründe für das Scheitern bei einer Aufgabe sind nach D mangelnde Übung, Unsportlichkeit, fehlende Motivation und mangelnde Begabung (Z 97-99).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P29: D weiß nicht, wie sie das Verhältnis zu ihrer Lehrerin genau beschreiben soll (Z 140).

P30: Die Lehrerin akzeptiert, dass D sich nicht für Sport begeistern kann (Z 140-141).

P31: Die Lehrerin ist der Klasse gegenüber ziemlich nett und verständnisvoll, lässt aber bezogen auf die Inhalte nicht wirklich mit sich reden (Z 144, 148).

Wunschvorstellungen

P32: D meint, dass eine gute Lehrerin auf die Wünsche der Kinder eingehen soll und außerdem darauf achten soll, dass der Unterricht Spaß macht und die Kinder gerne daran teilnehmen (Z 151-153).

P33: D denkt, dass eine gute Lehrerin selbstbewusst und freundlich sein soll und schlechte Kinder nicht aus der Gruppe ausschließen soll (Z 155-156).

Benotung

P34: Die Benotung findet D sehr gerecht, da sie auch davon abhängt, wie oft man im Unterricht anwesend ist (Z 159-160).

P35: Schülerinnen, die nicht so sportlich sind, bekommen einen Zweier (Z 162-163).

P36: D denkt, dass ihre Sportnote gerecht ist, da sie, auch wenn sie nicht alles schafft, sich wenigstens anstrengt (Z 166-169).

8.5 Interview E

Personen- Code: E

Alter: 18 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 47sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Die gesamte Familie von E spielt Tennis, wodurch auch sie zum Tennis spielen gekommen ist und oft mit ihrer Familie gemeinsam spielt (Z 6-7,10). Mit ihrem Vater hat E früher im Garten öfter Fußball gespielt, womit sie aber mittlerweile aufgehört hat (Z 7-9). E schätzt ihre Eltern nicht als extrem sportlich ein, gibt aber an, dass sie regelmäßig Sport machen und neben dem Tennisspielen auch öfter laufen gehen (Z 9-10, 12-13).

In ihrer Freizeit spielt E einmal pro Woche Tennis, weil es ihr Spaß macht und sie so gemeinsam Zeit mit ihrer Familie und Leuten aus ihrem Dorf verbringen kann (Z 17, 20-23). Sonst übt E in der Freizeit keinen Sport aus, da sie noch nichts gefunden hat, das sie regelmäßig machen würde (Z 18-19).

Die Schülerin E hat viele ihrer Freundinnen durch das Tennis spielen kennengelernt und gibt an, dass für diese Sport einen hohen Stellenwert hat (Z 46-47). Sie kennt auch viele Personen, die regelmäßig laufen oder Fußball spielen (Z 47-48). E orientiert sich in gewisser Hinsicht an der Einstellung, die ihre Freundinnen zum Sport haben. Sie lässt sich zwar zu nichts zwingen, bemerkt aber, dass sie auch eher laufen geht, wenn ihr eine Freundin erzählt, dass sie das gemacht hat (Z 51-55). In der Schule hat E dieselbe Meinung wie ihre Schulkolleginnen, denen das UF „Bewegung und Sport“ nicht wirklich gefällt, während die Buben hingegen schon gerne daran teilnehmen (Z 58-59, 61).

E gibt an, dass Buben lieber Sport machen als Mädchen, weil Fußball eine sehr beliebte Sportart ist und diese eher von Männern gespielt wird. Ansonsten ist es ihr noch nie so vorgekommen, dass Buben mehr Sport machen (Z 26-28). Außerdem findet E nicht, dass Sport unweiblich ist, wobei aber zwischen den Sportarten unterschieden werden muss.

Als männliche Sportarten definiert E das Training im Fitnesscenter, während Laufen, Tennis und Volleyball für beide Geschlechter geeignet sind (Z 30-33). Ein schlanker und trainierter Körper gefällt E, solange man die Muskeln nicht so richtig sieht (Z 34-35). Sie selbst würde gerne mehr Sport machen, was aber zeitlich durch die Schule nicht so leicht ist. Sonst ist sie mit ihrem Aussehen zufrieden (Z 37-38, 40-41).

Als häufigste Inhalte seit der Oberstufe beschreibt E Ballspiele wie Völkerball, Volleyball und Fußball. Auch Dauerlauf und Zirkeltraining zählen dazu (Z 76-77). Sie selbst ist nicht wirklich zufrieden mit dem Angebot, da sie zum einen viele Spiele eher für die Unterstufe geeignet hält und zum anderen sich öfter Bauchmuskelübungen und Zirkeltraining wünschen würde. (Z 79, 81, 83, 85, 96, 109-110). In anderen Worten, sie würde sich anstrengendere Übungen wünschen und Spiele eher zum Aufwärmen spielen (Z 86-87, 143-146). Auch neue Inhalte würde E gerne probieren (Z 130-131). Ganz verzichten könnte sie auf Volleyball, weil es ihr nicht so gefällt. Generell fügt sie hinzu, dass die ganzen Ballspiele nicht so das ihre sind (Z 89-90).

Bezogen auf das Thema Leistung kritisiert E, dass in der Klasse der Spaß im Vordergrund steht und sich niemand zu viel bewegen will. Sie würde aber gerne mehr machen, damit es ihr auch etwas bringt und sie nicht das Gefühl hat, umsonst in der Schule geblieben zu sein am Nachmittag (Z 64-67, 86-87). Im Unterricht selbst gibt es schon einige Schülerinnen, die gut sind, dies zeigen und auch gesagt bekommen, aber es besteht kein Leistungsdruck für schwächere Schülerinnen (Z 70-72).

E formuliert, dass es im Unterricht nur wenige Aufgaben gibt, bei denen es darum geht etwas wirklich zu schaffen und dass keine schwierigen Aufgaben in den Sportstunden vorkommen (Z 93, 100-101). In der Klasse besteht auch kein Leistungsdruck und es ist egal, ob man die Übungen schafft oder nicht (Z 95-96). Als etwas, das E nicht schafft, nennt sie Übungen am Reck, was nach eigener Aussage an ihr persönlich liegt, also daran, dass sie es einfach nicht kann (Z 99-101, 104). An der Schwierigkeit der Aufgaben würde sie dennoch nichts ändern, sondern eher an der Art der Übungen (Z 109-110, 130-131).

Die Lehrerin wird von E als bemüht, freundlich und nett beschrieben (Z 81, 113, 115, 119, 129). Sie erklärt die Aufgaben und zeigt sie auch vor (Z 104-105). Die Lehrerin erzählt auch immer wieder von persönlichen Dingen und neu Gelerntem aus Seminaren (Z 113-115). Die Beziehung zu den Schülerinnen bezeichnet E als freundschaftlich, was sie auch von guten Lehrerinnen erwartet. Generell könnte die Lehrerin aber ein wenig mehr fordern (Z 117-119, 122, 128). E konstatiert, dass ihre Lehrerin grundsätzlich eine gute Lehrerin ist, da sie nicht zu streng und abgegrenzt wirkt (Z 121-122). Von einer guten Sportlehrerin

erwartet sich E, dass sie freundlich und einfühlsam ist (Z 124-126).

Die Benotung ist für E gerecht, da jede Schülerin, die sich bemüht, die Aufgaben probiert und regelmäßig anwesend ist ein „Sehr gut“ bekommt, was sie sehr gut findet (Z 133-135). E erwähnt, dass sie auch ihre Note gerecht findet, dass diese vielleicht aber sogar zu gut ist, weil sie sich selbst für nicht so sportlich hält (Z 139-140).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Die Eltern von E spielen Tennis und gehen öfter laufen (Z 9-10, 13).

P2: E schätzt ihre Eltern als nicht extrem sportlich ein, wobei sie aber regelmäßig sportlich aktiv sind (Z 12-13).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: Die gesamte Familie von E spielt Tennis und auch sie spielt oft gemeinsam mit ihren Eltern Tennis (Z 6-7).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P4: Durch das Tennis spielen hat E viele Freundinnen gefunden, für die Sport einen hohen Stellenwert hat (Z 46-47).

P5: Viele Personen im Umfeld von E gehen regelmäßig laufen oder spielen Fußball (Z 47-48).

P6: E geht eher laufen, wenn eine Freundin ihr erzählt, dass sie eben erst laufen war, hat aber nicht das Gefühl, dass sie dazu gezwungen wird (Z 51-54).

P7: Das UF „Bewegung und Sport“ ist bei den Mädchen der Klasse, sowie bei E nicht beliebt, während die Buben es schon mögen (Z 58-59, 61).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P8: E spielt einmal pro Woche Tennis (Z 17).

P9: Die Schülerin E hat sonst noch keine Sportart gefunden, die ihr gefällt und die sie regelmäßig ausführen würde (Z 18-19).

P10: E spielt Tennis, weil es ihr Spaß macht und sie so Zeit mit ihrer Familie und Leuten aus dem Dorf verbringen kann (Z 21-22).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P11: E sagt, dass Fußball eine beliebte Sportart ist, die eher Burschen ausüben (Z 26-27).

P12: Es kommt E nicht so vor, dass Buben mehr Sport machen als Mädchen (Z 27-28).

P13: E glaubt nicht, dass Sport unweiblich ist, wobei es aber auf die Sportart ankommt und sie das Training im Fitnesscenter zum Beispiel als männlich definiert (Z 30-31).

P14: Ein schlanker, trainierter Frauenkörper, bei dem man die Muskeln nicht so richtig sieht, gefällt E (Z 34-35).

P15: Die Schülerin E ist mit ihrem Aussehen mehr oder weniger zufrieden, äußert aber, dass sie mehr Sport machen will (Z 37-38).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P16: Die häufigsten Inhalte laut E sind Ballspiele wie Völkerball, Volleyball und Fußball, wobei sie auch Dauerlauf und Zirkeltraining nennt (Z 76-77).

Zufriedenheit und Wünsche

P17: E ist nicht zufrieden mit dem Angebot, da die Spiele eher für die Unterstufe geeignet sind und sie sich öfter Zirkeltraining und Bauchmuskelübungen wünschen würde (Z 79, 81, 83, 85, 96, 109-110).

P18: Eine gute Sportstunde besteht für E aus anstrengenderen Übungen, wobei zum Aufwärmen Spiele eingebaut werden können (Z 86-87, 143-146).

P19: Auf Volleyball könnte E ganz verzichten, da sie Ballspiele generell nicht so mag (Z 89-90).

Leistung und Leistungsvergleich

P20: In der Klasse von E steht der Spaß im Vordergrund, niemand will sich zu viel bewegen, was E stört (Z 64-66).

P21: Es gibt einige Schülerinnen, die recht gut sind, das wissen und auch gesagt bekommen, aber es gibt keinen Leistungsdruck für schwächere Schülerinnen (Z 70-72).

Aufgabenbewältigung

P22: Es gibt nur wenige Aufgaben, bei denen man wirklich etwas schaffen muss und es gibt auch kaum schwierige Aufgaben (Z 93, 100-101).

P23: E schafft die Übungen am Reck nicht und geht davon aus, dass es an ihr selbst liegt, also daran, dass sie es einfach nicht kann (Z 99-101, 104).

P24: Die Aufgabenschwierigkeit würde E gleich lassen, aber die Art der Aufgaben ändern (Z 109-110, 130-131).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P25: Die Lehrerin ist bemüht, damit der Unterricht den Kindern Spaß macht, erklärt Aufgaben und zeigt sie vor, ist nett und erzählt auch immer wieder persönliche Dinge (Z 81, 104-105, 113-115, 129).

P26: Die Beziehung zu den Schülerinnen bezeichnet E als freundschaftlich (Z 117-119).

P27: E konstatiert, dass ihre Lehrerin eine gute Lehrerin ist, da sie nicht zu streng und abgegrenzt wirkt (Z 121-122).

Wunschvorstellungen

P28: Die Lehrerin könnte fordernder sein (Z 122, 128).

P29: Eine gute Sportlehrerin sollte freundlich und einfühlsam sein (Z 124-126).

Benotung

P30: Die Benotung ist für E gerecht, da jede Schülerin, die sich bemüht, die Aufgaben probiert und regelmäßig anwesend ist, ein „Sehr gut“ bekommt, was sie sehr gut findet (Z 133-135).

P31: E glaubt, dass ihre Note gerecht ist, vielleicht sogar zu gut, weil sie sich selbst für nicht so sportlich hält (Z 139-140).

8.6 Interview F

Personen- Code: F

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 15min 2sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Der Stellenwert von Sport im Leben der Eltern von F ist sehr unterschiedlich. Während für ihren Vater, der Tennistrainer ist, Sport sehr wichtig ist, macht ihre Mutter gar keinen Sport (Z 6, 11-13). Der Vater von F hat sie in ihrer Kindheit öfter auf den Tennisplatz mitgenommen, aber es hat ihr nicht wirklich Spaß gemacht (Z 6-7). Weil ihre große Schwester aber ein Pferd bekommen hat, hat F mit 6 Jahren zu reiten begonnen (Z 8-9).

Mittlerweile hat F ein eigenes Pferd, wodurch sie mindestens 5-6 Mal pro Woche reitet. Sport ist für sie generell sehr wichtig im Leben, sie versucht auch 2-3 Mal pro Woche sich durch Übungen fit zu halten (Z 22-26). F beschreibt, dass ihr das Reiten anfangs gar nicht so wichtig war, sondern sie einfach nur mit ihrer Schwester mitgefahren ist. Seit sie aber die Verantwortung für ein eigenes Pferd trägt, ist Reiten zu ihrer Leidenschaft geworden (Z 29-32). Sie reitet hauptsächlich, weil es ihr Spaß macht, nennt aber als positiven Nebeneffekt, dass sie dadurch fit bleibt (Z 35-36).

Im Freundeskreis von F ist Sport ziemlich wichtig. Sie hat ihre beste Freundin beim Reiten kennengelernt und auch einige Schulfreundinnen gehen regelmäßig laufen oder ins Fitnessstudio (Z 68-69, 71-73). F ist aber davon überzeugt, dass ihre Freundinnen ihre Einstellung zum Sport nicht beeinflussen, da sie oft reitet, während ihre Schulfreundinnen keine Ahnung vom Reiten haben (Z 75-77). In der Klasse zählt laut F das UF „Bewegung und Sport“ nicht zu den Lieblingsfächern, was vor allem daran liegt, dass es am Nachmittag stattfindet und die Mädchen hier die Zeit lieber zum Lernen nutzen würden (Z 80-84). Auch F teilt hier die Meinung ihrer Klassenkolleginnen (Z 86).

F ist der Meinung, dass Buben nur deshalb mehr Sport machen als Mädchen, weil sie diese mit ihren durchtrainierten Körpern beeindrucken wollen (Z 39-40). Im Umfeld von F ist es auch so, dass Buben eher Sport machen als Mädchen, auf ihre Klasse bezogen kann sie keine repräsentativen Angaben machen, da nur drei Buben in der Klasse sind (Z 45-46, 49-50). Die Schülerin F findet Sport nicht unweiblich, im Gegenteil, sie meint, dass jede Frau einen schönen Körper haben möchte und man sich diesen mithilfe von Sport erarbeiten kann (Z 52-54). F gefällt ein trainierter Frauenkörper nur, wenn die Frau nicht zu muskulös ist (Z 56-58). Sie selbst ist mit ihrem Aussehen relativ zufrieden, würde aber gerne noch an ihren Oberschenkeln und ihrem Bauch arbeiten (Z 60-61, 63-64).

Die subjektiv häufigsten Inhalte im UF „Bewegung und Sport“ sind laut F Zirkeltraining, Spiele und Ballspiele, was sie teilweise langweilig findet, weil es wenig Abwechslung im Unterricht gibt (Z 98-99, 101-102). F wünscht sich mehr anstrengende Inhalte und auch mehr Wahlfreiheit. Sie nennt als Beispiel eine Unterrichtsstunde, in der die Kinder sich selbst Übungen überlegt haben und diese dann im Stationenbetrieb durchgegangen sind (Z 103, 105-113). Eine gute Sportstunde enthält für sie immer auch neue Inhalte und neben fordernden Aufgaben zum Schluss auch immer etwas Ruhiges oder ein Gruppenspiel (Z 169-173). Überhaupt nicht gefallen ihr Dauerläufe, weil sie darin schlecht ist (Z 116-117).

Für F sind die gestellten Aufgaben im UF „Bewegung und Sport“ relativ leicht, weil sie glaubt, eine ganz gute Grundlagenausdauer zu haben und weil sie auch viel Kraft besitzt (Z 120-124). Obwohl sie die meisten Aufgaben leicht schafft, meint F, dass sie nicht unterfordert ist (Z 126-127, 133). Falls sie etwas nicht schafft, ist sie der Ansicht, dass es an ihrer fehlenden Willenskraft liegt, bzw. daran, dass sie die Sinnhaftigkeit der Aufgabe anzweifelt (Z 129-130).

Obwohl die Schülerinnen oft mit der Lehrerin über die Inhalte des Unterrichts diskutieren, findet F die Sportstunden mit ihr ziemlich lustig. Sie hält zwar schon an ihrer Planung fest und ignoriert die Schülerinnenwünsche, wenn ihr Teil der Unterrichtsplanung aber durchgemacht wurde, dürfen die Schülerinnen sich etwas wünschen (Z 136-140, 142-145). Eine gute Lehrerin stellt F als Person dar, welche die Schülerinnen nicht zu etwas drängt, was sie bei ihrer Lehrerin auch ganz gut findet (Z 147-149). Als Eigenschaften einer guten Lehrerin zählt sie Ehrgeiz, Freundlichkeit und Verständnis auf. Auch witzig und nicht egoistisch sollte eine gute Lehrerin sein (Z 151-152).

Über die Benotung sagt F, dass sie sehr fair ist und die schlechteste Note ein „Gut“ ist. Diese Note bekommen jene, die sich nicht so bemühen oder oft fehlen (Z 162-164). F selbst ist sehr zufrieden mit ihrer Note und fügt hinzu, dass sie, obwohl sie letztes Jahr länger nicht am Turnunterricht teilnehmen konnte, trotzdem ein „Sehr gut“ bekommen hat, worüber sie sich sehr gefreut hat (Z 157-161).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Die Mutter von F treibt keinen Sport, ihr Vater arbeitet als Tennistrainer, wodurch

Sport sehr wichtig in seinem Leben ist (Z 6, 11-13).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P2: Der Vater hat F in ihrer Kindheit öfter auf den Tennisplatz mitgenommen (Z 6).

P3: Die große Schwester von F hat ein eigenes Pferd gehabt, wodurch F mit 6 Jahren zu reiten begonnen hat (Z 8-9).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P4: Im Freundeskreis von F spielt Sport eine wichtige Rolle und sie hat auch ihre beste Freundin durch das Reiten kennengelernt (Z 68-69).

P5: Einige Schulfreundinnen von F gehen regelmäßig laufen oder besuchen ein Fitnessstudio (Z 71-73).

P6: F ist sich sicher, dass ihre Freundinnen ihre Meinung zum Sport nicht beeinflussen, da niemand von ihnen eine Ahnung vom Reiten hat (Z 75-77).

P7: Das UF „Bewegung und Sport“ zählt weder für F noch für die restlichen Mädchen der Klasse zu den Lieblingsfächern, da es am Nachmittag stattfindet (Z 80-84, 86).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P8: Derzeit reitet F 5-6 Mal pro Woche, da sie bereits ein eigenes Pferd hat (Z 22).

P9: F versucht sich zusätzlich durch Übungen, die sie 2-3 Mal pro Woche macht, fit zu halten (Z 24-25).

P10: Reiten ist mittlerweile eine Leidenschaft von F, es macht ihr Spaß und als positiven Nebeneffekt nennt sie, dass sie fit bleibt (Z 35-36).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P11: Buben machen nur Sport, damit sie die Mädchen mit ihren durchtrainierten Körpern beeindrucken können (Z 39-40).

P12: Das männliche Umfeld von F ist sportlicher als die Mädchen (Z 45-46).

P13: F findet, dass Sport nicht unweiblich ist, sondern jede Frau einen schönen Körper haben möchte und sich diesen mithilfe von Sport erarbeiten kann (Z 52-54).

P14: Ein trainierter Frauenkörper gefällt F nur, wenn er nicht zu muskulös ist (Z 56-58).

P15: Mit ihrem Aussehen ist F relativ zufrieden, würde aber gerne noch an ihren Oberschenkeln und ihrem Bauch arbeiten (Z 60-61, 63-64).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P16: F sagt aus, dass die häufigsten Inhalte in den Sportstunden Zirkeltraining, Spiele und Ballspiele sind und es wenig Abwechslung in den Stunden gibt (Z 98-99, 101-102).

Zufriedenheit und Wünsche

P17: F wünscht sich mehr anstrengende Inhalte und auch mehr Wahlfreiheit, wie beispielsweise Übungen, welche die Schülerinnen sich selbst überlegen (Z 103, 105-107).

P18: Überhaupt nicht gefallen F Dauerläufe, weil sie darin schlecht ist (Z 116-117).

P19: Für F ist es wichtig, dass neue Inhalte in eine Sportstunde eingebaut werden und neben fordernden Aufgaben am Schluss etwas Ruhiges oder ein Gruppenspiel folgt (Z 169-173).

Leistung und Leistungsvergleich

Aufgabenbewältigung

P20: Die gestellten Aufgaben sind für F relativ leicht, da sie meint, eine gute Grundlagenausdauer und die nötige Kraft zu haben (Z 120-124).

P21: F glaubt nicht, dass sie im Unterricht unterfordert ist (Z 126-127, 133).

P22: Wenn F eine Aufgabe nicht schafft, dann liegt das ihrer Aussage zufolge an fehlender Willenskraft, bzw. am Zweifel der Sinnhaftigkeit der Aufgabe (Z 129-130).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P23: F findet ihre Lehrerin ziemlich lustig, obwohl sie oft mit ihr über die Inhalte des Unterrichts diskutieren (Z 136-139).

P24: Die Lehrerin hält zwar an ihrer Planung fest, berücksichtigt aber Schülerinnenwün-

sche, wenn sie in der Einheit mit ihren Inhalten fertig ist (142-145).

Wunschvorstellungen

P25: Eine gute Lehrerin sollte Schülerinnen nicht zu etwas drängen (Z 147).

P26: F beschreibt eine gute Lehrerin als ehrgeizig, freundlich, verständnisvoll, witzig und nicht egoistisch (Z 151-152).

Benotung

P27: Die Benotung beurteilt F als sehr fair (Z 162).

P28: Ein „Gut“ bekommt man nur, wenn man sich nicht bemüht oder oft fehlt (163-164).

P29: F ist mit ihrer Note sehr zufrieden und es hat sie gefreut, dass sie auch letztes Jahr ein „Sehr gut“ bekommen hat, obwohl sie längere Zeit nicht am Turnunterricht teilnehmen konnte (Z 157-161).

8.7 Interview G

Personen- Code: G

Alter: 17 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 12min 16sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Die Eltern von G machen nur gelegentlich Sport als Ausgleich zur Arbeit und G meint, dass Sport im Leben ihrer Eltern keinen besonders großen Stellenwert hat (Z 16-18). Wenn sie Sport machen, dann immer so, dass G auch mitmachen kann (Z 21-22). G beschreibt, dass in ihrer Familie keine spezifischen Sportarten ausgeübt werden. Da sie aber am Land wohnt, hat sie in ihrer Kindheit oft mit ihrer Mutter draußen auf der Wiese Ball gespielt. Als Kind hat sie sich generell viel im Freien bewegt (Z 7-9). Im Winter ist G gemeinsam mit ihren Eltern hin und wieder Schi gefahren oder war mit ihnen Eislaufen (Z 10-11). G ist der Meinung, dass ihre Eltern sie immer unterstützt hätten, wenn sie Sport machen wollte, besonders ihr Vater aber nicht wirklich sportinteressiert ist (Z 5-7).

G gibt an, dass sie bis vor einem Jahr Faustball gespielt hat und jetzt noch tanzt und laufen geht (Z 26-27). Tanzen geht sie, weil es ihr Spaß macht und weil sie es mit anderen gemeinsam machen kann. Laufen ist für sie eine Sportart, die sie als Ausgleich zum Lernen ausübt und um etwas Zeit im Freien zu verbringen (Z 30-32).

In der Peergroup von G gibt es einige Personen, die regelmäßig Sporttreiben, andere hingegen sind unsportlich (Z 60-62). G denkt, dass ihre Freund/innen ihre Einstellung zum

Sport beeinflussen, da man durch sie neue Sportarten kennenlernt und eher mitmacht, wenn diese Sport machen (Z 65-67). Zur Beliebtheit des UF „Bewegung und Sport“ meint sie, dass es nicht besonders angesehen ist, weil es am Nachmittag stattfindet und hier viele etwas anderes zu tun hätten (Z 70-73). G orientiert sich in gewisser Hinsicht an der Meinung ihrer Klasse, besonders wenn viele Personen dieselbe Ansicht haben. Sie fügt aber hinzu, dass es sehr wohl auch Dinge gibt, die sie von Beginn an ablehnt oder machen will (Z 76-78).

Die Schülerin G bemerkt, dass Buben mehr Sport machen als Mädchen, weil sie den gesellschaftlichen Druck verspüren, einen trainierten Körper haben zu müssen (Z 36-37). G denkt, dass es vielleicht etwas unweiblich aussieht, wenn Frauen Sport ausüben, dass es aber viele Sportarten gibt, die für Frauen geeignet sind. Als Negativbeispiel nennt G Gewichtheben, was ihrer Meinung nach eine Männersportart ist (Z 45-48). Ein trainierter Frauenkörper gefällt G, solange dieser nicht zu trainiert aussieht (Z 50-51). Die Schülerin G selbst ist mit ihrem Aussehen zufrieden, sagt aber, dass sie gerne mehr Sport machen und ihr Essverhalten ändern würde (Z 55-56).

Als häufigste Inhalte der Oberstufe zählt G Konditionstraining, Spiele, und Geräteturnen auf. Sie selbst findet das Konditionstraining ganz gut, mag Geräteturnen aber überhaupt nicht (Z 123-127, 129). Öfter wünschen würde sie sich abwechslungsreiche Unterrichtsinhalte, wie etwa das Einbauen von Jonglieren, Walken oder Langlaufen in die Sportstunden (Z 134-137). G würde eine Unterrichtsstunde mit Kondition beginnen und dann verschiedene Inhalte wie Jonglieren oder Balancieren anbieten, sodass jede Schülerin sich etwas aussuchen kann. Am Stundenende kann ein Spiel gespielt werden (Z 174-178). Sie findet es auch schade, dass es in der Oberstufe keine organisierten Schitage mehr gibt für die Schüler/innen (Z 138-139).

Nach sieben Jahren in derselben Klasse weiß man laut G, wer gute Leistungen erbringt in den Sportstunden und wer nicht (Z 81-82). Sie behauptet, dass die Schülerinnen sich schon immer wieder untereinander messen, sich aber auch gegenseitig motivieren (Z 82, 85).

Die Schwierigkeit der Aufgaben ist für G ganz in Ordnung, nur Übungen am Reck kann sie nicht (Z 141-143). Sie will am Reck nicht mehr turnen, weil sie früher unglücklich von der Stange abgerutscht ist und seitdem Angst vor dem Reckturnen hat (Z 148-150). Eine weitere Begründung für das Scheitern am Reck bzw. generell bei Aufgaben im Unterricht ist für G fehlende Motivation oder, dass sie es körperlich nicht schafft (Z 152-154). Bezogen auf die Aufgabenschwierigkeit würde G mehr differenzieren und die Schwierigkeit für jene Schülerinnen erhöhen, die die Aufgabe leicht schaffen, wobei das ihre Lehrerin

schon öfter macht (Z 166-167).

G findet ihre Lehrerin ganz nett, sagt aber, dass diese ab und zu übermotiviert ist und zu sehr versucht die Schülerinnen für Sportarten zu begeistern, die ihr selber sehr gut gefallen (Z 95-98). Die Lehrperson motiviert und unterstützt die Mädchen, versteht aber oft nicht, dass sie gewisse Sachen nicht mögen (Z 100-101). Sie würde sich wünschen, dass die Lehrerin mehr differenziert oder verschiedene Aufgaben gleichzeitig anbietet, sodass die Schülerinnen wählen können (Z 109-110). Eine gute Lehrerin ist eine Lehrerin für G dann, wenn sie bei der Benotung den Leistungswillen der Schülerin miteinbezieht und sie motiviert (Z 106-107, 119). Die Eigenschaften einer guten Lehrerin sind für G, dass sie geduldig ist, motiviert, einfühlsam und dass sie selbst sportlich auftritt (Z 116-118).

Die Benotung ist laut G gerecht, wobei ihr zufolge die Benotung generell nie ganz fair sein kann (Z 87). Sie denkt, dass die Lehrerin teilweise etwas zu nett benotet, da strenger bewertet werden könnte, wenn Schülerinnen früher gehen, oder später in den Unterricht kommen. Auch das Bemühen der Kinder könnte strenger beurteilt werden (Z 90-93).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Die Eltern von G machen nur gelegentlich Sport (Z 17-18).

P2: G weiß, dass Sport im Leben ihrer Eltern keinen besonders großen Stellenwert hat (Z 16).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: Wenn die Eltern von G Sport machen, schauen sie immer darauf, dass G mitmachen kann (Z 21-22).

P4: Im Winter ist G gelegentlich mit ihren Eltern Schi gefahren oder war mit ihnen Eislaufen (Z 10-11).

P5: Obwohl besonders der Vater von G eher nicht interessiert ist am Sport, ist sie der Meinung, dass sie von ihren Eltern in dieser Hinsicht immer unterstützt wurde (Z 5-7).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P6: Im Freundeskreis von G gibt es sowohl sportliche, als auch unsportliche Kinder (Z 60-62).

P7: G sagt, dass man durch Freund/innen neue Sportarten kennenlernt und auch eher

mitmacht, wenn diese Sport machen (Z 65-67).

P8: Das UF „Bewegung und Sport“ ist wenig beliebt, weil es am Nachmittag stattfindet (Z 71).

P9: G orientiert sich in gewisser Hinsicht an der Meinung ihrer Klasse, besonders wenn viele Personen dieselbe Ansicht haben (Z 76-78).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P10: Bis vor einem Jahr hat G Faustball gespielt, derzeit tanzt sie und geht laufen (Z 26-27).

P11: Tanzen macht G Spaß, außerdem trifft sie hier viele Leute (Z 30).

P12: Laufen betreibt G als Ausgleich zur Schule (Z 32).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P13: G meint, dass Buben sportlicher sind als Mädchen, weil die Gesellschaft von ihnen einen trainierten Körper verlangt (Z 36-37).

P14: Es schaut vielleicht etwas unweiblich aus, wenn Frauen Sport machen, aber es gibt auch Sportarten, die für Frauen geeignet sind (Z 45-46).

P15: Ein trainierter Frauenkörper gefällt G, solange er nicht zu trainiert ist (Z 50-51).

P16: Die Schülerin G ist zwar mit ihrem Aussehen zufrieden, würde aber gerne mehr Sport machen und ihr Essverhalten ändern (Z 55-56).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P17: Zu den häufigsten Inhalten im UF „Bewegung und Sport“ zählen laut G Konditionstraining, Spiele und Geräteturnen (Z 123-125).

Zufriedenheit und Wünsche

P18: Geräteturnen kann G überhaupt nicht leiden (Z 126-127).

P19: Abwechslungsreiche Inhalte wie etwa das Einbauen von Jonglieren, Walken oder Langlaufen in den Unterricht, würde sich G öfter wünschen (Z 134-137).

Auswertung

P20: Ihre ideale Sportstunde beinhaltet für G zu Beginn Konditionstraining, dann unterschiedliche Inhalte, wobei die Schülerinnen Wahlmöglichkeiten haben und am Stundende ein Spiel (Z 174-178).

P21: G findet es schade, dass in der Oberstufe kein Schikurs mehr angeboten wird (Z 138-139).

Leistung und Leistungsvergleich

P22: G glaubt, dass man nach sieben Jahren weiß, wer in der Klasse gute Leistungen bringen kann und wer nicht (Z 81-82).

P23: Die Schülerinnen messen sich zwar untereinander, motivieren sich aber auch gegenseitig (Z 82, 85).

Aufgabenbewältigung

P24: Die Schwierigkeit der Aufgaben ist für G ganz in Ordnung, nur Übungen am Reck kann sie nicht (Z 141-143).

P25: Bei Misslingen einer Aufgabe denkt G, dass Angst, fehlende Motivation und fehlende körperliche Voraussetzungen die Hauptgründe sind (Z 148-150, 152-154).

P26: Die Lehrerin könnte differenziertere Aufgabenstellungen anbieten, wobei sie das ab und zu schon macht (Z 166-167).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P27: G findet ihre Lehrerin ganz nett, teilweise aber übermotiviert (Z95-96).

P28: Die Lehrperson motiviert und unterstützt die Mädchen, versteht aber nicht, wenn sie etwas nicht machen wollen (Z 100-101).

Wunschvorstellungen

P29: Eine gute Lehrerin bezieht bei der Benotung den Leistungswillen der Schülerinnen mit ein und motiviert sie (Z 106-107, 119).

P30: Die Lehrerin soll G zufolge mehr differenzieren oder verschiedene Aufgaben gleichzeitig anbieten (Z 109-110).

P31: G sagt aus, dass eine gute Lehrerin geduldig, motiviert, einfühlsam und sportlich sein soll (Z 116-118).

Benotung

P32: Die Benotung findet G gerecht, obwohl sie hinzufügt, dass eine Benotung nie ganz fair sein kann (Z 87).

P33: Die Lehrerin von G benotet teilweise zu nett und könnte es strenger bewerten, wenn Schülerinnen nicht die gesamte Unterrichtszeit lang anwesend sind oder sich nicht wirklich bemühen (Z 90-92).

8.8 Interview H

Personen- Code: H

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 12min 45sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Für die Eltern von H ist Sport ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens. Ihr Vater spielt sehr gut Fußball und hat H in ihrer Kindheit auch oft auf den Fußballplatz mitgenommen (Z 5, 10). Die Eltern von H haben sehr viel Wert darauf gelegt, dass H in frühem Kindesalter bereits Schi fahren lernt und auch heute fährt die Familie noch viel Schi (Z 7-8).

H ist sehr sportinteressiert, geht derzeit öfter ins Fitnessstudio und auch Schi fahren und Laufen zählen zu ihren Sportaktivitäten (Z 7-8, 16). Bis vor einem Jahr hat H auch Hip Hop getanzt, jetzt aber aus Zeitgründen damit aufgehört (Z 17-18). Laut eigener Angabe macht H Sport, weil es ihr Spaß macht und weil sie gerne fit bleiben möchte (Z 20).

H findet, dass in ihrem Freundeskreis alle Personen mehr oder weniger sportlich aktiv sind, ihre Meinung zum Sport aber nicht durch ihre Freund/innen beeinflusst wird (Z 43-44, 47). Die Sportstunden in der Schule sind hingegen bei den meisten Mädchen eher unbeliebt, eine Meinung, die auch H teilt (Z 49-51, 53).

Obwohl im Freundeskreis von H Mädchen genauso sportlich sind wie Buben, geht H davon aus, dass Buben allgemein mehr Sport machen als Mädchen, weil sie alle gut trainierte Körper haben wollen, um gut auszusehen. Außerdem behauptet sie, dass es für Buben mehr Sportarten gibt, die medial präsent sind als für Mädchen, wodurch es für sie auch motivierender ist, diese auszuführen (Z 24-26, 29). Sie selbst denkt nicht, dass Sport unweiblich ist und ihr gefallen auch trainierte Frauenkörper, zumindest solange sie nicht zu durchtrainiert sind (Z 32, 34). H selbst ist im Großen und Ganzen mit ihrem Aussehen zufrieden und würde sich höchstens einen besser trainierten Bauch wünschen (Z 37, 39).

Als häufigste Inhalte im UF „Bewegung und Sport“ nennt H Konditionstraining, Dauerlauf,

Sprint und ab und zu Fußball (Z 66-68). Die Schülerin H ist mit dem inhaltlichen Angebot im Unterricht nur wenig zufrieden (Z 70). Sie findet, dass die Stunden wenig abwechslungsreich sind und kaum Spiele darin vorkommen, obwohl die ganze Klasse gerne kleine Spiele spielt (Z 49-50, 53, 66-67, 74). H würde sich wünschen, dass im Unterricht öfter Spiele gespielt werden (Z 74). Sie könnte sich auch gut vorstellen, dass mehr Volleyball gespielt wird, da sie die Sportart sehr gerne hat. Auch Kraft- und Konditionstraining am Beginn der Einheit würde sie gerne öfter machen (Z 104-106). Eine Sportart, die H im Unterricht überhaupt nicht leiden kann, ist Schwimmen (Z 84).

Die Schülerin H gibt wider, dass es in ihrer Klasse schon einige Schülerinnen gibt, deren Leistungen im UF „Bewegung und Sport“ herausragen (Z 56-57). Als Beispiel nennt H das Kastenspringen, bei dem es nur wenige Mädchen gibt, die den Kasten über die Längsseite überqueren können (Z 92-93). Den anderen Schülerinnen machen die Leistungsunterschiede nichts aus, sie loben die guten Schülerinnen und kommentieren die Leistungen der schwächeren Mädchen nicht (Z 59, 61).

H lässt anklingen, dass sie zwar im UF „Bewegung und Sport“ nicht unterfordert, aber doch oft gelangweilt ist (Z 80-82). Hätte sie die Wahl, würde sie die Aufgaben oft schwerer, länger oder herausfordernder gestalten (Z 110-113, 114). Sie spricht davon, dass es schon schwierige Aufgaben, wie etwa das Kastenspringen gibt, die sie nicht schafft, meist sind die Inhalte des Unterrichts aber einfach (Z 88, 92-94, 96). Als Begründung für das Misslingen von Aufgaben gibt sie an, dass sie Angst vor gewissen Übungen hat, weil diese ihr zu gefährlich erscheinen, nennt aber auch fehlenden Ehrgeiz als weiteren Grund (Z 97-98, 100).

Über ihre Lehrerin meint H, dass sie gewisse Schülerinnen bevorzugt, welche gute Ballsportlerinnen sind. Grundsätzlich verstehen sich aber alle Mädchen und auch H ganz gut mit ihr (Z 118-120, 122-124, 127-128). H findet, dass die Lehrerin, besonders wenn Volleyball gespielt wird, versucht, die Schülerinnen zu motivieren (Z 124-125). Die Lehrperson könnte die Mädchen laut H öfter bei der Ausführung von Aufgaben korrigieren bzw. Feedback geben (Z 126-127). Sie könnte auch mehr auf die Wünsche der Schülerinnen eingehen (Z 71-72). Eine gute Lehrerin stellt sich H als rücksichtsvolle Person vor, die auch auf weniger talentierte Schülerinnen eingeht und diese motiviert. Des Weiteren sollte man einer Lehrperson vertrauen können und die Schülerinnen sollen sie respektieren (Z 130-132, 135, 137-140).

H nimmt an, dass die Benotung sehr gerecht ist und sie ist auch mit ihrer Sportnote zufrieden (Z 142, 144).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Die Eltern von H sind sehr sportlich, besonders ihr Vater, der sehr gut Fußball spielt (Z 5).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P2: H wurde von ihrem Vater in ihrer Kindheit oft auf den Fußballplatz mitgenommen (Z 10).

P3: Für die Eltern von H war es wichtig, dass sie früh Schi fahren lernt und sie fahren auch heute noch oft gemeinsam Schi (Z 7-8).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P4: H denkt, dass in ihrem Freundeskreis alle Personen mehr oder weniger sportlich aktiv sind (Z 43-44).

P5: Die Meinung, die H vom Sporttreiben hat, wird durch ihre Freundinnen nicht beeinflusst (Z 47).

P6: In der Schule zählt das UF „Bewegung und Sport“ bei den Mädchen nicht zu den beliebten Fächern und auch H gefällt es nicht (Z 49-51, 53).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P7: H sagt von sich, dass sie sehr sportinteressiert ist, öfter ins Fitnessstudio geht und auch gerne Schi fährt oder laufen geht (Z 7-8, 16).

P8: Bis vor einem Jahr hat H Hip Hop getanzt, womit sie aber aus Zeitgründen aufgehört hat (Z 17-18).

P9: Die Schülerin H hat Spaß am Sport und macht auch Sport, weil sie gerne fit bleiben möchte (Z 20).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P10: Buben machen Sport, weil sie einen trainierten Körper haben wollen und weil es mehr Sportarten für Männer gibt, die medial präsent sind (Z 24-26).

P11: Im Freundeskreis von H gibt es keinen Unterschied zwischen Buben und Mädchen

hinsichtlich ihrer Sportaktivität (Z 29).

P12: H hält nichts davon, dass Sport unweiblich ist und ihr gefallen auch trainierte Frauenkörper, solange sie nicht zu durchtrainiert sind (Z 32, 34).

P13: Mit ihrem Aussehen ist H zufrieden, höchsten ihren Bauch könnte sie mehr trainieren, fügt sie hinzu (Z 37, 39).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P14: Konditionstraining, Dauerlauf, Sprint und Fußball zählt H als häufigste Inhalte in den Sportstunden auf (Z 66-68).

Zufriedenheit und Wünsche

P15: Die Schülerin H ist mit dem inhaltlichen Angebot nur wenig zufrieden (Z 70).

P16: Die Einheiten sind laut H wenig abwechslungsreich und es kommen auch kaum Spiele vor, wobei alle Spiele sehr gerne haben (Z 49-50, 53, 66-67, 74).

P17: H würde sich wünschen, dass öfter kleine Spiele oder auch Volleyball gespielt werden (Z 74, 104).

P18: Zu Beginn der Einheit könnte man öfter Kraft- oder Konditionstraining machen (Z 105-106).

P19: Eine Sportart, die H überhaupt nicht mag, ist Schwimmen (Z 84).

Leistung und Leistungsvergleich

P20: Es gibt einige Schülerinnen in der Klasse, deren Leistungen herausragen und die dann auch gelobt werden (Z 56-57, 59).

P21: Schlechte Leistungen werden von den Schülerinnen laut H einfach so hingenommen (Z 61).

Aufgabenbewältigung

P22: H sagt, dass sie im UF „Bewegung und Sport“ nicht unterfordert, aber oft gelangweilt ist (Z 80-82).

P23: Die Aufgaben würde H oft schwerer, länger oder herausfordernder gestalten (Z 110-113, 114).

P24: Wenn H eine Aufgabe nicht schafft, etwa das Kastenspringen, dann liegt es ihrer

Aussage zufolge daran, dass sie Angst hat, ihr die Aufgabe zu gefährlich erscheint oder ihr der nötige Ehrgeiz fehlt (Z 97-98, 100).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P25: H vermutet, dass die Lehrerin einige Schülerinnen bevorzugt, weil sie gute Ballsportlerinnen sind (Z 122-124, 127-128).

P26: Grundsätzlich hat H ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin (Z 118).

P27: H findet, dass die Lehrerin, besonders wenn Volleyball gespielt wird, versucht, die Schülerinnen zu motivieren (Z 124-125).

Wunschvorstellungen

P28: Die Lehrerin könnte die Mädchen laut H öfter bei der Ausführung von Aufgaben korrigieren und mehr Feedback geben (Z 126-127).

P29: Die Wünsche der Schülerinnen könnten mehr berücksichtigt werden (Z 71-72).

P30: Eine gute Lehrerin ist für H rücksichtsvoll, lobt, wird respektiert und motiviert auch schwächere Schülerinnen (Z 130-132, 137-138).

P31: Vertrauen ist für H wichtig in der Lehrer/innen- Schüler/innen Beziehung (Z 135, 140).

Benotung

P32: H nimmt an, dass die Benotung sehr gerecht ist und ist mit ihrer Sportnote zufrieden (Z 142, 144).

8.9 Interview I

Personen- Code: I

Alter: 18 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 12min 18sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

I meint, dass Sport im Leben ihrer Eltern einen ziemlich hohen Stellenwert hat. Sie haben beide Tennis gespielt, ihr Vater spielt immer noch, ihre Mutter hat inzwischen aufgehört und übt andere Sportarten wie Laufen oder Walken aus (Z 5-6, 11-12). I wurde von ihren Eltern als Kind zu einem Tennistraining angemeldet. Sie hat dann zu Beginn auch gerne

Tennis gespielt, aber mit der Zeit die Lust daran verloren und wieder damit aufgehört. Außerdem hat ihre Mutter sie zum Laufen mitgenommen, was aber laut I schon eine Weile aus ist (Z 6-8, 16-17). I erklärt, dass ihre Eltern eher zu zweit oder alleine Sport ausüben und sie nicht glaubt, dass sie ihre Einstellung zum Sport noch beeinflussen (Z 8-9, 16).

In ihrer Freizeit übt I derzeit keinen Sport aus, weil sie in der Schule viel zu tun hat und keine Zeit für Sportaktivitäten hat (Z 21-22). Außerdem findet sie es langweilig, wenn sie alleine Sport machen muss (Z 24).

Die Schülerin I hat kaum sportliche Freund/innen (Z 37-38, 61). Lediglich eine ihrer Freundinnen reitet regelmäßig, ansonsten spielen die Freund/innen von I lieber Computer, als dass sie sich sportlich betätigen (Z 61-63). In der Schule ist das UF „Bewegung und Sport“ eher unbeliebt sagt I und einige Mädchen ihrer Klasse schwänzen auch, wenn sie Zeit zum Lernen brauchen am Nachmittag. Auch sie selbst zählt sich zu jenen Schülerinnen, die ab und zu vom Unterricht fern bleiben, wenn sie für eine Prüfung lernen müssen (Z 68-71, 75). Ansonsten geht sie aber nicht davon aus, dass ihre Freund/innen sie hinsichtlich ihrer sportiven Meinung beeinflussen (Z 65).

I ist der Ansicht, dass Burschen sich grundsätzlich lieber bewegen als Mädchen (Z 34-35). Sport stellt für männliche Jugendliche nach I ein Ventil dar, um ihre Triebe ausleben zu können (Z 41). Sie denkt nicht, dass Sport unweiblich ist und ihr gefallen auch trainierte Frauenkörper, solange eine Frau noch nicht so durchtrainiert ist, dass man einen Sixpack erkennen kann (Z 43, 50-51). Ihr eigenes Aussehen beurteilt I als ganz ok, gibt aber an, dass sie gerne drei bis vier Kilogramm abnehmen würde (Z 53, 55, 57).

Im UF „Bewegung und Sport“ werden der Ansicht von I nach sowohl oft Übungen an Geräten gemacht als auch Ballspiele gespielt, womit sie überhaupt nicht zufrieden ist, weil sie meint, dass sie nicht so gut mit Bällen umgehen kann (Z 87-89, 91). Sie hat zwar eine grundsätzlich negative Haltung den Sportstunden gegenüber und meint, dass man den Unterricht nicht so ändern könnte, dass er ihr gefällt und immer noch sportlich bleibt, nennt dann aber dennoch Verbesserungsvorschläge. Sie würde gerne mehr Spiele spielen, bei denen nicht das Werfen und Fangen von Bällen im Vordergrund steht. Außerdem gefallen ihr Spiele, die eine kognitive Komponente enthalten, wie beispielsweise ein Staffellauf verbunden mit einem Hauptstädtequiz. (Z 95-96, 121-122, 153-157). Am Stundenende würde sich die Schülerin I Entspannungsübungen wünschen (Z 160-161). Ganz verzichten könnte I neben den Ballspielen auch auf Reckturnen, weil es schwierig ist und sie es nicht mag (Z 98, 101).

Leistung ist für die Schülerinnen kein wichtiges Thema im UF „Bewegung und Sport“ (Z

79).

Es stellt sich heraus, dass I jene Inhalte, die ihr nicht gefallen, nämlich Ballspiele und Reckturnen auch als schwere Aufgaben bezeichnet, die sie oft nicht schafft (Z 91, 101). I gibt zu, dass sie beim Reckturnen oft nur vortäuscht bereits eine Übung geturnt zu haben, weil sie Angst hat sich zu verletzen. Diese Angst verspürt sie generell bei mehreren Übungen im Unterricht, wie auch dem Hochsprung, wo sie sich fürchtet, sich beim Sprung durch die fallende Latte zu verletzen (Z 102-105, 108-109). Bei Ballspielen nennt I als Grund für das Misslingen fehlende Konzentration und dass sie kein Talent dafür hat (Z 113, 116). Sie würde im UF „Bewegung und Sport“ nicht die Schwierigkeit der Aufgaben ändern, sondern die Inhalte (Z 119-122).

Die Lehrerin von I wird von ihr als nett und verständnisvoll beschrieben. Sie versucht immer den Unterricht lustig zu gestalten, geht auch auf die Wünsche der Schülerinnen ein und lobt diese, wenn sie eine schwere Übung schaffen (Z 82-83, 127-129, 131, 136). I konstatiert, dass auch sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin hat (Z 125). Allgemein sollte eine gute Lehrerin der Aussage von I zufolge bei der Beurteilung die Mitarbeit miteinbeziehen und auf Schülerinnenwünsche eingehen.

I erachtet die Benotung als gerecht und sagt, dass jede Schülerin ein „Sehr gut“ bekommt, sofern sie nicht zu oft gefehlt hat (Z 79-80, 141, 143-144). Sie selbst ist mit ihrer Note zufrieden und versteht es, dass eine Schülerin bei hoher Fehlfrequenz schlechter beurteilt wird, was ihr auch selbst in der 5.Klasse passiert ist (Z 146-150).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Sport hat im Leben der Eltern von I einen hohen Stellenwert, ihr Vater spielt regelmäßig Tennis und ihre Mutter geht laufen oder walken (Z 5-6, 11-12).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P2: Als Kind wurde I von ihren Eltern zum Tennistraining angemeldet, was ihr aber nur zu Beginn gefallen hat, daher hat sie wieder mit dem Tennis spielen aufgehört (Z 6-7).

P3: Die Mutter von I hat sie vor einiger Zeit zum Laufen mitgenommen (Z 16-17).

P4: Die Eltern von I üben eher zu zweit oder alleine Sport aus (Z 16).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P5: Die Schülerin I hat kaum sportliche Freunde/innen (Z 37-38, 61).

P6: Eine Freundin von I reitet regelmäßig, die anderen spielen lieber Computer, als dass sie sich sportlich betätigen (Z 61-63).

P7: Das UF „Bewegung und Sport“ schätzt I als eher unbeliebt ein (Z 68).

P8: Einige Mädchen schwänzen die Sportstunden, damit sie für anstehende Prüfungen lernen können. Auch I zählt dazu (Z 68-71, 75).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P9: I übt derzeit keinen Sport aus, weil sie aufgrund der Schule keine Zeit dazu hat (Z 21-22).

P10: Die Schülerin I findet es langweilig, wenn sie alleine Sport machen muss (Z 24).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P11: Burschen bewegen sich grundsätzlich lieber als Mädchen, glaubt I (Z 34-35).

P12: I meint, dass Buben durch den Sport ihre Triebe ausleben können (Z 41).

P13: Sport ist laut I nicht unweiblich, auch ein trainierter Frauenkörper gefällt ihr, wenn er noch nicht so trainiert ist, dass man einen Sixpack erkennen kann (Z 43, 50-51).

P14: I findet ihr Aussehen mehr oder weniger in Ordnung, würde aber gerne drei bis vier Kilogramm abnehmen (Z 53, 55, 57).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P15: Die Sportstunden werden inhaltlich von Ballspielen und vom Geräteturnen dominiert (Z 87-88).

Zufriedenheit und Wünsche

P16: I glaubt, dass sie nicht mit Bällen umgehen kann, weswegen ihr Ballspiele nicht gefallen und sie sogar darauf verzichten könnte (Z 91, 98, 121-122).

P17: Die Schülerin I weiß nicht, wie man das UF „Bewegung und Sport“ gestalten könnte,

Auswertung

sodass es ihr gefällt und trotzdem noch sportlich bleibt (Z 95-96).

P18: I würde gerne mehr Spiele ohne Ball oder Spiele mit einer kognitiven Komponente spielen. Zu diesen zählt etwa laut I ein kürzlich durchgeführter Staffellauf mit Hauptstädtequiz (Z 95-96, 121-122, 153-157).

P19: Als Stundenausklang wünscht sich I häufiger Entspannungsübungen (Z 160-161).

P20: Reckturnen gehört zu den Inhalten, die I gar nicht leiden kann (Z 98).

Leistung und Leistungsvergleich

P21: Leistung ist für die Schülerinnen im UF „Bewegung und Sport“ kein wichtiges Thema meint I (Z 79).

Aufgabenbewältigung

P22: Als schwierige Inhalte bezeichnet I Reckturnen und Ballspiele (Z 91, 101).

P23: I täuscht oft vor, eine Übung am Reck bereits geturnt zu haben, weil sie Angst hat sich zu verletzen (Z 101-103).

P24: Beim Hochsprung fürchtet sich I davor, sich durch das Fallen der Latte weh zu tun (Z 102-103).

P25: Fehlende Konzentration und Mangel an Talent sind laut I der Grund für das Misslingen der Ballsportaufgaben (Z 119-122).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P26: I findet die Lehrerin nett und verständnisvoll (Z 127).

P27: Die Lehrerin versucht nach I den Unterricht lustig zu gestalten, geht auf Schülerinnenwünsche ein und lobt die Schülerinnen auch, wenn sie schwere Aufgaben geschafft haben (Z 82-83, 127-129, 131, 136).

P28: I hat ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin (Z 125).

Wunschvorstellungen

P29: Eine gute Lehrerin soll bei der Benotung die Mitarbeit beachten und auf die Wünsche der Schülerinnen Rücksicht nehmen (Z 134-137).

Benotung

P30: I beurteilt die Benotung als gerecht und meint, dass alle ein „Sehr gut“ bekommen, wenn sie nicht zu oft fehlen (Z 79-80, 141, 143-144).

P31: Die Schülerin I hat selbst aufgrund einer hohen Fehlfrequenz in der 5.Klasse eine schlechtere Note bekommen und kann das nachvollziehen (Z 146-150).

8.10. Interview J

Personen- Code: J

Alter: 15 Jahre

Datum: 12.1. 2015

Dauer: 19min 1sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Durch die Unterstützung ihrer Eltern hat J bereits sehr bald als Kind mit dem Schi fahren begonnen und ist mit ihnen auch jedes Jahr Schi gefahren (Z 5-6). J war mit ihrer Mutter öfter Rad fahren, seit sich ihre Eltern getrennt haben, macht sie aber eher Sport mit ihrem Vater. Dieser geht gemeinsam mit J öfter laufen oder schwimmen. Außerdem hat er J immer schon auf den Fußballplatz mitgenommen, wo sie ihm und seiner Mannschaft bei Spielen zugeschaut hat (Z 6-7, 9-10, 12-13, 23-24). Generell glaubt J, dass Sport für ihre Mutter eher unwichtig ist, da sie sehr viel arbeitet und daher keine Zeit für Sport hat. Für ihren Vater hat Sport zwar einen hohen Stellenwert, er kann aber aufgrund von Verletzungen und Rückenproblemen nicht mehr so viel Sport ausüben wie er möchte (Z 15-20).

Für J selbst ist Sport derzeit gar nicht wichtig (Z 28). Sie hat bis vor Kurzem regelmäßig getanzt, durch den Schulstress und weil der Tanzunterricht genau an jenem Tag stattfindet, an dem sie am Nachmittag „Bewegung und Sport“ in der Schule hat, hat sie damit aufgehört (Z 29-32). Für J ist es wichtig, dass niemand ihrer Schulkolleginnen im gleichen Verein ist wie sie, da dann ihrer Meinung nach immer ein Konkurrenzkampf und Leistungsdruck entsteht, den sie nicht will. Daher ist es schwierig in ihrer Umgebung eine Tanzschule zu finden oder sonst einem Verein in der Nähe beizutreten (Z 33-38, 40-41). J würde gerne mehr Sport machen, weiß aber nicht wirklich, welche Sportart ihr gefallen würde. Dadurch, dass sie nicht mit ihren Schulkolleginnen gemeinsam in einem Verein sein will, entsteht für J das Problem große Anfahrsstrecken zur Sportstätte zu haben, was nicht nur viel Zeit in Anspruch nimmt, sondern wozu sie auch immer ihre Eltern braucht, da sie selbst noch keinen Führerschein hat. Außerdem würde J gerne eine aufbauende, anspruchsvolle Sportart ausüben und bemängelt, dass viele Tanzkurse nicht aufbauend sind, sondern jede Stunde etwas anderes gemacht wird (Z 36-38, 48-50, 60-64).

Was ihre Freund/innen betrifft, so erwähnt J, dass Sport für ihre Freundinnen nicht wirklich wichtig ist. Auch sie wären eigentlich dem Sport nicht abgeneigt, wissen aber auch nicht, welche Sportart sie ausüben sollen (Z 99-100, 106). Die männlichen Freunde von J sind durchwegs sportlich, viele von ihnen spielen Fußball. Dadurch, dass sie beim gemeinsamen Training auch ihre Freunde sehen, hat Sport für alle Burschen einen hohen Stellenwert (Z 100-103). Auch in der Schule nehmen die männlichen Freunde von J lieber am UF „Bewegung und Sport“ teil als die Mädchen. J erörtert, dass ein Hauptgrund dafür ist, dass es am Nachmittag stattfindet und die Mädchen nicht extra in der Schule bleiben wollen. Würden die Sportstunden am Vormittag abgehalten werden, wäre man dann außerdem viel aufgeweckter und könnte sich besser beim Lernen konzentrieren, was J viel besser finden würde (Z 120-125). J ist sich grundsätzlich sicher, dass ihre Freundinnen ihre Einstellung zum Sport nicht beeinflussen, da sie im Vorjahr Sport gemacht hat, obwohl ihre Freundinnen dies nicht getan haben (Z 117-118).

J mutmaßt, dass Mädchen sich im Vergleich zu Buben lieber mit nicht sportlichen Aktivitäten beschäftigen (Z 67). Des Weiteren brauchen Buben Sport, um sich auszupowern und besitzen auch den nötigen Ehrgeiz, um zu trainieren, damit sie gut aussehen (Z 67-69). Allgemein findet J es gut, wenn Frauen sportlich sind und eine schlanke Figur haben, gibt aber an, dass Frauen, die sehr durchtrainiert ausschauen, ihr nicht mehr gefallen (Z 84-87, 89-90). J beurteilt ihr Aussehen als zufriedenstellend, würde aber gerne ihren „Hüftspeck“ wegbekommen und ihre Oberschenkel trainieren (Z 92-95).

J überlegt und meint, dass die häufigsten Inhalte der Oberstufe Ballspiele, wie Basketball und Fußball sind. Damit ist J wenig zufrieden, da sie auf Basketball ganz verzichten könnte und wenn Fußball gespielt wird, dann ist es ihr lieber, wenn sie mit einigen anderen Mädchen etwas anderes spielen darf (Z 114, 164, 175-176, 178-181, 190). J kritisiert, dass der Stundeninhalt wenig abwechslungsreich ist und der Unterricht somit auf Dauer langweilig wird. Außerdem hat sie das Gefühl, dass die Sportstunden überhaupt nicht anstrengend sind, was sie sich aber schon von einer guten Sportstunde erwarten würde, damit es ihr körperlich etwas bringt (Z 106-109, 125-126, 162-167, 176-178, 188). Die Schülerin J würde Sportstunden bevorzugen, in denen an Geräten geturnt wird, weil ihr das Spaß macht. Sie würde die Einheiten insgesamt fordernder und anstrengender gestalten (Z 183-186, 222-223). Spiele zum Aufwärmen und als Stundenausklang findet sie grundsätzlich in Ordnung, aber sie würde auf jeden Fall mehr neue Übungen in den Unterricht einbauen (Z 214, 220, 223-224).

Leistung oder Leistungsvergleich im UF „Bewegung und Sport“ wird bei den Mädchen überhaupt nicht thematisiert (Z 134).

J ist, wie gesagt, der Meinung, dass das UF „Bewegung und Sport“ wenig fordernd ist, wodurch sie auch die meisten Aufgaben schafft, weil sie ihr zufolge nichts Schwieriges machen müssen (Z 193, 195, 201). Sie beurteilt nur einzelne Aufgaben als passend, zum Beispiel jene beim Hochspringen, weil sie das nur durchschnittlich gut kann (Z 203-204). Wenn sie etwas ändern könnte, wäre das nicht die Schwierigkeit der Aufgaben, sondern eher das Angebot. Ihr zufolge würden die Inhalte aufbauend sein und sie würde mehr neue Übungen anbieten (Z 210-212, 214).

J sagt, dass ihre jetzige Sportlehrerin die Beste ist, die sie je gehabt haben und hat dementsprechend ein gutes Verhältnis zu ihr. Sie beschreibt die Lehrerin als nett, verständnisvoll, ausgeglichen und keinesfalls launisch. Die Lehrerin geht auch auf Wünsche der Schülerinnen ein und beschwert sich nicht sofort, wenn die Mädchen während des Unterrichts reden (Z 148-150, 152-154). Von einer guten Lehrerin im Allgemeinen erwartet sich J, dass sie sportlich, höflich, hilfsbereit und nett ist (Z 161, 170). Sie sollte den Unterricht abwechslungsreich und fordernd gestalten, sodass er für die Schülerinnen interessant und anstrengend ist (Z 165-168).

J erzählt, dass sie mit der Benotung zufrieden ist. Um eine gute Note zu bekommen, muss man lediglich anwesend sein und sich am Unterricht beteiligen, das Erbringen von Leistung ist kein Thema (Z 135-138). Für J ist es nicht wichtig, welche Note sie im UF „Bewegung und Sport“ bekommt, sie ist auf Nachfragen aber mit ihrer Sportnote zufrieden (Z 141-143, 145).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Der Vater von J hat Fußball in einem Verein gespielt und J meint, dass Sport für ihn generell sehr wichtig ist, auch wenn er aufgrund körperlicher Probleme weniger Sport machen kann, als er möchte (Z 9, 17-20).

P2: Für die Mutter von J ist Sport nicht so wichtig und sie kommt zeitbedingt auch nicht dazu Sport zu machen (Z 15-16).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: Die Eltern von J haben dafür gesorgt, dass sie sehr früh als Kind mit dem Schi fahren begonnen hat und sind mit ihr auch jedes Jahr Schi gefahren (Z 5-6).

Auswertung

P4: Mit ihrer Mutter war J öfter Rad fahren (Z 11).

P5: Seit sich ihre Eltern getrennt haben, macht J eher Sport mit ihrem Vater und geht mit ihm laufen oder schwimmen (Z 6-7, 12-13).

P6: Der Vater hat J oft auf den Fußballplatz mitgenommen, wo sie ihm und seiner Mannschaft beim Spielen zugeschaut hat (Z 9-10, 23-24)

Subjektive Beeinflussung der Peers

P7: Im Leben der Freundinnen von J ist Sport nicht sehr wichtig, sie würden zwar grundsätzlich gerne Sport machen, wissen aber nicht, welche Sportart sie ausüben könnten (Z 99-100, 106).

P8: Die männlichen Freunde von J sind sportlich und viele spielen Fußball in einem Verein, wodurch Sport in ihrem Leben eine hohe Bedeutung hat (Z 100-101).

P9: In der Schule ist das UF „Bewegung und Sport“ bei den Jungen beliebter als bei den Mädchen, weil es letztere stört, dass es am Nachmittag stattfindet (Z 120-121).

P10: J ist sich sicher, dass ihre Freundinnen ihre Meinung zum Sport nicht beeinflussen und begründet dies mit der Tatsache, dass sie im Vorjahr Sport gemacht hat, obwohl ihre Freundinnen dies nicht getan haben (Z 117-118).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P11: Für J ist Sport derzeit nicht wichtig (Z 28).

P12: J hat bis vor Kurzem regelmäßig getanzt, aus Zeitgründen und weil der Tanzunterricht an jenem Nachmittag ist, an dem sie auch in der Schule schon turnt, hat sie damit aufgehört (Z 29-32).

P13: Die Schülerin J mag es aufgrund des entstehenden Konkurrenzkampfes nicht, wenn Schulkolleginnen im selben Verein sind wie sie, wodurch es schwierig ist, einen Sportverein in der Umgebung zu finden (Z 34-36, 40-41).

P14: J würde zwar gerne mehr Sport machen, weiß aber nicht, welche Sportart sie ausüben könnte (Z 32-33).

P15: Dadurch, dass J nicht gemeinsam mit Schulkolleginnen in einem Verein sein will, entstehen große Anfahrtstrecken zur Sportstätte, was aufgrund der benötigten Zeit und weil sie auf ihre Eltern angewiesen ist, problematisch erscheint (Z 36-38, 60-64).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P16: Buben beschäftigen sich lieber mit sportlichen Aktivitäten als Mädchen behauptet J (Z 67).

P17: Buben benötigen Sport, um sich auspowern zu können und haben auch den nötigen Ehrgeiz Sport auszuüben, damit sie gut aussehen (Z 67-69).

P18: J gefallen sportliche Frauen, die eine schlanke Figur haben, sehr durchtrainierte Frauen hingegen findet sie nicht schön (Z 84-86, 98-90).

P19: Die Schülerin J sagt, dass sie mit ihrem Aussehen ganz zufrieden ist, aber gerne ihren „Hüftspeck“ wegbekommen und ihre Oberschenkel trainieren möchte (Z 92-95).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P20: Häufig werden im Unterricht Ballspiele wie Basketball und Fußball gespielt (Z 114, 175-176).

Zufriedenheit und Wünsche

P21: J ist mit den Inhalten unzufrieden, könnte auf Basketball ganz verzichten und auch wenn Fußball gespielt wird, macht sie lieber mit einigen anderen Mädchen, die nicht so gerne Fußball spielen, etwas anderes, wenn sie darf (Z 164, 177-181, 190).

P22: Der Stundeninhalt ist laut J wenig abwechslungsreich und langweilig. Außerdem sind die Sportstunden nicht anstrengend, was sie sich schon erwarten würde, damit sie einen Nutzen davon hat (Z 106-109, 125-126, 162-167, 176-178, 188).

P23: Die Schülerin J würde gerne öfter Geräteturnen und neue Spiele kennenlernen (Z 183, 214).

P24: Die Unterrichtsstunden sollten laut J abwechslungsreicher gestaltet werden, damit sie interessant bleiben (Z 162-167).

P25: Spiele zum Aufwärmen und als Stundenausklang findet sie grundsätzlich in Ordnung, aber sie würde auf jeden Fall mehr neue Übungen in den Unterricht einbauen (Z 214, 220, 223-224).

Leistung und Leistungsvergleich

P26: Leistung oder Leistungsvergleich im UF „Bewegung und Sport“ wird bei den Mäd-

chen überhaupt nicht thematisiert (Z 134).

Aufgabenbewältigung

P27: J schafft alle Aufgaben im UF „Bewegung und Sport“, weil sie ihr zufolge keine schwierigen Aufgaben gestellt bekommen (Z 193, 201).

P28: Nur einzelne Aufgaben beurteilt sie bezogen auf ihre Schwierigkeit als passend, etwa den Hochsprung, bei dem ihre Leistung nur durchschnittlich ist (Z 203-204).

P29: Wenn J etwas ändern könnte, wäre es nicht die Schwierigkeit der Aufgaben, sondern der Aufbau und das Angebot der Übungen. Sie würde Inhalte aufbauend gestalten und immer wieder neue Übungen anbieten (Z 210-212, 214).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P30: Die jetzige Sportlehrerin ist die beste Lehrerin von der J bis jetzt unterrichtet wurde (Z 150).

P31: Die Lehrerin beschreibt J als nett, verständnisvoll, ausgeglichen und überhaupt nicht launisch (Z 148, 152-154).

P32: Auf die Wünsche der Schülerinnen wird eingegangen (Z 149-150).

Wunschvorstellungen

P33: Von einer guten Lehrerin erwartet sich J, dass sie sportlich, höflich, hilfsbereit und nett ist (Z 161, 170).

P34: Die Sportlehrerin, überlegt J, sollte den Unterricht abwechslungsreich und fordernd gestalten, sodass er für die Schülerinnen interessant und anstrengend ist (Z 165-168).

Benotung

P35: J ist mit ihrer Sportnote zufrieden (Z 145).

P36: Um eine gute Note zu bekommen, muss man im Unterricht anwesend sein und sich aktiv daran beteiligen (Z 136-138).

P37: Die Schülerin J empfindet eine Sportnote als eher unwichtig (Z 141-143).

8.11 Interview K

Personen- Code: K

Alter: 17 Jahre

Datum: 12.1. 2015

Dauer: 13min 17sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Der Vater von K ist sportbegeistert. Er hat Faustball gespielt und K schon in früher Kindheit mit Ballspielen konfrontiert und auf den Faustballplatz mitgenommen. Bereits in der Volksschule hat K mit dem Faustball spielen angefangen und wurde von ihrem Vater zum Training motiviert, wenn sie keine Lust dazu hatte (Z 5-9, 15, 19). Beide Elternteile fahren Rad, wobei ihre Mutter jetzt nicht wirklich sportbegeistert ist (Z 15-16). K meint, dass ihre Eltern immer darauf bedacht waren, dass sie sich in ihrer Kindheit viel bewegt und oft in die frische Luft kommt. Daher sind sie viel gemeinsam Rad gefahren oder waren wandern (Z 9-12).

Für K ist Sport die wichtigste Freizeitbeschäftigung. Sie geht gerne laufen und spielt Faustball (Z 25, 32). Sie stellt dar, dass sie diese Sportarten ausübt, weil es ihr Spaß macht, es sie interessiert und sie so ehrgeizig ist, dass sie Sachen solange übt, bis sie diese kann (Z 27-29).

In der Peergroup von K ist Sport sehr wichtig. Mit vielen ihrer Freundinnen spielt sie Faustball (Z 52-53). K hat aber auch Freundinnen, die unsportlich sind und mit denen sie nie gemeinsam Sport machen würde, weil sie andere Interessen haben (Z 54-55). K erklärt, dass ihre Freundinnen sie oft zum Sport motivieren und sie auch gerne zum Sport mitkommt, wenn Freundinnen sie fragen. Würde sie Sport aber grundsätzlich ablehnen, ist sie sich sicher, dass auch ihre Freundinnen nichts daran ändern könnten (Z 58-62). Obwohl ihre Schulfreundinnen privat sehr sportlich sind, hat das UF „Bewegung und Sport“ im Laufe der Schulzeit bei ihnen an Beliebtheit verloren. Dies gilt auch für K persönlich (Z 64-67, 73).

K ist der Meinung, dass viele Mädchen wenig oder keinen Sport machen, weil für sie andere Beschäftigungen wie Fortgehen oder sich stylen wichtiger sind. Sie denkt, dass diese Mädchen Sport mit unästhetischen, kleinen Verletzungen, wie blauen Flecken assoziieren, welche sie vermeiden wollen (Z 33-35). In ihrer Klasse aber sind alle Mädchen privat recht sportlich, weshalb dieses Bild auf ihre Freundinnen nicht zutrifft (Z 39-40, 42). Für K ist Sport ein Bestandteil des Lebens und sie ist sich auch sicher, dass jede/r egal ob Mann oder Frau Sport ausüben soll (Z 32, 37). Sie findet einen trainierten Frauenkörper schön, solange er nicht zu trainiert aussieht und ist auch mit ihrem eigenen Aussehen

vollkommen zufrieden (Z 44, 46, 48).

In den Sportstunden von K wird meist kurz eingelaufen und dann werden Fangspiele oder Ballspiele gespielt (Z 86-87). K findet es schade, dass Geräteturnen und Gymnastik oder andere „konkrete“ Sportarten völlig vernachlässigt werden (Z 88-89). Die Schülerin K kritisiert auch, dass die Inhalte methodisch unzureichend aufgebaut und durchgeführt werden. Sie würde gewisse Aufgaben methodisch besser aufbauen und öfter, zum Beispiel im Volleyball, Übungsstunden einbauen, nicht immer gleich spielen (Z 93-96, 99). Auch würde K gerne wieder einmal Geräteturnen, weil sie das in der Oberstufe noch gar nicht gemacht haben in den Sportstunden (Z 99-100). Sinnlos findet sie die Ballspiele, die bei ihnen im Unterricht gespielt werden, da sich hier immer nur wenige Spielerinnen beteiligen und die anderen Mädchen nur herumstehen und darauf warten, abgeworfen zu werden (Z 104-105).

Leistung ist in den Sportstunden laut K nicht von Bedeutung (Z 76). Bei guten Leistungen gibt es ein paar nette Worte der Mitschülerinnen, schlechte Leistungen werden von der Klasse ignoriert, da jeder weiß, dass es nur darum geht, etwas zu probieren und es egal ist, wenn man es nicht schafft (Z 80, 82).

Die Aufgabenstellungen sind für K im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen nicht herausfordernd, weil im Unterricht meist koordinative Anforderungen gestellt werden und K koordinativ sehr gut ist (Z 108-111). Sie erinnert sich, dass sie Gymnastik und Reckturnen nicht so gut gekonnt hat. Dies hat ihrer Meinung nach daran gelegen, dass sie zu wenig Zeit zum Üben hatte. Da jede Einheit ein anderes Thema auf dem Programm gestanden ist, hat sie nicht die Chance gehabt, die Aufgabenstellungen ausreichend zu üben, beklagt sie. Sie ist aber davon überzeugt, dass sie auch diese Übungen schaffen würde, wenn sie mehr Zeit hätte, sie zu üben (Z 118-121, 123-126, 129-133). Daher würde K nicht die Aufgabenschwierigkeit, sondern den methodischen Aufbau ändern. Sie würde mehrere Stunden einem Thema widmen, mit einfachen Basics beginnen und die Schwierigkeit dann steigern (Z 126, 136-140, 143-146).

K hat ein sehr gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin und beschreibt sie als offen, hilfsbereit und auch als Person, welche Schülerinnenwünsche berücksichtigt (Z 149, 151-153). Eine gute Sportlehrerin sollte neben hilfsbereit auch selber sportlich sein (Z 169-170). Außerdem sollte eine gute Lehrerin immer neue Sachen mit den Schülerinnen ausprobieren, sie motivieren und vermitteln, dass Sport Spaß macht (Z 158-161).

Die Benotung sieht K grundsätzlich als gerecht an, beanstandet aber, dass das Bemühen und die engagierte Teilnahme im Unterricht zu wenig beurteilt werden. Es reicht, wenn man anwesend ist, um ein „Sehr gut“ zu bekommen (Z 173-177, 179-182). Aus der Sicht

von K ist ihre eigene Note gerechtfertigt, weil sie zu jenen Schülerinnen zählt, die sich wirklich anstrengen im Unterricht (Z 184).

PROTOKOLLSÄTZE

Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Sportaktivität der Eltern

P1: Der Vater von K ist sportbegeistert, fährt gerne Rad und hat früher Faustball gespielt (Z 5, 15).

P2: Die Mutter fährt Rad, ihre Sportbegeisterung hat aber mit der Zeit abgenommen (Z 15-16).

Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

P3: K hat bereits im Kindergarten mit ihren Eltern Ball gespielt und dann in der Volksschule mit dem Faustball spielen nach dem Vorbild ihres Vaters begonnen (Z 5-7).

P4: Der Vater von K hat sie immer zum Training mitgenommen oder motiviert, wenn sie keine Lust dazu hatte (Z 8-9, 19)

P5: Für die Eltern von K war es immer wichtig, dass K sich in ihrer Kindheit viel bewegt und viel Zeit an der frischen Luft verbringt, weshalb sie oft gemeinsam Rad gefahren sind oder gewandert sind (Z 9-12).

Subjektive Beeinflussung der Peers

P6: Im Freundeskreis von K ist Sport sehr wichtig und mit vielen ihrer Freundinnen spielt sie auch Faustball (Z 52-53).

P7: K hat auch Freundinnen, die nicht sportlich sind und mit denen sie andere Interessen teilt (Z 54-55).

P8: K erzählt, dass ihre Freundinnen sie oft zum Sporttreiben motivieren, sie sich aber nicht von ihnen beeinflussen lassen würde, wenn sie kein Interesse am Sport hätte (Z 58-62).

P9: Das UF „Bewegung und Sport“ hat im Laufe der Schulzeit bei den Mädchen an Beliebtheit verloren resümiert K. Auch ihre Begeisterung dafür hat abgenommen. (Z 64-67, 73).

Persönliche Einstellungen

Sportaktivität in der Freizeit

P10: Für K ist Sport die wichtigste Freizeitbeschäftigung. Sie geht gerne laufen und spielt Faustball (Z 25, 32).

P11: Die Schülerin K macht Sport, weil es ihr Spaß macht, es sie interessiert und weil sie so ehrgeizig ist, dass sie Aufgaben solange probiert, bis sie diese kann (Z 27-29).

Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

P12: Für Mädchen ist oft Fortgehen und Styling wichtiger als Sport. Außerdem verbinden sie mit Sport unästhetische, kleine Verletzungen wie blaue Flecken (Z 33-35).

P13: Laut K ist es beim Sporttreiben egal welches Geschlecht man hat, da Sport sicher nicht unweiblich ist (Z 32, 37).

P14: Ein trainierter Frauenkörper ist für K schön, solange er nicht zu trainiert aussieht (Z 44)

P15: Mit ihrem Aussehen ist K vollkommen zufrieden (Z 46, 48).

Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Häufige Sportarten

P16: Die Sportstunden bestehen aus einem kurzen Einlaufen, dann werden Fangspiele oder Ballspiele gespielt (Z 86-87).

Zufriedenheit und Wünsche

P17: K würde gerne wieder einmal Geräteturnen oder Gymnastik machen, bzw. wirkliche Sportspiele spielen (Z 88-89, 99-100).

P18: Nach K sind die Inhalte methodisch schlecht aufgebaut und es wird nie ein Fokus auf einen bestimmten Bereich gelegt (Z 93-94, 98-99).

P19: Sinnlos findet K Ballspiele, da sich hier nur wenige Mädchen beteiligen und die meisten Schülerinnen nur darauf warten, abgeworfen zu werden (Z 104-105).

Leistung und Leistungsvergleich

P20: Leistung ist in den Sportstunden laut K nicht von Bedeutung (Z 76).

P21: Gute Leistungen werden durch ein nette Worte gewürdigt, schlechte Leistungen nicht kommentiert, da alle wissen, dass es um das Probieren geht. (Z 80, 82).

Aufgabenbewältigung

P22: Die Aufgabenstellungen sind für K im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen nicht herausfordernd, weil im Unterricht meist koordinative Anforderungen gestellt werden und K koordinativ sehr gut ist (Z 108-111).

P23: Wenn K etwas nicht geschafft hat, vor allem in der Unterstufe, hat dies ihrer Meinung nach daran gelegen, dass sie zu wenig Zeit zum Üben gehabt hat (Z 118-121, 123-126, 129-133).

P24: K würde die Aufgabenschwierigkeit nicht ändern, sehr wohl aber den methodischen Aufbau, indem sie einen Themenschwerpunkt über mehrere Einheiten legen und dann mit Basics beginnen würde. Dann würde sie die Schwierigkeit langsam steigern (Z 126, 136-140, 143-146).

Die Sportlehrerin

Einschätzung und Zufriedenheit

P25: K hat ein sehr gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin und beschreibt sie als offen, hilfsbereit und auch als Person, welche Schülerinnenwünsche berücksichtigt (Z 149, 151-153).

Wunschvorstellungen

P26: Eine gute Lehrerin sollte sportlich sein, neue Sportarten vermitteln, die Schülerinnen motivieren und ihnen zeigen, dass Sport Spaß macht (Z 158-161, 169).

Benotung

P27: Bei der Benotung wird zu wenig auf das Bemühen und die engagierte Teilnahme im Unterricht geachtet, ansonsten ist sie gerecht, meint K (Z 179-182).

P28: Im UF „Bewegung und Sport“ bekommt in der Klasse von K jede Schülerin ein „Sehr gut“, wenn sie oft genug anwesend ist (Z 173-177).

P29: K bringt zum Ausdruck, dass ihre Note gerecht ist, weil sie sich immer anstrengt (Z 184).

9. Thematische Auswertung

In diesem Kapitel erfolgt eine themenbezogene Auswertung der Interviews. Die Aussagen der einzelnen Interviews werden verglichen und gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden und aufzuzeigen. Abgerundet wird die Auswertung jeder Kategorie durch eine Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen, bei der auch die gewonnen Erkenntnisse des theoretischen Abschnitts miteinbezogen werden.

9.1 Einfluss der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers

Zuerst soll geklärt werden, ob und wenn ja, wie stark die Meinung der Mädchen zum Sport und UF „Bewegung und Sport“ von ihrem Umfeld beeinflusst wird. Konkret wird dargestellt, ob die Eltern sportlich aktiv sind und auf welche Art und Weise sie ihre Tochter beim Sporttreiben einbinden oder unterstützen. Im Anschluss wird erörtert inwieweit der Freundeskreis der Mädchen deren sportive Einstellung mitbestimmt bzw. welchen Stellenwert Sport und das UF „Bewegung und Sport“ für die Peergroup der interviewten Mädchen hat.

9.1.1 Sportaktivität der Eltern

Tab. 10: Wichtigkeit von Sport für die Eltern

Stellenwert von Sport für die Eltern	Nennungen
Hoher Stellenwert	A, E, H, I
Mittlerer Stellenwert	C
Niedriger Stellenwert	B, D, G
Nur für den Vater wichtig	F, J, K

In Tabelle 10 erkennt man, dass Sport für die Eltern der interviewten Schülerinnen eine ganz unterschiedliche Wichtigkeit hat.

Für die Eltern von A, E, H und I ist Sport definitiv ein wichtiger Bestandteil des Lebens. Auf die Frage welchen Stellenwert Sport im Leben der Eltern hat, antwortet I beispielsweise: *„Ich glaube einen ziemlich großen. Mein Vater spielt eben wie gesagt immer noch Tennis und geht auch oft laufen. Meine Mama geht auch laufen und walken (I Z 11-12).*

Die Schülerinnen B, D und G hingegen geben an, dass Sport in ihrer Familie nicht wichtig

ist. D meint in Bezug auf den Stellenwert von Sport für ihre Eltern: *„Keinen großen, weil sie sind beide ein bisschen fester. Meine Mama ist früher immer, Ding, wie heißt es denn, Nordic Walken gegangen [...], meinem Papa hat es noch nie etwas bedeutet, Sport“* (D Z 12-14).

Auch eine Zwischenkategorie bezüglich der Sportaktivität der Eltern muss eingeführt werden, da C angibt: *„Naja, so richtig, wie nennt man es denn, Hochleistungssport machen sie nicht. Aber sie gehen eben gerne spazieren oder mit den Walking Stecken oder ja“* (C Z 11-12).

Interessant ist, dass in ein paar Fällen nur ein Elternteil, nämlich immer nur der Vater sportlich aktiv ist, während im Leben der Mutter Sport wenig bedeutend scheint. Dies wird in einigen Schülerinnenaussagen deutlich: *„Für meinen Papa einen ganz großen, weil er eben jeden Tag Tennis spielt und er steht mindestens vier oder fünf Stunden jeden Tag am Tennisplatz. Meine Mama eigentlich nicht wirklich“* (F Z 11-13). *„Also in dem von meiner Mama nicht so, weil die relativ viel arbeitet und da hat sie keine Zeit dazu. [...] Bei meinem Papa hat es schon einen großen Stellenwert“* (J Z 15-18). *„Ja für meinen Papa schon einen hohen. Da geht schon viel mit Rad fahren oder so. Mama ist jetzt viel auf Stricken [...]“* (K Z 15-16).

9.1.2 Unterstützung und Eingebundenheit des Kindes

Tab. 11: Unterstützung und Eingebundenheit der Mädchen

Meine Eltern haben mich ...	Nennungen
beim Sporttreiben unterstützt	B, C, G, H, I, J, K
in ihre Sportaktivitäten eingebunden	A, B, C, D, E, F, G, H, J, K

Wirft man einen Blick auf die obige Tabelle, wird deutlich, dass alle Eltern, bis auf jene von I, ihre Kinder bei den Sportaktivitäten miteinbezogen haben. Dies gilt sowohl für sportliche als auch nicht sportliche Eltern. Letztere üben zwar selten Sport aus, haben aber dennoch mit den Mädchen in ihrer Kindheit zumindest gelegentlich Sport gemacht. D und G geben an, dass ihre Eltern Sport als nicht wichtig empfinden und fügen dennoch hinzu: *„Also wir sind sehr oft Schi fahren gegangen und ich habe auch daheim Schi fahren gelernt bei uns in der Einfahrt. Und wir waren auch sehr oft Eislaufen“* (D Z 5-6). *„Meine Mama war schon so, dass wir eben einfach Ball gespielt haben [...]“* (G Z 7).

Jene Schülerinnen, die angeben, dass ihre Eltern regelmäßig Sport ausüben, wurden in ihrer Kindheit auch in die Sportaktivitäten einbezogen. *„Wir sind immer wandern gegang-*

gen und so größere Strecken auch gelaufen und Rad gefahren, schwimmen sind wir gegangen“ (A Z 16-17). „Naja, was ich auf jeden Fall sagen kann, was sie jetzt noch haben, dass meine ganze Familie Tennis spielt und ich dadurch auch Tennis spiele. Das machen wir oft gemeinsam. Dazu bin ich durch meine Eltern gekommen“ (E Z 5-7). Nur I hat zwar sportbegeisterte Eltern, diese nehmen sie aber nicht mit, wenn sie Sport machen „Also meine Eltern machen das eher zu zweit, oder alleine“ (I Z 16).

Einige Schülerinnen haben auch angegeben, dass sie zusätzlich von ihren Eltern unterstützt werden, wenn sie eine bestimmte Sportart ausüben wollen. Diese Unterstützung war bei B, C, G und I finanzieller Art, also indem sie die Kosten für Ausrüstung, Sportstätten oder Sportkurse übernommen haben. *„Also, sie haben mir Schwimmstunden bezahlt und auch Reitstunden [...]“ (B Z 5-6). „Also, ich bin zum Beispiel eine Zeit lang schwimmen gegangen und das haben sie eben für mich bezahlt und sie haben mich da schon unterstützt“ (C Z 7-9).*

K wurde von ihrem Vater zum Sport motiviert. *„Und dann war es eben immer so, dass ich ins Training gegangen bin, auch wenn es mich nicht gefreut hat, weil mein Vater gemeint hat, dass ich mitkommen soll. Voll die Motivation dahinter! Und meine Mutter hat auch darauf geschaut, dass ich mich bewege daheim.“ (K Z 7-10).*

Die Eltern der Mädchen H und J waren darauf bedacht, dass die Kinder bestimmte Sportarten, wie Schi fahren früh lernen und haben sie dabei unterstützt. *„Bei uns ist eigentlich schon darauf Wert gelegt worden, dass wir sehr früh Schi fahren lernen [...]“ (H Z 6-7).*

9.1.3 Subjektive Beeinflussung der Peers

Die meisten Mädchen geben an, dass ihre Freund/innen ihre Einstellung zum Sport nicht oder kaum beeinflussen. Ausnahmen stellen die Schülerinnen E, G und K dar, die angeben, dass ihre Freund/innen sehr wohl Einfluss auf ihre Meinung zum Sport haben. E erklärt, dass sie eher motiviert ist, sich sportlich zu betätigen, wenn ihre Freundinnen von ihren Sportaktivitäten erzählen. *„Naja, es war zum Beispiel gestern wieder so, dass mir jemand geschrieben hat, dass er laufen geht und da habe ich mir gedacht, dass ich das auch wieder einmal machen könnte. [...] So ein bisschen die Einstellung, was ihnen gefällt, könnte ich eigentlich auch machen.“ (E Z 51-55).* Auch G spricht davon, dass sie durch ihre Freund/innen neue Sportarten kennenlernt und bei sportlichen Aktivitäten mitmacht, wenn ihre Freundinnen daran teilnehmen. *„Ja schon in einer gewissen Weise, weil du vielleicht einmal mitmachst, oder etwas Neues ausprobierst, wenn die sagen, dass das Klasse ist. Dass du auch motiviert bist, dass du mal gemeinsam irgendetwas machst.“ (G Z 65-67).* Auch K bestätigt den Einfluss ihrer Freund/innen auf ihre Sportmotivation, hat

aber eine differenziertere Ansichtweise: *„Ja, motivationstechnisch ist es eben ein Wahnsinn, wenn sie was machen und dann sagen, dass du mitkommen sollst. [...] Wenn ich jetzt aber gar nicht motiviert wäre zum Sport, würden sie mich nicht dazu bewegen, dass ich etwas mache“ (K Z 58-62).*

Generell haben die Freund/innen der Schülerinnen sehr unterschiedliche Meinungen zu sportlichen Aktivitäten. Der Freundeskreis von A und I ist generell unsportlich, selbiges gilt auch für die Peergroups von B und J, wobei diese angeben, dass die Buben durchaus sportlich sind, während die Mädchen keinen Sport betreiben. *„Also auf der einen Seite, so von meinen Freundinnen eigentlich gar nicht [...] und im Burschenfreundeskreis da spielt es schon mehr Rolle, weil die spielen Fußball und so.“ (J Z 99-101).*

Die Schülerinnen C, D, G und K haben laut eigenen Aussagen sowohl sportliche, als auch unsportliche Freund/innen, wobei das Geschlecht keine Rolle spielt. *„Ich würde sagen, das ist unterschiedlich. Es gibt welche, denen ist das gar nicht wichtig. Und dann gibt es natürlich auch ein paar, die sich da voll reinhängen und da auch einiges machen, das variiert, finde ich, extrem stark“ (G Z 60-62).*

Einen sportlichen Freundeskreis zu haben geben E, F und H an. Die Schülerin F antwortet beispielsweise auf die Frage, wie sportlich ihre Freund/innen sind: *„Also jetzt nicht so übertrieben, aber es ist schon ein wichtiger Teil, würde ich sagen.“ (F Z 72-73).*

Was die Sportstunden in der Schule anbelangt, so haben alle Mädchen eine einheitliche Meinung. Sie äußern, dass das UF „Bewegung und Sport“ bei den meisten Mädchen nicht beliebt ist. A, E und J differenzieren zwischen den Geschlechtern und geben an, dass die Buben lieber an den Sportstunden teilnehmen, als die Mädchen. *„Nicht sehr, also bei den Mädchen zumindest nicht. Bei den Burschen denke ich schon eher. Denen gefällt es sehr. Bei uns nicht besonders“ (E Z 58-59).* Dieselbe Erklärung, warum das Fach bei den Mädchen unbeliebt ist, geben C, F, G und J an. *„Naja, ich glaube, es liegt daran, dass es am Nachmittag ist und irgendwie nach einem langen Schultag die Energie fehlt, dass man da noch recht etwas macht und es ist immer ziemlich anstrengend. Eigentlich hätte man da andere Sachen zu tun, dass man etwas lernen muss.“ (C Z 56-59).*

9.1.4 Interpretation

Die Eltern und Freund/innen gelten im Allgemeinen und wie in Kapitel 3.3 und 3.5 gezeigt als wichtige Bezugspersonen und Vorbilder der Mädchen. Dadurch, dass sich die Mädchen an deren Wertevorstellungen und Meinungen orientieren, ist die Frage interessant, wie die beiden Sozialisationsinstanzen zum Themenbereich Sport stehen. Da alle interviewten Schülerinnen angeben, dass sie am UF „Bewegung und Sport“ nicht gerne teil-

nehmen, ist ein erster Zugang zu schauen, ob und wie dies mit den erwähnten Sozialisationsinstanzen zusammenhängen könnte.

Interessant ist, dass die meisten Eltern oder zumindest die Väter der interviewten Schülerinnen regelmäßig oder zumindest gelegentlich Sport betreiben und ihre Tochter dabei auch miteingebunden haben. Sportliches Interesse und die Konfrontation mit dem Themenfeld Sport in der Kindheit durch die primäre Sozialisationsinstanz ist somit bei allen bis auf drei befragten Mädchen gegeben. Das Desinteresse am UF „Bewegung und Sport“ kann daher bis auf die drei genannten Fälle nicht primär an der Sozialisationsinstanz Eltern und deren vermeintlicher Abneigung dem Sport gegenüber begründet liegen. Beachtet werden muss aber, dass die Schülerinnen sich hinsichtlich ihrer sportiven Einstellung laut Würth (2001, S. 67) eher am gleichgeschlechtlichen Elternteil orientieren. Da drei Schülerinnen angegeben haben, dass nur ihr Vater sportlich aktiv ist, könnte davon ausgegangen werden, dass ihre Abneigung zum Schulsport bzw. Sport allgemein von der nicht sportlichen Einstellung der Mutter beeinflusst wird.

Ein Zusammenhang zwischen der Sozialisation und der Motivation zum Sport kann aber erst hergestellt werden, wenn erfasst wird welche Meinungen die Schülerinnen zum Sport in der Freizeit haben. Erst wenn sie auch hier und nicht nur im Schulsport Desinteresse an der Ausführung sportlicher Aktivitäten angeben, kann ein Einfluss der Eltern in Betracht gezogen werden. Auf diesem Aspekt liegt unter anderem der Fokus im Unterkapitel 9.2.3. Selbiges gilt natürlich auch für den umgekehrten Fall. Wenn Schülerinnen sportbegeistert sind, könnte dies mitunter am positiven Einfluss des sozialen Umfelds liegen.

Im Gegensatz zu der angeführten Untersuchung von Bütow¹, hat die Mehrzahl der Schülerinnen erklärt, dass ihre Freund/innen ihre Einstellung zum Sport nicht beeinflussen. Obwohl nur drei Probandinnen angeben, dass es für sie motivierend ist, wenn ihre Freund/innen sportlich aktiv sind, bleibt die Frage offen wie die Einstellung der Schülerinnen zum Sport unbewusst durch deren Peergroup gesteuert wird. Es ist also auch hier im nächsten Unterkapitel von Interesse zu vergleichen, ob in der Freizeit sportlich desinteressierte Mädchen angeben einen unsportlichen Freundeskreis zu haben. Ist dies der Fall, kann durchaus von einer unbewussten Beeinflussung der sportlichen Interessen ausgegangen werden.

Bezogen auf den Schulsport bestätigen sich die Ergebnisse der Untersuchungen von Kapitel 2.2.2. Drei Mädchen differenzieren klar zwischen den Geschlechtern und konstatieren, dass der Schulsport bei Buben durchaus beliebt ist, was bei den Mädchen der Klasse nicht der Fall sei. Als neue Erkenntnis gilt aber die mehrfach genannte Begründung für die

¹ Vgl. Kapitel 3.5

Unbeliebtheit des Faches. Die Schülerinnen glauben, dass das Fach primär deshalb unbeliebt bei ihnen und beim Rest der weiblichen Schülerinnen ist, weil es am Nachmittag stattfindet. Die Kinder assoziieren also den Vormittag mit Unterrichtszeit und sehen die Nachmittage als Freizeit, bzw. als Lernzeit an. Das UF „Bewegung und Sport“ passt da anscheinend nicht ins Bild der Mädchen.

Die Gründe dafür, warum die Mädchen den Schulsport als mühsam und sinnlos empfinden, während die Buben sich hingegen darauf freuen, sind vielfältig und wurden in Kapitel 5 dargestellt, erörtert und mögliche Lösungsansätze für die Problematik gesucht.

9.2. Persönliche Einstellungen

In diesem Abschnitt ist es das Ziel herauszufinden, ob die Mädchen derzeit in ihrer Freizeit sportlich aktiv sind. Außerdem wird angeführt, welche Gründe die Schülerinnen für ihre Sportaktivität bzw. Sportabstinenz nennen. Die anschließende Interpretation dieser Kategorie beinhaltet nicht nur einen Vergleich der genannten Gründe für oder gegen die sportliche Aktivität der Mädchen mit jenen, die in Literatur angeführt werden, sondern es wird auch versucht, Parallelen bzw. Kontroversen zwischen der sportlichen Betätigung der Schülerinnen und der Einstellung zum Sport ihrer Freund/innen und Eltern herzustellen.

Eine weitere Subkategorie beschäftigt sich mit den Aussagen der Mädchen zum Thema Sport und Geschlecht. Es wird analysiert, welche geschlechtsbezogenen Sichtweisen die Mädchen vom Sport im Allgemeinen haben und welche Rolle das Geschlecht beim Ausüben von Sport aus Sicht der Schülerinnen spielt.

9.2.1 Sportaktivität in der Freizeit

Tab. 12: Gründe für/gegen Sportaktivität in der Freizeit

Sportaktivität (Freizeit)	Gründe	Nennungen
Ja	Spaß	E, F, G, H, K
	Gesundheit und Fitness	B, F, H
	Ausgleich	B, G
	soziale Kontakte	E, G
	Natur erleben	G
	Ehrgeiz/ Leistungswille	K
Nein	fehlende Zeit	A, C, D, I, J

	andere Interessen	A
	Faulheit/ Bequemlichkeit	D
	keinen Spaß	D, I
	fehlendes Angebot in der Nähe	J

Auffällig ist bei Blick auf die Tabelle 12 dass die interviewten Mädchen allesamt angeben, am UF „Bewegung und Sport“ nicht gerne teilzunehmen, in ihrer Freizeit aber durchaus Sport machen. So geben B, E, F, G, H und K an, dass Sport ein Bestandteil ihrer Freizeitaktivitäten ist, wenngleich mit unterschiedlicher Wichtigkeit und aus verschiedenen Gründen. Als häufigsten Grund für ihre sportliche Aktivität geben die Mädchen „Spaß“ an. So deklariert K, die als einzige auch noch Leistung als Motiv nennt: *„Weil es mir einfach voll Spaß macht. Das mache ich gern, das interessiert mich voll und auch wenn ich mal etwas nicht schaffe, da hab ich dann so einen Ehrgeiz dahinter, dass ich es schaffen will.“* (K Z 27-29). Neben dem Spaß als Motivator für die sportliche Betätigung werden von B, F und H gesundheitsbezogene Motive genannt. *„Ja in erster Linie, weil sie mir Spaß machen und weil ich gerne fit bleiben möchte in weiteren Jahren.“* (H Z 20-21). Zumindest zweifach aufgezählt werden auch die Motive „Ausgleich“ und „soziale Kontakte“, welche B und G bzw. E und G aufzählen. G fügt noch hinzu, dass sie mit dem Sport auch das „In der Natur sein“ verbindet. *„Ja das Tanzen ist einfach lustig, weil man mit vielen anderen Leuten dabei ist. Und laufen gehe ich einfach zwischendurch immer wieder mal, wenn man sich überwunden hat, schön als Ausgleich zum Lernen. Einfach weil du mal frische Luft kriegst, oder so in die Richtung“* (G Z 30-33).

Die von den Schülerinnen ausgeführten Sportarten sind dabei eher variabel. Laufen wird sowohl von Schülerin B, als auch von den Mädchen G, H und K angegeben. K spielt gerne Faustball, während G angibt, bis vor einem Jahr ebenfalls regelmäßig Faustball gespielt zu haben. Derzeit geht G noch gerne tanzen, hat H vor einem Jahr damit aufgehört, übt aber andere Sportarten aus. *„Ich gehe öfter ins Fitnessstudio. Im Winter eben Ski fahren, im Sommer laufen draußen und ich habe auch bis vor Kurzem getanzt, also Hip Hop getanzt. Aber das habe ich jetzt aufhören müssen wegen der Schule“* (H Z 16-18). Reiten zählt zu den Freizeitaktivitäten von B und F, wobei F sogar sagt: *„Später dann, wie ich mein eigenes Pferd bekommen habe, ist das dann so richtig zur Leidenschaft geworden.“* (F Z 31-32). E spielt einmal pro Woche laut eigener Aussage Tennis, oft auch gemeinsam mit ihrer Familie.

Jene Schülerinnen, die keinen Sport in ihrer Freizeit betreiben, geben vorwiegend „fehlende Zeit“ als Hauptgrund an. Neben A, C, D, I und J, die Zeitgründe als Hauptmotiv anführen, geben D und I zusätzlich „fehlenden Spaß“ beim Sport und D auch noch „Faulheit“ als Motive an. *„Und dann habe ich gemerkt, es freut mich doch irgendwie nicht, weil es schon anstrengend ist und neben der Schule hat man nicht so viel Zeit [...] dann ist man erschöpft, dann muss man duschen gehen und dann ist eben recht wenig Zeit, wenn man am Nachmittag Unterricht hat. Dann kommt man nicht zu wirklich etwas, dass einem sonst gefällt, aber ja. Ich muss auch zugeben, ich bin ein bisschen faul.“* (D Z 18-20, 28-31). Während A noch angibt *„dass [sie] viel mit ihrer Familie macht, zum Beispiel, dass [sie] ins Kino gehen oder so, eher solche Freizeitaktivitäten als Sport“* (A Z 27-28), hat J einen ganz anderen Grund, warum sie sportabstinent ist. Sie will mit niemandem aus der Schule im selben Verein sein, um Konkurrenzkampf zu vermeiden. Dadurch, dass es aber nur wenige Sportangebote in ihrer Umgebung gibt, sieht sie keine Möglichkeit, einem Verein beizutreten, in dem nicht bereits eine Bekannte oder Freundin ist. *„Ich würde zwar gerne etwas tun, aber ich weiß nicht so wirklich, was ich machen soll. In Freistadt gibt es nur ein paar Sachen und wenn du jetzt nicht unbedingt willst, dass jemand aus der Schule dort ist, die das auch machen, dann bleibt dir nicht wirklich eine Möglichkeit“* (J Z 32-36).

9.2.2 Sporttreiben und Aussehen aus Geschlechterperspektive

Die Schülerinnen werden im Interview mit den Ergebnissen mehrerer in Kapitel 2.2.1 angeführter Studien konfrontiert, die ergeben haben, dass Jungen allgemein lieber Sport machen als Mädchen. Die Tabelle 13 veranschaulicht die Gründe, die laut den Schülerinnen für diese Tatsache verantwortlich sind.

Tab. 13: Gründe für die erhöhte Sportaktivität der Buben

Buben machen lieber Sport als Mädchen, weil...	Nennungen
die gesellschaftliche Erwartungshaltung besteht, dass sie trainierte Körper haben und sie so bessere Chancen haben eine Partnerin zu finden.	C, D, F, G, H, J
sie Sport mehr brauchen, um ihre Energien abzubauen.	B, C, J
sie aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation beim Sport mehr gefördert werden.	A, D
es ein breiteres Sportartenangebot für sie gibt und der Männersport in den Medien mehr vertreten ist.	E, H
Mädchen andere Interessen haben.	J, K

sie genetisch und hormonell eher zum Sporttreiben veranlagt sind.	B, I
sie Sport zur Steigerung des Selbstwertgefühls brauchen.	D

Sechs Schülerinnen, nämlich C, D, F, G, H und J geben die Antwort, dass Buben Sport machen, weil die Gesellschaft von ihnen ein trainiertes Aussehen erwartet. *„Ich glaube, dass die alle einfach den Druck haben. Dass sie das Gefühl haben, sie müssen durchtrainiert sein. Und grundsätzlich, also von denen, die ich kenne, trainieren eigentlich alle [...] Sie glauben dann, dass sie besser dran sind.“* (G Z 36-39). Bei den Mädchen sehr präsent ist auch die Meinung, dass Buben Sport brauchen, um ihre Energien abbauen zu können, dies geben B, C und J als Begründungen für die höhere Sportaktivität der Jungen an. *„Also ich glaube einfach, dass bei denen, also dass die einfach mehr Energie haben und dass sie das eben mehr brauchen für den Energieausgleich und so.“* (C Z 28-29). Interessant ist auch, dass A und D davon ausgehen, dass es durch die geschlechtsspezifische Sozialisation für Buben eher dazu gehört, dass sie Sport machen als für Mädchen. B und I gehen noch einen Schritt weiter und denken, dass dieser Umstand bereits genetisch oder hormonell bedingt ist und die männlichen Jugendlichen hier aufgrund ihrer biologischen Zusammensetzung mehr Sport machen wollen. D erklärt noch, dass auch die Steigerung des Selbstwertgefühls für die Buben als möglicher Grund gilt. *„Wahrscheinlich Selbstwertgefühl teilweise. [...] Es hat sich einfach mit der Zeit so entwickelt, dass das für Buben wichtiger ist als für Mädchen.“* (D Z 34-37). Weitere Begründungen der Schülerinnen E und H sind das breitere Sportangebot für Männer und die höhere mediale Präsenz des Männersports, sowie von J und K dass Mädchen eher andere Interessen als den Sport haben. *„Ich finde es gibt für Burschen auch einfach mehr Sportaktivitäten, die sozusagen im Fernsehen sind. Fußball zum Beispiel ist, glaube ich, sehr beliebt“* (H Z 24-26).

Alle Schülerinnen erklären, dass Sport für sie keineswegs als unweiblich gilt, wenngleich B, E und G davon sprechen, dass es sehr wohl Sportarten gibt, die sie nicht für weiblich halten. Die Gesamtheit der befragten Mädchen ist sich ebenfalls einig, dass ein straffer, trainierter Frauenkörper als schön gilt, es jedoch Grenzen gibt und eine Frau nicht zu trainiert ausschauen sollte.

Das eigene Aussehen beurteilen die interviewten Schülerinnen hingegen unterschiedlich. Während B, C, D und K damit sehr zufrieden sind, ist A eher unzufrieden mit ihrem derzeitigen Erscheinungsbild. Die Schülerinnen E, F, G, H, I und J beurteilen ihr Äußeres als mehr oder weniger ok, wobei jedes der Mädchen vermeintliche Mängel am eigenen Körper feststellt oder zumindest angibt, grundsätzlich mehr für das Aussehen tun zu wollen. *„Ja so teilweise. Also es gibt schon gewisse Sachen, die ich noch verändern möchte [...]“*

Also am meisten stören mich eigentlich die Oberschenkel, Bauch jetzt nicht wirklich, aber einfach den ein bisschen mehr betonen.“ (F Z 60-64).

9.2.3 Interpretation

Die Befragung der Schülerinnen hat klar ergeben, dass diese den Freizeitsport und Schulsport voneinander trennen. Demnach gibt es sehr wohl einige Mädchen, die in ihrer Freizeit sportlich aktiv und dennoch dem Schulsport abgeneigt sind.

Es hat sich bei der Auswertung der Interviews gezeigt, dass es für die Mädchen verschiedenste Gründe gibt, um am Sport teilzunehmen bzw. ihn abzulehnen. An erster Stelle bei der Begründung für die Sportaktivität steht Spaß, gefolgt von Fitness und Gesundheit. Diese Erkenntnisse decken sich auch mit den Ergebnissen der Motive für das Sporttreiben verschiedener in Kapitel 4.2 beschriebener Studien. „Fehlende Zeit“ als Hauptgrund für Sportabstinenz ergab sich ebenfalls als wesentlicher Aspekt in Kapitel 4.3 bei Untersuchungen, die sich mit unsportlichen Personen befassen.

Sozialisation und Motivation

Dass die Eltern und Freund/innen der interviewten Mädchen unterschiedlich viel Sport betreiben, ist bereits aufgezeigt worden.² Im Folgenden wird näher analysiert, ob die sportliche Einstellung des sozialen Umfelds sich auch auf jene der Mädchen auswirken könnte. Dazu wird verglichen, ob Mädchen, die angeben, in ihrer Freizeit sportlich aktiv zu sein, auch einen ihrer Meinung nach sportlichen Freundeskreis bzw. sportlich aktive Eltern haben und umgekehrt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 14 veranschaulicht.

Tab. 14: Sportaktivität der Schülerinnen, Eltern und Freund/innen

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Schülerin	U	S	U	U	S	S	S	S	U	U	S
Vater	S	U	M	U	S	S	U	S	S	S	S
Mutter	S	U	M	U	S	U	U	S	S	U	U
Freunde	U	B	B	B	S	S	B	S	U	B	B

Zeichenerklärung:

S... sportlich

U... unsportlich

M... mittelmäßig sportbegeistert

B... beides, sowohl sportliche, als auch unsportliche Freund/innen

² Vgl. Kapitel 9.1.4

Obwohl in der Literatur³ von einer klaren Beeinflussung der Sozialisationsinstanzen Eltern und Peers ausgegangen wird, ergibt diese Untersuchung ein differenziertes Bild. Ein erster Blick auf die obrige Tabelle lässt vermuten, dass nur wenige Mädchen sich der sportlichen Meinung ihres sozialen Umfelds anpassen, diese übernehmen oder teilen. Bei den Schülerinnen E und H zeigt sich deutlich, dass sowohl für sie, als auch für die Menschen, die ihnen nahe stehen, Sport zum Leben dazugehört. Umgekehrt ist das Umfeld der Mädchen C und D am Sporttreiben eher uninteressiert, was auch die beiden Mädchen von sich selbst angeben. Bei diesen vier Mädchen kann davon ausgegangen werden, dass ihre sportliche Meinung durchaus von ihrem Umfeld beeinflusst wird.

Anders verhält sich dies bei den übrigen Mädchen. Für A und I ist Sport im Leben, genau wie für ihre Freundinnen kein Thema, während ihre Eltern aber sehr wohl sportlich sind. Horter (2000, S. 36) äußert, dass die Mädchen sich im Jugendalter oft verstärkt an ihrer Peergroup orientieren und die Eltern mehr in den Hintergrund rücken, da sie den Mädchen offensichtlich in unterschiedlichen Bereichen unzureichende Orientierungshilfe geben können. Folgt man dieser Aussage, richten die beiden Mädchen sich eher nach der Meinung der Gleichaltrigengruppe als jener der Eltern. Obwohl sie angeben, dass sie sich nicht von ihren Freund/innen beeinflussen lassen, was die Einstellung zum Sport betrifft, könnte dies doch unbewusst geschehen. Selbiges könnte auch bei J der Fall sein, die sich als nicht sportlich einstuft, genau wie ihr Freundeskreis und ihre Mutter. Wie beschrieben orientieren sich Mädchen in ihrer Meinung eher an der Mutter⁴, weshalb in diesem Fall die sportliche Aktivität des Vaters offensichtlich keinen meinungsbildenden Einfluss auf die Einstellung der Schülerin J hat. Auch F stuft sich genau wie ihre Freund/innen als sportlich ein, hier ist ihre Mutter aber unsportlich, hat also keine Einflussnahme auf die sportbezogene Ansichtswiese ihrer Tochter.

Der Zusammenhang von Sozialisation und Motivation ist bei den Mädchen B, G und K augenscheinlich nicht gegeben. Analysiert man deren soziales Umfeld und vergleicht es mit der sportlichen Einstellung der Mädchen ist ein Kontrast zu erkennen. Die Schülerinnen geben an sportlich zu sein, was nur bedingt auf deren Umfeld zutrifft. Eine nähere Auseinandersetzung zeigt aber, dass zumindest G und K angeben, dass sie sich von jenen Freundinnen die sportbegeistert sind zum Sport motivieren lassen. Somit ist hier ein sozialisatorischer Einfluss auf die Motivation zum Sport gegeben.

Insgesamt ergibt die Analyse und Interpretation zum Themenfeld Sozialisation als Einflussfaktor für Motivation also, dass sich die Mädchen, wenn auch unbewusst, offensichtlich von den Meinungen und Einstellungen ihres Umfelds leiten lassen. Eine so klare Ori-

³ Vgl. Kapitel 3.3 und 3.5

⁴ Vgl. Kapitel 3.3.2

entierung an der Meinung des sozialen Umfelds, wie sie in der Literatur⁵ erarbeitet wurde, ist aber nicht gegeben.

Sport und Geschlecht

In den Interviews mit den Mädchen zeichnet sich ab, dass jede Schülerin konkrete Vorstellungen zur Thematik „Geschlecht und Sporttreiben“ hat. Es werden unterschiedlichste Gründe angegeben, warum Buben lieber Sport machen als Mädchen, was zeigt, dass die Mädchen verschiedenste Meinungen der Gesellschaft aufnehmen und sich daran orientieren. Erstaunlich erscheint, dass viele Schülerinnen angeben, dass die Burschen nicht von sich aus sportlich aktiv sind, sondern Sport ausüben, weil ihr Umfeld von ihnen trainierte, gutaussehende Körper erwartet. Hier scheint auch der medial verbreitete Typus vom „idealen Mann“ in den Köpfen der Jugendlichen verbreitet zu sein.

Die im Sozialisationsprozess vermittelte Zweigeschlechtlichkeit gibt auch den Mädchen ein klares Bild vor, wie sie auszusehen haben, um schön zu sein.⁶ So ergibt die Auswertung der Interviews, dass alle Mädchen einen straffen, trainierten, schlanken Frauenkörper schön finden, dieser aber keinesfalls zu muskulös sein darf, da er sonst nicht dem gesellschaftlichen Typus Frau entspricht. Auch die von Kugelman (1996, S. 65) angesprochene Empfindung der Frau als Mängelwesen ist in den Interviews mit den Mädchen nachvollziehbar. Nur wenige Schülerinnen geben an, mit ihrem Aussehen vollkommen zufrieden zu sein und oft werden vermeintliche Makel genannt.

9.3 Inhalte im UF „Bewegung und Sport“

Die Auswertung dieser Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, wie zufrieden die Schülerinnen mit dem inhaltlichen Angebot im UF „Bewegung und Sport“ sind und welche Wünsche sie in dieser Hinsicht haben. Außerdem wird näher beleuchtet, wie die Mädchen mit den an sie gestellten Anforderungen umgehen und wie schwierig es für sie ist, diese zu bewältigen. Ziel dieser Analyse ist es darzulegen, wie die Sportstunden gestaltet werden können, sodass die Mädchen gerne und motiviert daran teilnehmen. Dazu werden auch die Ergebnisse der Literaturrecherche in die anschließende Interpretation der Kategorie miteinbezogen.

⁵ Vgl. Kapitel 3

⁶ Vgl. Kapitel 3.4

9.3.1 Häufige Sportarten

Die 11 Schülerinnen sind zur Ist- Situation im UF „Bewegung und Sport“ befragt worden und sollten in einem ersten Schritt aufzählen, was ihrer Meinung nach die häufigsten Inhalte des Faches seit der Oberstufe sind. Das Ergebnis wird in der folgenden Tabelle grafisch präsentiert.

Tab. 15: Inhalte im UF "Bewegung und Sport"

Häufigste Inhalte seit der Oberstufe	Nennungen
Ballsportarten (vor allem Volleyball, Basketball)	B, C, D, E, F, H, I, J
Konditionstraining (Zirkeltraining, Dauerlauf)	A, B, C, D, E, F, G, H
kleine Spiele	A, D, F, G, K
Geräteturnen	C, G, I

Die Inhalte im UF „Bewegung und Sport“ bestehen für B, C, D, E, F, H, I und J vor allem aus verschiedenen Ballsportarten, wobei besonders häufig Volleyball genannt wird. *„Wir spielen sehr oft Volleyball und das freut irgendwie die wenigsten Leute. Aber wir spielen es immer wieder, weil es irgendwie das Lieblingsspiel der Lehrerin ist“ (C Z 75-76).* Ebenfalls von acht Schülerinnen (A, B, C, D, E, F, G, H) genannt werden konditionsfördernde Inhalte. Darunter fallen neben dem mehrfach erwähnten Begriff Konditionstraining auch das Zirkeltraining, von welchem A, C, D, E und F sprechen und Dauerläufe, die von B, C, D, E und H als häufige Inhalte aufgezählt werden. Diesbezüglich gibt B wider: *„Also, das lange Laufen am Anfang, also dass man wirklich eine halbe Stunde, nein eine halbe Stunde nicht, aber eine Viertelstunde muss man mal durchlaufen. Und das mag ich nicht, wenn ich in einer Gruppe laufe, weil da kann ich mein Tempo nicht bestimmen.“ (B Z 91-93).* A beschreibt einen weiteren, laut der Schülerinnen D, F, G und K häufigen Inhalt der Sportstunden: *„Unsere Lehrerin macht hauptsächlich Spiele [...]. Seit der Oberstufe haben wir eigentlich ziemlich wenig gemacht. Es sind, wie gesagt, hauptsächlich Spiele dabei.“ (A Z 63-64, 78-79).* Von den drei Schülerinnen C, G und I wird außerdem das Geräteturnen angegeben, wobei dies nicht so oft wie die anderen aufgezählten Inhalte durchgeführt wird. *„Aber eben auch, na nicht einen ganz großen Teil, aber einen Teil Geräteturnen, weil es wahrscheinlich auch dazu gehört.“ (G Z 125-126).*

9.3.2 Zufriedenheit und Wünsche

Die Schülerinnen geben allesamt an, dass sie mit den Inhalten in den Sportstunden nur begrenzt zufrieden sind. Keine Schülerin artikuliert eine völlige Zufriedenheit mit dem inhaltlichen Angebot. Womit die Mädchen im Konkreten unzufrieden sind, wird in Tabelle 16 dokumentiert.

Tab. 16: unerwünschte Inhalte im UF "Bewegung und Sport"

Im UF „Bewegung und Sport“ bitte keine...	Nennungen
sinnlosen, unpassenden Ballspiele (besonders Volleyball)!	A, B, C, D, E, I, J, K
Dauerläufe!	B, C, D, F
Geräteturnen!	C, G, I
Schwimmen!	H

Die Mädchen A, B, C, D, E, I, J und K finden, dass sie im UF „Bewegung und Sport“ viel zu oft Spiele spielen, die entweder sinnlos erscheinen oder für eine andere Altersstufe konzipiert sind. *„Sonst sind es einfach Ballspiele, Fangspiele, solche Sachen. [...] Wir machen ebenso Sachen wie ein bisschen Ball werfen. Es ist so, wir stehen oft einfach nur beieinander und reden und da denke ich mir im Turnen, dass es sehr sinnlos ist“ (K Z 87-91).* C, D und E heben die Sportart Volleyball hervor und sind der Meinung, dass sie diese im Unterricht nicht brauchen. *„[Wir spielen] hauptsächlich eben Spiele, die ihr gefallen, uns aber nicht. Und Volleyball, Volleyball. Wir spielen fast jede zweite Woche Volleyball.“ (D Z 115-117).*

Unbeliebt sind im UF „Bewegung und Sport“ außerdem Dauerläufe, zumindest bei den Mädchen B, C, D und F sowie Geräteturnen, welches C, G und I nicht mögen. *„Und wir laufen ziemlich oft, was anstrengend ist. [...] und Geräteturnen freut auch die wenigsten.“ (C Z 77-79).*

H macht deutlich, welche Sportart sie in den Sportstunden überhaupt nicht vermissen würde. *„Schwimmen. Ich hasse Schwimmen. Also, das ist nicht wirklich cool.“ (H Z 84).*

Fragt man die Mädchen welche Inhalte ihnen gefallen, erhält man klare, aber sehr unterschiedliche Aussagen. Einige Schülerinnen geben konkrete inhaltliche Wünsche an. D, F und I würden sich öfter Entspannungsübungen in den Sportstunden wünschen. D gibt außerdem an, dass sie gerne öfter Faustball spielen würde und I hätte gerne öfter eine Kombination aus kognitiver Anforderung und sportlicher Bewegung. Öfter ein Zirkeltrai-

ning durchzuführen erhoffen sich A, E und H. A würde auch gerne öfter laufen. „[...] so etwas wie Zirkeltraining oder dass wir vielleicht einmal am Marianumplatz laufen gehen, oder so etwas in der Art.“ (A Z 86-87). Die Schülerinnen B, C, I und H würden lustige und sinnvolle Spiele gerne öfter spielen, wobei I Spiele ohne Ball bevorzugen würde. B gibt außerdem an, dass sie Leichtathletik super finden würde. „Ich finde so etwas wie Leichtathletik oder solche Sachen besser.“ (B Z 110-111). „Ich würde dann mehr Spiele spielen, wo es nicht darum geht einen Ball zu fangen“ (I Z 121-122). Weitere Sportarten, die von den Mädchen gerne öfter durchgeführt werden würden sind: Geräteturnen (J und K) und Gymnastik (K).

Interessant ist der Umstand, dass einige Schülerinnen sich nicht auf konkrete Sportarten im Unterricht beziehen, sondern differenzierte Wunschvorstellungen haben. A, B, F und G hätten gerne eine Übungsauswahl im Unterricht und wollen bei der Gestaltung der Sportstunden mehr Mitspracherecht haben. „Eben auch wo wir Schüler vielleicht einen gewissen Teil der Stunde aussuchen können, was wir machen wollen. Und wenn es wirklich Stoff sein soll dann, dass wir einfach mitentscheiden können, was wir machen wollen“ (B Z 188-190):

A, D, E, F, G und J finden es wichtig, dass sie im UF „Bewegung und Sport“ viele neue Sportarten kennenlernen und sind der Ansicht, dass dies bis dato zu kurz kommt. Auch H spricht davon, dass sie gerne mehr Abwechslung in den Sportstunden erleben würde. „Es muss Neues eingebaut werden. Also mir gefällt es immer richtig, wenn sie etwas Neues vorschlägt und dass wir einfach Anderes ausprobieren, nicht immer das Gleiche machen“ (F Z 169-171).

Hinter der Aussage von J steckt eine klare Forderung den Unterricht anstrengender zu gestalten, der sich auch E und F anschließen. „[...] weil wir im Turnunterricht nicht wirklich Sport machen. Wir sagen immer, dass wenn wir turnen gehen, dann wollen wir danach ausgepowert sein. Wir wollen merken, dass wir etwas getan haben“ (J Z 106-108).

K gibt an, dass sie sich einen methodischen Aufbau der Übungen wünscht, da dieser laut ihr in den Sportstunden größtenteils fehlt. „Ich würde auf jeden Fall mit Basics anfangen. Wenn wir beim Volleyball bleiben, einmal wirklich das Zuspiel oder so, weil das braucht man dann nachher auch, damit man aufbauen kann. [...] und nicht ins kalte Wasser geschmissen werden, so wie wir öfter [...].“ (K Z 136-139).

9.3.3 Leistung und Leistungsvergleich

Das Thema Leistung ist im UF „Bewegung und Sport“ nicht wirklich präsent. Die Schülerinnen geben geschlossen an, dass es nicht wichtig ist, wie gut man im Sport ist und um-

gekehrt schlechte Leistungen auch von den Mädchen ignoriert und die Schülerinnen dann keinesfalls verspottet werden. Die Schülerinnen sind zwar der Ansicht, dass es natürlich Leistungsunterschiede gibt, es aber kein Problem für schwächere Schülerinnen ist, wenn sie manches nicht (so gut) schaffen. *„Es gibt schon welche, die herausragen, [...] aber ich glaube, das macht den anderen nichts aus. Das ist ihnen egal [...].“* (H Z 56-57).

Dass sehr gute und herausragende Leistungen gelobt werden, geben die Schülerinnen B, C, H und K an. *„Ja wenn jetzt jemand voll herausragend ist [...], ja voll super, also nur wenn es wirklich voll gut war, aber so ist es uns relativ egal.“* (B Z 86-87).

C und D formulieren, dass sie ihre Leistung sehr wohl mit jener ihrer Mitschülerinnen vergleichen, auch wenn es nicht wirklich wichtig ist, ob man gut oder schlecht ist. Für D etwa ist es nur wichtig, dass sie nicht die Schlechteste ist. *„Also es wird jetzt nicht so verglichen wie gut wer bestimmter ist untereinander. Also sich selber vergleicht man schon mit anderen.“* (C Z 64-65).

9.3.4 Aufgabenbewältigung

Keine Schülerin bezeichnet die Aufgaben im UF „Bewegung und Sport“ als schwierig oder gar nicht bewältigbar. A, E, F, H, J und K erklären, dass die Anforderungen nicht schwierig und oft auch nicht anstrengend sind. *„Nicht wirklich schwierig. Also sie macht es ziemlich einfach. [...] nicht so, dass es wirklich anstrengend ist.“* (A Z 92-94). B, D und I sprechen davon, dass die gestellten Übungen grundsätzlich leicht sind, es aber hin und wieder schon auch schwierige Aufgaben gibt, bei denen sie Probleme haben. *„Also ich finde sie jetzt nicht so schwierig, aber manchmal, eben beim Laufen, tu ich mir nicht so leicht.“* (B Z 122-123). Als machbar, aber nicht zu leicht bezeichnen C und G die Übungen im Schulsport.

Dennoch würden nur zwei Schülerinnen, die Rede ist von A und H die Aufgaben schwieriger machen. *„Also ich würde es schon schwieriger machen, vielleicht auch anstrengender und länger die Übungen.“* (A Z 104-105). C, E, I, J und K sind mit der Aufgabenschwierigkeit zufrieden und würden eher die Art der Aufgaben oder den methodischen Aufbau ändern. *„Die Schwierigkeit im Prinzip nicht wirklich, weil wir ja das machen sollen was wir schaffen. Und wenn wir etwas nicht schaffen, ist es auch egal. [...] Vielleicht würden wir dann mehr Spiele spielen, wo es nicht darum geht einen Ball zu fangen.“* (I Z 119-122) G hält es für sinnvoll, dass hinsichtlich der Schwierigkeit mehr Differenzierung stattfindet, sodass gute Schülerinnen schwerere Übungen machen, als nicht so gute Mädchen.

Für das Misslingen von Aufgaben im UF „Bewegung und Sport“ haben die Mädchen unterschiedliche Erklärungen. Eine Übersicht der genannten Gründe gibt Tabelle 17.

Tab. 17: Gründe für das Scheitern bei Aufgaben

Gründe für das Misslingen von Aufgaben	Nennungen
keine Lust/Motivation	A, C, D, F, G, H
fehlende/s Begabung/Talent	B, C, D, E, I
Angst	G, H, I
fehlende körperliche Voraussetzungen	B, D, G
fehlende Konzentration	A, I
Unsportlichkeit	D
fehlende Sinnhaftigkeit der Aufgabe	F
zu wenig Übungszeit	K

So vielfältig die genannten Gründe für das Scheitern bei Übungen sind, so klar kristallisieren sich zwei Hauptaussagen heraus. Für A, C, D, F, G und H ist fehlende Motivation die Aufgabe zu schaffen und Lustlosigkeit die Aufgabe ernsthaft zu probieren eine aufgezählte Begründung. Dies kann als Resultat der von F genannten Begründung „fehlende Sinnhaftigkeit der Aufgabe“ gesehen werden. „[...] weil ich ein bisschen zu wenig Willenskraft habe, dass ich mich da hineinsteigere und das wirklich will, weil ich nicht weiß, wofür ich das dann machen soll.“ (F Z 129-130).

Die Schülerinnen B, C, D, E und I geben fehlende Begabung und Talentlosigkeit als Antwort auf die Frage, warum sie Aufgaben nicht schaffen, an. Fehlende körperliche Voraussetzungen werden von B, D und G genannt. D erklärt zusätzlich, dass sie generell zu wenig Sport macht und deshalb im Unterricht manches nicht schafft. „[...] irgendwo hinaufklettern oder so, das ist schon anstrengend, weil ich bin nicht die Größte und habe auch nicht die längsten Beine. Jetzt ist das nicht so leicht für mich, dass ich irgendwo hinaufkomme. [Des Weiteren] teilweise, dass ich zu wenig Sport mache [...] Kann auch sein, dass ich die Begabung einfach nicht habe.“ (D Z 93-99)

Auch Angst ist für einige Mädchen, nämlich G, H und I ein dargelegter Grund. „Das traue ich mich eigentlich alles nicht so wirklich und deswegen ist es oft schwierig für mich. Weil ich eben Angst habe, dass ich mir weh tu.“ (I Z 103-105).

Von A und I werden noch fehlende Konzentration angeführt: „[...] manchmal schweife ich mit den Gedanken ab“ (I Z 113) und laut K wird im Unterricht zu wenig Übungszeit zur Verfügung gestellt, um schwere Aufgaben ausreichend üben zu können.

9.3.5 Interpretation

Mit der Frage, welche Inhalte Schülerinnen sich im UF „Bewegung und Sport“ wünschen und was sie sich von einer gelungenen Sportstunde erwarten, beschäftigt sich die Auswertung dieser Kategorie. Dass die Schülerinnen klar zwischen dem Freizeitsport und dem Schulsport trennen, zeigt, dass zumindest jene Mädchen, die in der Freizeit Sport betreiben, mit dem Angebot im Schulsport nicht zufrieden sein können. Genau dies hat sich auch bei der Befragung bestätigt, in der durchwegs alle Schülerinnen angaben, dass sie sich in den Sportstunden inhaltliche Änderungen wünschen würden.

Vergleicht man die Erkenntnisse der Literaturrecherche⁷ mit jenen der Interviews, lassen sich sowohl Übereinstimmungen, als auch Diskrepanzen finden. Die Auswertung der Interviews ergibt wie auch jene der verschiedenen Untersuchungen, dass die Mädchen mehrheitlich der Meinung sind, dass sie im Unterricht wenig inhaltliche Abwechslung vorfinden und mehr neue Sportarten und Ideen von ihren Lehrerinnen fordern. Viele Mädchen sprechen davon, dass sie gerne bei der inhaltlichen Gestaltung mitentscheiden wollen und sich im Unterricht eine Übungsauswahl wünschen.

Wirft man einen Blick auf die inhaltliche Gestaltung und die diesbezüglichen Wunschvorstellungen der Schülerinnen, ergeben sich neue Erkenntnisse durch die geführten Interviews. Während in den bereits vorliegenden Studien davon die Rede ist, dass die Schülerinnen im Unterricht gerne mehr ästhetisch- kompositorische Inhalte hätten, zeigen die Interviews, dass nur ein Mädchen gerne mehr Gymnastik machen würde, die inhaltlichen Wünsche sonst aber eher Spiele, Fitnesstraining und Geräteturnen betreffen. Klar ist, dass es für die Lehrerinnen unmöglich ist, immer alle Mädchen mit dem inhaltlichen Angebot zufriedenzustellen. Denn während manche Schülerinnen sich beispielsweise mehr Ballspiele oder Geräteturnen wünschen, könnten andere darauf ganz verzichten. Resümierend ergibt sich also, dass die Lehrperson durch ein breites Spektrum an inhaltlichem Angebot alle Schülerinnen erreichen könnte, wenngleich nicht jedes Mädchen in jeder Stunde zufriedenzustellen ist.

Warum die Mädchen im UF „Bewegung und Sport“ nicht motiviert sind, könnte auch an der Schwierigkeit der Aufgabenstellungen liegen. Hier geben alle Mädchen an, dass die Inhalte eher leicht bewältigbar sind. In Kapitel 5.2.1 wird der Zusammenhang der Aufgabenschwierigkeit und der Motivation, diese auszuführen, grafisch gezeigt. Da die gestellten Aufgaben von den Mädchen als durchwegs leicht beschrieben werden, ist auch die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs sehr hoch und die Motivation, sich bei der Aufgabe anzustrengen, dementsprechend niedrig. Immerhin drei Mädchen geben an, dass sie sich an-

⁷ Vgl. Kapitel 2.2.2 und 5.4

strengendere Inhalte wünschen würden und zwei Mädchen sagen klar, dass sie die Aufgaben schwieriger gestalten würden.

Wirft man einen Blick auf die genannten Gründe der Mädchen für das Scheitern bei Aufgaben, merkt man, dass diese aufgrund ihrer Antworten bis auf eine Ausnahme eher misserfolgsorientiert agieren.⁸ Somit bestätigt sich die Aussage von Gieß-Stüber (2000, S. 133), die meint, dass Frauen Misserfolg häufiger auf die eigenen Fähigkeiten zurückführen als Männer, was sich negativ auf deren Selbstwertgefühl auswirkt. Die Lehrerinnen der Mädchen sollten sich diesen Umstand bewusst machen, um falschen Ursachenzuschreibungen entgegenzuwirken und so die Motivation der Mädchen im Unterricht motiviert und angestrengt mitzumachen, zu erhöhen.

Interessant ist, dass obwohl Leistungserbringung und Leistungsvergleich in der Schule täglich präsent sind, das UF „Bewegung und Sport“ hierbei von den Schülerinnen ausgenommen wird. Ihnen scheint es egal zu sein, wie gut ihre sportlichen Leistungen sind und sie vergleichen sich auch untereinander nicht. Nur vereinzelt erklären Mädchen, dass sie schon auf die Leistungen der anderen Mädchen schauen und sich mit ihnen vergleichen, aber nur weil sie nicht zu den ganz schlechten Schülerinnen gehören wollen. Im Schulsport gut zu sein, ist zwar schön, aber nicht wichtig, so lautet die prägnante Zusammenfassung der Schülerinnenaussagen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Leistungsdruck oder Angst zu versagen nicht für die Demotivation der Mädchen im UF „Bewegung und Sport“ verantwortlich sind.

9.4 Die Sportlehrerin

Diese Kategorie zeigt das Verhältnis der interviewten Schülerinnen zu ihrer Lehrerin und gibt Antworten darauf, wie eine gute Sportlehrerin aus Sicht der Schülerinnen sein sollte. Neben der Zufriedenheit mit der derzeitigen Lehrerin im UF „Bewegung und Sport“ und den Wunschvorstellungen der Schülerinnen bezüglich einer Lehrperson in diesem Fach, wird auch auf die Benotung im Schulsport eingegangen. In der anschließenden Interpretation wird analysiert, welchen Einfluss die Lehrperson auf die Motivation der Mädchen im Schulsport hat.

9.4.1 Einschätzung und Zufriedenheit

Alle Schülerinnen sind mit ihrer Lehrerin im UF „Bewegung und Sport“ grundsätzlich zufrieden. Ein sehr gutes Verhältnis zur Sportlehrerin haben A, F, I, J und K, die angeben, dass sie vollkommen zufrieden mit ihrer Lehrperson sind. *„Sie ist voll nett und sie ist auch sehr verständnisvoll, wenn du etwas hast und so. Und wenn jemand Geburtstag hat, dann*

⁸ Vgl. Kapitel 5.2.2

spielen wir auch mal ein Spiel, dass der sich wünscht. Also, sie ist die beste Turnlehrerin, die wir bis jetzt gehabt haben,“ (J Z 148-150).

Ihre derzeitigen Lehrerinnen beschreiben die Schülerinnen in den Interviews mit einer Vielfalt an Eigenschaften und Verhaltensweisen. Mehr als zwei Nennungen haben die Eigenschaften „nett“ (A, D, E, I, J) und „verständnisvoll“ (A, C, D, F, I, J), sowie das Eingehen auf Schülerinnenwünsche, das I, J und K als positiv bewerten. Auch F berichtet, dass auf die Wünsche der Schülerinnen eingegangen wird, allerdings erst wenn die Lehrerin mit ihren geplanten Inhalten fertig ist. Weitere Aufzählungen werden in tabellarischer Form präsentiert und nicht weiter kommentiert.

Tab. 18: *Eigenschaften der Sportlehrerin*

Beschreibung der Lehrerin	Nennungen
nicht streng/ locker	B, E
freundlich	C, E
motiviert	G, H
offen	K
ausgeglichen	J
zuvorkommend	A
bemüht, erklärt gut	E
hilfsbereit	K
selbstlos	F
verständlich	A
guter Umgang mit Schülerinnen	A
lobt Schülerinnen	I

Ebenfalls gut verstehen sich B, C, E, G und H mit ihrer Lehrerin, wobei jede Schülerin Verbesserungsvorschläge für das Verhalten der Lehrerin angibt. Die Schülerin D bezeichnet ihr Verhältnis zur Lehrerin als „interessant“, spricht aber ebenfalls durchaus positiv über sie. Auffällig ist, dass B, C, D und H einheitlich der Meinung sind, dass ihre Lehrerin Schülerinnenwünsche mehr berücksichtigen sollte. C beschreibt klar: *„Ja, dass sie mehr auf unsere Wünsche eingeht. Wenn wir zum Beispiel sagen [...], wir möchten gerne etwas anderes machen, dass sie auf das mehr eingeht.“ (C Z 114-115).* Auch die Kritik von G

geht in eine ähnliche Richtung. Sie beanstandet: „[...] sie versteht eben dann nicht, dass wir gewisse Sachen gar nicht mögen.“ (G Z 100-101). E kritisiert an ihrer Lehrerin, dass diese mehr von den Schülerinnen fordern könnte im Unterricht. „[...] aber vielleicht ein bisschen fordernder und mehr verlangen teilweise.“ (E Z 121-122). B ist der Ansicht, dass ihre Lehrerin mehr vorzeigen könnte und H spricht davon, dass sie sich öfter Feedback von ihrer Lehrperson wünschen würde. Außerdem ist H der Überzeugung, dass die Lehrerin gewisse Mädchen bevorzugt, was sie nicht gut findet. „Sie zeigt dir schon deine Fehler, die du machst, aber manchmal vielleicht zu wenig. Also ich finde, dass sie immer nur Rücksicht auf die Faustballer nimmt.“ (H Z 126-128).

9.4.2 Wunschkategorien

Genauso unterschiedlich wie die Lehrerinnen von den Mädchen beschrieben werden, sind auch die Vorstellungen der Schülerinnen, was eine gute Sportlehrerin auszeichnet. Daher wurden die genannten Wunschkategorien in Überkategorien eingeteilt und werden im Folgenden in Tabelle 19 aufgelistet.

Tab. 19: Eigenschaften und Verhaltensweisen einer guten Sportlehrerin

Hauptkategorie	Subkategorie	Nennungen
soziale Fähigkeiten	Verständnis	B, C, F, H
	Freundlichkeit	A, D, E, F, J
	Hilfsbereitschaft	A, J, K
	Geduld	G
	Einfühlsamkeit	E, G
	Vertrauen	H
persönliche Eigenschaften	Sportlichkeit	D, G, J, K
	Ehrgeiz	F
	Motiviertheit	G
	Selbstbewusstsein	D
	Witzigkeit	F
pädagogisches Verständnis	Schülerinnen animieren können	A, G, K
	auf schwache Schülerinnen eingehen	B, D, H
	Spaß am Sport vermitteln	D, J, K

	eine Respektsperson sein	B, H
	Leistungswille; miteinbeziehen bei Beurteilung	G, I
	auf Schülerinnenwünsche eingehen	I
	Mobbing/ Ausgrenzungen vermeiden	C

Sportlehrerinnen müssen laut B, C, F und H Verständnis zeigen für die Mädchen und sollen den Schülerinnen gegenüber freundlich sein (A, D, F, J). Für F zeichnet sich eine gute Sportlehrerin durch Folgendes aus: *„Ja schon ehrgeizig, freundlich, witzig muss sie auch sein und einfach [...], dass sie uns versteht, was wir machen wollen.“* (F Z 151-152). Weitere genannte Eigenschaften der Mädchen sind hilfsbereit (A, J, K) oder geduldig und einfühlsam (G). *„[...] schwierig, hilfsbereit auf jeden Fall, besonders wenn du Unterstützung brauchst“* (K Z 169-170). H meint, dass sie ihrer Lehrerin vertrauen können muss.

Bezogen auf die persönlichen Eigenschaften wird am häufigsten „Sportlichkeit“ genannt, welche D, G, J und K von einer Lehrperson im UF „Bewegung und Sport“ verlangen. *„[...] sportlich, also unsere Lehrerin raucht, das finde ich jetzt ein bisschen merkwürdig.“* (G Z 117). Für G ist eine gute Lehrerin im Unterricht motiviert und D findet zusätzlich, dass eine Lehrerin selbstbewusst auftreten soll. *„Sportlich, denke auch selbstbewusst und freundlich gegenüber den Schülern [...].“* (D Z 155).

Häufig werden von den Schülerinnen auch pädagogische Aspekte angesprochen. Besonders wichtig erscheint es den Mädchen, dass die Lehrerin gut mit den Schülerinnen umgehen kann. Demnach sollte sie für A, G und K die Begabung haben, die Mädchen zum Sporttreiben zu animieren. B, D und H führen an, dass sie auf schwache Schülerinnen eingehen sollte und D, J und K meinen, dass eine Lehrperson vermitteln sollte, dass Sport Spaß macht. I gibt des Weiteren an, dass es für sie von Bedeutung ist, dass eine Lehrerin auf die Wünsche der Schülerinnen eingeht. *„Und auf jeden Fall auch so, dass sei bei uns den Ehrgeiz ein bisschen weckt. Dass wir Sachen machen, uns so wirklich anstrengen. Auf jeden Fall auch noch, dass sie den Spaß rüber bringt bei der Sache.“* (K Z 159-161). Ansonsten sollte eine Lehrperson auch respektiert werden (B, H), bei der Benotung die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen miteinbeziehen (G, I) und nach C auch darauf achten, dass unter den Schülerinnen keine Ausgrenzungen in den Sportstunden stattfinden. H beschreibt: *„[...] wie ich schon gesagt habe, dass man Respekt ihr gegenüber zeigen soll und dass man nicht nur die Guten immer loben soll [...].“* (H Z 137-138). Bezogen auf die Beurteilungsweise stellt sich I eine gute Lehrende so vor: *„Ja einfach, dass sie*

nicht so sehr nach dem Können beurteilt, sondern eher nach der Mitarbeit.“ (I Z 134-135).

9.4.3 Benotung

Die Auswertung der Interviews ergibt, dass alle Schülerinnen Notengebung im UF „Bewegung und Sport“ als gerecht empfinden und mit ihrer eigenen Note entweder sehr zufrieden (A, C, D, F, H, K) oder zufrieden (B, I, J) sind. E gibt an, dass ihre Sportnote *„vielleicht eher zu gut“ (E Z 139)* ist, weil sie sich selbst als nicht so sportlich einschätzt. Auch die Schülerin G spricht sich für eine strengere Benotung im UF „Bewegung und Sport“ aus. *„Ich finde, sie benotet zum Teil etwas zu nett“ (G Z 89).*

Die Mehrzahl der Schülerinnen gibt an, dass die Notenskala im UF „Bewegung und Sport“ nur die Noten „Sehr gut“ und „Gut“ umfasst. Bei der Zusammensetzung der Note gibt es aber variable Antworten. B und C erläutern, dass man mit „Sehr gut“ beurteilt wird, wenn man sich in den Sportstunden bemüht und sich anstrengt. Die Mädchen E, F, J und A sind zusätzlich der Ansicht, dass man auch nicht zu viele Fehlstunden haben darf, um eine sehr gute Benotung zu erhalten. *„[...] jeder, der es probiert und sich bemüht und regelmäßig kommt und nicht schwänzt, ist gut und das passt so, auch wenn man etwas nicht kann. Das finde ich sehr gut, weil das kann sonst sehr deprimierend sein, wenn man etwas nicht kann und du kriegst dann einen Zweier [...]“ (E Z 133-136).* I und K haben eine differenzierte Sichtweise zu den Beurteilungskriterien. Sie glauben, dass es in den Sportstunden reicht, anwesend zu sein um mit „Sehr gut“ beurteilt zu werden. Genau das kritisiert auch K: *„Bei uns ist es so, dass wenn du die meiste Zeit anwesend warst, dann kriegst du deinen Einser. [...] Aber dann sind auch Leute einfach da, die ganze Stunde einfach herumstehen, wo ich mir auch denke, ob die noch den Einser verdient haben oder nicht, ist die andere Frage.“ (K Z 173-174, 180-182).* Nur D spricht davon, dass bei der Benotung auch die erbrachte Leistung von Bedeutung ist. *„Und die, die nicht so sportlich sind, die nicht so viel können, die kriegen dann eben einen Zweier.“ (D Z 162-163).*

9.4.4 Interpretation

Dass Lehrpersonen durch ihr Verhalten immer auch Einfluss auf die Motivation der Schüler/innen für das Fach haben, wird in Kapitel 6.3 angeführt. Daher stellt sich die Frage, ob auch im Fall der interviewten Mädchen die Lehrerinnen dazu beitragen, dass die Lernenden nicht gerne am UF „Bewegung und Sport“ teilnehmen.

Es ergibt sich in den Interviews, dass alle Schülerinnen mit ihren Lehrerinnen zumindest relativ zufrieden sind. Dies zeigt auch die Beschreibung der Lehrpersonen durch die Schülerinnen, bei der ausschließlich positive Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgezählt werden. Obwohl es durchaus einige Kritikpunkte an den derzeitigen Lehrerinnen

gibt, die vornehmlich den Umstand betreffen, dass die Schülerinnen teilweise im Unterricht zu wenig Mitspracherecht haben, kann von einem positiven Bild der Sportlehrerin gesprochen werden.

Besonders wichtig sind den befragten Mädchen neben den sozialen Fähigkeiten „Verständnis, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft“ auch, dass die Lehrerin selbst sportlich ist und gut mit den Schülerinnen umgehen kann. Sie soll sie für das Sporttreiben animieren, zeigen, dass Sport Spaß macht und auch auf schwächerer Schülerinnen Rücksicht nehmen. Diese Ergebnisse liefert im Großen und Ganzen auch die Untersuchung von Urthaler⁹, was zeigt, dass sich die Schülerinnenwünsche in den letzten beiden Jahrzehnten kaum verändert haben dürften. Interessant ist aber, dass für die Schülerinnen im BG/BRG Freistadt Vertrauen zur Lehrerin keine große Rolle spielt oder zumindest nicht so wichtig ist, wie in der Literatur dargestellt, da dieser Punkt lediglich von einer Schülerin angesprochen wird.

Auch die Benotung, mit der alle Mädchen zufrieden sind und die sie als gerecht empfinden, hat wohl keinen Einfluss auf das Desinteresse am Fach. Da es um die Motivation der Mädchen für das UF „Bewegung und Sport“ geht, die vor allem intrinsisch erfolgen sollte¹⁰, ist nicht davon auszugehen, dass eine milde Benotung, wie sie von den Mädchen angegeben wird, hier negativen Einfluss auf das Interesse und die Motivation für das Fach hat.

⁹ Vgl. Kapitel 5.1

¹⁰ Vgl. Kapitel 5.3

10. Zusammenfassung und Ausblick

De Charms (1979, S. 55) bezeichnet Motivation als eine milde Form der „Besessenheit“. Diese wünscht sich wohl jede Sportlehrerin von ihren Schülerinnen, bei der Aufgabenbewältigung im UF „Bewegung und Sport“. In der Realität ist von dieser Besessenheit, oder zumindest von Freude an der Teilnahme in den Sportstunden, wenig zu sehen. Besonders bei Mädchen der Sekundarstufe II fällt auf, dass sie Desinteresse am UF „Bewegung und Sport“ bekunden, was auch eine Vielzahl an Studien in Kapitel 2 bestätigt. Ziel dieser Diplomarbeit war es, die Gründe für das desinteressierte Verhalten der Mädchen aufzuzeigen und mithilfe einer Literaturrecherche Möglichkeiten zu finden, wie die Motivation der Schülerinnen erhöht werden kann.

Den Beginn der Arbeit stellte eine Analyse bisheriger Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen im Alter zwischen 14-19 Jahren dar.¹¹ Hier zeigte sich, dass Mädchen andere Einstiegssportarten wählen als Jungen und sowohl in der Freizeit als auch in der Schule als weniger sportbegeistert gelten als das männliche Geschlecht. Außerdem wurde festgestellt, dass Mädchen sich im Sport gegenüber den Jungen als defizitär erleben, da sie „schlechtere“ Leistungen erbringen und ihre Leistung auch von den Jungen nicht als gleichwertig angesehen wird. In den Interviews meinte die Mehrheit der Mädchen, dass Jungen deshalb mehr Sport machen, weil die Gesellschaft von ihnen durchtrainierte Körper verlangt, eine Angabe, die in der Literatur so nicht zu finden ist. Interessant scheint aber die Assoziation der interviewten Mädchen von Sport und Schönheit.

Sucht man nach Beweggründen für das Sporttreiben von Mädchen bzw. Argumenten gegen das Ausüben von Sport, finden sich in der Literatur eine Reihe von Studien, die im Rahmen dieser Diplomarbeit verglichen wurden.¹² Sie ergeben, dass Hauptgründe für sportliche Betätigung „Spaß“ und „Gesundheit“ sind, während „fehlende Zeit“ am häufigsten angeführt wird, wenn nach Argumentationen für Sportabstinenz gesucht wird. Auffällig war, dass das Erbringen von Leistung für Jungen bedeutend ist, während es von Mädchen kaum genannt wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen spiegeln sich auch in der im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführten Befragung wider.

Wichtig für die Bearbeitung des Themas schien neben der Auseinandersetzung mit den allgemeinen Motiven der Sportteilnahme für die Mädchen, und verschiedensten Komponenten des UF „Bewegung und Sport“ auch die Sozialisation als möglicher Einflussfaktor für die Motivation. Die Erkenntnisse der Literatur zeigen, dass die Schülerinnen in ihrer

¹¹ Vgl. Kapitel 2

¹² Vgl. Kapitel 4.2, 4.3

Einstellung vor allem von den Eltern und vom Freundeskreis beeinflusst werden. Während die Beeinflussung der Eltern eher das Kindesalter betrifft, ist die Meinung der Peergroup in der Pubertät vorrangig.¹³ Die Befragung der Schülerinnen ergibt im Vergleich zu den Ansichten der Literatur auf den ersten Blick ein kontroverses Bild. Erst bei genauerer Betrachtung lässt sich erkennen, dass die Mädchen von deren Umfeld hinsichtlich ihrer Meinung zum Sport beeinflusst werden. Auch wenn sich tendenziell zeigt, dass die Mädchen ihre Meinungen jenen ihres Umfeldes anpassen, sind die Forschungsergebnisse in diesem Bereich begrenzt. Kritisch betrachtet, kann davon ausgegangen werden, dass diese Thematik in den Interviews zu oberflächlich bearbeitet worden ist, als dass man konkrete Schlüsse ziehen kann, was die tatsächliche Beeinflussung des sozialen Umfelds bei manchen Schülerinnen betrifft. Deren Antworten zum Thema waren diesbezüglich zu wenig eindeutig. Neben der Befragung der Mädchen würde es in einer weiteren Untersuchung als sinnvoll erscheinen, auch die Eltern und die Freundinnen der Mädchen zu Wort kommen zu lassen und die Aussagen dann zu vergleichen.

Bezogen auf das Themenfeld „Sozialisation“ wurde außerdem herausgefunden, dass die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz entscheidenden Einfluss auf die Verhaltensweisen der Mädchen haben, da sie als Vermittler der Zweigeschlechtlichkeit in der Kindheit gelten. Außerdem liegt es (zumeist) an ihnen, den Kindern einen ersten Zugang zum Sport zu verschaffen und ihnen die verschiedenen Möglichkeiten des Sports aufzuzeigen.¹⁴ In anderen Worten, der Grundstein zum lebenslangen Sporttreiben liegt in der Art und Weise begründet wie Eltern ihre Kinder in das Themenfeld „Sport“ einführen und auch darin wie sportbegeistert sie selbst den Mädchen gegenüber auftreten.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Lebensabschnitt, indem sich die befragten Mädchen befinden, ergab, dass Mädchen in der Pubertät oft ein negatives Körperbild haben und ihre Körper daher nicht gerne zeigen. Da im Sport aber immer auf eine gewisse Weise eine Beschäftigung mit dem Körper stattfindet, liegt es nahe, dass Mädchen mit geringem Selbstvertrauen und einer negativen Selbstansicht vermehrt sportabstinent sind.¹⁵ Die Befragung der Mädchen ergab, dass sie genaue Vorstellungen davon haben, wie ein schöner Frauenkörper auszusehen hat und selbst mehrheitlich Defizite am eignen Körper sehen. Dies nehmen die Mädchen aber eher als Grund, um Sport zu machen, da sie so ihre Körper formen können, womit wieder eine Assoziation von Schönheit und Sport aufgezeigt werden kann. Keines der Mädchen schien sich aufgrund des „persönlichen Defizitblicks“ vom Sport abzuwenden, wie es in der Literatur beschrieben wird.

¹³ Vgl. Kapitel 3.3, 3.5

¹⁴ Vgl. Kapitel 3.3.1, 3.3.2

¹⁵ Vgl. Kapitel 3.4

Des Weiteren wurde dargestellt, dass die gesellschaftlichen Rollenerwartungen mit dem Ausüben von Sport für Mädchen oft nicht kompatibel sind¹⁶. In den Interviews ergab sich, dass viele Mädchen konkrete Vorstellungen davon haben, wie eine Frau auszusehen hat und welche Sportarten als fraulich gelten. Diese Orientierung an tradierten Rollenbildern zeigt deutlich, dass Mädchen und Buben aufgrund ihres Geschlechts einen unterschiedlichen Zugang zum Sport und so auch zum UF „Bewegung und Sport“ haben. Für die Lehrpersonen des Faches bedeutet dies, dass sie sich dessen bewusst sein sollen und den Einfluss der Sozialisation im Unterrichtsgeschehen nicht vernachlässigen dürfen. Konkrete Lösungsvorschläge für die Steigerung der Motivation der Schülerinnen an einer freudvollen Teilnahme am Unterricht wurden sowohl für den Umgang mit leistungsbezogenen Themen im UF „Bewegung und Sport“¹⁷ als auch bezogen auf das Verhalten der Sportlehrerin¹⁸ erarbeitet. Bezogen auf die Leistung sollte eine Lehrperson demnach darauf achten, Aufgaben in einer passenden Schwierigkeit zu stellen und im Unterricht die Schülerinnen in ihrer Individualität anzuerkennen. So liegt es nahe, dass auch die Leistungen der Schülerinnen an einer individuellen Bezugsnorm gemessen und bewertet werden sollen. Allgemein ist es auch Aufgabe der Sportlehrerin ein positives Unterrichtsklima zu schaffen, um so die Motivation am Tun zu erhöhen.

Die Auswertung der Interviews ergab klar, dass die befragten Mädchen nicht generell unsportlich sind und dass sie außerdem angeben mit ihrer Sportlehrerin durchwegs bis sehr zufrieden zu sein. Es wurden in den Befragungen durchwegs positive Statements zum Verhalten und den Eigenschaften der Sportlehrerin abgegeben. Die Befragung ergab, dass den Schülerinnen eine Mischung aus sozialen Fähigkeiten, persönlichen Eigenschaften und fachlichem Verständnis wichtig sind. Die in der Literatur als wichtig erachtete Vertrauensbasis zwischen Lehrerin und Schülerin wurde in den Interviews von den Mädchen nicht angesprochen und scheint somit für sie nicht von Bedeutung.

Hauptsächlich unzufrieden zeigen sich die Schülerinnen mit der inhaltlichen Gestaltung des UF „Bewegung und Sport“. Sie kritisieren, dass die Inhalte häufig entweder unpassend oder zu leicht sind und oft wurde auch bemängelt, dass die Sportstunden wenig abwechslungsreich sind. Daraus ergibt sich natürlich auch eine indirekte Kritik an der Lehrperson, da diese für den Unterrichtsinhalt verantwortlich ist. Es ist schwer bzw. unmöglich von einer „Patentlösung“ bezüglich der idealen Unterrichtsgestaltung zu sprechen, denn diese gibt es nicht. In Kapitel 9.3.2 ist ersichtlich, dass die inhaltlichen Wünsche der Mädchen sehr breit gestreut sind und es wohl unmöglich ist, eine „ideale Sportstunde“ für alle Schülerinnen gleichzeitig zu gestalten.

¹⁶ Vgl. Kapitel 3, insbesondere 3.5.1

¹⁷ Vgl. Kapitel 5.2

¹⁸ Vgl. Kapitel 6.4

Als Lösungsvorschläge gelten aber mit Sicherheit neben der bereits erwähnten Vorschläge in Kapitel 6.4, die Abhaltung von abwechslungsreichen und inhaltlich vielfältigen Sportstunden, bei denen die Schülerinnen im richtigen Maße gefordert werden. Lässt die Lehrerin auch die Schülerinnen zu Wort kommen und sie bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen, kann von einer Steigerung der Motivation vieler Mädchen ausgegangen werden. Diese und weitere Empfehlungen können auch aus den Aussagen der interviewten Schülerinnen abgeleitet werden. Neben dem Recht auf Mitbestimmung und Einfühlungsvermögen der Lehrerin, wünschen sich die Mädchen vor allem Abwechslung und neue Inhalte im Unterricht. Wichtig ist den interviewten Schülerinnen außerdem, dass auch ein Wechsel zwischen Spannung und Entspannung im Unterricht stattfindet.

Als Ausblick und Zukunftsperspektive gilt die Empfehlung, die betreffenden Lehrerinnen mit den Ergebnissen dieser Diplomarbeit zu konfrontieren. Sehr wahrscheinlich ist ihnen nicht bewusst, dass die Schülerinnen sie als Person zwar sehr positiv beurteilen, aber klare Unzufriedenheit mit der derzeitigen inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts äußern. Interessant wäre, ob die Erarbeitung eines klassenspezifischen Semesterkonzepts, bei dem die Schülerinnen mitbestimmen können, tatsächlich die freudvolle Teilnahme am UF „Bewegung und Sport“ mit sich bringt und die Lehrerinnen ein wenig der von De Charms (1979) beschriebenen „Besessenheit“ der Mädchen spüren können.

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hermeneutischer Zirkel (Lamnek, 2005, S. 63, zit. n. Danner, 1979)	7
Abb. 2: Einstellungsdimensionen (Baumann, 2009, S. 178)	44
Abb. 3: Die Kurve aufsuchender Leistungsmotivation im Risiko- Wahl- Modell. (Rheinberg, 2000, S. 72, zit. n. Atkinson, 1957)	46
Abb. 4: Soziale Bedürfnisse (Baumann, 1986, S. 70)	53
Abb. 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2003, S. 75)	77

12. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Review Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen	13
Tab. 2: Quantitative Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen	13
Tab. 3: Qualitative Studien zum Bewegungsverhalten von Jugendlichen.....	14
Tab. 4: Psychologische Theorien der Sozialisation.....	22
Tab. 5: Soziologische Theorien der Sozialisation	23
Tab. 6: Motive von Mädchen zum Sporttreiben.....	38
Tab. 7: Leistungsmotivationstheorien	45
Tab. 8: Zweidimensionales Attributionsschema (Rosemann & Bielski, 2001, S. 107)	48
Tab. 9: Geschlechtsspezifische Darstellung von Leistungserwartung und Ursachenzuschreibung (Rustemeyer, 1988, S. 121 in Gieß- Stüber, 2000, S. 133)50	
Tab. 10: Wichtigkeit von Sport für die Eltern	131
Tab. 11: Unterstützung und Eingebundenheit der Mädchen	132
Tab. 12: Gründe für/gegen Sportaktivität in der Freizeit.....	136
Tab. 13: Gründe für die erhöhte Sportaktivität der Buben	138
Tab. 14: Sportaktivität der Schülerinnen, Eltern und Freund/innen	140
Tab. 15: Inhalte im UF "Bewegung und Sport"	143
Tab. 16: unerwünschte Inhalte im UF "Bewegung und Sport"	144
Tab. 17: Gründe für das Scheitern bei Aufgaben	147
Tab. 18: Eigenschaften der Sportlehrerin.....	150
Tab. 19: Eigenschaften und Verhaltensweisen einer guten Sportlehrerin	151

13.Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1991). Mädchen im koedukativen Sportunterricht- Nein danke? *Sportunterricht*, 40(5), 176-183.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2007). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Augustin, N. & Gscheidel, K. (1998). „*Bewegung in Widersprüchen - Widersprüche in Bewegung bringen*“. *Vorschläge für eine bewegungspädagogische Arbeit mit Mädchen* Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Bässler, R. (1996). Sport in Niederösterreich´96. Replikationsstudie. Studie im Auftrag des Amtes der Niederösterreichischen Landesregierung. Wien.
- Bässler, R. (2007). *Mädchen und Frauen im Sport. Studie im Auftrag der niederösterreichischen Landesakademie*. [Studie]. Zugriff am 26. November 2014 unter http://www.baessler-research.at/Baessler_Bericht%20Inhalt&Zus_MFiS_2Aufl_Rel25Maerz07.pdf
- Baumann, S. (1986). *Praxis der Sportpsychologie*. München: BLV Verlagsgesellschaft.
- Baumann, S. (2009). *Psychologie im Sport*. Aachen: Mayer & Mayer Verlag.
- Baur, J., Burrmann, U. & Krysmanski, K. (2002) *Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen in ländlichen Regionen*. Köln: Strauß.
- Berndt, I. (1998). Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (S. 187-202). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Bielefeld, J. (1981). *Einstellung zum Sport. Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 281-301). Basel: Weinheim.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1993). *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentitäten im Lebenslauf*. München: Juventa.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *Sportunterricht*, 43(6), 236-244.
- Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48(3), 100-111.
- Brettschneider, W.D. & Kramer, H.J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen. Darstellung und Interpretation einer Untersuchung zum schulischen und außerschulischen Sport*. Berlin, München, Frankfurt/Main: Bartels & Wernitz KG.
- Brettschneider, W.D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und*

- Wirklichkeit*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Brettschneider, W.D., Hofmann, J., Kehne, M. & Brandl-Bredenbeck, H.P. (2006). *DSB-SPRINT- Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Burmann, U. (2006). Geschlechtsbezogene Partizipation im Freizeit- und Breitensport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 175-189). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Bütow, B. (2006). *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- De Charms, R. (1979). *Motivation in der Klasse*. München: mvg Verlag.
- Dietrich, K., Heinemann, K. & Schubert, M. (1990). *Kommerzielle Sportanbieter. Eine empirische Studie zu Nachfrage, Angebot und Beschäftigungschancen im privaten Sportmarkt*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Emrich, E., Papathanassiou, M., Pitsch, V., Schwarz, M. & Urhausen, A. (2004). Soziale Determinanten des Freizeit- und Gesundheitsverhaltens saarländischer Schülerinnen und Schüler – Ausgewählte Ergebnisse der IDEFIKS-Studie (Teil 3). *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 55(9), 222-231.
- Erdmann, R. (1983a). Motivation und Einstellung im Sport- theoretische Betrachtung zweier Konstrukte. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S.13-35). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Erdmann, R. (1983b). Motiventwicklung und Lernprozess. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S.35-50). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung*: Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Opladen: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flaake, K. (1994). Ein eigenes Begehren? - Weibliche Adoleszenz und Veränderungen im Verhältnis zu Körperlichkeit und Sexualität. In M. Brückner & B. Meyer (Hrsg.), *Die sichtbare Frau: die Aneignung der gesellschaftlichen Räume* (S. 89-118). Freiburg: Kore.
- Fuchs-Heinritz, W. , Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (1994). *Lexikon zur Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Fuchs, R. (1989). *Sportliche Aktivität bei Jugendlichen. Entwicklungsverlauf und sozial-kognitive Determinanten*. Köln: bps-Verlag.
- Fuchs, R. (1997). *Psychologie und körperliche Bewegung. Grundlagen für theoriegeleitete Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Gabler, H. (2002). *Motive im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Gieß, Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? - Ein Beitrag zur geschlechtsspezifischen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gramespacher, E. (2006). Schule, Geschlecht und Schulsport. In I. Hartmann- Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 190-200). Schorndorf: Karl

Hofmann.

- Graumann, C.F., Heckhausen, H. & Rauh, H. (1976). *Pädagogische Psychologie II. Entwicklung und Motivation*. Weinheim: Beltz.
- Hall, A.M. (1992). Geschlecht, Körperpraktiken und Macht. In: S. Kröner & G. Pfister (Hrsg.), *Frauen-Räume: Körper und Identität im Sport* (S. 18-29). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2001). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung- Anregungen für die Praxis*. Rieden: Klinghardt.
- Haug, F. (1991). *Sexualisierung der Körper*. Berlin, Hamburg: Argument Verlag.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thomae & K. Gottschaldt (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Vol.2, S. 602-702). Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Heinemann, C. (1990). *Einführung in die Soziologie des Sports. Sport und Sportunterricht*. (Bd. 1). Schorndorf: Hofmann.
- Heinzel, F. (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 396-413). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Helfferich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, C. (1995). Befragungsverfahren. In U. Flick, E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 177-188). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl. Union.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Janssen, J. P. (1995). Grundlagen der Sportpsychologie. Wiesbaden: Limpert Verlag.
- Kamper, D. (1974). *Sozialisationstheorie*. Basel, Wien: Herder.
- Kardorff, E.v. (1995). Qualitative Sozialforschung- Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 3-10). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl. Union.
- Klaes, L., Rommel, A., Cosler, D. & Zens. Y.C.K. (2008, April 17). WIAD-Studie. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland [Kurzfassung einer Untersuchung]. Zugriff am 8. November 2014 unter http://www.vdloe.at/wien/infos/studien/WIAD_Studie1.pdf
- Klein, M. (1982). Die Sozialisation zum Sport ist lebenslang. In P. Becker (Hrsg.), *Sport*

- und Sozialisation* (S.49-65). Reinbek: Rowohlt.
- Kleine, W. (1983). Motiv und Einstellung- didaktische Überlegungen zu Schul-, Freizeit- und Spitzensport. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S.50-72). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Klenk, C. (2004). Schulsport in Baden- Württemberg. Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *Sportunterricht*, 53(8), 233-239.
- Köck, P. & Ott, H. (1994). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.
- Kugelman, C. (1991). Mädchen im Sportunterricht heute- Frauen in Bewegung morgen. *Sportpädagogik*, 91(4), 17-25.
- Kugelman, C. (1996). *Starke Mädchen- schöne Frauen?: Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2010). Mädchen und Bewegung. Weibliche Teilhabe am Sport- zwischen Tradition und Fortschritt. In: M. Matzner & I. Wyrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen- Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kurz, D. (1986). Vom Sinn des Sport. In K. Heinemann & H. Becker (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports: Materialien zum Kongreß Menschen im Sport 2000* (S. 44-68). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Tietjens, M. (2000). Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. *Sportwissenschaften*, 30(4), 384-407.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. (2014, November 5). Sport Schweiz 2008. Kinder- und Jugendbericht [Bericht]. Zugriff am 10. November 2014 unter <http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/de/home/dokumentation.parsys.000181.downloadList.58248.DownloadFile.tmp/kinderjugendberichts4d.pdf>
- Lintzen, B. & Middendorf-Greife, H. (1998). *Die Frau in ihrem Körper: körperorientierte Selbsterfahrung für Mädchen während der Pubertät- ein Forschungsprojekt der Laborschulen Bielefeld*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Loman, D.G. (2008). Physical Activity in Teen Girls: Insight from Focus Groups. *MCN: The American Journal of Maternal/ Child Nursing*, 33(5), 295-299. doi: 10.1097/01.NMC.0000334896.91720.86
- Looser, D. (2011). Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation. In E. Beck & H.J. Forneck (Hrsg.), *Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 2*. Opladen: Budrich UniPress.
- Mayring, P. (1995). Analyseverfahren erhobener Daten. In U. Flick, E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-218). Weinheim:

Beltz, Psychologie-Verl. Union.

Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Messing, M. (1980). Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht. Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14-16 Jahren. Berlin, Frankfurt, München: Bartels und Wernitz.

Miethling, W.D. (2000). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *Sportpädagogik*, 24(6), 2-7.

Nagel, M. (2005). Die geschlechtstypische Ordnung des Sports. Sport- und Sportvereinsengagements von Jungen und Mädchen in vergleichender Perspektive. In U. Burrmann (Hrsg.), *Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher*. Köln: SPORT und BUCH Strauß GmbH.

Opper, E. (1996). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *Sportunterricht*, 45(8), 349-356.

Pfeffer, I. (2007). *Motivation zur Verhaltensänderung im gesundheitsorientierten Sport. Effekte einer psychologischen Intervention in 12-wöchigen Ausdauersportkursen*. Berlin: Lehmanns Media.

Pfister, G. (1999). *Sport im Lebenszusammenhang von Frauen*. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.

Posch, W. (1999). *Körper machen Leute. Der Kult um die Schönheit*. Frankfurt am Main, New York, Seoul, Tokio: Campus- Verlag.

Pratscher, H. (2000). Sportverhalten in Österreich. *Journal für Ernährungsmedizin*, 2(5), 18-23.

Rheinberg, F. (2000). *Motivation*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331-354). Heidelberg: Springer Verlag.

Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Rettenwender, E. (2013). *Psychologie*. Linz, Veritas Verlag.

Rickal, E. (1988). Mädchen und Jungen im Schulsport am Beispiel eines Bundeslandes. In P. Jakobi & H.E. Rösch (Hrsg.), *Frauen und Mädchen im Sport* (S. 112- 120). Mainz: Matthias- Grünewald- Verlag.

Röthig, P., Prohl, R., Carl, K., Kayser, D., Krüger, M. & Scheid, V. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Karl Hofmann.

Rose, L. (2002). Alles anders? Überlegungen zum Stellenwert des Sports in den modernen Mädchen- und Jungenwelten. *Sportunterricht*, 51(6), S. 171-177.

Rosemann, B. & Bielski, S. (2001). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Wein-

heim, Basel: Beltz Verlag.

- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32(5), 963-975.
- Scheffel, H. & Sobiech, G. (1991). „Ene, mene, muh, raus bist du?“ Die Rauman eignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume* (S.31-47). München: Verlag Frauenoffensive.
- 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: Karl Hofmann.
- Schlag, B. (2009). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmalt, H.D. & Langens, T.A. (2009). *Motivation*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmid, W. (1987). *Kriterien zur Bewertung pädagogischen Handelns von Leibeserziehern. Der positiv und negativ bewertete Leibeserzieher (AHS, BHS) aus Schülersicht*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Schmidt, W., Harmann-Tews, I. & Brettschneider, W.D. (2003). *Erster Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schmidt, W. (2006). *Kindersport- Sozialbericht des Ruhrgebiets*. Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, W., Zimmer, R. & Völker, K. (2008). *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schweer, M.K.W. (2000). Vertrauen als basale Komponente der Lehrer- Schüler- Interaktion. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer- Schüler- Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sinning, S., Pargätzi, J. & Eichmann, B. (2014). *Frauen- und Mädchenfußball im Blickpunkt. Empirische Untersuchungen- Probleme und Visionen*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Singer, R. & Weßling- Lünemann, G. (1993). Psychologische Aspekte des Schulsports. In: O. Gruppe (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Slater, A. & Tiggemann, M. (2010). „Uncool to do sport”: A focus group study of adolescent girls’ reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 619-626. [doi:10.1016/j.psychsport.2010.07.006](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.07.006)
- Söll, W. (2000). *SPORTunterricht- sportUNTERRICHTEN. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Thomann, C. (1990). Sport in der Schule- Sport im Verein. Aus der Sicht von Schülern und Eltern. *Sportpädagogik*, 39(2), 71-73.
- Tillmann, K.-J. (2000). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rohwolt.

- Toman, H. (2010, Oktober). Theoretische Ansätze der Kindheits- und Jugendforschung. [Vorlesung]. Zugriff am 7. April 2015 unter <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:McaqB5MdMhgJ:www4.uni-flens-burg.de/fileadmin/ms2/inst/schulpaedagogik/files/dokumente/VorlesungSozialisation111110.pdf+&cd=9&hl=de&ct=clnk&gl=at>
- Urthaler, M. (1989). *Schüler sehen Lehrer. Das Sportlehrerbild von 14-16 Jährigen Wiener Gymnasiasten. Ein Extremgruppenvergleich*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Veith, H. (2008). Sozialisation. München: Ernst Reinhard GmbH & Co KG Verlag.
- Vom Stein, A. (1988). *Massenmedien und Spitzensport. Theoretische Konkretisierung und ausgewählte empirische Analyse von Wirkungen der Medienrealität auf den Spitzensport in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang.
- Wegner, M. & Beirrow, B. (1996). Bewegungssozialisation in der Familie- Wie kommen Kinder zum Sport? In A. Conzelmann, H. Gabler & W. Schlicht (Hrsg.), *Soziale Interaktion und Gruppen im Sport. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 25. bis 27. Mai 1995 in Tübingen* (S. 86-97). Köln: bps Verlag.
- Wesp, H. (1982). Schüler erforschen Prozesse sportlicher Sozialisation. In P. Becker (Hrsg.), *Sport und Sozialisation* (S. 161-176). Reinbek: Rohwolt.
- Weiß, O. (1990). *Sport und Gesellschaft*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.
- Weßling-Lünnemann, G. (1985). *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen, Toronto, Zürich: Dr.C.J. Hogrefe.
- Wetton, A.R., Radley, R., Jones, A.R. & Pearce, M.S. (2013). What are the barriers which discourage 15-16 Year-Old girls from participating in Team Sports and how can we overcome them? *BioMed Research International*, k.A., 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/738705>
- Whitehead, S. & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perception of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.
- Wießinger-Russ, A. (1997). *Emanzipatorische Modelle in den Leibesübungen der Mädchen: theoretische Überlegungen zur Förderung weiblicher Jugendlicher in unserer Gesellschaft und ihre pädagogisch- praktische Umsetzung in den Leibesübungen*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.
- Würth, S. (2001). Die Rolle der Eltern im sportlichen Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen. In B. Strauß & J. Möller (Hrsg.), *Angewandte Psychologie (Band 14)*. Lengerich, Berlin, Riga, Rom, Wien, Zagreb: Pabst Science Publishers.
- Wydra, G. & Förster, D. (2000). „Sportunterricht- nein danke!“- Eine Sekundäranalyse der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht egal ist. *Körpererziehung*, 50(2), 90-95.

14. Anhang

14.1 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
best.	bestimmter
bzw.	beziehungsweise
ebda.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f.	folgend
ff.	die folgenden (Mehrzahl)
k.A.	keine Angaben
S.	Seite
sog.	sogenannte
Tab.	Tabelle
ua.	unter anderem
UF	Unterrichtsfach
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
Z	Zeile
Zb.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

14.2 Personenprotokolle

Personen- Code: A

Alter: 17 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 14sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: B

Alter: 15 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 15min 22ek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: C

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 22sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: D

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 18min 3sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: E

Alter: 18 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 11min 47sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: F

Alter: 16 Jahre

Datum: 9.1. 2015

Dauer: 15min 2sek

Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: G
Alter: 17 Jahre
Datum: 9.1. 2015
Dauer: 12min 16sek
Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: H
Alter: 16 Jahre
Datum: 9.1. 2015
Dauer: 12min 45sek
Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: I
Alter: 18 Jahre
Datum: 9.1. 2015
Dauer: 12min 18sek
Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: J
Alter: 15 Jahre
Datum: 12.1. 2015
Dauer: 19min 1sek
Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

Personen- Code: K
Alter: 17 Jahre
Datum: 12.1. 2015
Dauer: 13min 17sek
Ort: Zimmer der Lehrbuchsammlung, BG/BRG Freistadt

14.3 Transkripte

Aus Anonymitätsgründen befinden sich die Transkripte der Interviews nicht im Anhang. Sie liegen der Verfasserin der Diplomarbeit vor und können jederzeit eingesehen werden.

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Magdalena Himmelbauer, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Zitate, die wörtlich oder sinngemäß von anderen Autor/innen übernommen wurden, sind deutlich als solche gekennzeichnet. Andere, als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen wurden in dieser Arbeit nicht verwendet. Ich versichere außerdem, dass ich diese Diplomarbeit weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch anderen Personen vorgelegt habe.

Wien, April 2015

Magdalena Himmelbauer

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Magdalena Himmelbauer
Geburtsdatum: 30.09.1991
Wohnort: Lasberg
Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: Österreich

Bildungsgang

2011-2015: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF Spanisch (Universität Wien)
2010-2011: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF Spanisch (Universität Salzburg)
2002-2010: BG/BRG Freistadt
1998-2002: VS Lasberg

Weitere Ausbildungen

2014: Klassische Massage
2013: Begleitschilehrerin
2012: Österreichischer Rettungsschwimmerschein

Studienbegleitende Tätigkeiten (Auswahl)

2014: Trainerin im Bereich Kinderturnen
2014- bis dato: Begleitschilehrerin bei Kinder- und Schulschikursen
2013-2014: Kinderanimation Therme Wien

Weitere Qualifikationen

Sprachkenntnisse: Englisch (fließend), Spanisch (fließend), Latein (Maturaniveau)
EDV: ECDL Europäischer Computerführerschein, Moodle-Schulung
Projektteilnahmen: 2015: „Xund ins Leben“
2012-2013: „Fit für Österreich“