



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und ohne
leistungssportlichen Hintergrund in Bezug auf den
Schulsport/ das generelle Sporttreiben“

verfasst von / submitted by

Mag.phil. Elisabeth Sageder-Mijatovic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract

In this thesis, the attitudes of senior-level students, who do or do not have a background of physical education and sports in general, are analysed by means of quantitative methods. The attitudes and motivations for athletic activity are examined by means of a specially designed online questionnaire on the basis of a sample of 138 senior level students in a Viennese grammar school. This questionnaire is structured in five dimensions, which include statements pertaining to the following categories: physical education from the point of view regarding content, physical education from an organizational point of view, motives for the practise of sport, organization of extracurricular sports and performance motivation in sport. The perspective on extracurricular sport and physical education is thus mediated by means of the participant structure. The results obtained from the quantitative data are subjected to a group comparison, which calculates differences in the attitudes of students with and without a competitive sports background in regard to all five dimensions. In addition, differences in age groups can also be observed. It is also possible to establish links between group affiliation and socio-demographic characteristics of senior-level students. It should be noted that, as a result of the survey, a new orientation is being pursued in both physical education and extracurricular sports.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden die Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und ohne leistungssportlichen Hintergrund zum Schulsport und zum generellen Sporttreiben mittels quantitativer Methoden analysiert. Die Einstellungen und Beweggründe zu sportlicher Aktivität werden über einen eigens konstruierten Online- Fragebogen anhand einer Stichprobe von 138 Oberstufenschülerinnen eines Wiener Gymnasiums untersucht. Diesem Fragebogen liegen fünf Dimensionen zugrunde, welche Aussagen bezüglich der Kategorien *Schulsport aus inhaltlicher Sicht*, *Schulsport aus organisatorischer Sicht*, *Motive für die Sportausübung*, *Organisation des außerschulischen Sports* und *Leistungsmotivation im Sport* beinhalten. Die Sichtweise auf den Schulsport und den außerschulischen Sport wird demnach über die Teilnehmerinnenstruktur vermittelt. Die aus der quantitativen Datenerhebung gewonnenen Ergebnisse werden einem Gruppenvergleich unterzogen, welcher Unterschiede in den Einstellungen von Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund und jener ohne leistungssportlichen Hintergrund im Hinblick auf alle fünf Dimensionen berechnet. Darüber hinaus lassen sich auch Unterschiede in den Altersgruppen verzeichnen. Außerdem können Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und soziodemographischen Merkmalen der Oberstufenschülerinnen hergestellt werden. Festzuhalten ist, dass aufgrund der Ergebnisse der Einstellungserhebung eine Neuorientierung sowohl im Schulsport als auch im außerschulischen Sportbereich angestrebt wird.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Tabellenverzeichnis.....	6
Vorwort.....	7
1 Einleitung	9
2 Aktueller Forschungsstand.....	11
2.1 Der Schulsport.....	11
2.1.1 Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in Österreich	14
2.1.2 Eine neue Lernkultur im Sportunterricht.....	20
2.2 Motivation im Sportunterricht	24
2.2.1 Motivierung im Unterricht.....	24
2.2.2 Einflussfaktoren auf die Motivation Jugendlicher im Sportunterricht.....	26
2.3 Einstellungen von Mädchen/ Frauen zum Sport und deren Motive für die Sportausübung	31
2.4 Außerschulische Sportangebote	35
2.4.1 Außerschulische Sportangebote für Jugendliche	36
2.4.2 Außerschulische Sportangebote für Mädchen/ Frauen	38
2.5 Leistungsmotivation von Jugendlichen im Sport	39
2.5.1 Motivation – Motiv – Leistungsmotivation.....	39
2.5.2 Leistungsmotivation im Verlauf von Spitzensportkarrieren	41
3 Empirischer Teil: Quantitative Untersuchung	44
3.1 Methode	44
3.1.1 Untersuchungsdesign	44
3.1.2 Zielsetzung und Fragestellung	45
3.1.3 Messinstrumente	45
3.1.4 Verfahren.....	47
3.2 Stichprobe	48

3.2.1	Soziodemographische Daten, Sportverhalten und familiäre Situation	48
3.2.2	Einstellungen zum Schulsport.....	56
3.2.3	Einstellungen zum generellen Sporttreiben.....	66
3.2.4	Einstellungen zur Leistungsmotivation im Sport.....	72
3.3	Statistische Auswertung.....	75
3.3.1	Prüfung auf Unterschiede zwischen den zwei Gruppen (Schülerinnen mit leistungssportlichem/ ohne leistungssportlichen Hintergrund)	75
3.3.2	Prüfung auf Unterschiede zwischen den Altersgruppen (14-16 Jahre/ 17-20 Jahre)	96
3.3.3	Prüfung auf Zusammenhänge	105
4	Diskussion	108
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	108
4.2	Konsequenzen für den Schulsport und den außerschulischen Sport	109
5	Ausblick.....	114
6	Literaturverzeichnis.....	117
7	Anhang	125
7.1	Einverständniserklärung	125
7.2	Fragebogen in Papier-Bleistift-Format	126

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Altersstruktur (n= 138 Personen).....	49
Abbildung 2: Wohnort (n= 138 Personen)	49
Abbildung 3: Sportaktivitäten außerhalb der Schule (n= 138 Personen)	50
Abbildung 4: Sportarten außerhalb der Schule: Gesamtüberblick (n= 98 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)	51
Abbildung 5: Ausübung eines Leistungssports (n= 138 Personen)	52
Abbildung 6: Zeitdimension der leistungssportlichen Aktivität (n= 66 Personen)	53
Abbildung 7: Leistungssport: Sportarten - Gesamtüberblick (n= 66 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)	54
Abbildung 8: Sportliche Aktivitäten der Eltern (n= 138 Personen)	55
Abbildung 9: Sporturlaube mit der Familie (n= 138 Personen)	55
Abbildung 10: Finanzielle Mittel für gemeinsame Sporturlaube (n= 138 Personen).....	56
Abbildung 11: Gewünschte Sportarten: Freifächer/ Unverbindliche Übungen (n= 54 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)	62
Abbildung 12: Gruppenvergleich: Sportaktivitäten außerhalb der Schule (n= 138 Personen)	76
Abbildung 13: Gruppenvergleich: Spaß am Turnen in Abhängigkeit von der Lehrperson (n= 138 Personen)	78
Abbildung 14: Gruppenvergleich: Präferierte Beurteilung aufgrund der sportlichen Leistung (n= 138 Personen).....	78
Abbildung 15: Gruppenvergleich: Zustimmung zu einer täglichen verpflichtenden Sporteinheit (n= 138 Personen)	80
Abbildung 16: Gruppenvergleich: Sport als schöne Freizeitbeschäftigung (n = 138 Personen)	81
Abbildung 17: Gruppenvergleich: Sport als Fluchtmöglichkeit aus dem Alltag (n= 138 Personen)	82
Abbildung 18: Gruppenvergleich: Kontakt mit Freunden/ Freundinnen bei der Sportausübung (n= 138 Personen)	83
Abbildung 19: Gruppenvergleich: Sport als familienförderndes Element (n= 138 Personen)	83
Abbildung 20: Gruppenvergleich: Spaß am sportlichen Wettkampf (n= 138 Personen) ...	84
Abbildung 21: Gruppenvergleich: Bedeutung des Leistungsgedankens bei der Sportausübung (n= 138 Personen)	85
Abbildung 22: Gruppenvergleich: Ausnützung des umfassenden Angebots der verschiedenen Vereine (n= 138 Personen)	86

Abbildung 23: Gruppenvergleich: Der Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung (n=138 Personen)	87
Abbildung 24: Gruppenvergleich: Sportvereinsmitgliedschaft aufgrund der Familie (n= 138 Personen)	87
Abbildung 25: Gruppenvergleich: Sportvereinsmitgliedschaft aufgrund der Freunde/ Freundinnen (n= 138 Personen)	88
Abbildung 26: Gruppenvergleich: Vereinsgebundenheit aufgrund von Leistungssport (n= 138 Personen)	89
Abbildung 27: Gruppenvergleich: Bedarf eines Fitnesscenters/ Vereins zur Ausübung der bevorzugten Sportarten (n= 138 Personen)	89
Abbildung 28: Gruppenvergleich: Bevorzugung eines Vergleichs mit anderen (n= 138 Personen)	91
Abbildung 29: Gruppenvergleich: Anstrengung für den sportlichen Erfolg (n= 138 Personen)	92
Abbildung 30: Gruppenvergleich: Ziel, die beste Sportlerin zu sein (n= 138 Personen) ...	92
Abbildung 31: Gruppenvergleich: Vorfriede darauf, das Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen (n= 138 Personen)	93
Abbildung 32: Gruppenvergleich: Bedeutung eines Sieges (n= 138 Personen)	93
Abbildung 33: Gruppenvergleich: Bedeutung, mehr Punkte als die Gegnerin zu erzielen (n= 138 Personen)	94
Abbildung 34: Gruppenvergleich: Zufriedenheit mit einem Sieg (n= 138 Personen)	94
Abbildung 35: Gruppenvergleich: Ablehnung in Bezug auf die Bedeutung der persönlichen Zielerreichung (n= 138 Personen)	95
Abbildung 36: Gruppenvergleich: Bedeutung, die beste Leistung zu zeigen (n= 138 Personen)	95
Abbildung 37: Altersgruppenvergleich: Empfindung bezüglich Abwechslung der Inhalte des Sportunterrichts (n= 138 Personen)	97
Abbildung 38: Altersgruppenvergleich: Zufriedenheit mit der Uhrzeit des Sportunterrichts (n = 138 Personen)	98
Abbildung 39: Altersgruppenvergleich: Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrperson (n= 138 Personen)	99
Abbildung 40: Altersgruppenvergleich: Nutzung der zusätzlichen Angebote (n= 138 Personen)	99
Abbildung 41: Altersgruppenvergleich: Mitgliedschaft in einem Fitnesscenter (n= 138 Personen)	102
Abbildung 42: Altersgruppenvergleich: Einstellung zum Verlieren (n= 138 Personen) ...	104

Abbildung 43: Altersgruppenvergleich: Ablehnung der Aussage „Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne“ (n= 138 Personen).....	104
Abbildung 44: Altersgruppenvergleich: Bedeutung, die beste Leistung zu zeigen (n= 138 Personen)	105
Abbildung 45: Gruppenvergleich: Sportliche Aktivität der Eltern (n= 138 Personen)	106

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stundentafel (Wochenstunden)	18
Tabelle 2: Relativer Anteil der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen in Bezug auf die Bewegungsempfehlungen der WHO	19
Tabelle 3: Thematische Aspekte des Gesamterhebungsinventars	46
Tabelle 4: Beschreibung der Größe der Korrelationskoeffizienten (Bühl, 2006, S. 263) ...	47
Tabelle 5: Einstellungsmatrix: Inhalte des Sportunterrichts (n= 138 Personen)	57
Tabelle 6: Einstellungsmatrix: Organisation des Sportunterrichts (n= 138 Personen)	60
Tabelle 7: Einstellungsmatrix: Motive für die Sportausübung (n= 138 Personen)	67
Tabelle 8: Einstellungsmatrix: Organisation des außerschulischen Sports (n= 138 Personen)	70
Tabelle 9: Einstellungsmatrix: Leistungsmotivation im Sport (n= 138 Personen)	73
Tabelle 10: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	77
Tabelle 11: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	79
Tabelle 12: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	81
Tabelle 13: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	86
Tabelle 14: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	90
Tabelle 15: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	96
Tabelle 16: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	98
Tabelle 17: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	101
Tabelle 18: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	102
Tabelle 19: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)	103

Vorwort

Im Zuge meiner Unterrichtstätigkeit im Fach „Bewegung und Sport“ habe ich mir immer wieder die Frage gestellt, aus welchen Gründen Mädchen der Oberstufe sowohl für den Schulsport als auch für außerschulische Sportaktivitäten teilweise geringe Motivation aufbringen. Um mögliche Erklärungen dafür zu erhalten beschloss ich, die Einstellungen von Oberstufenschülerinnen zum Sport mittels eines Fragebogens zu erheben und über diese Thematik eine Diplomarbeit zu verfassen.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich in irgendeiner Weise unterstützt haben und somit an der Erstellung dieser Arbeit beteiligt gewesen sind.

Mein besonderer Dank gilt den vielen Oberstufenschülerinnen, welche meinen Online-Fragebogen ausgefüllt haben.

1 Einleitung

Die positiven Auswirkungen des Sports sowohl auf die Gesundheit als auch auf andere Lebensbereiche konnten durch viele Studien bestätigt werden. In diesem Sinne kommt motivationsfördernden Maßnahmen, welche eine Steigerung der regelmäßigen körperlichen Aktivität bewirken, eine hohe Bedeutung zu. Dies gilt insbesondere für den Schulsport, da hier der wesentliche Grundstein für ein lebenslanges Sporttreiben gelegt wird. Etliche Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass weibliche Jugendliche und Frauen im Vergleich zum männlichen Geschlecht häufig eine geringere Motivation bezüglich sportlicher Aktivität aufweisen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Beweggründen stellt eine notwendige Voraussetzung dar, damit diesbezüglich Veränderungen erzielt werden können.

Die vorliegende Arbeit hat die Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und ohne leistungssportlichen Hintergrund in Bezug auf den Schulsport und das generelle Sporttreiben zum Thema. Von besonderem Interesse ist hierbei, wie leistungssportorientierte Schülerinnen über den Schulsport denken und inwiefern sich diese hinsichtlich ihrer sportbezogenen Einstellungen von jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden.

Die Arbeit gliedert sich in einen hermeneutischen und einen empirischen Teil. Um den Ist-Stand der Forschung transparent zu machen, werden im *hermeneutischen Teil* folgende Themen behandelt:

In Kapitel 2.1 wird der Schulsport aus inhaltlicher und struktureller Komponente erläutert und die Bedeutung des Sportunterrichts aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert. Auf die Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“, welche im neuen Lehrplan des Schuljahres 2016/ 2017 verankert ist, wird abschließend näher eingegangen.

Kapitel 2.2 thematisiert motivationsfördernde Maßnahmen im Unterricht, welche in Bezug auf den Schulsport gesetzt werden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Einflussfaktoren auf die Motivation der weiblichen Jugendlichen im Sportunterricht.

In Kapitel 2.3 werden sowohl die Einstellungen von Mädchen/ Frauen zum Sport als auch deren Motive für das generelle Sporttreiben einer näheren Betrachtung unterzogen. Da Einstellungen und Beweggründe immer in den Kontext kultureller Werte- und Deutungsmuster einer Gesellschaft eingebettet sind, werden diese vorrangig unter dem Aspekt der Geschlechtsidentität behandelt.

In Anbetracht der Tatsache, dass dem Schulsport unter anderem die Aufgabe zukommt, zu lebenslanger sportlicher Aktivität anzuregen, werden in Kapitel 2.4 außerschulische Sportangebote unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Motive für die sportliche Betätigung von Mädchen und Frauen thematisiert.

Kapitel 2.5 behandelt die Bedingungen, welche der Entwicklung einer hohen Leistungsmotivation förderlich sind. Auch hierbei liegt der Fokus auf der Leistungsmotivation von Jugendlichen, vor allem der weiblichen Jugendlichen, in Bezug auf den Sport.

Für den *empirischen Teil* wurde mittels eines Online-Fragebogens eine quantitative Erhebung an Oberstufenschülerinnen eines Wiener Gymnasiums durchgeführt. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Beantwortung der Frage, ob Unterschiede zwischen den Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und ohne leistungssportlichen Hintergrund hinsichtlich verschiedener Aussagen der Dimensionen *Schulsport*, *außerschulischer Sport* und *Leistungsmotivation im Sport* zu verzeichnen sind. Darüber hinaus ist es von Interesse, ob sich Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Oberstufenschülerinnen in Bezug auf die genannten Dimensionen ergeben.

Die Auswertung der Fragebogenuntersuchung erfolgt mit IBM SPSS 23. In Kapitel 3 wird zuerst ein Überblick bezüglich der angewandten Methode gegeben. Die Daten werden zunächst deskriptiv ausgewertet, analysiert und interpretiert. Zur möglichst vollständigen Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen Gruppenunterschiedsberechnungen auf Basis von Signifikanzprüfungen, wofür der U-Test von Mann und Whitney herangezogen wird.

In der Diskussion werden die Ergebnisse zusammengefasst, analysiert und mit dem aktuellen Forschungsstand in Verbindung gebracht. Des Weiteren wird versucht, daraus resultierende Konsequenzen für den Schulsport und das außerschulische Sporttreiben abzuleiten.

Im abschließenden Ausblick werden Chancen für Mädchen, welche sich aus den Vorgaben des neuen Lehrplans bezüglich der Kompetenzorientierung in Bewegung und Sport ableiten lassen, thematisiert und eine Prognose im Hinblick auf die Umsetzung der Vorgaben angeführt.

2 Aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel werden die Situation des Schulsports, die Motivation im Sportunterricht, die Einstellungen von Mädchen/ Frauen zum Sport und deren Motive für die Sportausübung, außerschulische Sportangebote und die Leistungsmotivation von Jugendlichen im Sport thematisiert.

Die angeführten Bereiche standen bei der Erstellung des Online-Fragebogens im Vordergrund des Forschungsinteresses und fungierten infolgedessen als theoretische Grundlage für den anschließenden empirischen Teil.

2.1 Der Schulsport

Schulsport wird von Schierz (2003) folgendermaßen definiert:

Schulsport verweist zunächst auf den Bereich des Sports, der im örtlichen Rahmen der Schule abläuft. Schulsport bezeichnet die Gesamtheit schulischer Formen des Sporttreibens. Man unterscheidet dabei in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulsport auf der Elementar-, Primar-, Sekundar-I- und Sekundar-II-Stufe. (Schierz, 2003, S. 467)

Über den Sinn beziehungsweise die Bedeutung des Schulsports hinsichtlich seiner inhaltlichen und strukturellen Komponente wird seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert. Während einige der Meinung sind, dass die wenigen Stunden Schulsport keinen Nutzen bringen, betonen Befürworterinnen und Befürworter die Wichtigkeit des Sportunterrichts. Dieser bedarf, wie auch andere Schulfächer, einer Legitimation, auf welche im Folgenden näher eingegangen wird.

Für Baumann (1986, S.18) stehen sportpsychologische Überlegungen im Schulsport im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen im Vordergrund. „Schüler sollen den Sport aus kritischer Distanz in seinem Wertbezug zur eigenen Persönlichkeit erleben“ (Baumann, 1986, S. 18). Er betont, dass der Sportunterricht wie kaum ein anderes Erziehungsfeld den Aufbau sozialer Beziehungen und die Reduzierung unsozialen Verhaltens erlaubt.

Woll, Mess und Wäsche (2010, S. 146) unterscheiden in ihren Ausführungen bezüglich der Legitimation des Schulsports zwischen der *Sozialisation zum Sport* und der *Sozialisation durch Sport*. Die erst genannte Perspektive behandelt aus sportsoziologischer Sicht die Thematik, inwieweit sich der Schulsport positiv auf das lebenslange außerschulische Sporttreiben auswirkt. Außer Frage steht hierbei die Tatsache, dass die Schule als staatliche Einrichtung die einzige Institution ist, welche alle Kinder und Jugendlichen mit dem Sport in Kontakt bringt. Aufgrund der obligatorischen Teilnahme am Sportunterricht erfahren die Jugendlichen ein Mindestmaß an körperlicher Betätigung. Die zweite Perspektive beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich der Schulsport auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt und die Bewältigung entwicklungsspezifischer Aufgaben unterstützt. Die meisten Studien, welche in diesem Bereich vorliegen und positive Ergebnisse liefern, thematisieren jedoch nicht den Schulsport, sondern konzentrieren sich auf den Vereinssport (vgl. hierzu Baur & Burmann, 2000).

Auch aus sportmedizinischer Sicht wird dem Schulsport eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Korsten-Reck und Dickhuth (2010, S. 101) weisen in diesem Zusammenhang auf das veränderte Freizeitverhalten der Jugendlichen mit einer deutlichen Reduzierung der körperlichen Aktivität hin. Als Beispiele dafür nennen die Autoren Tätigkeiten wie etwa TV, Videospiele und Computer. Empfehlungen für körperliche Aktivität bei Kindern lauten, dass täglich wenigstens 60 Minuten moderate bis anstrengende Aktivität, welche sich durch Freude an der Bewegung und abwechselnde Bewegungsformen auszeichnet, notwendig ist (Korsten-Reck & Dickhuth, 2010, S. 101f). Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und dem Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich der Gesundheit Österreich GmbH wurden 2010 Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung erarbeitet. Die Bewegungsempfehlungen für Kinder und Jugendliche lauten wie folgt:

Um die Gesundheit zu fördern...

- (1) sollen Kinder und Jugendliche jeden Tag insgesamt mindestens 60 Minuten mit zumindest mittlerer Intensität körperlich aktiv sein.
- (2) sollten Kinder und Jugendliche an mindestens drei Tagen der Woche muskelkräftigende und knochenstärkende Bewegungsformen durchführen.

(3) ist es empfehlenswert, zusätzliche Aktivitäten auszuführen, die die Koordination verbessern und die Beweglichkeit erhalten. (Fonds Gesundes Österreich, 2012, S. 6)

Studien zufolge setzen große Teile der Bevölkerung die österreichischen Bewegungsempfehlungen nicht um. Aus diesem Grund haben das Sportministerium und das Gesundheitsministerium 2013 einen Nationalen Aktionsplan Bewegung (NAP. b) ins Leben gerufen. Der Bogen, der von diesem Aktionsplan umfasst wird, spannt sich von der Bildung über die Arbeitswelt bis zur älteren Generation. Unter anderem wurden für den schulischen Bereich Maßnahmen erarbeitet, welche die strukturelle und inhaltliche Komponente des Sportunterrichts sowie bewegungsorientierte Schulveranstaltungen betreffen (Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2013, S. 33ff).

In seiner Forschungsarbeit zur *Täglichen Sportstunde* listet Höger (2014, S. 28ff) sechs Argumente auf, welche in den Diskussionen um Sport im Allgemeinen und um den Schulsport im Besonderen immer wieder vorgebracht werden:

Das politische Argument

Der Sport gilt als ideale Präsentationsbühne. Je besser die Athletinnen und Athleten in ihren Wettbewerben abschneiden, umso besser ist es für das Land, aus dem die Sportlerinnen und Sportler kommen. Dafür, dass man möglichst viele solcher Athletinnen und Athleten zur Verfügung hat, muss eine breite Basis geschaffen werden, von der gezielt hochgezogen werden kann. Der Schulsport ist in diesem Zusammenhang ein Bereich, auf den der Staat am einfachsten Einfluss nehmen kann, um einen Großteil der noch zu formenden Bevölkerung zu erreichen.

Das Gesundheitsargument

Wer Sport betreibt, hält sich fit und kräftigt den Körper, stärkt das Abwehrsystem, beugt Übergewicht und Haltungsschäden vor. Man kann Haltungsschäden auch mit gezielter Bewegung in den Griff bekommen. In Anbetracht dessen ist es nicht verwunderlich, dass sich Ärztinnen und Ärzte für den Sport im Allgemeinen, aber auch für den Schulsport einsetzen und mehr davon fordern.

Das Vereinsargument

Je mehr Sportlerinnen und Sportler ein Verein als Mitglieder gewinnen kann, desto mehr Geld hat er. Deshalb werben viele Teams bei Sportveranstaltungen oder Schulsportfesten um neue Sportlerinnen und Sportler, da eine gute Nachwuchsarbeit für viele Vereine entscheidend ist. Vielen Vereinen käme es zugute, wenn die Schülerinnen und Schüler

aufgrund des Sportunterrichts bereits über viele Vorerfahrungen hinsichtlich ihrer angebotenen Sportart verfügen würden.

Das Argument der Krankenkassen

Ein Argument für den Sport ist von Seiten der Krankenkassen, dass es viele Unfälle aufgrund vorbeugender Maßnahmen wie der Kräftigung des Körpers oder Krankheiten nicht geben würde, wenn sich die Menschen sportlich mehr betätigen würden. Das Resultat wäre, dass sich die Krankenkassen mehr Geld ersparen, was letztlich dem Steuerzahler zugutekommen würde.

Das soziale Argument

Eine Aufgabe, welche dem schulischen Sportunterricht zukommt, ist, verschiedene Werte wie zum Beispiel Fairplay zu vermitteln oder aber, wie es sich anfühlt, Teil eines Teams zu sein. Eine weitere Aufgabe des Sportunterrichts ist darin zu sehen, Erfahrungen anzubieten im Hinblick darauf, was es bedeutet „sich in ein Gefüge einzugliedern und seine Rolle bestmöglich im Sinne der Gesamtheit zu spielen, zu lernen, dass manchmal das eigene Ego hinten gestellt werden muss, um als Gruppe was zu erreichen“ (Höger, 2014, S. 32).

Das kognitive Argument

Dass sich Bewegung nicht nur auf die Psyche, sondern auch auf die kognitiven Leistungen positiv auswirkt, bestätigt Nilsson in einer Studie mit 1,2 Millionen junger Soldaten, wo sich ein positiver Zusammenhang zwischen einem erhöhten Fitnesslevel und einem erhöhten Intelligenzquotienten nachweisen lässt (Latussek, 2009, zit. nach Höger, 2014, S. 32). Dieses Ergebnis kann auch als Argument für mehr Bewegung in der Schule herangezogen werden, denn folglich lernt man als Sportlerin oder Sportler dann auch besser.

2.1.1 Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in Österreich

Da sich der empirische Teil dieser Arbeit auf Oberstufenschülerinnen eines Gymnasiums bezieht, beschränken sich diese Ausführungen auf die allgemeinbildenden höheren Schulen. Hierbei werden folgende Punkte behandelt: der Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe, allgemeine didaktische Grundsätze, didaktische Grundsätze für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und die Wochenstundenanzahl der Pflichtfächer (Studentafel). An die Studentafel schließt in Anbetracht der Aktualität eine Stellungnahme hinsichtlich der Diskussion um die *Tägliche Sportstunde* an.

Der Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe

Die allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe ist wie folgt formuliert:

Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten: deshalb sind ausreichend und regelmäßig motorische Aktivitäten sicherzustellen. Im Unterricht aus Bewegung und Sport soll die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickelt und gefördert werden. (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 1)

Des Weiteren werden konkrete Aussagen hinsichtlich der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe angeführt:

Schülerinnen und Schüler sollen ihre motorischen Grundlagen und sportlichen Fertigkeiten weiterentwickeln [...], die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit erfahren und erkennen [...], über vielfältiges Sporttreiben Freude an der Bewegung erleben [...], durch Bewegung und Sport in ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit gefördert werden [...], Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Einzelne als auch insbesondere in der Gruppe erleben [...], sich mit der gesellschaftlichen Funktion von Bewegung, Spiel und Sport auseinandersetzen [...], durch exemplarische Auswahl von entsprechenden Inhalten im Unterricht Sinngebungen von Bewegung, Spiel und Sport erfahren [...]. (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 1f)

Das Bundesministerium für Bildung (2016) sieht eine Gliederung des Lehrstoffs im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in folgende sechs Bereiche vor, welche über das Schuljahr gleichmäßig zu verteilen sind:

- (1) Grundlagen zum Bewegungshandeln
- (2) Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- (3) Spielerische Bewegungshandlungen

- (4) Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- (5) Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen
- (6) Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Allgemeine didaktische Grundsätze

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze der AHS, welche für alle Unterrichtsfächer gelten, werden im Folgenden angeführt und beschrieben. Diese sind durch Kursivschrift im Text hervorgehoben.

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ist an die *Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen*. Als nächster Punkt wird *Interkulturellem Lernen* Bedeutung zugeschrieben. Es geht hierbei nicht bloß darum andere Kulturen kennenzulernen, sondern „um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S.5). Unter Beachtung des Prinzips der sozialen *Integration* ist Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsziele der allgemeinbildenden höheren Schule anzustreben sind. Des Weiteren ist aufgrund der vielfältigen und unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf eine *Förderung durch Differenzierung und Individualisierung* zu achten. In diesem Sinne ist es die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu bringen. Schülerinnen und Schüler, die von einem Leistungsabfall betroffen beziehungsweise bedroht sind, sollen mittels *Förderunterricht* vor Schulversagen bewahrt werden. Ein weiterer didaktischer Grundsatz, nämlich das *Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung*, soll durch das Setzen entsprechender Impulse, welche die Entwicklung eigener Wert- und Normvorstellungen anregen und fördern, erfüllt werden. Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen auszuwählen, um einen *Bezug zur Lebenswelt herzustellen*. Die Materialien, die im Unterricht verwendet werden, sollen möglichst aktuell und anschaulich sein, damit die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit angeregt werden. Des Weiteren ist auf eine *bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik* zu achten. „Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 7). Als letzter Punkt wird die *Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldung (Leistungsbeurteilung)* angeführt. Hierfür sind im Unterricht ausreichende und gezielte Übungen und Wiederholungen

vorzusehen, sodass eine außerschulische Unterstützung nicht nötig ist. Es soll zur Festigung des Gelernten in dem Sinne beigetragen werden, dass Zusammenhänge zwischen neu Gelerntem und bereits Bekanntem hergestellt werden und Neues in bekannte Systeme/ Strukturen eingeordnet werden kann (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 5ff).

Didaktische Grundsätze für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Bei der Auflistung der spezifischen didaktischen Grundsätze für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“, welche sich aus den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der AHS ableiten, wurde eine Auswahl getroffen. Alle Vorgaben anzuführen würde den beabsichtigten Rahmen dieses Kapitels überschreiten. Das Bundesministerium für Bildung (2016) sieht folgende Grundsätze vor:

Bei der Wahl der Schwerpunkte und Inhalte sind die Altersgemäßheit, die jeweils spezielle Situation der Schulart beziehungsweise Schulform und die zur Verfügung stehenden Sportstätten zu berücksichtigen. Es ist bei der Jahresplanung darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die verschiedenen Sinnperspektiven der Bewegungshandlungen erfahren können. Auch die Schülerinnen und Schüler sollen in die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts miteinbezogen werden. Des Weiteren sind theoriegeleitete Inhalte in Verbindung mit den sportlichen Aktivitäten zu vermitteln. Durch motivierende Unterrichtsgestaltung und Methodenvielfalt, unter Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler, ist die Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern. Eine angestrebte Leistungssteigerung soll sich an von Schülerinnen und Schülern eigen- und mitbestimmten, jedoch auch an fremdbestimmten Maßstäben orientieren. Die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind bei der Bewertung des Lernerfolges zu beachten. Leistungsfähige sowie auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sollen durch innere Differenzierung des Unterrichts motiviert und gefördert werden. Zum selbständigen sportlichen Handeln können Gruppenarbeiten und Formen offenen Unterrichts einen Beitrag leisten. Entsprechend der geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Stärken soll bei gestaltenden und darstellenden Bewegungshandlungen eine möglichst umfassende Auswahl aus dem Bewegungshandlungsbereich getroffen werden. Nach Maßgabe der Möglichkeiten sind die besonderen Bedürfnisse von behinderten Schülerinnen oder Schülern zu berücksichtigen. Des Weiteren ist anzustreben, diese so oft als möglich in gemeinsame Bewegungsangebote und gemeinsamen Sport einzubinden. Mit dem Grundsatz, dass im Unterricht zu jeder Zeit ein höchstmögliches Maß

an Sicherheit der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten ist, endet die Auflistung des Bundesministeriums für Bildung bezüglich der didaktischen Vorgaben.

Die Wochenstundenanzahl der Pflichtfächer

Die Wochenstundenanzahl der Pflichtfächer gilt laut dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015) seit 2003 und wird in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 1: Stundentafel (Wochenstunden)

Pflichtgegenstände	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	Summe Oberstufe
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	3	3	3	3	12
Erste lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12
Latein	3	3	3	3	12
Griechisch / Zweite lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12
Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung	1	2	2	2	7
Geographie und Wirtschaftskunde	2	1	2	2	7
Mathematik	3	3	3	3	12
Biologie und Umweltkunde	2	2	-	2	6
Chemie	-	-	2	2	4
Physik	-	3	2	2	7
Psychologie und Philosophie	-	-	2	2	4
Informatik	2	-	-	-	2
Musikerziehung	2	1	2*	2*	3 (+4*)
Bildnerische Erziehung	2	1			3 (+4*)
Leibeserziehung	3	2	2	2	9

* Anm.: Die Schüler und Schülerinnen müssen sich ab der 7. Klasse entweder für das Pflichtfach „Musikerziehung“ oder „Bildnerische Erziehung“ entscheiden.

Aus der Stundentafel wird ersichtlich, dass das Unterrichtsfach Leibeserziehung (Bewegung und Sport), mit insgesamt 9 Wochenstunden über die Oberstufe verteilt, die zweithäufigste Stundenanzahl nach den Hauptfächern und Sprachen mit je 12 Wochenstunden aufweist. In der 5. Klasse ist schulsportliche Aktivität an zwei Tagen pro Woche in Form einer Doppel- und einer Einzelstunde vorgesehen. Sportunterricht findet von der 6. - bis zur 8. Klasse nur noch an einem Tag pro Woche als Doppelstunde statt. Dem geforderten Optimum einer täglichen Sportstunde steht in der AHS das Minimum mit zwei beziehungsweise maximal drei Sportstunden gegenüber, was als unzureichend angesehen werden muss. Die Ergebnisse der DSB-SPRINT-Studie (2006) bestätigen diese Tatsache. Den Ergebnissen der HBSC (Health-Behaviour in School-aged Children) -Studie aus dem Jahr 2014 ist zu entnehmen, dass sich nur weniger als ein Fünftel (17,4%) der befragten 11- 17-jährigen Jugendlichen an die WHO-Bewegungsempfehlungen von täglicher körperlicher Aktivität im Ausmaß von mindestens 60 Minuten hält

(Bundesministerium für Gesundheit, 2015, S. 12), was meiner Meinung nach als ein weiteres Argument für die verpflichtende tägliche Sportstunde anzusehen ist. Es zeigen sich im Hinblick auf die Erfüllung der Bewegungsempfehlung Unterschiede zwischen den Geschlechtern:

Tabelle 2: Relativer Anteil der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen in Bezug auf die Bewegungsempfehlungen der WHO (Bundesministerium für Gesundheit, 2015, S. 41)

Geschlecht	11-Jährige	13-Jährige	15-Jährige	17-Jährige	Gesamt
Mädchen	27,5%	14,6%	6,1%	5,2%	12,5%
Burschen	34,1%	29,2%	16,6%	9,5%	23,2%
Gesamt	30,7%	21,8%	10,4%	7,0%	17,4%

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Mädchen in allen Altersgruppen um ca. ein Drittel beziehungsweise manchmal sogar um die Hälfte weniger körperlich aktiv sind. In Anbetracht dieser Ergebnisse gilt es, die sportliche Betätigung der Jugendlichen, vor allem der weiblichen, zu fördern. Der Schulsport kann wesentlich dazu beitragen, den Mädchen Freude an der Bewegung zu vermitteln. Es wäre demnach hilfreich, die Inhalte den Vorlieben und Präferenzen dieser Zielgruppe anzupassen. Nach Balz, Bräutigam, Miethling und Wolters (2011, S. 86) zeigen Untersuchungen, dass Mädchen im Vergleich zu Knaben mehr Wert auf Tanz, Gymnastik und Rhythmik sowie körperbetonte und freizeitrelevante Angebote wie etwa Entspannungsübungen, Schwimmen, Inlineskaten, Tennis und Badminton legen. Durch die schulische Vermittlung genannter Bewegungshandlungen könnte es meiner Meinung nach möglich sein, den Grundstein für ein lebenslanges Sporttreiben zu setzen. Sollten nun auch die WHO-Bewegungsempfehlungen von täglicher körperlicher Aktivität im Ausmaß von mindestens 60 Minuten in allen Schulformen durchgesetzt werden, würde das eine große Errungenschaft im Hinblick auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen bedeuten.

Diesbezüglich startete die BSO 2012 die Initiative „Tägliche Turnstunde“. Über 150 000 gesammelte Unterschriften sowie großes persönliches Engagement von unterschiedlichen Personen und Institutionen führten im Jahr 2015 zu einer Gesetzesnovelle und der Verankerung der täglichen Bewegungseinheit in Ganztagschulen (BSO, 2016a). Verpflichtend ist der Besuch der zusätzlichen Turnstunden jedoch nur für die Kinder jener Schulen in Österreich, welche die verschränkte Form der Ganztagschule haben (Gemeindebund, 2015). Aus meiner Sicht stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, aus welchen Gründen zum Beispiel die AHS sowie auch andere Schulformen von dieser Gesetzesnovelle ausgeschlossen wurden. Die positiven Auswirkungen von Bewegung auf

die Gesundheit, das Wohlbefinden, die kognitiven Prozesse u.v.m. stehen, wie bereits an anderer Stelle thematisiert, außer Frage. Es gibt meiner Meinung nach keine Rechtfertigung dafür, die „Tägliche Turnstunde“ nur in Ganztagschulen verpflichtend einzuführen.

2.1.2 Eine neue Lernkultur im Sportunterricht

Einleitend werden in diesem Kapitel ein paar grundlegende Gedanken bezüglich einer neuen Lernkultur formuliert, um daran anschließend konkrete Forderungen an den Sportunterricht und dessen Entwicklungen anzuführen.

Um das Verständnis für die nachfolgenden Ausführungen zu erleichtern, wird eine Definition nach Weinert (2003) angeführt. Er versteht unter Kompetenzen

... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.
(Weinert, 2003, S. 27f)

Die Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007), der zufolge im schulischen Kontext in Deutschland Kompetenzmodelle erarbeitet und Bildungsstandards festgelegt werden sollen, bedient sich in ihrem Verständnis dieser Definition. Mit der Festlegung der Bildungsstandards wird eine systematische Auswahl grundlegender Kompetenzen getroffen, welche im Unterricht nachhaltig erworben werden sollen. Diese sind im Sinne eines lebenslangen Lernens für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung (BIFIE, 2010). Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts wird die Frage nach dem Bildungsgehalt von Inhalten und einer sinnvollen methodischen Inszenierung (Input - Orientierung) durch die Frage nach den zu erzielenden Kompetenzen (Output - Orientierung) ergänzt (Gissel, 2014, S. 75).

Laut Pfitzner (2014, S. 15f) weisen nur wenige Fächer die Voraussetzungen für die Erstellung eines bundesweit Geltung beanspruchenden Kompetenzmodells auf. Nach ihm besteht für den Sportunterricht keine Aussicht darauf, dass ein Modell mit dem gleichen finanziellen Aufwand entwickelt wird, wie es zum Beispiel für Hauptfächer erfolgt ist. Pfitzner

zufolge gibt es erst wenige Arbeiten, die sich mit der Forschung der Durchführung kompetenzorientierten Sportunterrichts beschäftigen „oder die Praxis des kompetenzorientierten Sportunterrichts mit planungsdidaktischen Konzepten bereichern“ (Pfitzner, 2014, S. 23). Trotz einiger Zweifel und unterschiedlicher Auslegungen des Kompetenzthemas herrscht nach Pfitzner Einigkeit darüber, dass sich auch die Sportpädagogik und Sportdidaktik konstruktiv mit der Kompetenzorientierung auseinandersetzen sollten. Es liegen bereits erste unterschiedliche Kompetenzmodelle vor, welche die Orientierung am Konzept des mehrperspektivischen Sportunterrichts gemein haben.

Für den kompetenzorientierten Sportunterricht ergeben sich nach Gissel (2014, S. 85ff) folgende Forderungen:

Kompetenzorientierter Sportunterricht benötigt professionelle Lehrkräfte, [...] benötigt Professionalität der Institution Schule, [...] zeichnet sich durch eine angemessene inhaltliche Thematisierung von exemplarischen, gegenwarts- und zukunftsbedeutenden Elementen aus der sportiven Bewegungswelt aus, [...] ist ganzheitlich, [...] ist themenorientiert, prozesshaft und arbeitet in Form von Unterrichtsvorhaben, [...] ist nachhaltig, [...] ist reflexiv, [...] ist schülerinnen- und schülerorientiert, [...] braucht offene, szenische Elemente, [...] ist integrierend und nicht selektierend, [...] ist transparent.

In Österreich lässt sich hinsichtlich eines kompetenzorientierten Sportunterrichts folgende Entwicklung verzeichnen: Das BMUKK erteilte 2009 an den Fachbereich Sportpädagogik/ Sportpsychologie der Universität Salzburg den Auftrag zur Entwicklung von Bildungsstandards für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Im Jahr 2011 wurde nach umfangreicher Literaturrecherche die vorläufige Fassung einer Handreichung einschließlich eines Kompetenzkataloges erstellt. Nach einer Erprobung im Sommersemester 2011 und daran anschließender Rückmeldungen wurde die Handreichung überarbeitet. Im Schuljahr 2011/12 erfolgte die Pilotierungsphase. Die Rückmeldungen führten zu einer weiteren Überarbeitung, welche als Endfassung betrachtet werden kann (BMUKK, 2014, S.6). Die inhaltliche Dimension des Bildungsstandards für „Bewegung und Sport“ unterscheidet mehrere Ebenen. Es handelt sich hierbei um die Bereiche: „Sportmotorische Basisfähigkeiten der Kinder; Kompetenzen in spezifischen Sportarten; Erfahren von Sinnmomenten sowie personale und soziale Kompetenzen im Sport; umfassende Handlungsfähigkeit im und durch Sport [und um die] Entwicklung eines körperlich - aktiven

Lebensstils, der Bewegung, Spiel und Sport integriert“ (BMUKK, 2014, S.10f). Im Weiteren soll der Bildungsstandard in „Bewegung und Sport“ zwei Ansprüchen gerecht werden: Durch die evaluierenden Kompetenzen soll die Qualität und Wirksamkeit des Sportunterrichts öffentlich und sichtbar gemacht werden. Zudem gelten Kompetenzen als verbindliche Kriterien für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler.

Bei der Erarbeitung der Kompetenzen erfolgte, wie bereits angesprochen, eine Orientierung an der Verordnung des BMUKK zu den Bildungsstandards im Schulwesen aus dem Jahr 2009. Die Gliederung war in Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz leitend. Im Hinblick auf „Bewegung und Sport“ werden diese Kompetenzen nun kurz erläutert:

Als *Selbstkompetenz* wird „die Befähigung zur adäquaten Einordnung des persönlichen Erfahrungswissens sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstbewusstsein und Identität“ bezeichnet (BMUKK, 2014, S. 13). Hierzu zählen Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung, Aufmerksamkeits-, Motivations- und Emotionsregulation etc.

Unter *Sozialkompetenz* sind Fähigkeiten und Einstellungen, welche für gelingende soziale Interaktionen notwendig sind, zu verstehen. In diesen Bereich fallen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Empathie u.v.m.

„*Methodenkompetenz* umfasst die Fähigkeit zur Planung, Gestaltung, Organisation, Anwendung und Durchführung von Lernprozessen und Lernarrangements“ (BMUKK, 2014, S. 13).

Mit *Fachkompetenz* werden fachbezogenes Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten assoziiert. In diesen Bereich fallen „spezifisches Wissen und Urteilsfähigkeit, Fertigkeiten in unterschiedlichen bewegungsbezogenen Bereichen (Techniken) sowie die dafür notwendigen grundlegenden motorischen Fähigkeiten“ (BMUKK, 2014, S. 13).

Diketmüller (2013, S. 10) betont, dass kompetenzorientiertes Unterrichten ein verändertes Rollenverständnis aller Betroffenen im Bildungssystem unumgänglich macht. Lernende bringen „mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit in den Lernprozess“ (Diketmüller, 2013, S.10) ein. Lehrerinnen und Lehrer unterstützen deren Lernprozess als Lernbegleiterinnen beziehungsweise Lernbegleiter und tragen für die Gestaltung des Lernumfeldes Verantwortung.

Mit der Verordnung des Bundesministeriums für Bildung vom 09. August 2016 wird der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan für „Bewegung und Sport“ in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden höheren Schulen (Oberstufe), berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie höheren Land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten in Kraft gesetzt. Dieser beinhaltet eine Auflistung des Lehrstoffs für die

jeweilige Schulstufe und Schulform, welcher in die vier beschriebenen Kompetenzen gegliedert ist (Bundesministerium für Bildung, 2016).

Kapitel 2.1.2 (Eine neue Lernkultur im Sportunterricht) an dieser Stelle abschließend, möchte ich anführen, dass das Ziel dieser Ausführungen eine kurze Veranschaulichung der aktuellen Forschungssituation im Schulsport war. Diese Thematik wird in Kapitel 4 (Diskussion) noch einmal aufgegriffen und mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung in Verbindung gebracht. Hierbei werden Chancen für Mädchen explizit thematisiert.

2.2 Motivation im Sportunterricht

Dieses Kapitel behandelt die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Einleitend wird zunächst auf generelle Aspekte der Motivierung im Unterricht eingegangen und anschließend ein Bezug zum Sportunterricht hergestellt. Darauf folgt eine Beschreibung verschiedener Einflussfaktoren auf die Motivation Jugendlicher im Sportunterricht, wobei in Anbetracht des Themas dieser Arbeit der Fokus auf jener der Mädchen liegt. Abschließend werden motivationsfördernde Maßnahmen unter Einbeziehung des Themas *Geschlechtssensibles Unterrichten* angeführt.

2.2.1 Motivierung im Unterricht

Nach Schröder (2002) bedeutet Motivierung im Unterricht „Weckung und Berücksichtigung von Lern- und Leistungsbedürfnissen der Schüler“ (Schröder, 2002, S. 161). Helmke (2009) ist der Auffassung, dass Motivierung über die Anregung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen hinausgeht. Diese sollte lernzielunabhängig erfolgen und die Einstellung des Kindes zum Lernen positiv beeinflussen. Extrinsische Lernmotivation kann auf diese Weise zu intrinsischer Lernmotivation werden, bei welcher das Motiv des Lernens in der Sache selbst begründet liegt. Wiater (2008) zufolge kann ein Mitspracherecht beim Lerngegenstand oder die eigene Wahl des Lernweges dabei unterstützend sein. Diese Auffassung entspricht der konstruktivistischen Lerntheorie. Es handelt sich hierbei nach Pfister (2010) um keinen einheitlichen Ansatz, sondern um eine Sammlung verschiedener Modelle, welche sich auf die Theorie von Jean Piaget beziehen. Die Grundidee dabei ist, „dass Lernen nicht ein passiver, sondern ein konstruktiver Prozess ist, bei dem neues Wissen durch Verbindung bisheriger Erfahrung mit neuer Erfahrung erschaffen wird“ (Pfister, 2010, S. 111). Es geht also im Unterricht darum, die nötigen *Mittel* anzubieten, sodass Lernen ein Teil eigener Aktivität werden kann. Drexel (2013) nennt drei Prinzipien, welche zu einer Motivierung von Schülerinnen und Schülern beitragen können und im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Lerntheorie stehen. Es geht dabei um „Selbsttätigkeit im Unterricht – selbständiges und kooperatives Lernen“ (Drexel, 2013, S. 40), „Differenzierung im Unterricht“ (Drexel, 2013, S. 43) und „Individuelle Unterstützung im Unterricht“ (Drexel, 2013, S. 45). Im Folgenden werden die drei Unterrichtsprinzipien kurz erläutert und jeweils eine Interpretation dazu angestellt, was diese aus meiner Sicht, unter Einbeziehung der geforderten didaktischen Grundsätze (vgl. 2.1.1), für den Sportunterricht bedeuten könnten.

Drexl (2013) betont, dass Schülerinnen und Schüler durch *Selbsttätigkeit im Unterricht* Eigenverantwortlichkeit entwickeln und ihre Interessen entfalten können. Beim selbständigen Lernen untersuchen, erkunden, spielen, konstruieren etc. die Kinder so eigenständig als nur möglich. Der Unterricht soll dabei durch reichhaltige Materialangebote so ergänzt sein, dass ein *selbständiges Lernen* möglich ist. Für den Sportunterricht könnte selbständiges Lernen meiner Ansicht nach bedeuten, dass man als Lehrperson zum Beispiel in Form von Stationsbetrieb für verschiedene Bewegungsangebote sorgt und diesbezüglich keinerlei Vorgaben tätigt. Die Kinder und Jugendlichen können dann eigenständig experimentieren und Bewegungserfahrungen sammeln.

Von *kooperativem Lernen* spricht Drexl (2013) dann, wenn sich Lernende beim Lernen und Arbeiten gegenseitig unterstützen. Um bei dem Beispiel des Stationsbetriebs im Sportunterricht zu bleiben, könnten in Kleingruppen gemeinsam Bewegungsaufgaben konstruiert werden, bei deren Ausführung sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen.

Das Prinzip der *Differenzierung im Unterricht* beschreibt Drexl (2013) folgendermaßen: Es wird hierbei die Unterschiedlichkeit von Kindern einer Klasse berücksichtigt. „Schülerinnen und Schüler profitieren dann von heterogenen Lerngruppen, wenn die didaktischen Arrangements so angelegt sind, dass unterschiedlich leistungsfähige Schüler /-innen ihre je spezifischen Anknüpfungspunkte finden“ (Tillmann, 2007, S. 17, zit. n. Drexl, 2013, S. 44). Im Sportunterricht könnte eine so beschriebene Differenzierung insofern erfolgen, als man zu einer Bewegungsaufgabe einen Übungskatalog erstellt, welcher unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Übungen aufweist. Die Schülerinnen und Schüler haben somit die Möglichkeit, je nach Können auszuprobieren und sich in Bezug auf eine Schwierigkeitssteigerung selbständig zu motivieren.

Im konstruktivistischen Unterricht ist im Hinblick auf das selbständige und eigenverantwortliche Lernen *individuelle Unterstützung* von zentraler Bedeutung. Aufgrund einiger Ergebnisse der Unterrichtsforschung wird deutlich, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit schwächeren kognitiven Voraussetzungen für einen effektiven Lernprozess eine anleitende Unterstützung benötigen (Drexl, 2013). Bezogen auf den Sportunterricht möchte ich das Beispiel des Stationsbetriebes wieder aufgreifen und in diesem Zusammenhang thematisieren. Lehrpersonen haben unter anderem die Aufgabe, einen Unterrichtsertrag sicherzustellen. In diesem Sinne sind sie auch bei einem *offenen* Stationsbetrieb ins Geschehen involviert und sollen die Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie hilfsbereit zur Seite stehen. Wenn nötig, können konkrete Bewegungsaufgaben erteilt werden, falls es einem Kind an Neugier und Kreativität mangelt.

2.2.2 Einflussfaktoren auf die Motivation Jugendlicher im Sportunterricht

Nach Bräutigam (2011, S. 72ff) verweisen zahlreiche Studien darauf, dass der Sportunterricht ein Schulfach ist, das bei Schülerinnen und Schülern auf besonderes Interesse stößt. Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gehört zu den beliebtesten Fächern überhaupt. Wenn man die Studien zum Schulsport aus Schüler- und Schülerinnensicht zusammennimmt, ergibt sich eine durchaus umfassende Datenlage darüber, welche zentralen Vorstellungen Schülerinnen und Schüler von ihrem Schulsport haben. Ein dominierendes Anliegen ist der Wunsch, am und im Sportunterricht Spaß zu haben. Dieses zentrale Bedürfnis nimmt eine übergeordnete Stellung ein und steht im Zusammenhang mit einem ganzen Bündel konkreter Zielsetzungen und Motive. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler stellt sich Spaß dann ein, wenn es in der Handlungspraxis des Sportunterrichts gelingt, verschiedene konkrete Erwartungen und Motive aufzunehmen und zu befriedigen. Zusammenfassend können die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler in vier Kategorien eingeteilt werden:

Schüler wünschen sich einen Sportunterricht, der (1) aufzeigt, welcher Sport auf welche Weise guttut, indem er das eigene *Wohlbefinden* fördert und die eigene *körperliche Leistungsfähigkeit, Fitness und Gesundheit stärkt*, in dem (2) die für die Ausübung unterschiedlicher Sportaktivitäten notwendigen *Kompetenzen* ausgebildet, *Erfahrungen eigenen Könnens* ermöglicht und die *Verbesserung sportiver Leistungsfähigkeit* angezielt werden, der (3) ein auf *Kooperation und Rücksichtnahme* angelegtes Sporttreiben fördert und darauf achtet, dass ein verträgliches Miteinander (und spannendes Gegeneinander) in der konkreten Praxis des Sportunterrichts tatsächlich auch gelingt, und der (4) so angelegt ist, dass er als *Ausgleich und Abwechslung* zum alltäglichen Schul- und Unterrichtsbetrieb erlebt werden kann und die *tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize* von Sport, Spiel und Bewegung in den Vordergrund stellt. (Bräutigam, 2011, S. 76)

In diesem Sinne gilt es, die Erwartungen, welche Kinder und Jugendliche an den Sportunterricht haben, zu erfüllen, um die Motivation zu fördern. Pfister und With-Nielsen (2010, S. 43ff) zufolge zeigen Untersuchungsergebnisse, dass sich der Schulsport häufig an den Erwartungen der Schüler orientiert und Schülerinnen in vieler Hinsicht ins Abseits drängt. In Anbetracht dessen sinkt das Interesse an Sport- und Bewegungsaktivitäten mit steigendem Alter vor allem bei Mädchen. Auch Bräutigam (2011, S. 85) betont, dass sich diesbezüglich deutliche Geschlechterdifferenzen zeigen: Mit zunehmendem Alter tritt ein zunehmender Bedeutungsverlust des Sportunterrichts ein, welcher auf Seiten der Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei den Jungen. Außerdem variieren die Sportartenpräferenzen und Zielsetzungen zwischen den Geschlechtern erheblich, auf welche an anderer Stelle näher eingegangen wird.

Pfister und With-Nielsen (2010, S. 45) weisen darüber hinaus auf Untersuchungen hin, die in verschiedenen Ländern ergaben, dass sich der Schulsport in starkem Maße an den Zielen und Prinzipien des organisierten Sports orientiert und somit auf Wettkampf und Überbietung konzentriert ist. Diese Form des Sports lässt sich nach Angabe der Autorinnen mit den Selbstkonzepten der Mädchen häufig schwer vereinbaren. Mädchen ist die Ermöglichung von Ausgleich, Entspannung und Wohlbefinden wichtiger. Ebenso wünschen sie sich, dass mithilfe des Sportunterrichts ihre Gesundheit und Fitness gestärkt werden und er zu einer guten Figur verhilft (Bräutigam, S.86). Wehner (2005, S. 32, zit. nach Pfister & With-Nielsen, 2010, S. 46) fasst die Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung folgendermaßen zusammen: „Die meisten Mädchen fühlen sich im traditionellen Sportunterricht nicht aufgehoben, die wenigsten [...] können allerdings ihre Bedürfnisse artikulieren, sondern verweigern die Teilnahme“. An dieser Stelle sei betont, dass die Tatsache der Verweigerung des traditionellen Sportunterrichts in einen Zusammenhang mit der ausgebildeten Geschlechtsidentität gebracht werden kann. Werte wie Leistungs- und Wettbewerbsorientierung zählen in unserer Kultur zum Rollenbild des Mannes und zu den Charakteristiken des Sports und werden bereits in der primären Sozialisation vermittelt (Norden & Weiß, 2013, S. 59f). „Mit der Annäherung an die Geschlechterrolle der Erwachsenen wird der weibliche Körper zum Medium sexueller Attraktivität stilisiert [...]. Körperpflege, Körpergestaltung und modische Bekleidung werden zu wichtigen Alltagselementen der Mädchen, wohingegen das sportliche Engagement während der Pubertät deutlich abnimmt“ (Norden & Weiß, 2013, S. 59).

Pfister und With-Nielsen (2010, S. 48ff) führen ein Projekt zum Thema „Geschlechterkonstruktionen im Sport“ an, welches das Institut für Sportwissenschaften der Universität Kopenhagen unterstützte. Die Frage, wie die Bedingungen des Schulsports die Möglichkeiten von Mädchen, dem Sporttreiben Sinn und Bedeutung zu verleihen

beeinflussen, war dabei von besonderem Interesse. Ebenso stand im Fokus, „wie Schülerinnen auf Vorgaben im Unterricht in Abhängigkeit von ihren ‚Weiblichkeitsprojektionen‘ mit Anpassung, Verweigerung und/ oder Widerstand reagieren“ (Pfister & With Nielsen, 2010, S. 48). Die wichtigsten mädchenbezogenen Ergebnisse des Projekts werden hier kurz zusammengefasst: Mädchen erleben den normierten und wettkampforientierten Sportunterricht als problematisch. Des Weiteren nannten sie häufig Gesundheit oder gutes Aussehen als Ziele ihrer sportlichen Betätigung. Den Ballspielen und Wettkämpfen kommt im Sportunterricht eine hohe Bedeutung zu, womit den Erwartungen und Kompetenzen der Jungen entsprochen wird. Dies trägt zu einer Marginalisierung der Mädchen bei und vermittelt den Eindruck, als würden ihnen diejenigen Qualitäten und Kompetenzen fehlen, die das männliche Geschlecht zum Sporttreiben befähigen. Den Ergebnissen der Gesamtstudie zufolge wird der Sportunterricht als eine Institution beschrieben, welche Geschlechterunterschiede und Geschlechterhierarchien reproduziert. Dass die genannten Faktoren keinesfalls zur Steigerung der Motivation der Mädchen im Sportunterricht beitragen, scheint in meinen Augen nicht verwunderlich zu sein.

Abgesehen von der Orientierung an den Erwartungen der Jungen im Sportunterricht sind jedoch mehrere Ursachen für das wachsende Desinteresse der Mädchen beziehungsweise die mangelnde Motivation zu identifizieren. Maierhofer (2002, S. 21ff) nennt beispielsweise physische und psychische Veränderungen in der Pubertät, Sozialisationseinflüsse, Rahmenbedingungen des Sportunterrichts (Unterrichtszeit, Ausstattung der Sportstätten, das Fach Sport als „Nebenfach“ etc.) und einige mehr.

Ich möchte meine weiteren Ausführungen jedoch auf motivationsfördernde Maßnahmen stützen, welche teilweise aus dem beschriebenen Sachverhalt abgeleitet werden können. Den Ergebnissen ihrer Untersuchung zufolge führt Lang (2004, S. 115) zwei wesentliche Einflussfaktoren an, welche auf die Einstellungen der Schülerinnen zum Schulsport Konsequenzen haben. Zum einen beeinflussen die angebotenen Sportinhalte die Motivation der Mädchen. Ein als zufriedenstellend empfundenes Sportangebot hat demnach auch motivierte Schülerinnen zur Folge. Zum anderen ist die Motivation im Sportunterricht von der Zufriedenheit mit der Lehrerin abhängig.

In Bezug auf die Sportangebote soll, wie bereits des Öfteren betont, den Bedürfnissen der Mädchen Rechnung getragen werden, da sich deren Motive für das Sporttreiben von denen der Jungen unterscheiden. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Lehrperson als motivationsfördernde Dimension sei auf das Ergebnis einer Studie von Müller-Wolf und Miethling hingewiesen, welches signifikante Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Sportlehrerinnen und Sportlehrern und dem Erleben von Schülerinnen und Schülern

aufweist. Ein Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenverhalten, welches Kommunikation und Mitbestimmung ermöglicht sowie Selbständigkeit und Kreativität fördert, hat einen prägenden Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit Sportlehrpersonen und Unterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Ebenso erleben diese Freude an der Bewegung und Angstfreiheit. Die Benotung von Übungsreihen und eine methodische Strukturiertheit hinsichtlich des Verhaltens der Lehrpersonen stehen in einer Wechselwirkung zum Erleben von Kooperation und angemessenen Leistungsanforderungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren *Schützlingen* Wertschätzung entgegenbringen, erkennen diese soziale und motivierende Lernziele (Müller-Wolf & Miethling, 1986, S. 115, zit. n. Miethling, 2011, S. 131).

Große Bedeutung kommt der Lehrperson auch im Hinblick auf die Gestaltung eines *geschlechtssensiblen Unterrichts* zu. Geschlechtssensibles Unterrichten ist, wie bereits angeführt, Bestandteil der allgemeinen Lehrplanbestimmungen an Österreichs Schulen (vgl. 2.1.1). Diketmüller (2002, S. 103) nennt hierfür drei Schwerpunkte in einer *mädchengerechten* Bewegungsarbeit, welche im Folgenden aufgelistet sind:

- (1) Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Kontext sozialer Phänomene und Entwicklungen, (2) Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion bereits internalisierter Rollenbilder und (3) Förderung von gesundheitsorientiertem Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training.

Diketmüller (2002, S. 103f) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse, Interessen, Neigungen und Vorerfahrungen der Mädchen. Ihnen soll die Möglichkeit eingeräumt werden, „ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse [zu] entdecken, [zu] entwickeln und [zu] artikulieren“ (Diketmüller, 2002, S. 103). Bei Bewegungs- und Sportmöglichkeiten in koedukativen Gruppen müssen die Ziele im Sinne einer geschlechtssensiblen Lernkultur sowohl ein besseres gegenseitiges Verständnis als auch die Akzeptanz zwischen Mädchen und Burschen sein.

Im Weiteren sollen die Mädchen die Möglichkeit haben, ihren Körper und dessen Stärken bewusst wahrzunehmen. Darüber hinaus gilt es, verschiedene Aspekte wie etwa Schönheitsideale, Weiblichkeitsklischees, Unsicherheiten, Ängste etc. zu thematisieren, damit sich die Mädchen bewusst und kritisch damit auseinandersetzen können. Die

Loslösung von fremden Wertmaßstäben und das Entwickeln von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stehen hierbei im Fokus.

Als motivierende Aspekte für ein lebenslanges Sporttreiben ist für die Mädchen unter anderem das „Erleben und Erlernen einer persönlichen Gestaltung und Inszenierung von ausreichender und gesundheitsfördernder Bewegung als Lebensstil“ (Diketmüller, 2002, S. 104) bedeutsam.

2.3 Einstellungen von Mädchen/ Frauen zum Sport und deren Motive für die Sportausübung

In diesem Kapitel werden die Einstellungen von Mädchen/ Frauen zum Sport und deren Beweggründe für das generelle Sporttreiben beschrieben. Auch der Schulsport ist davon betroffen, weswegen am Ende des Kapitels eine Fallstudie exemplarisch angeführt wird. Der folgende Absatz dient der Thematik *Sport aus Sicht der Mädchen/ Frauen* als Einleitung.

Wenn sich jemand sportlich betätigt, dann geschieht dies in der Regel in Übereinstimmung mit seiner Geschlechtsidentität, welche durch kulturelle Werte- und Deutungsmuster geprägt ist. Demzufolge gibt es eine Reihe von Sportarten, die eher von Männern und solche, welche eher von Frauen betrieben werden. Bei sogenannten *Männersportarten* ist etwa die Betonung körperlicher Kraft oder der Einsatz physischer Fähigkeiten charakteristisch. Demgegenüber stehen bei den *Frauensportarten* häufig die ästhetische Präsentation und die Modellierung des Körpers im Mittelpunkt. Im Zuge eines allgemeinen gesellschaftlichen Gleichstellungsprozesses der Frauen können auch im Bereich des Sports verschiedene Entwicklungen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse verzeichnet werden. Dennoch besteht in der Sportwelt, vor allem im Hochleistungssport, nach wie vor eine Vorherrschaft der Männer (Weiß und Norden, 2013, S.60f).

„Mädchen finden Fußball cool“ (Kugelman, 2010, S. 349). In jüngster Zeit hat sich im Verhältnis der Mädchen zum Sport etwas getan. Auch wenn *klassische* Vorurteile gegenüber Mädchen- und Frauenfußball noch bestehen, sind diese nicht mehr im Vordergrund (Weigelt-Schlesinger, Röger, Kugelman & Möhwald, 2009, S. 123). Kugelman zufolge (2010, S. 349) hat sich das Interesse vieler Mädchen auf neue und spannende Bereiche verlagert, zu denen neben Fußball auch Klettern, Rope-Skipping, Triathlon, Skaten oder Bewegungskünste gehören. Wenn man in die Geschichte der Leibesübungen und des Sports blickt, wird offensichtlich, dass es ein langer und schwieriger Weg war, bis Mädchen und Frauen derart selbstverständlich an der Sport- und Bewegungskultur teilhaben konnten. Diese Entwicklung scheint bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit im Sport zunächst äußerst positiv, dennoch entfalten „weibliche Identitätszwänge [...] auch weiterhin ihre Wirkung im Sinne der gesellschaftlichen Konstruktion des weiblichen Sozialcharakters und trugen so zur Erhaltung der Geschlechterverhältnisse bei“ (Kugelman, 2010, S. 350). Die Motivation von Frauen zu Bewegung und Sport ist bis in die Gegenwart von dem Wunsch begleitet, dem jeweils herrschenden Schönheits- und Schlankheitsideal zu entsprechen.

Wiesinger-Ruß (1997, S. 81) identifiziert zwei wesentliche Zugänge von Mädchen und Frauen zum sportlich geleiteten Handeln. Einerseits handelt es sich hierbei um *Attraktivitätssport* und andererseits um *Wohlfühlsport*. Viele Frauen sehen im Attraktivitätssport einen Beweggrund für ihr Sporttreiben. Es geht darum, „besser auszusehen, schlank zu werden, das Image Gesundheit auszustrahlen oder die Muskeln zu entwickeln. [...] Fitness, Schlankheit und Schönheit werden für sie immer wichtiger“ (Wiesinger-Ruß, 1997, S. 81).

Nach Weiß, Hilscher, Russo und Norden (1999, S. 9) ist das am häufigsten genannte Motiv von Frauen für die Sportausübung „Aus Freude an der Bewegung“, gefolgt von „Fit und gesund zu sein“ und an dritter Stelle „Entspannung und Stressabbau“. Körperliche Leistungs- und Belastungserfahrung ist für die Mädchen nicht so wichtig und demzufolge eher selten ein tragendes Element deren Geschlechtsidentität (Weiß & Norden, 2013, S. 59). Hinsichtlich des genannten Beweggrundes „Entspannung und Stressabbau“ lässt sich eine Verbindung zu dem von Wiesinger-Ruß bereits 1997 identifizierten Wohlfühlsport als weiblichen Zugang zu körperlicher Aktivität herstellen.

Nach Diketmüller (2012, S. 18) ist „Gesundheit“ für europäische Frauen der am häufigsten genannte Beweggrund für die Sportausübung (Eurobarometer 2009). In ihren weiteren Ausführungen verweist die Autorin auf Burrmann (2006), Kurz, Sack und Brinkhoff (1996) und Brettschneider und Kleine (2002), welche betonen, dass sich die Sozialisation auf das Bewegungs- und Sportverhalten von Mädchen und Buben auf verschiedenen Ebenen auswirkt:

Hinsichtlich der Bewegungskultur präferieren Mädchen ästhetischere, Schönheit unterstützende, vielfältigere und gesundheitsorientiertere Bewegungsformen und meiden eher Risikosituationen, Leistung, Wettkampf und Teamsport, weil diese schwieriger mit den gängigen Geschlechterattributionen übereinstimmen. Mädchen werden eher zu individual- und freizeitsportlichen Aktivitäten unterstützt und weniger als die gleichaltrigen Buben zu vereinssportlichen Sportaktivitäten angeregt.

(Diketmüller, 2012, S. 19)

Die nachfolgend angeführte Fallstudie aus dem Bereich des Schulsports verdeutlicht die sportliche Aktivität in Übereinstimmung mit der Geschlechtsidentität, welche von Kugelman (2010), Diketmüller (2012), Weiß und Norden (2013) betont wurde. Pfister und With-Nielsen (2010, S. 53ff) erzählen die Geschichte von Ida, welche Erfahrungen und

Verhaltensstrategien im Bewegungs- und Sportunterricht aufzeigt, die als typisch für eine ganze Gruppe von Mädchen angesehen werden können. Diese Mädchen suchen Anerkennung auf Basis ihres Auftretens und Aussehens und nicht aufgrund sportlicher Leistungen. Im Mittelpunkt ihrer Interessen steht die Inszenierung ihrer Weiblichkeit. Infolgedessen lehnen sie sportliche Aktivitäten ab, die sie als nicht vereinbar mit ihrer Identität und ihrem Image als attraktive Frau ansehen. Ida gilt dafür als typisches Beispiel. Sie begründet ihr mangelndes Interesse am Sportunterricht damit, dass dieser an den Voraussetzungen und Vorlieben der Jungen orientiert ist. Ida und ihre Freundinnen verweigern die Übungen, welche ihnen von der Lehrkraft angeordnet werden. Stattdessen erfinden sie ihr eigenes Sportprogramm und verändern den Unterricht, indem sie neue Elemente mit dem Fokus auf Spaß, Kommunikation und Gemeinschaft darin integrieren. Ihr Verhalten kann also nicht als Mangel an Bewegungsfreude gedeutet werden. „Es ist vielmehr ein Protest gegen die Zumutungen der Geschlechterhierarchie im Sportunterricht, in dem die Jungen das alleinige Sagen haben“ (Pfister & With-Nielsen, 2010, S. 55). Die einseitige Orientierung eines Unterrichts an Leistung, Wettkampf und Überbietung lässt die Identifikation mit den Motiven der Mädchen nicht zu.

Es gibt für Ida jedoch noch einen weiteren Grund für ihr abweichendes Verhalten in den Sportstunden. Es geht dabei darum, dass sie Angst hat, die Beteiligung an kämpferischen und anstrengenden Sportarten könnte ihrem Aussehen und Image als attraktive Frau schaden. Darüber hinaus entspricht Sportbekleidung nicht ihren Vorstellungen der angesagten Modetrends, weshalb sie sich auch weigert, sich im Unterricht darin zu zeigen. Diese Weigerung macht deutlich, dass es für sie im Sport nicht um das Streben nach sportlichem Erfolg geht, sondern ihr das Aussehen wichtiger ist. Das Verhalten von Ida ist jedoch nicht nur geschlechts-, sondern auch alterstypisch. 16- 17-jährige Jugendliche tendieren in besonderem Maße dazu, „Weiblichkeit und Männlichkeit demonstrativ in Szene zu setzen“ (Stromhoj, 1998, zit. n. Pfister & With-Nielsen, 2010, S. 57). Kugelman (2010, S. 351) betont in diesem Zusammenhang, dass viele Mädchen im Jugendalter ein geringes Interesse am Sport, außer in bestimmten Bereichen wie etwa Reiten oder Volleyball, zeigen. Nach Angaben der Autorin könnte dies sowohl als ein Hinweis auf die veränderten Motive und Interessen älterer Mädchen als auch als ein Hinweis „auf den beharrlich restaurativen Einfluss sportiver Strukturen auf die herrschenden Geschlechterverhältnisse“ gesehen werden.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass die von Kugelman (2010, S. 349) beschriebenen neuen Sportinteressen der Mädchen einer gezielten Förderung bedürfen, damit die festgefahrenen Geschlechterzuweisungen zu Sportarten und die daraus resultierenden Identifikationen mit der jeweiligen Geschlechtsidentität zukünftig

Veränderungen erfahren. Die Einführung von Mädchenfußball im Sportunterricht und im Verein hat meiner Meinung nach diesbezüglich eine Vorreiterrolle eingenommen. In Anbetracht der großen Anzahl an Schulen, welche Mädchenfußball bereits als Schwerpunkt oder unverbindliche Übung anbieten, ist eine sehr positive Entwicklung in diese Richtung erkennbar. Ebenso ist es hierfür von großer Bedeutung, dass Mädchen im Sportunterricht mit männlich konnotierten Bewegungserfahrungen, welche Krafteinsatz, Körperkontakt, Wettkampf etc. erfordern, konfrontiert werden. In Kapitel 4 (Diskussion) und 5 (Ausblick) wird diese Thematik noch einmal aufgegriffen und mit den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung in Verbindung gebracht.

2.4 Außerschulische Sportangebote

Die positiven Auswirkungen von Bewegung und Sport auf die Gesundheit, das Sozialverhalten, die Psyche, kognitive Leistungen etc. wurden bereits an anderer Stelle thematisiert. Für die Motivation zur regelmäßigen Sportausübung ist es wichtig, dass ein Angebot besteht, welches Anreize für Frauen und Männer aller Altersgruppen bietet.

In diesem Kapitel werden zunächst außerschulische Sportmöglichkeiten für Jugendliche beiderlei Geschlechts thematisiert, wobei sich die Ausführungen auf den organisierten Vereinssport und kommerzielle Anbieter in Form von Fitnesscentern beschränken. Im Weiteren sollen entsprechende Angebote für Mädchen/ Frauen unter dem Aspekt ihrer spezifischen Beweggründe für die Sportausübung einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Da der neue Lehrplan in „Bewegung und Sport“ in der Sekundarstufe II unter anderem auf das Bewegungs- und Sportverhalten der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule im Hinblick auf ein lebenslanges Sporttreiben ausgerichtet ist, wird auf die Bedeutung einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Verein hingewiesen. Zur Bekräftigung dieses Anliegens wurde 2009 eine Rahmenvereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport und der Österreichischen Bundes-Sportorganisation geschlossen. Folgende Ziele der Kooperation zwischen Schule und Sportverbänden sowie Sportvereinen wurden formuliert:

- Steigerung der täglichen Bewegungszeit vor allem für 6- 14-Jährige.
- Anbahnung und Ausformung einer bewegungsorientierten, gesundheitsbewussten und gegenüber der Umwelt und Mitwelt verantwortlichen Lebensführung.
- Wechselseitige Ergänzung und Optimierung von Schul- und Vereinsangebot (Schaffung von Synergien). (BSO, 2016b)

Etliche Initiativen wurden hierfür ins Leben gerufen und bieten auf Vereins- oder Verbandsbasis Bewegungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen an.

Unter Punkt 2.4.1 werden exemplarisch jene Sportangebote der Initiative *Fit Sport Austria GmbH*, welche von den Dachverbänden ASKÖ, ASVÖ und SPORTUNION gegründet wurde, für die Zielgruppe *Jugendliche* angeführt.

2.4.1 Außerschulische Sportangebote für Jugendliche

Laut Weiß et al. (1999, S. 102) dominiert das Sportverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nach der klassischen Auffassung von Vereinssport. Nach Angabe der Autorinnen/ Autoren finden sich dementsprechende Bewegungsmöglichkeiten auch nicht ausreichend in dessen Angebot. „Um als ‚jung und dynamisch‘ zu gelten, Sport im Freien betreiben zu können und nicht mehr an bestimmte Kurs- und Öffnungszeiten oder Mitgliedschaften gebunden zu sein, wendet sich die junge Generation oft vom Vereinssport ab“ (Weiß et al. 1999, S. 104).

Den Ergebnissen dieser Untersuchung von Weiß et al. und noch etlichen weiteren Studienergebnissen zufolge sowie in Anbetracht der Resultate der HBSC- Studie zum Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. 2.1.1) wurde die Erarbeitung eines Vereinskonzpts, welches auch Jugendliche im Hinblick auf deren Anreize für sportliche Betätigungen anspricht, dringlich. Aufgrund der spezifischen Motive und Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind viele neue Bewegungsangebote entstanden. Ob mit Musik, muskulär herausfordernd, entspannend oder auspowernd – als die wichtigsten Aspekte gelten gerade für junge Menschen der Spaß, die Gruppe und das gemeinsame Interesse (Fit Sport Austria GmbH, 2016).

Dementsprechende Sportangebote der Initiative *Fit Sport Austria GmbH* beinhalten für Jugendliche die Disziplinen *Ballsport, Entspannungstraining, Fitnesport, Gesundheitssport, Gymnastik, Kampfsport, Leichtathletik, Radsport, Rückschlagspiele, Tanzsport, Trendsport, Turnen, Wassersport* und *Wintersport* (Fit Sport Austria GmbH, 2016). Es handelt sich hierbei um Angebote, welche von Weiß et. al (1999, S. 102ff) anhand ihrer Untersuchungsergebnisse bereits vor fast zehn Jahren als relevant für die Zukunft der Jugendlichen im Sportverein angesehen wurden.

Die formulierten Ziele der Initiative *Fit Sport Austria GmbH* sind für die ausgewählten Bewegungshandlungen vielfältig. Sie reichen vom Finden von Ausgleich und Entspannung über beweglicher zu werden, coole Erlebnisse beim Sport zu haben, gemeinsam Spaß zu haben, geschickter zu werden, Gesundheit ganzheitlich zu fördern, Kondition/ Fitness aufzubauen und zu verbessern bis hin zur Kräftigung der Muskulatur. Im Zentrum der Initiative steht der Leitsatz „Miteinander mehr bewegen“ und der Plan, bewusste Bewegung aller Menschen in Österreich auf Vereinsbasis zu fördern (Fit Sport Austria GmbH, 2016).

Fitnesscenter haben sich nach Hilscher et al. (2010, S. 66) als Alternative oder Ergänzung zu den Sportvereinen etabliert, da sie den Wunsch nach freier Gestaltung der Trainingszeiten und Unverbindlichkeit sozialer Kontakte abdecken. Höller (1991, S. 14f) nennt einige Vorteile von Fitnessstudios gegenüber Sportvereinen. Hierzu zählen etwa flexible Trainingszeiten, ein nicht vorhandener Leistungsdruck, ein erweitertes Angebot mit den verschiedensten Formen des Trainings (Training an Geräten oder Gruppentrainingskurse), eine bessere Kommunikation, da nicht das Sporttreiben an sich im Vordergrund steht, sondern Freunde treffen, in die Sauna gehen etc.

Rampf (1999, S. 27f) gibt einen kurzen Überblick über mögliche Angebote, welche in Fitnessstudios, vorwiegend in sogenannten Multifunktionsanlagen, zu finden sind:

1. Gruppentraining: Aerobic, Jazzdance, Stretching, Step- Aerobic, Slide, Rebound, Gymnastik für Zielgruppen, Gymnastik für Kondition, Problemzonentraining, Rückentraining, Callanetics;
2. Cardiofitness (Ausdauertraining): Fahrradergometer, Stepper, Ruderggerät, Laufband, Gehband, Walking, Circuit;
3. Gerätetraining: Figurtraining, Bodybuilding, Fitnessstrasse, Nautilusstrasse, Rückenstrasse, Circuit- Training, Rehabilitationstraining;
4. Budoportarten: Kickboxen, Karate, Taekwondo, Judo, Kinderkarate, Kinderjudo, Selbstverteidigung, Thai Boxen;
5. Entspannung: Stretching, Autogenes Training, Yoga, Thai- Chi, Mind Machines, Sauna, Solarium, Massage, apparative Kosmetik;
6. Betreuung und Service: Eingangs- Checking, Fitness- Checking, Ernährungsberatung, Cardio- Testing, Trainingsberatung, [...];
7. Verkauf: Produkte für Ernährung, Bekleidung, Zubehör, [...];
8. Ballsport: Squash, Badminton, Tennis, Indoor- Golf, Short Court, Half Court, Mini- Badminton, Streetball.

Um diesen Punkt abzuschließen und zu den spezifischen außerschulischen Sportmöglichkeiten für Mädchen/ Frauen überzugehen, möchte ich an dieser Stelle betonen, dass sowohl die beschriebenen Angebote auf Vereinsbasis als auch Angebote

der Fitnesscenter mit ihrem Programm den Jugendlichen im Hinblick auf die genannte Anreize zur Sportausübung (mit Musik, muskulär herausfordernd, entspannend, auspowernd, Spaß haben, Gruppenaktivitäten etc.) Rechnung tragen.

2.4.2 Außerschulische Sportangebote für Mädchen/ Frauen

Wenn man die außerschulischen Sportmöglichkeiten für die weibliche Bevölkerung transparent machen möchte, ist es nötig, sich gezielt mit deren Beweggründen für die sportliche Aktivität auseinanderzusetzen. Deshalb werden in diesem Teil der Arbeit die Einstellungen und Motive der Mädchen/ Frauen noch einmal überblicksmäßig angeführt und mit den verschiedenen außerschulischen Sportmöglichkeiten, welche in diesem Kapitel thematisiert wurden, in Verbindung gebracht.

Laut Kugelman (vgl. 2.3) hat sich das Interesse vieler Mädchen auf die Bereiche Fußball, Klettern, Rope-Skipping, Triathlon, Skaten oder Bewegungskünste verlagert. Die Suche nach geeigneten Bewegungsangeboten auf der Homepage der Initiative *Fit Sport Austria GmbH* liefert für die erwähnten Disziplinen verschiedenste Möglichkeiten. Die Sportarten *Klettern*, *Rope-Skipping*, *Skaten* und *Bewegungskünste* sind unter der Kategorie *Trendsport* zusammengefasst. Die Jugendlichen haben dabei die Möglichkeit, zwischen etlichen Indoor- und Outdoor- Kursen zu wählen. Bezüglich der Disziplin *Triathlon* können sowohl unter der Rubrik *Leichtathletik* als auch *Radsport* diverse Angebote verzeichnet werden. Im Hinblick auf *Fußball* gibt es einige Angebote und sogar einen Kurs mit dem Titel *Frauenfußball- aus Freude an der Bewegung*.

In Bezug auf die genannten Motive, welche nach Wiesinger-Ruß den Kategorien *Attraktivitätssport* und *Wohlfühlssport* zuzuordnen sind (vgl. 2.3), finden sich sowohl bei den Angeboten auf Vereinsbasis als auch bei jenen der Fitnesscenter unzählige Möglichkeiten, um diesen Beweggründen Rechnung zu tragen und die Bedürfnisse der weiblichen Bevölkerung zu befriedigen. Ich möchte an dieser Stelle nur ein paar Angebote anführen, welche der Homepage der Initiative *Fit Sport Austria GmbH* diesbezüglich zu entnehmen sind: *Qi Gong*, *Pilates*, *Rücken-Fit*, *Body- Work*, *Musikgymnastik*, *Wirbelsäulengymnastik*, *Yoga* in den verschiedensten Facetten, *Aquagymnastik*, *Bauch- Bein- Po*, *Stretching*, *Tanz dich fit durch den Alltag*, *Piloxing*, *Indoor- Balance*, *Aerobic*, *Thai Chi*, *Nordic- Walking*, *Langsam- Lauf- Treff*, *Dauerlauf*, *Ausdauertraining* u.v.m.

Den von Weiß et al. identifizierten Beweggründen der Mädchen/ Frauen für die Sportausübung (vgl. 2.3) wird demnach auf vielfache Weise entsprochen.

2.5 Leistungsmotivation von Jugendlichen im Sport

Eingangs werden die Begriffe *Motivation*, *Motiv* und *Leistungsmotivation* kurz erläutert, wobei der Leistungsmotivation eine ausführlichere Beschreibung zukommt. Der Fokus liegt diesbezüglich auf den Bedingungen, welche der Entwicklung einer hohen Leistungsmotivation förderlich sind. Anschließend folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema *Leistungsmotivation im Verlauf von Spitzensportkarrieren*, da dies für die untersuchungsleitenden Hypothesen in Bezug auf die Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund als relevant anzusehen ist. In besonderem Interesse stehen hierbei die Leistungsmotivation Jugendlicher und deren geschlechtsspezifische Unterschiede.

2.5.1 Motivation – Motiv – Leistungsmotivation

Motivation

„Motivation ist ein gedankliches Konstrukt für Prozesse, die Verhalten aktivieren sowie dieses hinsichtlich seiner Richtung, Intensität und Ausdauer steuern“ (Hobmair, 2013, S. 187). Wenn von Motivation gesprochen wird, ist ganz allgemein zielgerichtetes Verhalten beim Menschen gemeint, welches immer in ein komplexes Gefüge an Zielen eingebettet ist. Fragen nach der Ausrichtung des Verhaltens betreffen die Beweggründe, weshalb eine Person ein bestimmtes Ziel verfolgt beziehungsweise was einer Person wichtig ist. Es kann sich dabei einerseits um Anreize handeln, die in der Tätigkeit selbst liegen, welche als Tätigkeitsanreize bezeichnet werden (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013, S. 4). Diese Anreizform kann in enger Verbindung mit dem von Csikszentmihalyi als „Flow“ bezeichneten Phänomen gesehen werden (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 7). Andererseits können es aber auch Anreize sein, die erst aus der Zielerreichung resultieren. Man spricht in diesem Fall von sogenannten Zweckanreizen (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013, S. 4). Im Hochleistungssport gelten dafür Anreize in Form von Preisgeldern oder Gehältern als Paradebeispiele (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 7).

Motiv

Motive können als „individuelle Präferenzen für bestimmte Anreizklassen“ (Brandstätter et al., 2013, S. 4) definiert werden. Den Autorinnen zufolge sind die am häufigsten untersuchten Anreizklassen: Herausforderungen meistern, soziale Kontakte knüpfen und pflegen sowie andere Menschen beeinflussen oder beeindrucken. Dahinter stehen die großen Motivthemen Leistung, Anschluss und Macht. Motive werden auch als „psychische Kräfte“ (Herkner, 2002, S. 191 zit. n. Hobmair, 2013, S. 186) bezeichnet, welche uns bewegen und etwas in Gang setzen.

Leistungsmotivation

Brandstätter et al (2013, S. 25f) weisen darauf hin, dass Leistungsmotivation das bis heute am intensivsten erforschte thematische Feld der Motivationspsychologie darstellt. Leistungsmotiviertes Verhalten kann in den unterschiedlichsten Lebensbereichen auftreten und zielt auf das Erreichen eines Gütezustandes. „Die Anreize für leistungsmotiviertes Verhalten liegen in der selbständigen Bewältigung herausfordernder Aufgaben sowie in den Emotionen Stolz und Zufriedenheit bei Erfolg“ (Brandstätter et al., 2013, S. 26). Nach Angabe der Autorinnen ist das Leistungsmotiv als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal anzusehen. Baumann (1986, S. 139) betont in diesem Zusammenhang, dass die Ausprägung einer überdauernden Leistungsmotivation auf einem länger währenden Erziehungsprozess beruht und die „Grundlage für den bewußten Einsatz aller Kräfte“ bildet. Ihm zufolge spielen hierbei gerade im jugendlichen Alter Identifikationen mit Vorbildern oder soziale Wertvorstellungen eine entscheidende Rolle. Auch Pfetsch (1975, zit. n. Weiß und Norden, 2013, S. 60) führt Leistungsmotivation auf den Erziehungsprozess zurück, indem er betont, dass Spitzensportler häufig aus Familien stammen, in denen eine hohe Leistungsmotivation vorhanden ist und entsprechend anerzogen wird. Nach Schlag (2013, S. 101f) werden in der Erziehung zur Selbständigkeit wesentliche Fördermöglichkeiten zur Entwicklung des Leistungsmotivs gesehen. Am besten wird sich eine erfolgszuversichtliche und selbstbewusste Leistungsmotivation entwickeln können, wenn einerseits „der kindliche Wunsch zur aktiven Exploration seiner Umwelt und zum `Selbermachen´ [...] und auf der anderen Seite der soziale und materielle Anregungs- und Aufforderungsgehalt zusammenpassen“ (Schlag, 2013, S. 101). Das richtige Maß liegt hierfür in der Herausforderung ohne Überforderung. Für die weitere Entwicklung des Leistungsmotivs sind Erfolgserlebnisse vor allem dann als wichtig anzusehen, wenn sich der Erfolg auf eigene Anstrengungen und Fähigkeiten zurückführen lässt. Darüber hinaus fördert Erziehung durch Verstärkung die Interessen des Kindes und seinen Mut zum

Selbermachen. Dadurch wachsen seine Erfolgszuversicht und sein leistungsbezogenes Selbstwertgefühl. Infolgedessen wird auch die Leistungsmotivation gefördert. Unterschiedliche Erziehungsstile, vor allem der Verstärkung und der sozialen Interaktion zwischen Jungen und Mädchen, gewinnen somit für die Ausbildung beziehungsweise Hemmung des Leistungsmotivs wesentlich an Bedeutung. Der Autor betont jedoch, dass die Ausprägung und die Art der Leistungsmotivation keineswegs lebenslang und unabänderlich festgelegt sind. In diesem Sinne können neue Lernerfahrungen in anderen Handlungssituationen oder Leistungsbereichen die Leistungsbereitschaft und Erfolgszuversicht bis ins hohe Alter ebenso verändern wie soziale Unterstützung.

2.5.2 Leistungsmotivation im Verlauf von Spitzensportkarrieren

Willimczik und Kronsbein führten zu diesem Thema eine empirische Untersuchung durch, wobei folgende Fragen in ihrem zentralen Erkenntnisinteresse standen:

- (1) Wie entwickelt sich die Leistungsmotivation (Motive und Anreize) von der Aneignungs- über die Jugendleistungssport- bis hin zur Hochleistungsphase [...]?
 - (2) In welcher Weise unterscheiden sich die Leistungsmotivationsmuster von Athletinnen und Athleten [...]?
 - (3) Liegen für unterschiedliche Sportarten, insbesondere in der Gegenüberstellung Individual- vs. Sportsportarten, unterschiedliche Leistungsmotivationsmuster vor [...]?
- (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 5)

Die Autorinnen/ Autoren befinden im Bereich der *Motive* für den Leistungssport das Leistungsmotiv in seinen beiden Ausprägungen *Hoffnung auf Erfolg* und *Furcht vor Misserfolg* als zentral. Große Bedeutung wird auch den zwei Zielorientierungen *Aufgaben-* und *Ego-Orientierung* beigemessen. Hinsichtlich der *Anreize* wird zwischen *Tätigkeits-* und *Zweckanreizen* unterschieden. Für die empirische Untersuchung wurden die vier Motivanreize *Spaß*, *Niveau verbessern*, *finanzieller Anreiz* und *Ansehen erhalten* formuliert (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 7f).

Bezogen auf die Entwicklung der Leistungsmotivation über die Leistungssportkarriere (vgl. Frage 1) weisen die nachfolgend angeführten Ergebnisse der Untersuchung auf eine

teilweise starke Veränderung beziehungsweise Phasenabhängigkeit von Anreizen und Motiven hin (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 8f).

Die Dimensionen *Hoffnung auf Erfolg* und *Furcht vor Misserfolg* zeigen eine gegenläufige Tendenz im Entwicklungsverlauf. Zu Beginn einer Sportkarriere weisen beide Dimensionen fast die gleichen Ausprägungen auf, jedoch nimmt die *Hoffnung auf Erfolg* in ähnlichem Maße zu wie die *Furcht vor Misserfolg* abnimmt. Eine vergleichbare, wenn auch schwächer ausgeprägte gegenläufige Entwicklungstendenz kann für die Zielorientierungen *Aufgaben-* und *Ego-Orientierung* festgestellt werden. Hinsichtlich der *Aufgabenorientierung* gilt sowohl die Entwicklung von der Aneignungsphase zur Jugendphase als auch die von der Jugendphase zum Hochleistungssport als signifikant. Die Ausprägung der *Ego-Orientierung* bleibt bis zum Jugendleistungssport ungefähr auf gleichem Niveau und lässt dann einen hochsignifikanten Abfall erkennen.

Bei der Entwicklung der vier ausgewählten Motivanreize zeigen sich extreme Unterschiede: Die höchsten Werte für die Gesamtstichprobe weist der Anreiz *Spaß* auf. Das Nachlassen dieser Merkmalsausprägung ist sowohl von der Aneignungsphase zum Jugendsport als auch vom Jugendsport zum Hochleistungssport hochsignifikant. Auch ergeben sich für den Anreiz *Niveau verbessern* hohe Absolutwerte. Dieser Anreiz wird im Verlauf einer Sportkarriere wichtiger, wobei der signifikante Bedeutungszuwachs auf die Entwicklung von der Aneignungsphase zur Phase des Jugendleistungssports zurückzuführen ist. In Bezug auf den Anreiz, durch den Sport *Ansehen zu erhalten*, zeigen sich von der Aneignungsphase zur Phase des Jugendleistungssports kaum Entwicklungstendenzen, jedoch wird danach ein signifikanter Abfall deutlich. Dem *finanziellen Anreiz* messen die Athletinnen und Athleten die geringste Bedeutung bei. Dennoch ist diesbezüglich über die drei Phasen ein gravierender Bedeutungsanstieg zu verzeichnen. Zusammenfassend kann als Antwort auf Frage (1) festgehalten werden, dass intrinsischen Anreizen (*Spaß, Niveau verbessern*) eine viel größere Bedeutung zukommt als extrinsischen Aspekten der Motivation (*finanzieller Anreiz, Ansehen erhalten*). Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die intrinsische Motivation über die Phasen geringfügig abnimmt, wohingegen die extrinsische Motivation geringfügig zunimmt.

Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Athletinnen und Athleten hinsichtlich der Entwicklungskurven der Leistungsmotivationsmuster (vgl. Frage 2) gesamt gesehen eher als gering einzuschätzen (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 9). Im Einzelnen zeigt sich jedoch folgendes Ergebnis: Athleten weisen gegenüber Athletinnen einen stärkeren Anstieg bezogen auf das Motiv *Hoffnung auf Erfolg* und einen stärkeren Abfall bei dem Motiv *Furcht vor Misserfolg* auf. In der Hochleistungsphase gilt dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern als

hochsignifikant. Des Weiteren sind Athletinnen im Vergleich zu Athleten stärker *aufgaben-* und weniger *ego-orientiert*. Der *finanzielle Anreiz* spielt für Athleten eine größere motivationale Rolle als für Athletinnen. Dieser Unterschied wird in der Phase des Jugendleistungssports signifikant. Auch liegen die Werte für Athleten hinsichtlich des Anreizes *Ansehen zu erhalten* höher als für Athletinnen. Es ist jedoch hierbei zu erwähnen, dass sich diese Unterschiede von der Aneignungsphase über den Jugendsport bis hin zum Hochleistungssport kontinuierlich vermindern. Für die Anreize *Spaß* und *Niveau verbessern* ergeben sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Die Ergebnisse, welche die Gegenüberstellung der Individual- vs. Sportarten betreffen (vgl. Frage 3), werden nicht angeführt, da sie für diese Ausarbeitung keine Relevanz haben. Bei der nachfolgenden statistischen Auswertung (Kapitel 3.3) werden lediglich die Unterschiede zwischen den Gruppen (Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund/ Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund) bezogen auf Motive beziehungsweise Anreize berechnet.

3 Empirischer Teil: Quantitative Untersuchung

In diesem Kapitel werden Aspekte der Versuchsplanung, der Datenerhebung und der statistischen Analyse beschrieben.

3.1 Methode

3.1.1 Untersuchungsdesign

Die Erhebung der nachfolgend analysierten Daten wurde von der Autorin im Zuge der Magisterarbeit in einem Wiener Gymnasium, welches aus Datenschutzgründen anonymisiert wird, vorgenommen. Beim Untersuchungsdesign zur Datenerhebung handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Schülerinnen eines Oberstufengymnasiums im Alter von 14 bis 20 Jahren wurden rekrutiert. Die Freiwilligkeit der Teilnahme war Voraussetzung. Die Mädchen mussten im Fall von Minderjährigkeit vorab eine von den Eltern unterschriebene Einverständniserklärung vorweisen. Im Anschluss daran wurde ihnen auf ihre persönliche E-Mailadresse ein Link zum Online-Fragebogen gesendet. Dieser wurde mit dem Programm *Unipark* von Questback erstellt. Die Möglichkeit zur Beantwortung des Fragebogens war von 14. April bis 31. Mai 2016 gegeben. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug rund 10 Minuten. Die Schülerinnen konnten den Fragebogen sowohl auf einem Computer, einem Tablet als auch auf einem Smartphone ausfüllen.

An 216 Oberstufenschülerinnen wurde ein Informationsblatt, welches die wichtigsten Untersuchungsziele und eine Einverständniserklärung beinhaltete, ausgehändigt (siehe Anhang). Davon erbrachten 158 Mädchen die schriftliche Erlaubnis, an der Befragung teilzunehmen zu können. Diese erhielten per E-Mail eine Einladung (Internetlink) zur Online-Erhebung. Die Nettobeteiligung lag bei 89,87 %, was bedeutet, dass 142 Schülerinnen mit dem Ausfüllen zumindest begonnen hatten. Beendet wurde die Umfrage von 138 Mädchen, womit eine Rücklaufquote von 87,34% verzeichnet werden kann. In Anbetracht der hohen Rücklaufquote und somit Teilnehmerinnenzahl ist eine hohe Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit der Oberstufenschülerinnen zu erwarten.

3.1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen die Einstellung der befragten Oberstufenschülerinnen in Bezug auf den Schulsport und das generelle Sporttreiben transparent machen. In Kapitel 4 (Diskussion) wird versucht, daraus resultierende Konsequenzen für den Schulsport beziehungsweise den außerschulischen Sport abzuleiten und zu diskutieren.

Die Forschungsfrage hinsichtlich des Themas dieser Arbeit lautet, ob Unterschiede zwischen den Einstellungen der Oberstufenschülerinnen mit und ohne leistungssportlichen Hintergrund zu verzeichnen sind. Es ist zu erwarten, dass sich die Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund von jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund in einigen Dimensionen unterscheiden. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Unterschiede zwischen den Altersgruppen bestehen. Ebenfalls werden etwaige Zusammenhänge zwischen der Ausübung eines Leistungssports und der familiären finanziellen Situation, des Wohnorts oder der sportlichen Aktivität der Eltern vermutet.

Für die Auswertung der Fragebogenuntersuchung wurden 14 Hypothesen formuliert, welche unter Punkt 3.3 (Statistische Auswertung) aufgelistet sind. Es handelt sich um 6 Hypothesen zur Prüfung auf signifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen (Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund/ Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund), 5 Hypothesen zur Prüfung auf signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen (14 – 16 Jahre/ 17 – 20 Jahre) und 3 Hypothesen zur Prüfung auf signifikante Zusammenhänge.

3.1.3 Messinstrumente

Um die interessierenden Bereiche entsprechend messbar machen zu können, wurde, wie bereits erwähnt, ein Online-Fragebogen konzipiert und an die Teilnehmerinnen versendet. Es handelt sich neben Fragen zu Soziodemographie und Sozialisation vorwiegend um Einstellungsdimensionen zu den Themen *Schulsport* und *außerschulischer Sport*. Die Erstellung des Fragebogens erfolgte in Anlehnung an Norden und Weiß (2013), Matzner und Wybrobnik (2010), Kastens (1996), Baumann (1986) und Elbe, Wenhold und Beckmann (2008) zu den Themenbereichen *Motive des Sporttreibens*, *Mädchen im Sportunterricht*, *Motivation im Sport* und *Leistungsmotivation im Sport*.

Das Inventar besteht zu einem großen Teil aus quantitativ geschlossenen Fragen. Nur bei wenigen Unterfragen ist für eventuelle Sportartennennungen eine qualitativ offene Antwortoption gegeben. Als geschlossene Fragen wurden zwei unterschiedliche Typen verwendet:

Die Alternativfrage: Im einfachsten Fall wird der Befragte auf eine Ja- Nein- Antwort festgelegt.

Die Skalenfrage: Hierbei stehen mehr als zwei Antwortkategorien zur Wahl, mit denen Meinungen, Gefühle oder Handlungen bezüglich ihrer Intensität, Häufigkeit oder Dauer erfragt werden. Die Befragten sollen anhand einer Reihe verbal formulierter, abgestufter Kategorien verschiedene Grade der Zustimmung oder Ablehnung bekunden (Singer & Willimczik, 2002, S. 157f).

Die insgesamt 59 Items zu den Themen *Einstellungen zum Schulsport, Einstellungen zum generellen Sporttreiben und Einstellungen zur Leistungsmotivation* waren auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit (1) *Trifft völlig zu* bis (5) *Trifft gar nicht zu* zu beantworten.

Um einen Überblick hinsichtlich der Gliederung des erstellten Fragebogens zu gewährleisten, werden die Basisinhalte in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst. Der vollständige Fragebogen ist dem Anhang zu entnehmen.

Tabelle 3: Thematische Aspekte des Gesamterhebungsinventars

Soziodemographie	Alter, Wohnort
Sportverhalten	Ausgeübte Sportarten außerhalb der Schule (selbst organisiert oder im Verein); Ausübung eines Leistungssports (aktuell oder/ und in der Vergangenheit)
Familiäre Situation	Sportliche Aktivität der Eltern; Sporturlaube mit der Familie, finanzielle Mittel für gemeinsame Sporturlaube
Einstellungen zum Schulsport	Einstellungen den Sportunterricht betreffend (inhaltlich und organisatorisch); Zufriedenheit mit den angebotenen Freifächern und Unverbindlichen Übungen
Einstellungen zum generellen Sporttreiben	Motive für die Sportausübung; Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports (Vereinssport oder selbst organisiert)
Einstellungen zur Leistungsmotivation im Sport	Wettkampforientierung; Gewinnorientierung; Zielorientierung

3.1.4 Verfahren

Die Datenanalyse wurde mittels IBM SPSS 23 durchgeführt. Im Folgenden werden die verwendeten Verfahren kurz beschrieben.

Chi-Quadrat-Test

Der Chi-Quadrat-Test überprüft die Unabhängigkeit zweier Variablen einer Kreuztabelle und damit indirekt den Zusammenhang der beiden Merkmale. Zwei Variablen einer Kreuztabelle gelten dann als voneinander unabhängig, wenn die beobachteten Häufigkeiten der einzelnen Zeilen mit den erwarteten Häufigkeiten übereinstimmen (Bühl, 2006, S. 259).

Korrelationsmaße

Korrelationsmaße geben Aufschluss über die Stärke beziehungsweise Schwäche eines Zusammenhanges zwischen zwei Merkmalen. Als Korrelationsmaß zwischen ordinalen Variablen wird der Spearman'sche Korrelationskoeffizient benutzt. Jede nominalskalierte Variable, die zweifach abgestuft (dichotom) ist, kann als ordinalskalierte Variable betrachtet werden (Bühl, 2006, S. 262), weswegen in dieser Ausarbeitung der Spearman'sche Korrelationskoeffizient zur Berechnung herangezogen wurde.

Zur Beschreibung der Größe des jeweiligen Zusammenhanges wurde folgende Tabelle verwendet:

Tabelle 4: Beschreibung der Größe der Korrelationskoeffizienten (Bühl, 2006, S. 263)

Werte des Korrelationskoeffizienten r	Interpretation
$0 < r \leq 0,2$	Sehr geringe Korrelation
$0,2 < r \leq 0,5$	Geringe Korrelation
$0,5 < r \leq 0,7$	Mittlere Korrelation
$0,7 < r \leq 0,9$	Hohe Korrelation
$0,9 < r \leq 1$	Sehr hohe Korrelation

U-Test für unabhängige Stichproben

Der U-Test dient dem Vergleich zweier unabhängiger Variablen auf Rangplatzunterschieden in der abhängigen Variablen. Dieser kann sowohl für ordinale als auch für intervallskalierte oder höher skalierte Messwerte eingesetzt werden. Der U-Test wurde unabhängig voneinander von Wilcoxon sowie Mann und Whitney entwickelt. Bei diesem Verfahren wird nicht mit den Messwerten selbst, sondern mit den Rangplätzen der Messwerte gerechnet (Bühner und Ziegler, 2009, S. 281f). Für die nachfolgende statistische Auswertung wurde der U-Test von Mann und Whitney herangezogen.

3.2 Stichprobe

Wie unter Punkt 3.1.1 erwähnt, lag die Nettobeteiligung bei 89,87% (142 Schülerinnen), die sich mit der Beantwortung des Fragebogens auseinandergesetzt haben. Für die Beschreibung und Berechnung wurden die vier unvollständigen Datensätze ausgeschieden, weswegen der Stichprobenumfang $n = 138$ aus der Grundgesamtheit der Oberstufenschülerinnen beträgt.

3.2.1 Soziodemographische Daten, Sportverhalten und familiäre Situation

Folgende Inhalte, welche Aufschluss über das soziodemographische und soziale Feld der Teilnehmerinnen geben, werden mit Hilfe von Graphiken und Tabellen beschrieben:

- Lebensalter
- Wohnort
- Sportaktivität außerhalb der Schule
- Ausübung eines Leistungssports
- Sportliche Aktivität der Eltern
- Sporturlaube mit der Familie
- Finanzielle Mittel für die Sportausübung

Lebensalter

Das Alter der befragten Oberstufenschülerinnen erstreckt sich auf 14 bis 20 Jahre, wobei die 16-Jährigen mit 27% den größten Anteil ausmachen, gefolgt von den 17-Jährigen mit 25% und den 18-Jährigen mit 20%. Die 19- und 20-jährigen Mädchen bilden mit 5% die kleinste Gruppe im Teilnehmerinnenfeld.

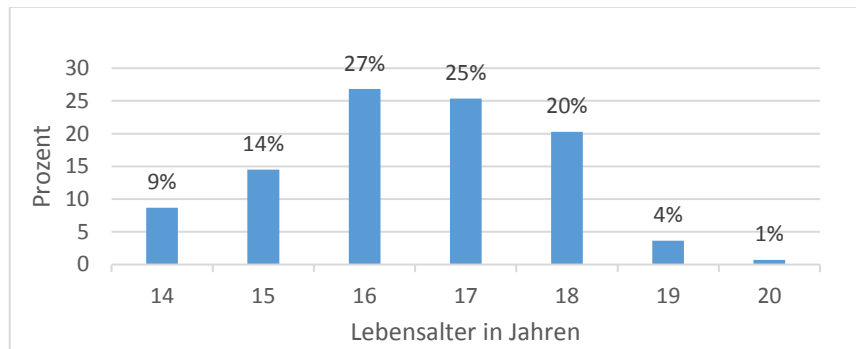


Abbildung 1: Altersstruktur (n= 138 Personen)

Wohnort

Der größte Teil (93%) der Oberstufenschülerinnen wohnt in Wien. Nur 7% haben angegeben, außerhalb der Hauptstadt beheimatet zu sein.

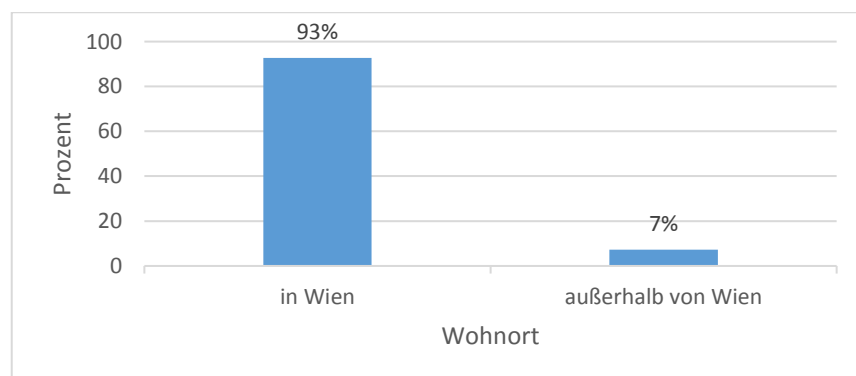


Abbildung 2: Wohnort (n= 138 Personen)

Sportaktivität außerhalb der Schule

Ungefähr zwei Drittel (71%) der befragten Schülerinnen betreiben außerhalb der Schule selbst organisiert oder im Verein Sport. Um welche Sportarten es sich dabei handelt, wird nachfolgend thematisiert.

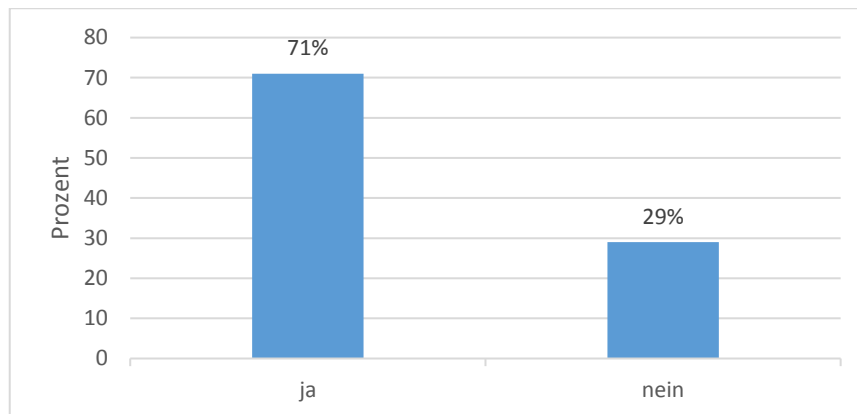


Abbildung 3: Sportaktivitäten außerhalb der Schule (n= 138 Personen)

Hinsichtlich der Frage nach den Sportarten waren Mehrfachnennungen bei sechs vorgegebenen Kategorien möglich. Es handelte sich hierbei um *Tanzen*, *Reiten*, *Fußball*, *Tennis*, *Volleyball* und *Turnen*. Des Weiteren war für die Mädchen unter dem Punkt *Sonstiges, und zwar...* eine offene Antwortoption gegeben, welche von 74 % der 98 Schülerinnen genutzt wurde, um eine zusätzliche Sportart anzuführen. Insgesamt wurden 31 verschiedene Sportarten genannt. 26% der 98 Schülerinnen haben die Sportart *Laufen* angegeben, welche somit die häufigsten Nennungen verzeichnet, gefolgt von *Tanzen* (19%) und der *Betätigung im Fitnesscenter* (16%). Auch die Sportarten *Reiten* und *Fußball* weisen mit 11% und 9% relativ hohe Prozentwerte auf. Die wenigsten Nennungen (jeweils 1% der Personen) waren bei *Bogenschießen*, *Badminton*, *Walken*, *Akrobatik*, *Poledance*, *Selbstverteidigung*, *Boxen*, *Irish Dance*, *Rollerblading* und *Bowling*. Eine vollständige Auflistung aller genannten Sportarten ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen.

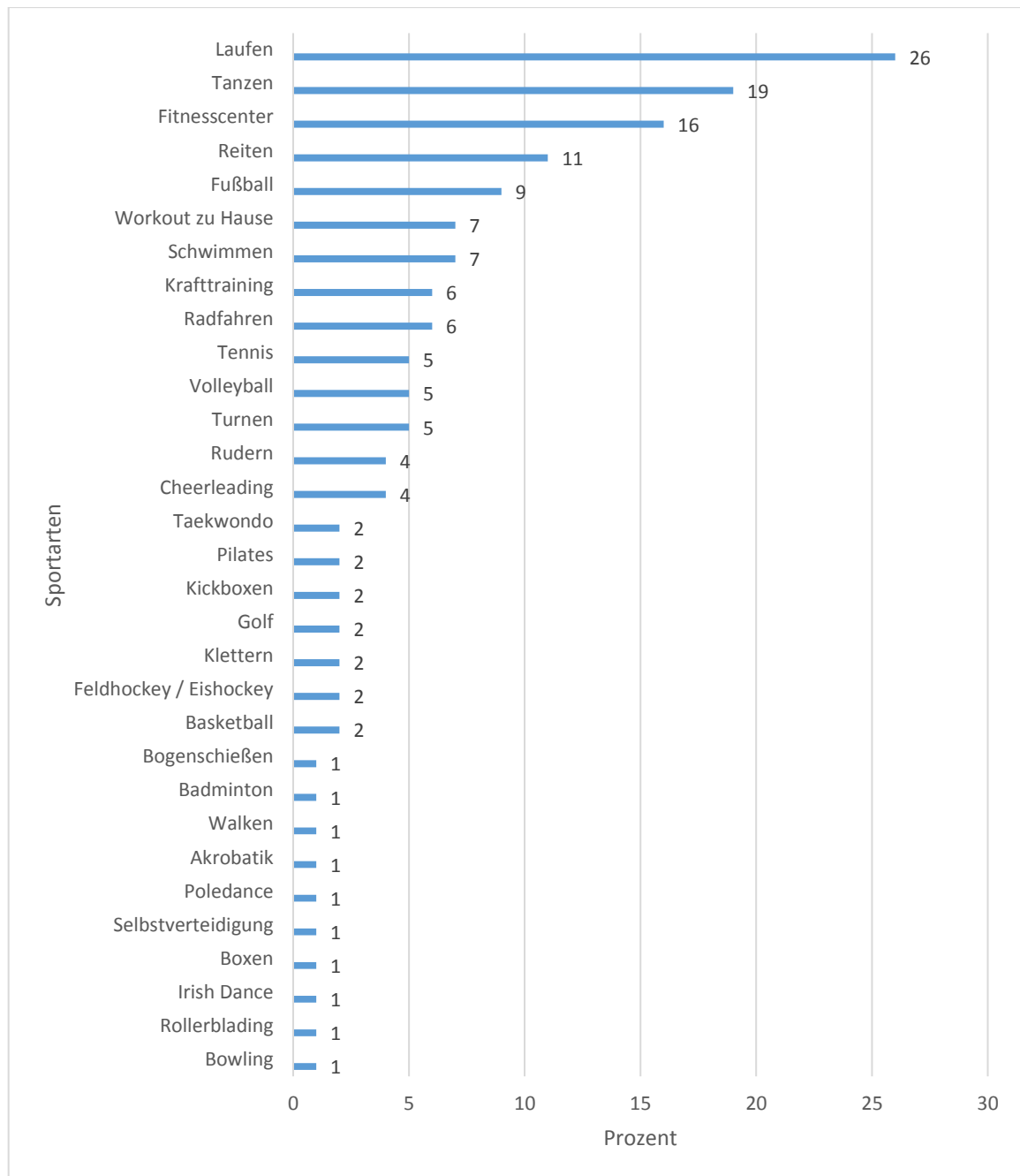


Abbildung 4: Sportarten außerhalb der Schule: Gesamtüberblick (n= 98 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)

Hilscher, Norden, Russo und Weiß (2010, S. 66) verweisen auf aktuelle Trends im österreichischen Sport. Die Entwicklungstendenzen gehen nach ihren Angaben in Richtung einer Zunahme von Individualsportarten. Hinsichtlich der angeführten Sportarten der Mädchen können diesbezüglich *Laufen, Fitnesscenter, Reiten, Workout zu Hause, Schwimmen, Radfahren, Tennis, Rudern* etc. verzeichnet werden. Insgesamt handelt es sich um ungefähr zwei Drittel der Liste aus Abbildung 4, welche dieser Kategorie zuzuordnen sind. Des Weiteren weist die Entwicklung der Sportlandschaft nach Hilscher et

al. (2010, S. 66) eine Tendenz vom verbindlichen zum unverbindlichen Sport auf. Fitnesscenter und Sportstudios gelten als Alternative zu den Sportvereinen. Dem Wunsch nach freier Gestaltung der Trainingszeiten und nach der Unverbindlichkeit sozialer Kontakte wird durch kommerzielle Sportanbieter entsprochen. Die Ergebnisse der Online-Befragung bestätigen mit einigen Angaben auch diese Entwicklung.

Ausübung eines Leistungssports

Aufgrund der eingangs formulierten Forschungsfrage ist diese Beantwortung von großem Interesse, da sie die Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund von jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund trennt. 66 Schülerinnen (48%) betreiben aktuell beziehungsweise betrieben früher Leistungssport. 72 Mädchen (52%) haben keinen leistungssportlichen Hintergrund. Da ein sehr ausgewogenes Verhältnis zwischen den zwei Gruppen zu verzeichnen ist, ist eine gute Voraussetzung für Signifikanzberechnungen gegeben.

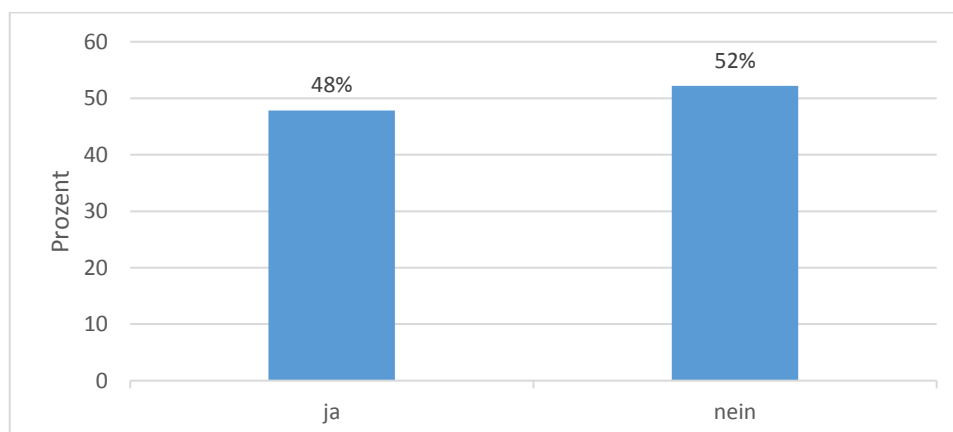


Abbildung 5: Ausübung eines Leistungssports (n= 138 Personen)

Die zeitliche Dimension im Hinblick auf die leistungssportliche Aktivität ist ebenfalls ein interessierender Aspekt dieser Umfrage. Die Schülerinnen hatten vier Antwortkategorien zur Verfügung, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren.

Knapp mehr als die Hälfte, nämlich 56% (37 Personen) der Oberstufenschülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund, übte ihre Sportart zum Zeitpunkt der Erhebung auf Wettkampfbasis aus. Da somit nur noch knapp mehr als die Hälfte der Mädchen als aktuelle Leistungssportlerinnen zu bezeichnen sind, könnte darauf geschlossen werden, dass sich für manche der Trainingsaufwand mit den schulischen Anforderungen nicht vereinbaren

ließ. Diese Vermutung stellt jedoch eine reine Interpretation dar, da die spezifischen Beendigungsgründe bei dieser Untersuchung nicht erhoben wurden. Die übrigen 29 Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund können mit ihren Einstellungen zum Sport, welche unter den Punkten 3.2.2 - 3.2.4 und im Zuge der statistischen Auswertung (Kapitel 3.3) thematisiert werden, nur auf Erfahrungen der Vergangenheit zurückgreifen.

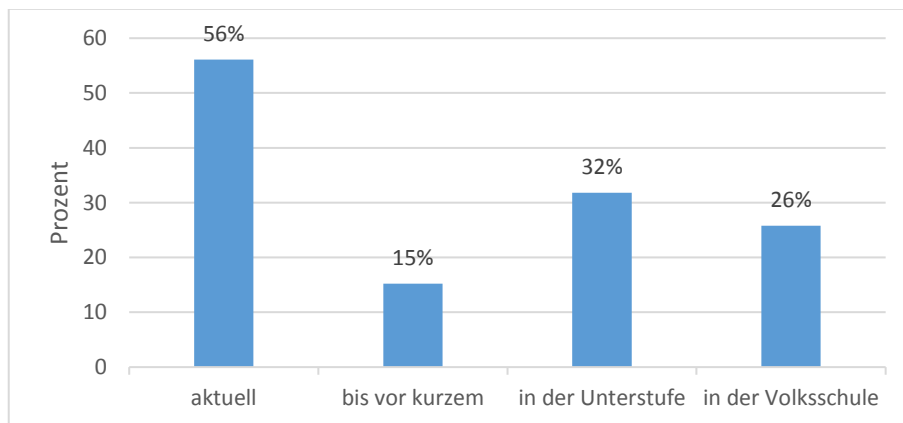


Abbildung 6: Zeitdimension der leistungssportlichen Aktivität (n= 66 Personen)

Darüber hinaus hatten die Leistungssportlerinnen die Möglichkeit, ihre Sportart bekannt zu geben. Wie bereits bei der Frage nach den Sportarten außerhalb der Schule war auch bei diesen sieben Kategorien die Möglichkeit von Mehrfachnennungen gegeben. Ebenso war ein Feld als freies Antwortformat vorgesehen.

Die häufigsten Nennungen sind bei *Fußball* zu verzeichnen. 15% der 66 Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund gaben an, diese Sportart leistungssportlich zu betreiben beziehungsweise betrieben zu haben. *Tanzen* weist mit 14% der Personen die zweithäufigsten Nennungen auf. Ebenfalls hohe Prozentsätze (jeweils 11%) sind bei den Sportarten *Volleyball*, *Reiten* und *Cheerleading* zu verzeichnen, dicht gefolgt von *Turnen* und *Tennis* mit jeweils 9%, *Rudern* (8%), *Basketball* (6%) und den Disziplinen *Laufen*, *Landhockey/ Eishockey* und *Judo* mit jeweils 5%. Die übrigen leistungssportlichen Disziplinen (siehe Abb. 7) wurden nur von 3% oder 2% der 66 Oberstufenschülerinnen genannt.

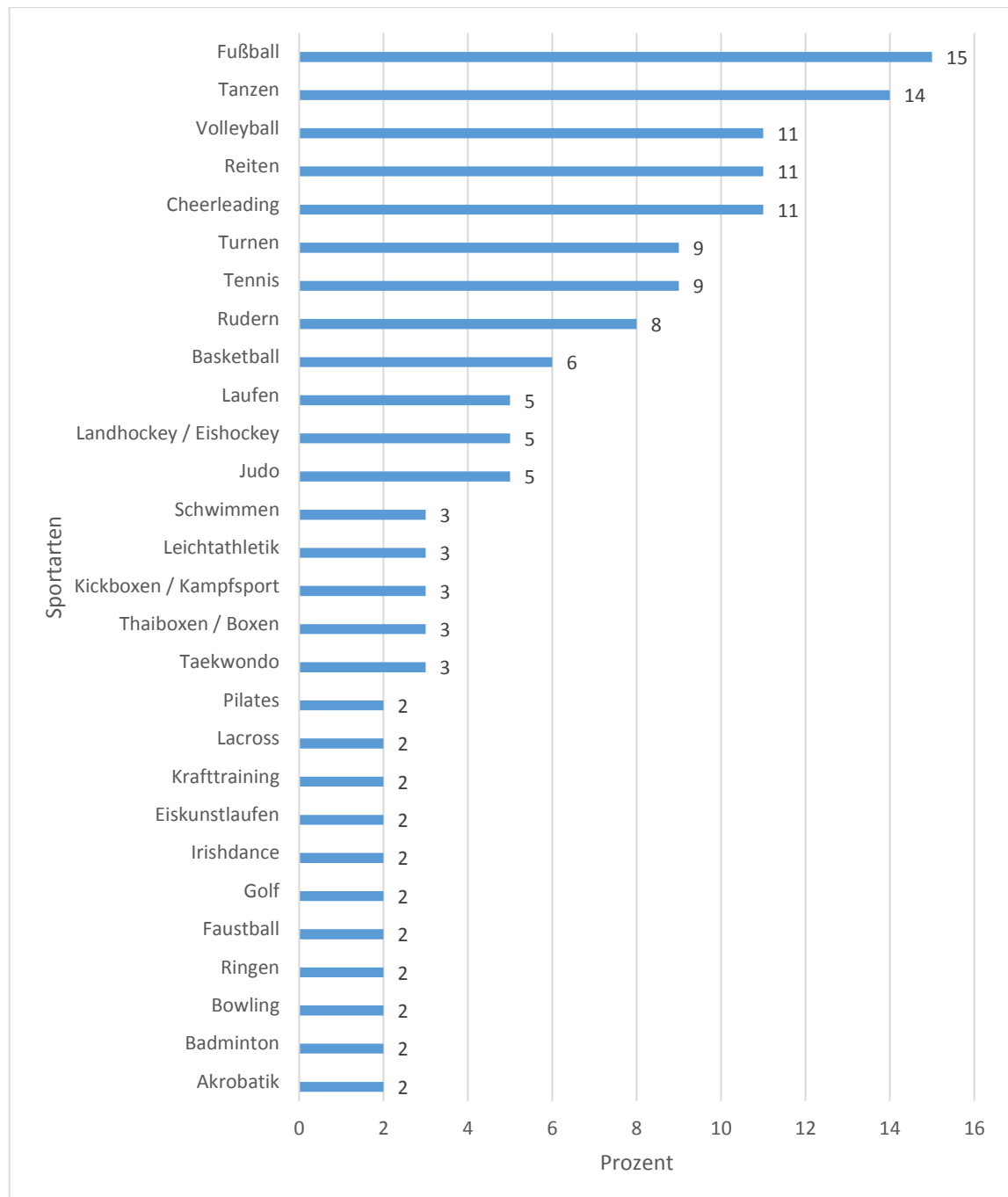


Abbildung 7: Leistungssport: Sportarten - Gesamtüberblick (n= 66 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)

Auch das Ergebnis der ausgeübten Leistungssportarten spiegelt den von Hilscher et al. beschriebenen Trend in Bezug auf die Entwicklungstendenzen im österreichischen Sport wider.

Sportliche Aktivität der Eltern

Die Frage, ob zumindest ein Elternteil sportlich aktiv ist, beantworteten etwas mehr als die Hälfte (58%) aller Befragten mit *ja*.

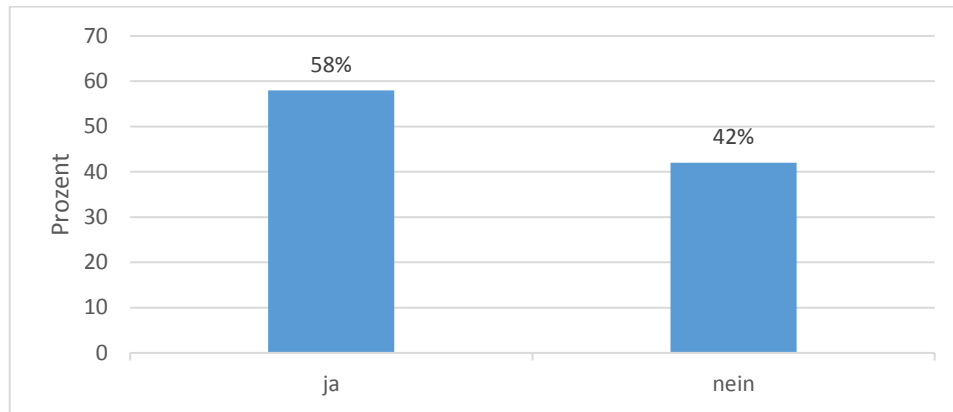


Abbildung 8: Sportliche Aktivitäten der Eltern (n= 138 Personen)

Sporturlaube mit der Familie

Ein vergleichbar hoher Prozentsatz wie bei der Frage nach der sportlichen Aktivität der Eltern ist auch hinsichtlich dieser Frage zu verzeichnen. 55% aller Mädchen gaben an, dass sie mit ihrer Familie gemeinsame Sporturlaube machen. Bei *Sporturlaube* waren in der Beschreibung *Skifahren, Wandern, Schwimmen, Tennis etc.* angeführt.

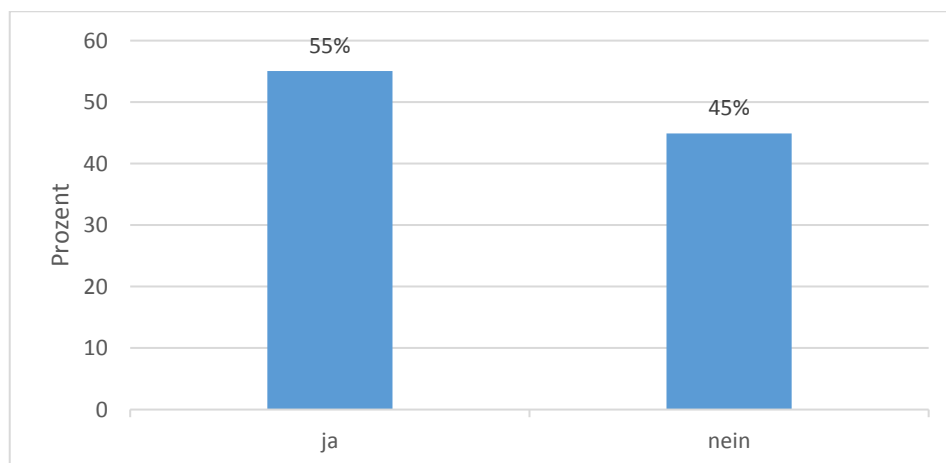


Abbildung 9: Sporturlaube mit der Familie (n= 138 Personen)

Finanzielle Mittel für gemeinsame Sporturlaube

68% der Schülerinnen bekundeten, dass die finanziellen Mittel für gemeinsame Sporturlaube ausreichend sind beziehungsweise sein würden. Dass das Budget knapp ist, aber dennoch die Möglichkeit für gemeinsame Sporturlaube gegeben ist, wurde von 21% der befragten Schülerinnen behauptet. Wenn man dieses Ergebnis mit der davor angeführten Abbildung (Abb. 9) vergleicht, wird auffällig, dass gemeinsame Sporturlaube nur von 55% tatsächlich auch realisiert werden, obwohl laut den Aussagen der Mädchen 89% der Familien über die finanziellen Möglichkeiten verfügen würden. Nur für 11% ist das Budget dafür nicht ausreichend.

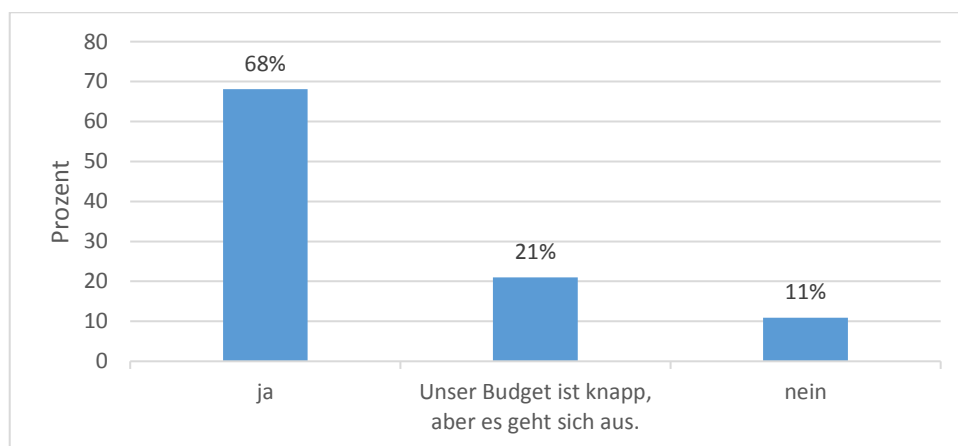


Abbildung 10: Finanzielle Mittel für gemeinsame Sporturlaube (n= 138 Personen)

3.2.2 Einstellungen zum Schulsport

Unter diesem Punkt werden sowohl die Einstellungen der Schülerinnen bezüglich Inhalt und Organisation des Sportunterrichts als auch die Zufriedenheit mit den angebotenen Freifächern/ unverbindlichen Übungen beschrieben, analysiert und interpretiert. Die Kategorien *Trifft völlig zu* und *Trifft eher zu* werden dabei in den meisten Fällen als Demonstration von Zustimmung und *Trifft eher nicht zu* und *Trifft gar nicht zu* als Bekundung von Ablehnung zusammengefasst. Darüber hinaus werden relevante Ergebnisse der Einstellungsmessung in Fachliteratur eingebettet beziehungsweise Widersprüche thematisiert. Dies gilt auch für 3.2.3 und 3.2.4.

Einstellungen bezüglich der Inhalte des Sportunterrichts

Tabelle 5: Einstellungsmatrix: Inhalte des Sportunterrichts (n= 138 Personen)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich freue mich meistens auf den Sportunterricht.	25%	29%	28%	10%	8%
Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig.	30%	41%	17%	9%	4%
Die Inhalte der Sportstunden empfinde ich als abwechslungsreich.	17%	38%	26%	17%	2%
Ich kann mich mit meinen Wünschen sehr in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen.	23%	45%	25%	6%	1%
Ich halte den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein überaus wichtiges Fach.	40%	24%	21%	8%	7%
Ich finde es toll, neue Bewegungen / Spiele / Sportarten zu lernen.	41%	26%	23%	9%	1%
Der Sportunterricht fördert unsere Klassengemeinschaft.	20%	28%	31%	15%	5%
Ich möchte mich gerne mit meinen Klassenkolleginnen im sportlichen Wettkampf messen.	6%	14%	26%	25%	30%
Ich schäme mich vor den anderen, wenn ich etwas nicht so gut kann.	9%	11%	20%	33%	29%
Meine Lehrerin gibt mir ein gutes Gefühl und somit traue ich mich, Neues und Herausforderndes auszuprobieren.	18%	47%	28%	4%	3%
Ich werde lieber aufgrund meiner sportlichen Leistung beurteilt und nicht aufgrund anderer Faktoren (z.B. Engagement, Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit etc.).	7%	9%	40%	16%	28%
Aufgrund der dargebotenen Inhalte im Laufe meines Schulsportunterrichts kenne ich hilfreiche Entspannungstechniken und kann diese gut in meinem Alltag einsetzen.	4%	13%	30%	32%	22%
Aufgrund der sportlichen Ausbildung in der Schule habe ich eine Vorstellung vom richtigen Aufwärmen, richtigen Durchführen von Bewegungen und richtigen Abwärmen.	15%	36%	25%	17%	6%

Mit 71% erhält die Aussage „Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig“ die häufigste Zustimmung. Diese Tatsache verweist auf die große Bedeutung, welche einer Lehrperson im Unterricht zukommt. Einige Befragungen thematisieren die Meinung von Schülerinnen und Schülern, was das Verhalten ihrer Lehrerinnen und Lehrer anbelangt, um die Motivation aufrecht zu erhalten oder zu steigern. Bräutigam (1999, S. 101ff) untersuchte 53 Schüler- beziehungsweise Schülerinneninterviews im Hinblick auf die „schlechte“ Sportlehrerin / den „schlechten“ Sportlehrer, um daraus resultierend nach Möglichkeiten der Verbesserung zu suchen. Es handelt sich bei den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler um folgende individuelle Eigenarten und auffällige Handlungsweisen ihrer Lehrpersonen: Langweiliger Unterricht, Hinwegsetzen über die Wünsche der Schülerinnen und Schüler, mangelnde Fachkompetenz, fehlendes Engagement und unangemessener Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

Volkamer und Zimmer (2000) führten eine Befragung durch, in der sich Schülerinnen und Schüler dazu äußerten, welche Eigenschaften sie der idealen Sportlehrerin / dem idealen Sportlehrer zuschreiben. Folgende Aussagen wurden getätigt:

- Der Lehrer sollte die Schüler fragen, was sie wollen und nicht, dass die einfach sagen, wir machen heute Basketball, [...].
- Nett sein und machen, was die Kinder wollen.
- Er soll mitmachen beim Sport oder es vorzeigen, nicht nur sagen, wie es geht.
- Er sollte auch Sport mitmachen und nicht nur rumschreien.
- Gut gelaunt sein.
- Er sollte nicht sofort aggressiv werden, sondern ruhig bleiben.
- Verständnis dafür haben, wenn ein Schüler mal nichts kann. (Volkamer & Zimmer, 2000, S. 32)

Die Ergebnisse der durchgeführten Online – Erhebung bestätigen auch in Bezug auf die Mitbestimmung / Selbstbestimmung im Sportunterricht einige dieser Thesen. Es ist für die befragten Schülerinnen von großer Bedeutung, sich mit den eigenen Wünschen in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen zu können. Mit 68% wird diesem Motiv an zweithäufigster Stelle zugestimmt. Deci und Ryan, welche als Begründer der Selbstbestimmungstheorie gelten, und Reeve konnten in etlichen Studien die positiven Auswirkungen autonomer Lernumgebungen auf Schülerinnen und Schüler belegen. Den Ergebnissen nach führt selbstbestimmtes Lernen zu höheren Leistungen, zu verstärktem Kompetenzerleben, zu mehr Konzeptverständnis und größerer Flexibilität im Denken (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2002, zit. nach Martinek, 2012, S. 19).

Auch die Formulierung „Meine Lehrerin gibt mir ein gutes Gefühl und somit traue ich mich, Neues und Herausforderndes auszuprobieren“ wird von einem hohen Prozentanteil (65%) als zutreffend bezeichnet und steht in Zusammenhang mit den Eigenschaften und dem Handeln der Lehrperson. Ebenso kann hinsichtlich des Items „Ich schäme mich vor anderen, wenn ich etwas nicht so gut kann“ eine Relation zum Umgang der Lehrperson mit ihren *Schützlingen* hergestellt werden, da diese in einem hohen Maße am Unterrichtsklima beteiligt ist. Mehr als die Hälfte der Mädchen (62%) befindet diese Aussage als nicht zutreffend.

67% finden es toll, neue Bewegungen, Spiele und Sportarten zu lernen. Aufgrund dieses Resultats scheint eine regelmäßige Fortbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern unumgänglich zu sein, da nur mithilfe neuer Erkenntnisse und Bewegungsformen ein abwechslungsreicher Unterricht garantiert werden kann. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass laut der Befragung knapp mehr als die Hälfte (55%) die Sportstunde als abwechslungsreich empfindet. 26% haben diesbezüglich eine neutrale Einstellung und nur für 19% trifft dies eher bis gar nicht zu.

Eine ähnliche Verteilung findet sich hinsichtlich des Items „Ich freue mich meistens auf den Sportunterricht“. Für 54% trifft die Aussage eher bis völlig zu, 28% sind unentschlossen und 18% stimmen dem Item eher bis gar nicht zu.

64% halten den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein überaus wichtiges Fach. Diese hohe Zustimmung steht mit meiner eigenen Erfahrung als Lehrerin für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ im Widerspruch, weil ich sehr häufig den Eindruck habe, die Mädchen würden anderen Fächern mehr Bedeutung zuschreiben. Diese Vermutung stütze ich auf die Tatsache, dass gerade in schulisch stressigen Phasen Oberstufenschülerinnen oftmals dem Sportunterricht fern bleiben.

Nur 16% der Mädchen möchten lieber aufgrund der sportlichen Leistung beurteilt werden als aufgrund anderer Faktoren (z.B. Engagement, Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit etc.). In Kapitel 2.2.2 wurde bereits thematisiert, dass Wettkampf- und Leistungsorientierung den Motiven der Mädchen eher nicht entsprechen, weswegen dieses Ergebnis keinesfalls verwunderlich ist.

Die Aussage, aufgrund der dargebotenen Inhalte hilfreiche und alltagstaugliche Entspannungstechniken erlernt zu haben, erhält mit 17% eine vergleichbar geringe Zustimmung. Etwas mehr als die Hälfte (54%) ist der Meinung, auf wenige Techniken zurückgreifen zu können. In diesem Sinne scheint es für eine Lehrperson sinnvoll, sich auch in Punkto Entspannungstraining weiterzubilden beziehungsweise ein solches im Sportunterricht zu praktizieren.

In Bezug auf die Gliederung und richtigen Durchführung einer Sporteinheit (richtiges Aufwärmen, Hauptteil und richtiges Abwärmen) behaupten 51% der Schülerinnen, aufgrund der sportlichen Ausbildung in der Schule davon eine Vorstellung zu haben.

Sich im sportlichen Wettkampf mit den Kolleginnen messen zu können, scheint nur für einen geringen Teil der Befragten (20%) wichtig zu sein. 55% gaben an, dass dieses Motiv für sie eher bis gar nicht zutreffend ist.

Ungefähr die Hälfte (48%) ist der Auffassung, der Sportunterricht würde die Klassengemeinschaft fördern. Inwieweit das der Fall ist, wird meiner Meinung nach ebenso

von der Lehrperson mitbeeinflusst, da sie verschiedene Inhalte auswählt oder zur Selbstbestimmung anleitet und, wie bereits erwähnt, in einem beträchtlich hohen Maße am Unterrichtsklima beteiligt ist.

Einstellungen bezüglich der Organisation des Sportunterrichts

Tabelle 6: Einstellungsmatrix: Organisation des Sportunterrichts (n= 138 Personen)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich hätte gerne mehr Sportunterricht pro Woche.	21%	20%	22%	17%	20%
Die Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet, passt für mich gut.	18%	17%	14%	25%	25%
Die Lehrperson strukturiert den Unterricht sinnvoll (Aufwärmen, Hauptteil, Abwärmen).	36%	42%	15%	6%	1%
Ich halte es für wichtig, dass auch wir Schülerinnen Stunden planen und anleiten.	23%	33%	26%	12%	6%
Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen.	19%	20%	22%	17%	22%
Ich bin mit dem angebotenen Programm an Freifächern und Unverbindlichen Übungen im Bereich des Schulsports zufrieden.	9%	19%	57%	12%	3%
Ich nütze die zusätzlichen Angebote.	1%	1%	11%	18%	69%
Ich hätte gerne einen koedukativen Sportunterricht (Knaben und Mädchen).	11%	18%	30%	14%	28%
Unser Schulsportfest bietet für alle Interessierten aufgrund des vielseitigen Angebotes einen Anreiz, um daran teilzunehmen.	4%	21%	33%	28%	14%
Ich würde Modulunterricht bevorzugen, da ich lieber nur eine Sportart über den Zeitraum eines Semesters ausüben möchte.	5%	16%	28%	29%	22%

Die Aussage „Die Lehrperson strukturiert den Unterricht hinsichtlich Aufwärmen, Hauptteil und Abwärmen sinnvoll“ erhält mit 78% die häufigste Zustimmung. Nur für 1% der befragten Schülerinnen trifft dies gar nicht zu. An zweiter Stelle wird dem Item, dass es als wichtig empfunden wird, auch als Schülerinnen Stunden zu planen und anzuleiten mit 56% zugestimmt. Diesbezüglich kann ein Zusammenhang mit der gewünschten Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung, welche im vorhergehenden Abschnitt thematisiert wurde und ebenfalls eine hohe Zustimmung erhielt, hergestellt werden.

Ein widersprüchliches Ergebnis ist jedoch in Bezug darauf zu verzeichnen, dass bei der Einstellungsmessung hinsichtlich der Inhalte des Schulsports (vgl. Tab. 5) 64% angaben, den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein wichtiges Fach zu halten. Bei der Aussage „Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen“ wäre in diesem Sinne ein hoher Prozentsatz zu erwarten. Eine Zustimmung ist

jedoch nur von 39% der Mädchen gegeben. Es ist bei diesem Item eine gleich starke Ablehnung (39%) ersichtlich. Die Beantwortung dieser Aussage steht in einer vergleichbaren Relation zu dem Ergebnis der Einstellungsmessung nach dem Wunsch, mehr Sportunterricht pro Woche zu haben. Bezogen auf das Thema „Organisation des Schulsports“ sind es weniger als die Hälfte (41%) der befragten Mädchen, die sich mehr Sportunterricht pro Woche wünschen würden.

Sehr geteilt ist die Meinung hinsichtlich der Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet. Genau die Hälfte (50%) findet diese nicht passend, für die Übrigen scheint die Uhrzeit eher O.K. zu sein. Da es sich um ein sehr großes Gymnasium handelt, findet der Sportunterricht für die Oberstufen sehr häufig in den Abendstunden (17.00 Uhr - 18.40 Uhr) statt. Die Mädchen erzählten, dass sie manchmal im Stundenplan eine lange Pause zwischen Vormittags- und Sportunterricht haben. Meiner Meinung nach ist es also nicht verwunderlich, dass sich die Hälfte der Befragten eine frühere Uhrzeit wünscht. Dennoch sehen einige (35%) auch Vorteile in den abendlichen Turnstunden. Möglicherweise nützen sie die Zwischenzeit zum gemeinsamen Lernen oder für Unternehmungen. Vielleicht aber haben diejenigen der Uhrzeit zugestimmt, bei welchen der Sportunterricht zu einem früheren Zeitpunkt im Stundenplan verankert ist. Ein diesbezüglicher Zusammenhang stellt eine reine Spekulation dar und kann aufgrund der Erhebung nicht hergestellt werden.

Im Hinblick auf die Zufriedenheit mit dem angebotenen Programm an Freifächern und Unverbindlichen Übungen bekunden 57% der Schülerinnen eine neutrale Einstellung. Es scheint, als hätte sich der größte Teil bis zu dem Zeitpunkt der Untersuchung damit noch nicht auseinandergesetzt. Die Beantwortung des Items „Ich nütze die zusätzlichen Angebote“ bestätigt diese Vermutung. Nur 2% stimmen dieser Aussage zu. Hingegen nützen 87% der Mädchen die Freifächer und Unverbindlichen Übungen eher bis überhaupt nicht. Laut Äußerungen der Lehrpersonen in einem unverbindlichen Gespräch ist bei den Burschen eine stärkere Beteiligung zu verzeichnen und zwar in Bezug auf die Sportarten *Fußball* und *Tischtennis*. Um welche zusätzlichen Angebote es sich in diesem Gymnasium handelt, wurde bei der Online-Erhebung nicht erfragt. Es war jedoch eine offene Antwortkategorie vorgesehen, in der die Schülerinnen gewünschte Freifächer/ Unverbindliche Übungen anführen konnten. 54 Mädchen nützten diese Möglichkeit und nannten folgende 25 Sportarten:

Tanzen wurde von 22% der 54 Mädchen angeführt und verzeichnet somit die häufigsten Nennungen. An zweithäufigster Stelle (15%) wurden *Kampfsportarten* angegeben, gefolgt von *Schwimmen* mit 13% und *Basketball* mit 9%. Jeweils 6% der befragten Oberstufenschülerinnen führten die Sportarten *Tennis*, *Reiten*, *Bogenschießen*, *Landhockey* und *Klettern* an. *Wassersport*, *Badminton*, *Leichtathletik*, *Hip-Hop*, *Handball*

und *Ballspiele* weisen eine jeweils 4%ige Nennung auf. Die wenigsten Nennungen (jeweils 2%) sind bei *Zumba*, *Yoga*, *Taekwondo*, *Geräteturnen*, *Gymnastik*, *Football*, *Fitnessstraining*, *Crocket*, *Cheerleading* und *Aerobic* zu verzeichnen.

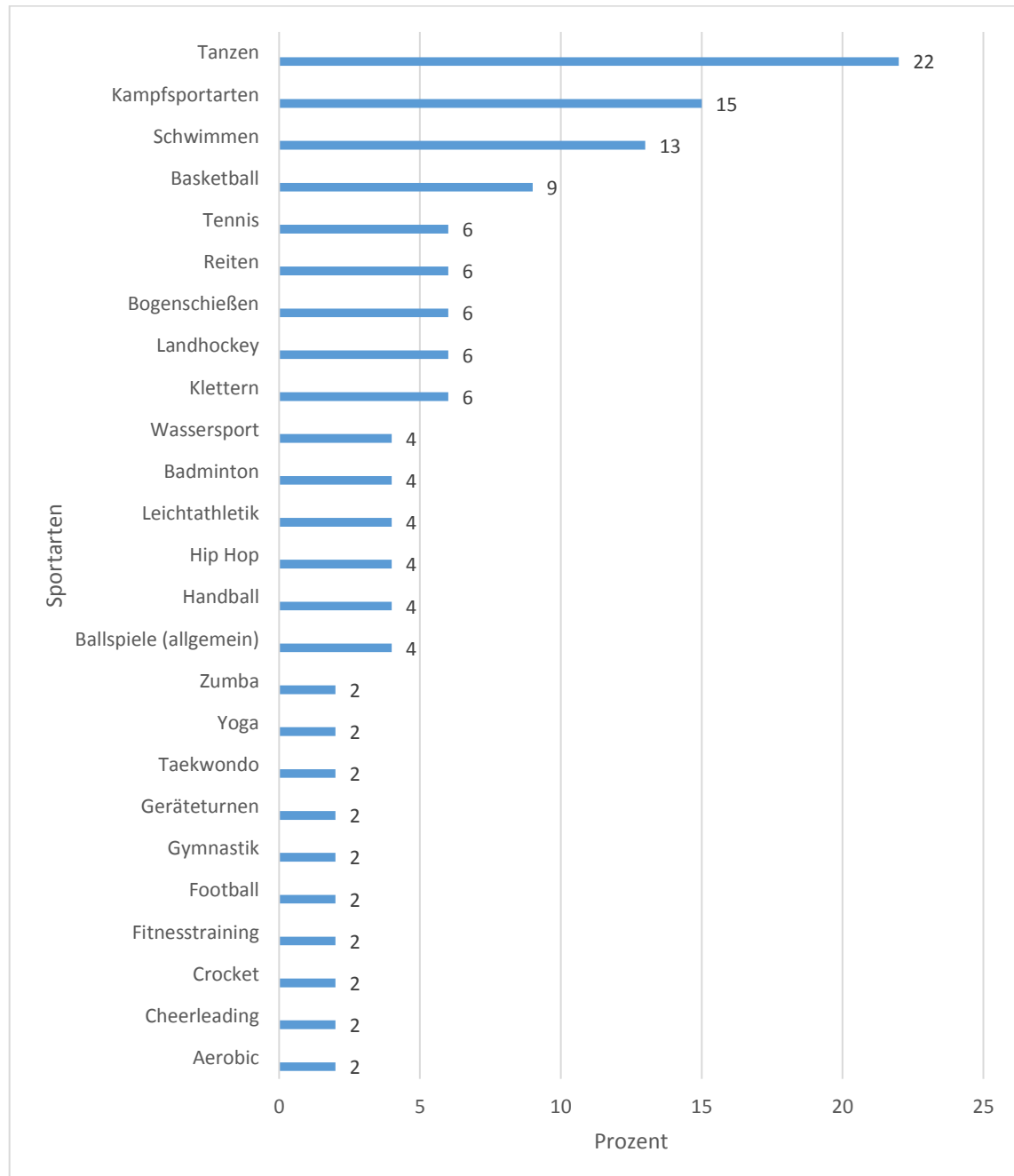


Abbildung 11: Gewünschte Sportarten: Freifächer/ Unverbindliche Übungen (n= 54 Personen; Prozentangaben bezogen auf die Anzahl der Personen)

Mehr als ein Drittel (39%) der befragten Mädchen würde sich also am außerunterrichtlichen Schulsport beteiligen, wenn ihre jeweils gewünschte Disziplin in dessen Angebot wäre. Balz

(2010, S. 381) betont die hohe Bedeutung der außerunterrichtlichen Sportangebote. Die pädagogische Aufgabe und schulische Möglichkeit besteht seiner Ansicht nach darin, „für alle Schülerinnen und Schüler geeignete zusätzliche Angebote aus dem vielfältigen Handlungs- und Erfahrungsfeld von Bewegung, Spiel und Sport zu machen“ (Balz, 2010, S. 374).

Bezogen auf die Ergebnisse der Befragung können bei den Nennungen der gewünschten Sportarten einige der *klassischen* Disziplinen des Schulsports identifiziert werden. Es handelt sich hierbei um *Tanzen, Schwimmen, Basketball, Badminton, Leichtathletik, Handball, Ballspiele im Allgemeinen, Geräteturnen* und *Gymnastik*. Eine erhebliche Anzahl der übrigen Sportarten fällt unter die Kategorie *Trendsport*. In diesem Zusammenhang soll nur eine der vielen möglichen Definitionen von Trendsport angeführt werden:

Schwier (2003, S. 18f) verwendet den Begriff

... zur Kennzeichnung jener Veränderungstendenzen des Sports, die (explizit oder implizit) mit bewegungskultureller Erneuerung und Innovation einhergehen. [...] Trends im Feld des Sports sind ferner dadurch gekennzeichnet, dass sie unsere eingewöhnten Sportvorstellungen überschreiten und zuvor unbekannte oder vernachlässigte Auslegungen des menschlichen Sich-Bewegens in den Horizont rücken.

Es finden sich, abgesehen von der erheblichen Anzahl der Sportartennennungen der Oberstufenschülerinnen, einige Argumente für eine Integration von Trendsportarten in den Sportunterricht beziehungsweise eine Aufnahme in das Programm der außerunterrichtlichen Sportangebote. Laßleben (2009, S. 18ff) fasst folgende zusammen:

Trendsportarten können einen Beitrag zu mehr Lebensnähe leisten, [...] zur kritischen Reflexion des Sports anleiten, [...] die Motivation der Schüler fördern, [...] die Selbständigkeit der Schüler fördern, [...] zur sportlichen Handlungsfähigkeit beitragen, [...] eine dauerhafte Sportausübung unterstützen, Schulsport kann einen chancengleichen Zugang zum Trendsport bieten, Trendsportarten können

Differenzierungsmöglichkeiten eröffnen, [...] können gesteigerte Darstellungsbedürfnisse befriedigen.

Bezogen auf das Item „Unser Schulsportfest bietet für alle Interessierten aufgrund des vielseitigen Angebotes einen Anreiz, um daran teilzunehmen“, welches mit 25% eine eher geringe Zustimmung erhält, kann ebenfalls festgehalten werden, dass sich die Schülerinnen andere Disziplinen, eventuell auch einige Trendsportarten, wünschen würden. In diesem Sinne scheint es für das Lehrerinnen- und Lehrerteam dieses Gymnasiums sinnvoll zu sein, das jährlich abgehaltene Programm zu überdenken.

Nur 29% präferieren einen koedukativen Sportunterricht. 42% lehnen die Option einer gemeinsamen Bewegungseinheit mit den Knaben ab. Die Gründe für eine so geringe Zustimmung wurden nicht erhoben, jedoch werden im Folgenden Vermutungen angestellt, weswegen an dieser Stelle auf das Thema *Koedukation im Sportunterricht* etwas näher eingegangen wird. Möglicherweise könnte die geringe Zustimmung zu einem gemischtgeschlechtlichen Sporttreiben im Zusammenhang mit den von Alfermann (1988) genannten Gründen stehen, welche sie als problematisch für den koedukativen Sportunterricht identifiziert. Sie spricht dabei die unterschiedlichen motorischen, körperlichen und psychischen Voraussetzungen an und vertritt die These, dass Mädchen als Gruppe gerade im Schulsport stets den zweiten Leistungsrang einnehmen, weil sie in quantitativ messbaren Leistungen schlechter abschneiden und weniger Kraft haben. Alfermann befürwortet grundsätzlich einen koedukativen Sportunterricht. Ihrer Auffassung nach sollte dieser keine Ausnahme zu anderen Fächern darstellen und die Chance bieten, gemischtgeschlechtliches Sporttreiben einzuüben, um so besser auf den Freizeitsport vorzubereiten. Kugelman, Röger und Weigelt (2008) sehen gerade deswegen, weil im Sport Geschlechterunterschiede deutlicher als in anderen Handlungsfeldern zum Vorschein kommen den Schulsport als besonders wichtiges Handlungsfeld an, um eine Sport- und Bewegungspraxis jenseits klassischer Geschlechterzuweisungen zu vermitteln. Koedukativer Sportunterricht bietet im Hinblick auf Sozialisation und Integration etc. einige Vorteile.

Die Frage nach der Koedukation im Sportunterricht wird schon lange diskutiert. Typische Probleme wie das unterschiedliche Leistungsvermögen der Geschlechter und geschlechtsspezifische Interessen, oftmals auch in Verbindung damit, was das andere Geschlecht bevorzugt, scheinen ein schwieriger Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Unterricht zu sein (Wurzel, 2004, S. 197). Die Thematik einer gleichberechtigten Teilhabe oder der Chancengleichheit beider Geschlechter im gemeinsamen Sporttreiben behandeln unter anderem Mutz und Burrmann (2014). In ihren untersuchungsleitenden Hypothesen

führen sie an, der Forschungsstand würde insgesamt nahelegen, dass der koedukative Sportunterricht eher die sportlichen Wünsche der Jungen als die der Mädchen widerspiegelt und diese somit eine Benachteiligung erfahren. Es wurden drei Hypothesen zur Benachteiligung von Schülerinnen anhand eines Vergleichs von koedukativem und geschlechtergetrenntem Sportunterricht empirisch überprüft. Aus den Ergebnissen können für den Schulsport zwei unterschiedliche Folgerungen abgeleitet werden:

Erstens legen die Befunde nahe, dass Koedukation mit systematischen Nachteilen für Schülerinnen verbunden ist. Monoedukation geht im Gegenzug mit erheblichen Vorteilen für Schülerinnen einher: Sie machen sich weniger Sorgen, berichten von einem positiveren sportlichen Selbstkonzept und werden besser bewertet. [...]. *Zweitens* weisen die Analysen darauf hin, wie voraussetzungsvoll gleichberechtigter koedukativer Sportunterricht in der Schule ist. Dies betrifft die im Unterricht dominierenden Sportauffassungen und Sportarten, die immer wieder als „männlich“ charakterisiert wurden, aber auch die Kompetenz der Lehrenden, gendersensibel zu unterrichten. (Mutz & Burrmann, 2014, S. 179)

Eine detailliertere Ausführung bezüglich der umfangreichen Koedukationsdebatten würde in diesem Teil den Rahmen der Ausarbeitung sprengen, da der Fokus auf der Beschreibung der Einstellungen der befragten Oberstufenschülerinnen zu vielschichtigen Aspekten des Sportunterrichts liegt.

Die letzte Aussage, welche bei den Einstellungen zur Organisation des Schulsports erhoben wurde, ist: „Ich würde Modulunterricht bevorzugen, da ich lieber nur eine Sportart über den Zeitraum eines Semesters ausüben möchte“. Diese erhält mit 21% eine geringe Zustimmung. 28% haben dazu keine Meinung und 51% lehnen Modulunterricht ab. Die hohe Ablehnung könnte mit der Tatsache in Verbindung stehen, dass in diesem Gymnasium vor einigen Jahren ausgewählte Sportarten und -programme in Form von Modulen über den Zeitraum eines Schuljahres angeboten wurden. Nach Angaben der Lehrpersonen waren dabei Schwierigkeiten und Unwillen der Mädchen zu verzeichnen. Da der Sportunterricht themenspezifisch, koedukativ und schulstufenübergreifend abgehalten wurde, fiel es nach den Einschätzungen der Lehrerinnen einem Großteil der Oberstufenschülerinnen schwer, sich beim Sport so ausgelassen und natürlich zu zeigen,

wie dies im Regelunterricht unter Mädchen ihrer Klasse der Fall ist. Diese Beobachtung war laut den Lehrpersonen jedoch nur eine von mehreren Problemen, welche mit dem Modulunterricht einhergingen. Zum Beispiel stellten auch die organisatorischen Maßnahmen für das Schulteam eine große Herausforderung dar. Interessant scheint hierbei, dass Befürworter der Koedukation ebenfalls organisatorische Maßnahmen als hinreichendes Argument gegen Monoedukation anführen.

Zwischen der starken Ablehnung einer Teilnahme an ausgewählten Sportarten/ Bewegungsangeboten über den Zeitraum eines Schuljahres und dem Wunsch nach Abwechslung im Sportunterricht, welcher bei den Einstellungen zu den Inhalten des Sportunterrichts (vgl. Tab. 5) erhoben wurde, kann somit ein Zusammenhang hergestellt werden.

3.2.3 Einstellungen zum generellen Sporttreiben

In diesem Teil werden einerseits die Einstellungen der befragten Mädchen zu gängigen Motiven für das Sporttreiben und andererseits jene zur Organisation des außerschulischen Sporttreibens beschrieben, analysiert und interpretiert.

Einstellungen bezüglich der Motive für die Sportausübung

Tabelle 7: Einstellungsmatrix: Motive für die Sportausübung (n= 138 Personen)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Sport stärkt die Gesundheit.	82%	14%	2%	1%	0%
Man kommt dabei an die frische Luft.	42%	36%	17%	4%	1%
Ich will etwas für meine Figur tun.	71%	17%	8%	3%	1%
Sport ist eine schöne Freizeitbeschäftigung.	43%	34%	17%	4%	3%
Ich kann während der Sportausübung gut „abschalten“ und meinem Alltag entfliehen.	41%	33%	12%	9%	4%
Man hat Kontakt mit Freunden / Freundinnen.	33%	24%	19%	17%	7%
Ich brauche Ausgleichsbewegungen, da ich sehr viel sitze.	30%	35%	20%	9%	6%
Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben.	11%	23%	33%	16%	17%
Mir macht es Spaß, mich mit anderen im sportlichen Wettkampf zu messen.	14%	25%	18%	20%	22%
Ich brauche eine Gruppe als Ansporn.	14%	22%	27%	19%	17%
Der Sport soll nach Möglichkeit mit wenig Kosten verbunden sein.	27%	35%	32%	4%	2%
Ich suche das Abenteuer / Risiko bei meiner sportlichen Betätigung.	15%	24%	28%	22%	12%
Der Leistungsgedanke ist für mich bei der Sportausübung überaus wichtig.	14%	36%	25%	17%	8%

Bei einem Großteil der angeführten Aussagen ist eine Zustimmung von über 50% zu verzeichnen, wobei das Item „Sport stärkt die Gesundheit“ die Reihung mit 96% dominiert. Keine der befragten Schülerinnen ist der Meinung, dass dies nicht so sei. Am zweithäufigsten (88%) wird dem Motiv „Ich will etwas für meine Figur tun“ Bedeutung zugeschrieben. In Anbetracht der beschriebenen Motive von Mädchen/ Frauen für die Sportausübung (vgl. 2.3) und des gegenwärtigen Körperkults scheint dieses Ergebnis nicht verwunderlich. Seit den 1920er Jahren gilt, dass sich jede beziehungsweise jeder Gesundheit und Schönheit selbst erarbeiten kann/ muss. Insbesondere das sportliche und schlanke Ideal der dazumal *neuen* Frau versprach, für jede erreichbar zu sein, solange sie sich aktiv dafür einsetzt (Fleig & Heinsohn, 2012, S. 4). Großegger und Heinzlmaier (2007, S. 111) betonen in diesem Zusammenhang, dass das postmoderne Leben von den Gesetzen der Ästhetik bestimmt ist. Die Begriffe Lifestyle oder Image verweisen auf diese Tatsache. „Image“ ist das englische Wort für Bild und das Wort „Style“ steht für ein Bündel von Maßnahmen, mit denen der Mensch alles das, was an ihm sicht- und wahrnehmbar ist, vornehmlich aber die eigene Körperoberfläche, gestaltet“ (Großegger & Heinzlmaier, 2007,

S. 111). Den Autorinnen/ Autoren zufolge ist der Mensch dazu gezwungen, sich selbst primär als Bild wahrzunehmen, da er in einer Welt lebt, in der es auf das Sehen und Gesehen-Werden ankommt. In der Gesellschaft unserer Zeit dominiert die Jugendlichkeit. Es wird zur Notwendigkeit, dass der Körper so gestaltet ist, dass Attribute wie Kraft, Ausdauer, Gesundheit, Leistungsfähigkeit etc. in den Vordergrund gestellt werden.

Die dritthöchste Zustimmung (78%) ist hinsichtlich der Aussage, bei der Sportausübung an die frische Luft zu kommen, gegeben. Dieses Resultat korreliert mit den unter Punkt 3.2.1 thematisierten Sportarten, welche außerhalb der Schule betrieben werden (Vgl. Abb. 4), da bei der Disziplin *Laufen* der höchste Prozentsatz zu verzeichnen ist.

Für 77% der befragten Oberstufenschülerinnen gilt Sport als eine schöne Freizeitbeschäftigung und 74% stimmen dem Item „Ich kann während der Sportausübung gut abschalten und meinem Alltag entfliehen“ zu. Der Beweggrund „Entspannung und Stressabbau“ wurde auch von Weiß et. al und Wiesinger-Ruß (vgl. 2.3) für eine weibliche Teilhabe am Sport angeführt.

Immerhin 65% der Mädchen sind der Meinung, Ausgleichsbewegungen zu benötigen, weil sie sehr viel sitzen. Die Ergebnisse der HBSC-Studie bestätigen diese Auffassung. Im Durchschnitt verbringen die österreichischen Kinder und Jugendlichen „täglich 5,4 Stunden an Schultagen und 7,5 Stunden an schulfreien Tagen mit sitzendem Freizeitverhalten vor dem Fernseher oder an Computer, Handy oder Playstation“ (Bundesministerium für Gesundheit, 2015, S. 37f). Den Studienergebnissen zufolge unterscheiden sich Mädchen und Burschen diesbezüglich nur geringfügig.

Hinsichtlich dem Kostenfaktor bei der Sportausübung bekunden 62% der Oberstufenschülerinnen, dass dieser nach Möglichkeit gering sein sollte. 32% sind diesbezüglich neutral eingestellt.

Die wenigste Zustimmung (34%) und eine vergleichbar hohe Ablehnung (33%) erhält die Aussage „Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben“. Darüber hinaus sind diesbezüglich 33% neutral gestimmt, was zu einer annähernden Gleichverteilung in allen Antwortkategorien führt. Hingegen scheint der Kontakt mit Freunden oder Freundinnen bei der Sportausübung für mehr als die Hälfte der Schülerinnen relevant zu sein. 57% stimmten diesem Item zu.

Bei der Beurteilung des Motivs „Ich brauche die Gruppe als Ansporn“ ist eine geteilte Meinung zu verzeichnen. 36% stimmen der Aussage zu und auch 36% lehnen diese ab. Ebenso hält sich der Prozentsatz bei der Beantwortung der Aussage „Mir macht es Spaß, mich im sportlichen Wettkampf zu messen“ ungefähr die Waage. Für 39% der Schülerinnen gilt dies als zutreffend und 42% können sich damit nicht identifizieren. Eine ähnliche

Verteilung findet sich bezüglich der Einstellung zu dem Item „Ich suche das Abenteuer/ Risiko bei meiner sportlichen Betätigung“. 39% bekunden ihre Zustimmung, 34% geben an, dabei keinen „Nervenkitzel“ zu benötigen.

Da der Leistungsgedanke bei der Sportausübung für 50% der befragten Oberstufenschülerinnen wichtig ist, kann meiner Ansicht nach die Vermutung angestellt werden, dass die Gruppe jener Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund (Vgl. Abb. 5: leistungssportlicher Hintergrund = 48% der Teilnehmerinnen) diesem Motiv ihre Zustimmung erteilt hat. Es soll jedoch an dieser Stelle festgehalten werden, dass nach Großegger und Heinzlmaier (2007, S. 102) die Motive „Leistungs- und Erfolgsorientierung“ zunehmend an Bedeutung verlieren. Im Gegensatz dazu rückt das „Workout“ mit dem Ziel der Steigerung der körperlichen Attraktivität ins Zentrum. Die Sinnhaftigkeit sportlicher Betätigung wird heutzutage in hohem Ausmaß danach beurteilt, „wie groß die Wirksamkeit ist, die diese im Hinblick auf die Modellierung des Körpers nach den Maßgaben eines von den Medien vorgegebenen und in den jungen Altersgruppen allgemein akzeptierten Körperbildes entfalten kann“ (Großegger & Heinzlmaier, 2007, S. 103). Diese Tatsache wurde etwas weiter oben im Text bereits thematisiert.

Einstellungen bezüglich der Organisation des außerschulischen Sports

Tabelle 8: Einstellungsmatrix: Organisation des außerschulischen Sports (n= 138 Personen)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich nütze das umfassende Sportangebot der verschiedenen Vereine.	7%	16%	19%	19%	40%
Ich sehe einen Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung.	14%	33%	30%	9%	14%
Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	4%	4%	2%	14%	75%
Meine Freunde / Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	1%	4%	7%	12%	75%
Ich bin Mitglied in einem Fitnesscenter.	24%	7%	3%	3%	63%
Es gibt günstige Angebote für SchülerInnen, um sich in einem Fitnesscenter einzuschreiben.	10%	24%	41%	17%	8%
Ich besuche angebotene Kurseinheiten, da mich das Programm im Fitnesscenter sehr anspricht.	4%	4%	10%	20%	61%
Ich trainiere lieber an den Geräten.	14%	18%	30%	9%	28%
Aufgrund meines Leistungssports bin ich sowieso an einen Verein gebunden.	21%	6%	3%	6%	64%
Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten (Laufen, Radfahren, Wandern etc.) nicht nötig ist.	23%	15%	26%	13%	22%
Die Ausübung meiner bevorzugten Sportart ist für mich schwierig, da sie von keinem Verein angeboten wird.	4%	0%	11%	7%	79%

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen (59%) gibt an, das umfassende Sportangebot der verschiedenen Vereine eher bis überhaupt nicht zu nützen. Nur 23% stimmen der Aussage zu. Nach Hilscher, Norden, Russo und Weiß (2010, S. 67ff) haben Sportvereine bei der österreichischen Bevölkerung generell ein gutes Image. Sie gelten als sehr gesellig und gemeinschaftlich. Darüber hinaus herrscht der Glaube, dass sich Sportvereine bevorzugt um Leistungs- und Wettkampfsport kümmern, obwohl in der Angebotsstruktur Breiten- und Freizeitsport dominieren. Den Angaben der Autorinnen/ Autoren zufolge bewerten Frauen die Sportvereine generell schlechter. Sie halten den Vereinssport für nicht zeitgemäß. Weiß et. al (1999, S. 15) betonen aufgrund der Ergebnisse ihres Forschungsberichtes, dass die Motivstruktur der Frauen dem neuen Typus der Nichtvereinssportlerin/ des Nichtvereinssportlers entspricht, die/ der lieber bei einem Privatanbieter trainiert. „Die Sportvereine haben die Frauen im Großen und Ganzen vernachlässigt, weniger, was die Wettkampfsportlerinnen betrifft, aber vor allem was die Bedürfnisse der durchschnittlichen weiblichen Sportlerinnen anbelangt“ (Weiß et al., 1999, S. 15).

Auch wenn die Ausnützung des umfassenden Sportangebotes der Vereine mit 23% Zustimmung relativ gering ausfällt, sehen immerhin 47% einen Sportverein als preiswerte

Möglichkeit zur Sportausübung an. Exemplarisch wird an dieser Stelle der *Turnverein Kagran* im 22. Wiener Gemeindebezirk angeführt. Der Mitgliedsbeitrag für Jugendliche bis 19 Jahre beträgt 75 Euro pro Jahr (Turnverein Kagran – Preise, 2016).

Die Items „Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied“ (89% Ablehnung) und „Meine Freunde/ Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied“ (87% Ablehnung) treffen für einen je hohen Prozentsatz der Mädchen nicht zu. Ob die familiären beziehungsweise freundschaftlichen Strukturen in Bezug auf die Mitgliedschaft für die Schülerinnen keine Bedeutung haben oder ob Familienmitglieder beziehungsweise Freunde oder Freundinnen keinem Verein angehören, wurde bei der Untersuchung nicht erfragt.

66% der befragten Oberstufenschülerinnen geben an, dass sie keine Mitgliedschaft in einem Fitnesscenter eingegangen sind. Dieses Ergebnis ist für mich in Anbetracht des von Weiß et al. beschriebenen neuen Typus der Nichtvereinssportlerin, welche lieber bei einem Privatanbieter trainiert, überraschend. Nach Weiß et al. (1999, S.96) werden solche Sportstätten vorrangig besucht, um etwas für seinen Körper zu tun. Motive wie „körperliche Fitness“ oder „Gesundheit“ treten häufig bei Kunden kommerzieller Sportanbieter in den Vordergrund. Die Jugendstudie *Timescout* nennt in diesem Zusammenhang folgendes Resultat: „Dass jetzt jene Sport- und Bewegungsangebote boomen, die den Körper gemäß medial vermittelten Körperbildern zu formen versprechen, sei [...] ein Symptom einer stärker am persönlichen Nutzen als am Spaß, Lustgewinn und Gruppenerlebnis interessierten Jugend“ (DiePresse.com, 2010).

Hinsichtlich der Aussage „Es gibt günstige Angebote für SchülerInnen, um sich in einem Fitnesscenter einzuschreiben“ hat der größte Teil (41%) der befragten Oberstufenschülerinnen eine neutrale Einstellung. 34% finden dies zutreffend und 25% stimmen dem Item nicht zu. An dieser Stelle sei ebenfalls exemplarisch das Fitnesscenter *Club Danube* im 22. Wiener Gemeindebezirk angeführt, welches günstige Angebote für Jugendliche offeriert. Eine Jahreskarte für 16- bis 21-jährige Schülerinnen und Schüler beläuft sich dort auf 460 Euro (Club Danube – Preisliste, 2016). In Anbetracht des jährlichen Mitgliedsbeitrags des Turnvereins in Kagran handelt es sich bei der Mitgliedschaft in einem Fitnesscenter um eine erheblich teurere Angelegenheit.

Bezogen auf die angebotenen Kurseinheiten sind 81% der Meinung, dass sie das Programm im Fitnesscenter nicht sonderlich anspricht, weswegen aller Wahrscheinlichkeit nach die Mitgliedschaft so gering ausfällt. Die spezifischen Gründe dafür und welche Art von Kursen sie gerne besuchen würden, wurde nicht erfragt. Bei der Beantwortung des Items „Ich trainiere lieber an den Geräten“ ist annähernd eine Gleichverteilung in den

Kategorien zu verzeichnen. Für 32% trifft die Aussage zu, 30% sind neutral gestimmt und 37% stimmen dieser nicht zu.

Nur 27% behaupten, aufgrund ihres Leistungssports sowieso an einen Verein gebunden zu sein. Demgegenüber ist diese These für 70% der Schülerinnen nicht zutreffend.

Geteilt ist die Meinung in Bezug auf die Aussage „Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten (Laufen, Radfahren, Wandern etc.) nicht nötig ist. Es ist diesbezüglich sowohl eine Zustimmung von 38% als auch eine Ablehnung von 35% zu verzeichnen. Das Item „Die Ausübung meiner bevorzugten Sportart ist für mich schwierig, da sie von keinem Verein angeboten wird“ ist nur für 4% der Mädchen zutreffend. Die Schülerinnen hatten dabei die Möglichkeit, in einer offenen Antwortkategorie Sportarten zu nennen. Zwei Schülerinnen gaben an, dass *Wandern* von keinem Verein angeboten wird. Jeweils einmal wurden die Sportarten *Tanzen*, *Reiten* und *Kickboxen* genannt. Nähere Gründe in Bezug auf die möglichen Schwierigkeiten bei der Ausübung wurden nicht erhoben.

3.2.4 Einstellungen zur Leistungsmotivation im Sport

Unter diesem Punkt werden die Einstellungen hinsichtlich der Leistungsmotivation im Sport beschrieben, analysiert und interpretiert.

Die in Tabelle 9 angeführten Items wurden dem *Sport Orientation Questionnaire* (SOQ) entnommen. Der SOQ ermöglicht Aussagen darüber, welche Bezugspunkte eine Athletin oder ein Athlet wählt, um ihre/ seine sportliche Leistung zu beurteilen. Ziel dieses Fragebogens ist die Bestimmung von individuellen, sportspezifischen Unterschieden in der Leistungsorientierung. Dem SOQ liegen drei Unterskalen zugrunde. Es handelt sich hierbei ausschließlich um intrinsische Faktoren der Leistungsmotivation, denen die Kategorien *Wettkampforientierung*, *Sieg-/ Gewinnerorientierung* und *Zielorientierung* zugrunde liegen (Elbe et al., 2008).

Tabelle 9: Einstellungsmatrix: Leistungsmotivation im Sport (n= 138 Personen)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich bin eine Person, die sich gerne mit anderen misst.	9%	22%	23%	24%	21%
Ich arbeite hart, um im Sport erfolgreich zu sein.	12%	25%	28%	19%	16%
Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein.	9%	7%	16%	25%	43%
Ich freue mich darauf, mein Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen.	16%	20%	14%	21%	29%
Es ist für mich wichtig zu gewinnen.	7%	30%	25%	13%	25%
Es ist mir sehr wichtig, mehr Punkte als meine Gegnerin zu erzielen.	9%	25%	25%	16%	25%
Ich hasse es zu verlieren.	9%	17%	32%	20%	21%
Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne.	9%	9%	20%	26%	36%
Ich zeige den größten Ehrgeiz, wenn ich versuche, persönliche Ziele zu erreichen.	36%	33%	16%	9%	5%
Ich strenge mich am meisten an, wenn ich ein bestimmtes Ziel habe.	48%	36%	12%	2%	2%
Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig.	48%	38%	10%	3%	1%
Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen.	38%	36%	19%	4%	3%

Die höchste Zustimmung (86%) erhält die Aussage „Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig“. Es wird aus den Ergebnissen ersichtlich, dass generell die Items, welche mit dem Erreichen von bestimmten oder persönlichen Zielen in einem Zusammenhang stehen, für die befragten Schülerinnen sehr zutreffend sind. In diesem Sinne sind bei den Aussagen „Ich strenge mich am meisten an, wenn ich ein bestimmtes Ziel habe“ (84% Zustimmung) und „Ich zeige den größten Ehrgeiz, wenn ich versuche, persönliche Ziele zu erreichen“ ebenfalls hohe Prozentsätze (69% Zustimmung) zu verzeichnen. Die Unterskala *Zielorientierung* stellt in Anbetracht dieser Ergebnisse den bedeutendsten Bezugspunkt für die Mädchen dar, um ihre sportliche Leistung zu beurteilen.

Darüber hinaus ist es einem sehr hohen Prozentsatz (74%) der Schülerinnen sehr wichtig, ihre beste Leistung zu zeigen. Diesem Motiv liegt die Unterskala *Wettkampforientierung* zugrunde. Die anderen Items, welche diesem Bereich entstammen, erhalten jedoch jeweils eine geringere Zustimmung.

Bei einem Großteil der Items sind die Meinungen geteilt. Es könnte diesbezüglich die Vermutung angestellt werden, dass bei der nachfolgenden statistischen Prüfung einige signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund / Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund) berechnet werden.

31% beschreiben sich als eine Person, die sich gerne mit anderen misst. Hingegen können sich 45% mit dieser Aussage nicht identifizieren. 37% der Schülerinnen geben an hart zu arbeiten, um im Sport erfolgreich zu sein. Für 35% scheint dies nicht zutreffend zu sein. Die Aussage „Es ist mir wichtig zu gewinnen“ erhält sowohl eine 37%ige Zustimmung als auch eine 38%ige Ablehnung. 36% behaupten sich darauf zu freuen, ihr Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen. Dem gegenüber stehen 40% der Mädchen, welche das nicht so empfinden. 34% ist es sehr wichtig, mehr Punkte als ihre Gegnerin zu erzielen und für 41% ist dies nicht von Bedeutung. Ob die Berechnung dieser Items tatsächlich statistisch signifikante Unterschiede liefert, wird in Kapitel 3.3.1 thematisiert.

Die höchste Ablehnung (68%) erhält die Aussage „Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein“. Das Item „Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne“ trifft ebenfalls für einen hohen Prozentsatz (62%) eher bis überhaupt nicht zu.

Hinsichtlich der These „Ich hasse es zu verlieren“ sind ungefähr ein Drittel der Mädchen neutral gestimmt. Nur für 26% ist dies zutreffend, 41% bekunden dahingegen ihre Ablehnung.

3.3 Statistische Auswertung

Die Beantwortung aller Items der Einstellungsdimensionen zum Schulsport, zum außerschulischen Sport und zur Leistungsmotivation im Sport wurde unter 3.2.2 bis 3.2.4 ausführlich beschrieben, weswegen im Folgenden bei der Prüfung auf Unterschiede/ Zusammenhänge jeweils nur auf die signifikanten Ergebnisse eingegangen wird. In diesen Fällen wird die Alternativhypothese angenommen. Hinsichtlich der nicht thematisierten Items wird die Nullhypothese akzeptiert. Der Vollständigkeit halber werden aber alle Items in einer Tabelle dargestellt und die signifikanten Ergebnisse farblich hinterlegt. Des Weiteren erfolgt eine bildliche Darstellung, an die jeweils eine kurze Interpretation anschließt, welche meine persönlichen Erklärungsversuche in Bezug auf die berechneten Unterschiede beinhaltet. Es handelt sich dabei um reine Vermutungen, da die spezifischen Beantwortungsgründe häufig nicht erfragt wurden. Bei „schwierigen“ Fällen beziehungsweise geringen Unterschieden wird auf eine Interpretation verzichtet.

Die Kategorien *Trifft völlig zu* und *Trifft eher zu* werden bei der Beschreibung, wenn nicht explizit angegeben, als Zustimmung zusammengefasst und die Antwortoptionen *Trifft eher nicht zu* und *Trifft gar nicht zu* stehen, ebenfalls zusammengefasst, für eine Ablehnung der Aussage.

3.3.1 Prüfung auf Unterschiede zwischen den zwei Gruppen (Schülerinnen mit leistungssportlichem/ ohne leistungssportlichen Hintergrund)

Hypothese 1

H0_1: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick darauf, ob sie außerhalb der Schule Sport betreiben.

H1: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob sie außerhalb der Schule Sport betreiben.

Aufgrund einer Nominalskalierung der Daten wurde zur Berechnung der Chi-Quadrat-Test nach Pearson herangezogen, welcher folgendes Ergebnis lieferte: Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund unterscheiden sich signifikant von jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund im Hinblick darauf, ob sie außerhalb der Schule Sport

betreiben (*Chi-Quadrat nach Pearson, $p < 0,01$*)¹. Die Nullhypothese wird deshalb verworfen und die Alternativhypothese akzeptiert. Der Anteil jener, welche außerhalb der Schule Sport betreiben, ist bei den leistungssportlichen Schülerinnen signifikant höher (81,8%) als bei den Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund (61,1%).

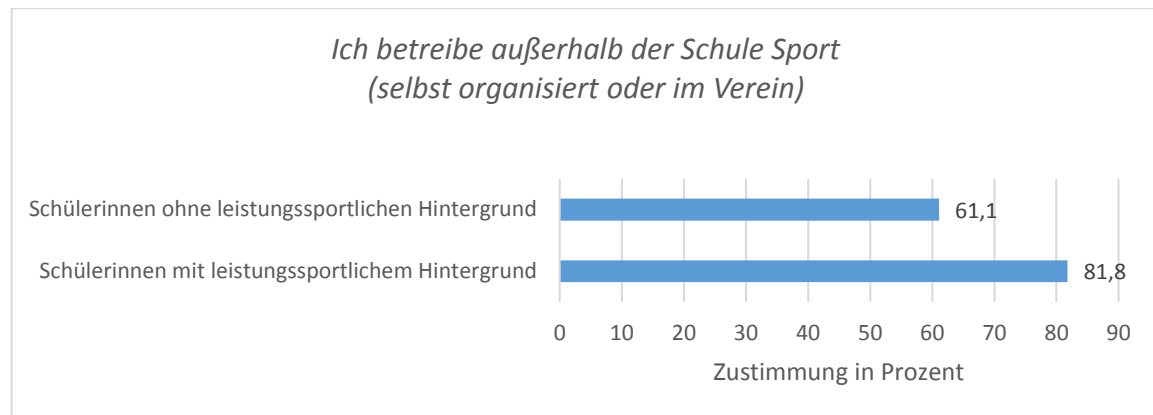


Abbildung 12: Gruppenvergleich: Sportaktivitäten außerhalb der Schule (n= 138 Personen)

Die höhere Bejahung von Seiten der Leistungssportlerinnen kann meiner Meinung nach mit der Tatsache regelmäßiger Trainingseinheiten und der Absolvierung von Wettkämpfen begründet werden.

Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Ausübung von Sport außerhalb der Schule zu eruieren, wurde zusätzlich ein Korrelationsmaß berechnet. Da es sich um dichotome Variablen handelt, konnte hierfür der Spearman'sche Korrelationskoeffizient herangezogen werden. Das Ergebnis zeigt einen sehr geringen Zusammenhang ($r < 0,2$) zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der sportlichen Betätigung außerhalb der Schule.

Hypothese 2

H0_2: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum Schulsport*.

H2: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum Schulsport*.

¹ Chi-Quadrat nach Pearson, Asymptotische Signifikanz (2-seitig), $p = 0,007$

Da bei der Messung der Einstellungsdimensionen keine metrische Skala vorliegt und die Abstände zwischen den 5 Kategorien *Trifft völlig zu* bis *Trifft gar nicht zu* nicht gleich groß sind, wurde der U-Test von Mann und Whitney zur Berechnung verwendet. Dies gilt auch für die Hypothesen H0_3 bis H0_11.

Tabelle 10: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Ich freue mich meistens auf den Sportunterricht.</i>	0,119
<i>Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig.</i>	0,025
<i>Die Inhalte der Sportstunden empfinde ich als abwechslungsreich.</i>	0,356
<i>Ich kann mich mit meinen Wünschen sehr in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen.</i>	0,546
<i>Ich halte den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein überaus wichtiges Fach.</i>	0,197
<i>Ich finde es toll, neue Bewegungen / Spiele / Sportarten zu lernen.</i>	0,214
<i>Der Sportunterricht fördert unsere Klassengemeinschaft.</i>	0,552
<i>Ich möchte mich gerne mit meinen Klassenkolleginnen im sportlichen Wettkampf messen.</i>	0,619
<i>Ich schäme mich vor den anderen, wenn ich etwas nicht so gut kann.</i>	0,252
<i>Meine Lehrerin gibt mir ein gutes Gefühl und somit traue ich mich, Neues und Herausforderndes auszuprobieren.</i>	0,369
<i>Ich werde lieber aufgrund meiner sportlichen Leistung beurteilt und nicht aufgrund anderer Faktoren (z.B. Engagement, Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit etc.).</i>	0,037
<i>Aufgrund der dargebotenen Inhalte im Laufe meines Schulsportunterrichts kenne ich hilfreiche Entspannungstechniken und kann diese gut in meinem Alltag einsetzen.</i>	0,197
<i>Aufgrund der sportlichen Ausbildung in der Schule habe ich eine Vorstellung vom richtigen Aufwärmen, richtigen Durchführen von Bewegungen und richtigen Abwärmen.</i>	0,775

Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Items „Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig“ signifikant voneinander (*U-Test*, $p < 0,05$). Bei den Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund ist diesbezüglich mit 74,2 Prozent eine höhere Zustimmung zu verzeichnen als bei jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund (66,7% Zustimmung).

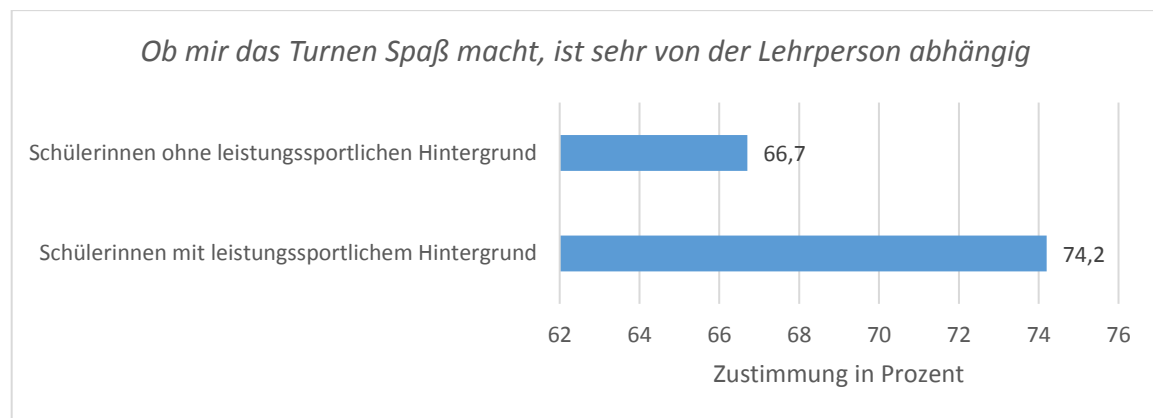


Abbildung 13: Gruppenvergleich: Spaß am Turnen in Abhängigkeit von der Lehrperson (n= 138 Personen)

Die höhere Zustimmung der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund möchte ich auf die Vermutung stützen, dass sich jene intensiver mit Personen, welche sportliche Aktivität anleiten, auseinandersetzen. Eventuell sind positive oder negative Erfahrungen mit Trainerinnen beziehungsweise Trainern und daraus resultierende Gefühle der Sportart gegenüber die Ursache für einen empfundenen Zusammenhang zwischen Lehrperson und Sportunterricht.

Des Weiteren findet sich eine signifikante Unterscheidung hinsichtlich der Aussage „Ich werde lieber aufgrund meiner sportlichen Leistung beurteilt und nicht aufgrund anderer Faktoren“ (*U-Test, $p < 0,05$*). Bei den Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund ist dahingehend eine höhere Ablehnung (51,4%) zu verzeichnen als bei jenen mit leistungssportlichem Hintergrund. Für 36,5% dieser Gruppe ist dieses Item nicht zutreffend.

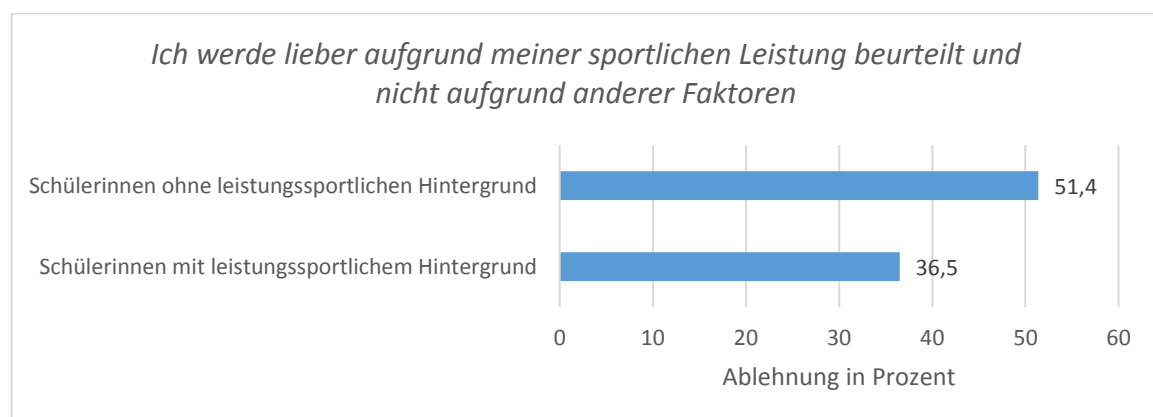


Abbildung 14: Gruppenvergleich: Präferierte Beurteilung aufgrund der sportlichen Leistung (n= 138 Personen)

Dass die leistungssportlichen Schülerinnen mit einer ständigen Beurteilung ihrer körperlichen Darbietung konfrontiert sind und aufgrund dessen auch über eine gewisse Routine in Bezug auf deren Bewertung verfügen, könnte eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis sein. Darüber hinaus ist eine höhere Leistungsmotivation bei dieser Gruppe der Mädchen zu erwarten, was hierfür ebenfalls als Begründung angeführt werden kann.

Hypothese 3

H0_3: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des Schulsports*.

H3: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des Schulsports*.

Tabelle 11: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Ich hätte gerne mehr Sportunterricht pro Woche.</i>	0,360
<i>Die Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet, passt für mich gut.</i>	0,622
<i>Die Lehrperson strukturiert den Unterricht sinnvoll (Aufwärmen, Hauptteil, Abwärmen).</i>	0,843
<i>Ich halte es für wichtig, dass auch wir Schülerinnen Stunden planen und anleiten.</i>	0,805
<i>Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen.</i>	0,026
<i>Ich bin mit dem angebotenen Programm an Freifächern und unverbindlichen Übungen im Bereich des Schulsports zufrieden.</i>	0,653
<i>Ich nütze die zusätzlichen Angebote.</i>	0,069
<i>Ich hätte gerne einen koedukativen Sportunterricht (Knaben und Mädchen).</i>	0,052
<i>Unser Schulsportfest bietet für alle Interessierten aufgrund des vielseitigen Angebotes einen Anreiz, um daran teilzunehmen.</i>	0,747
<i>Ich würde Modulunterricht bevorzugen, da ich lieber nur eine Sportart über den Zeitraum eines Semesters ausüben möchte.</i>	0,772

Das Ergebnis des U-Tests zeigt, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Dimension *Einstellungen bezüglich der Organisation des Schulsports* nur bei der Beantwortung des Items „Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen“ signifikant voneinander unterscheiden (U-Test, $p < 0,05$). Bei den Schülerinnen mit

leistungssportlichem Hintergrund ist mit 48,5% eine höhere Zustimmung zu verzeichnen als bei jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund (29,2% Zustimmung).

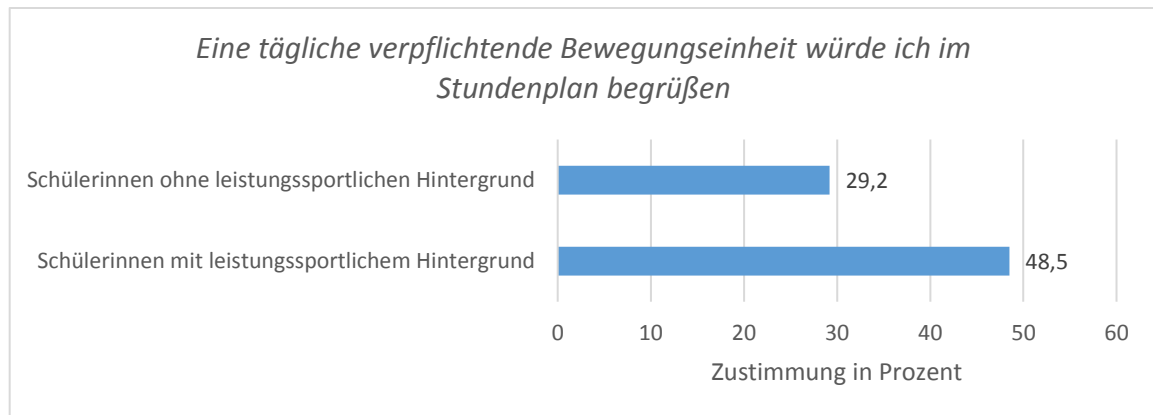


Abbildung 15: Gruppenvergleich: Zustimmung zu einer täglichen verpflichtenden Sporteinheit (n= 138 Personen)

Die signifikant höhere Zustimmung könnte im Zusammenhang damit stehen, dass der Leistungssport tägliche Trainingseinheiten in Form von Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit oder Koordination fordert und somit ein Teil davon bereits in der Schule zu absolvieren wäre. Die Leistungssportlerinnen würden in diesem Fall über mehr freie Zeit verfügen, in der sie anderen Aktivitäten nachgehen könnten.

Hypothese 4

H0_4: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum generellen Sporttreiben*.

H4: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum generellen Sporttreiben*.

Hinsichtlich der Beantwortung der Aussagen zum generellen Sporttreiben (Motive für die Sportausübung) können bei ungefähr der Hälfte der Items (6 von 13) signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen verzeichnet werden. Die Berechnung des U-Tests lieferte folgende Ergebnisse:

Tabelle 12: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
<i>Sport stärkt die Gesundheit.</i>	0,665
<i>Man kommt dabei an die frische Luft.</i>	0,261
<i>Ich will etwas für meine Figur tun.</i>	0,272
<i>Sport ist eine schöne Freizeitbeschäftigung.</i>	0,009
<i>Ich kann während der Sportausübung gut „abschalten“ und meinem Alltag entfliehen.</i>	0,009
<i>Man hat Kontakt mit Freunden / Freundinnen.</i>	0,001
<i>Ich brauche Ausgleichsbewegungen, da ich sehr viel sitze.</i>	0,696
<i>Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben.</i>	0,002
<i>Mir macht es Spaß, mich mit anderen im sportlichen Wettkampf zu messen.</i>	0,000
<i>Ich brauche eine Gruppe als Ansporn.</i>	0,162
<i>Der Sport soll nach Möglichkeit mit wenig Kosten verbunden sein.</i>	0,161
<i>Ich suche das Abenteuer / Risiko bei meiner sportlichen Betätigung.</i>	0,064
<i>Der Leistungsgedanke ist für mich bei der Sportausübung überaus wichtig.</i>	0,000

Bezogen auf die Aussage „Sport ist eine schöne Freizeitbeschäftigung“ (U-Test, $p < 0,01$) geben 56,1% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund ihre völlige Zustimmung. Hingegen sind es nur 30,6% der anderen Gruppe, für welche dies völlig zutrifft.

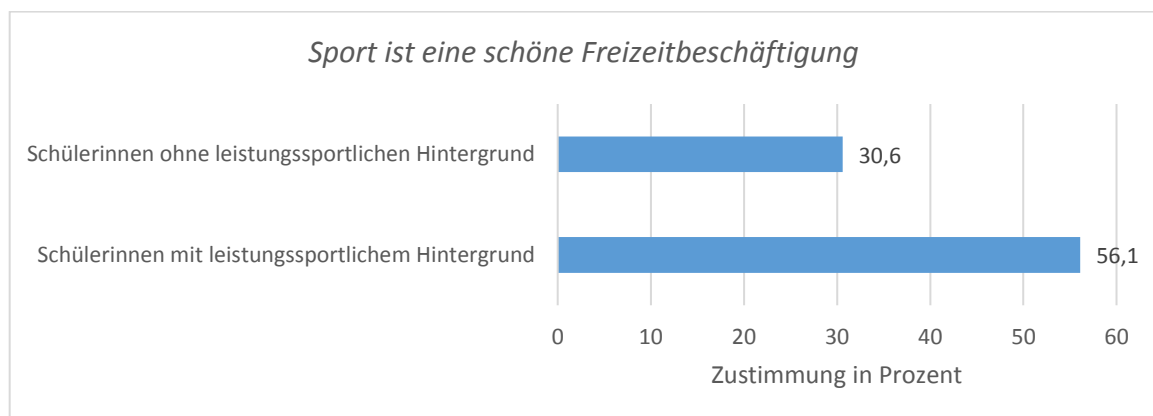


Abbildung 16: Gruppenvergleich: Sport als schöne Freizeitbeschäftigung (n = 138 Personen)

Da die Leistungssportlerinnen freiwillig sehr viel ihrer verfügbaren Zeit für ihre Disziplin aufbringen, empfinden sie somit wahrscheinlich den Sport in vergleichbar höherem Maße als eine schöne Freizeitbeschäftigung.

Dem Item „Ich kann während der Sportausübung gut ‘abschalten’ und meinem Alltag entfliehen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) stimmen 53% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund völlig zu. Im Vergleich dazu sind es wieder nur 30,6% der anderen Gruppe, bei denen diesbezüglich eine völlige Zustimmung zu verzeichnen ist.

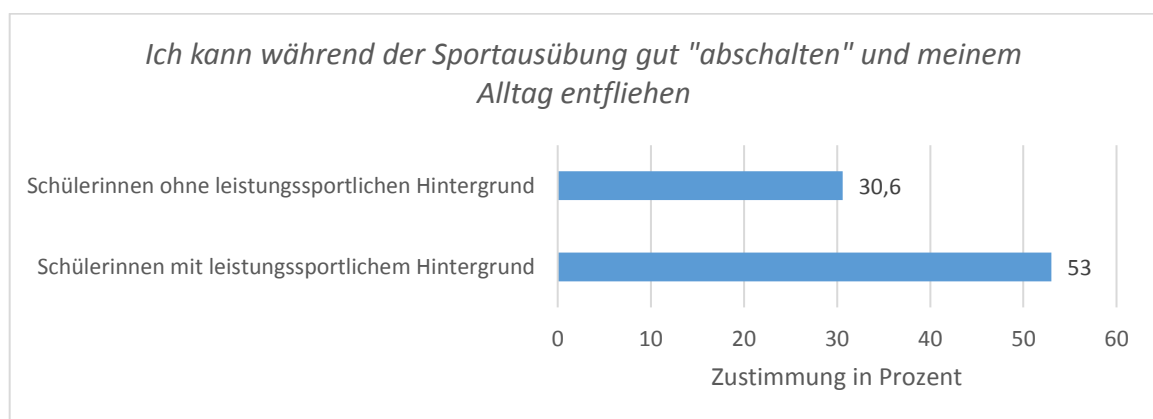


Abbildung 17: Gruppenvergleich: Sport als Fluchtmöglichkeit aus dem Alltag ($n = 138$ Personen)

Das Ausblenden der alltäglichen Probleme, Sorgen, Beeinflussungen etc. und die Konzentration auf die sportliche Disziplin können als hilfreiche Strategien im Leistungssport angesehen werden, wenn man Erfolge erzielen möchte. Aufgrund des Ergebnisses kann die Vermutung angestellt werden, dass sich die Leistungssportlerinnen diese Kompetenzen in höherem Maße angeeignet haben als die Mädchen der anderen Gruppe.

Die Aussage „Man hat Kontakt mit Freunden/ Freundinnen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) wurde von 50% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund mit „trifft völlig zu“ beantwortet. Nur 18,1% der Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund wählten diese Antwortkategorie.

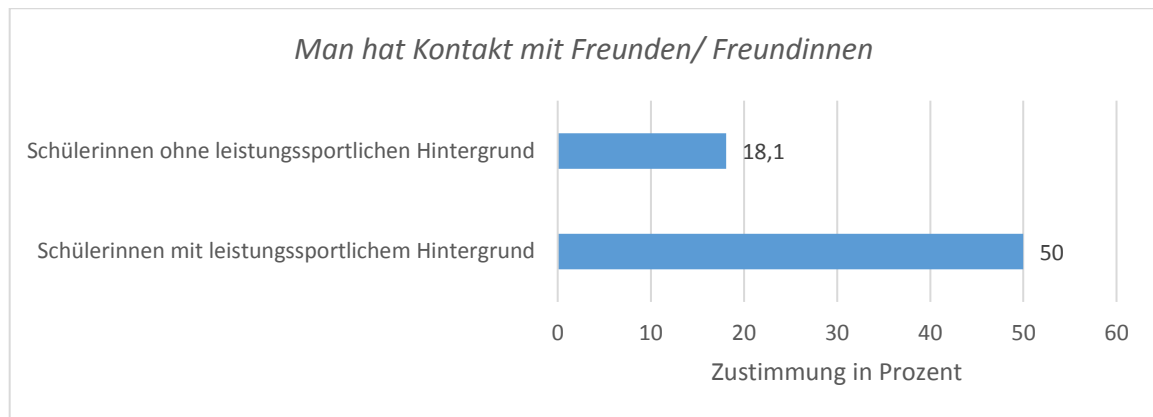


Abbildung 18: Gruppenvergleich: Kontakt mit Freunden/ Freundinnen bei der Sportausübung (n= 138 Personen)

Da die Leistungssportlerinnen so viel Zeit im Training verbringen, könnte es sein, dass sie ihre Teamkolleginnen und -kollegen als ihre Freundinnen beziehungsweise Freunde bezeichnen.

Das Item „Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben“ (*U-Test, $p < 0,01$*) befinden 42,4% der Oberstufenschülerinnen mit leistungssportlichem und nur 26,4% jener ohne leistungssportlichen Hintergrund als zutreffend.

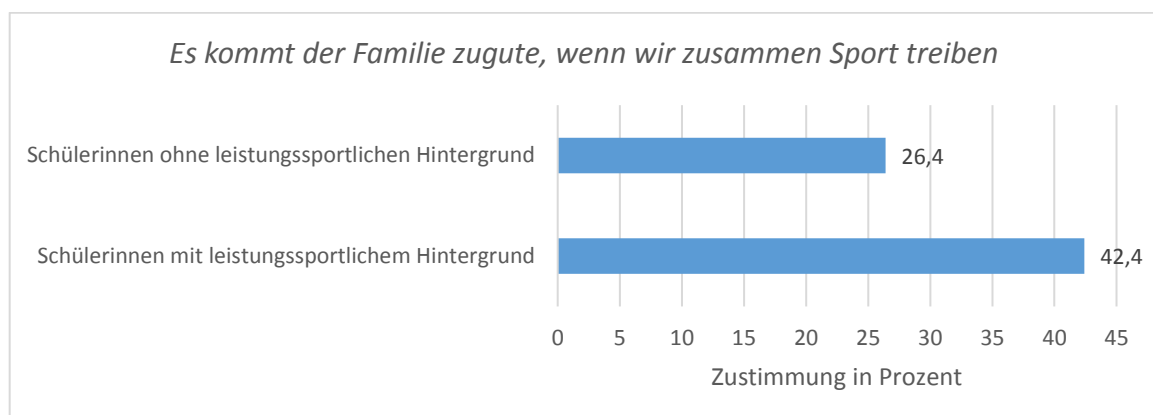


Abbildung 19: Gruppenvergleich: Sport als familienförderndes Element (n= 138 Personen)

Möglicherweise sind bei leistungssportlichen Schülerinnen mehrere Familienmitglieder sportlich aktiv, weswegen auch gemeinsame Bewegungsaktivitäten unternommen werden können. Das verbindende Element des Sports scheint diesen Mädchen vertrauter zu sein.

57,6% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund geben der Aussage „Mir macht es Spaß, mich mit anderen im sportlichen Wettkampf zu messen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) ihre Zustimmung. Demgegenüber sind es nur 22,2% der anderen Gruppe, welche diesbezüglich so empfinden.

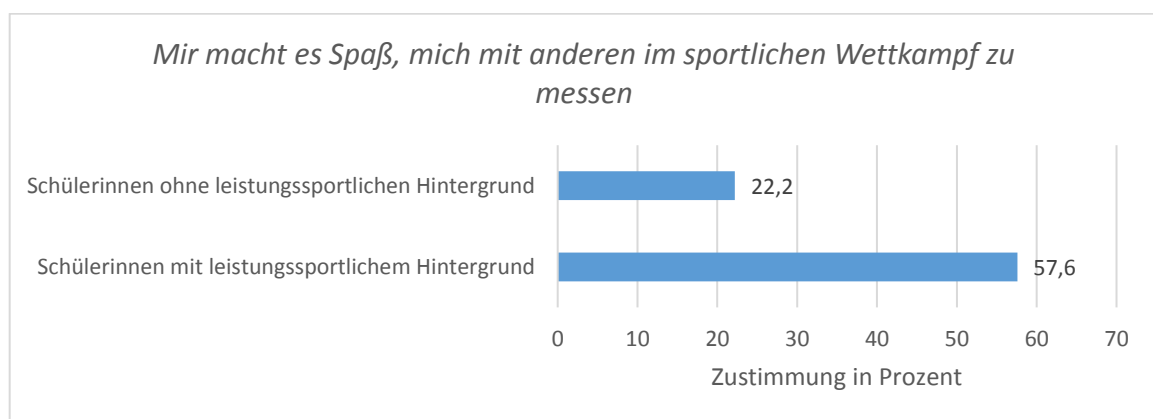


Abbildung 20: Gruppenvergleich: Spaß am sportlichen Wettkampf ($n = 138$ Personen)

Wettkampforientierung ist, wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, bei Mädchen ein vergleichsweise geringeres Motiv für die Sportausübung als bei Knaben. Leistungssportlerinnen vertreten diesbezüglich eine andere Einstellung, da der sportliche Erfolg eine Motivation für ihr Handeln darstellt. Infolgedessen scheint dieses Ergebnis keinesfalls verwunderlich.

Das letzte Item, bei dem ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen zu verzeichnen ist, nämlich „Der Leistungsgedanke ist für mich bei der Sportausübung überaus wichtig“ (*U-Test*, $p < 0,01$), gilt für 66,7% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund als zutreffend. Eine vergleichsweise geringe Zustimmung (34,7%) ist bei der anderen Gruppe gegeben.

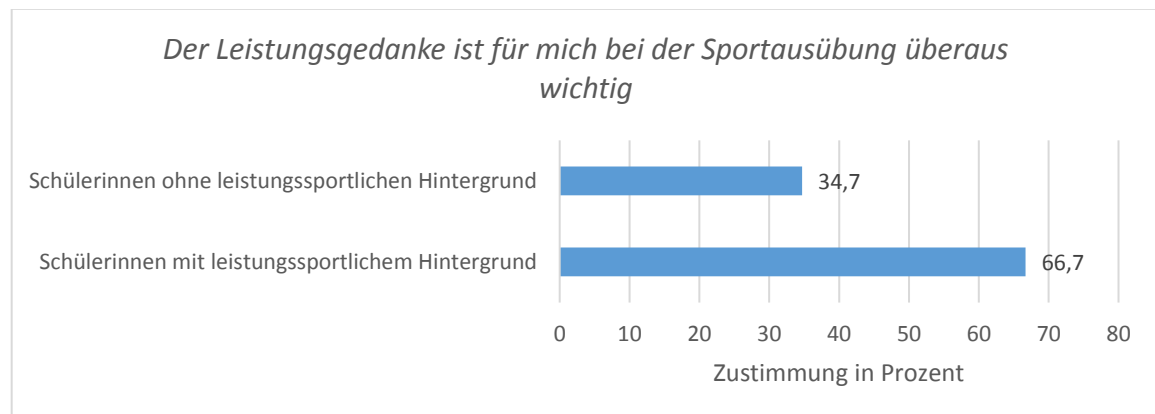


Abbildung 21: Gruppenvergleich: Bedeutung des Leistungsgedankens bei der Sportausübung (n= 138 Personen)

An dieser Stelle möchte ich auf den vorherigen Erklärungsversuch (vgl. Abb. 20) verweisen.

Hypothese 5

H0_5: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports*.

H5: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports*.

Die Ergebnisse des U-Tests lieferten auch bei der Beantwortung der Aussagen bezogen auf die Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports einige signifikante Unterschiede.

Tabelle 13: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Ich nütze das umfassende Sportangebot der verschiedenen Vereine.	0,000
Ich sehe einen Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung.	0,000
Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	0,046
Meine Freunde / Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	0,001
Ich bin Mitglied in einem Fitnesscenter.	0,249
Es gibt günstige Angebote für SchülerInnen, um sich in einem Fitnesscenter einzuschreiben.	0,848
Ich besuche angebotene Kurseinheiten, da mich das Programm im Fitnesscenter sehr anspricht.	0,807
Ich trainiere lieber an den Geräten.	0,656
Aufgrund meines Leistungssports bin ich sowieso an einen Verein gebunden.	0,000
Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten (Laufen, Radfahren, Wandern etc.) nicht nötig ist.	0,000
Die Ausübung meiner bevorzugten Sportart ist für mich schwierig, da sie von keinem Verein angeboten wird.	0,348

Die Aussage „Ich nütze das umfassende Angebot der verschiedenen Vereine“ (U-Test, $p < 0,01$) ist für 40,9% der befragten Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund zutreffend, jedoch gaben diesbezüglich nur 5,6% der Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund ihre Zustimmung.

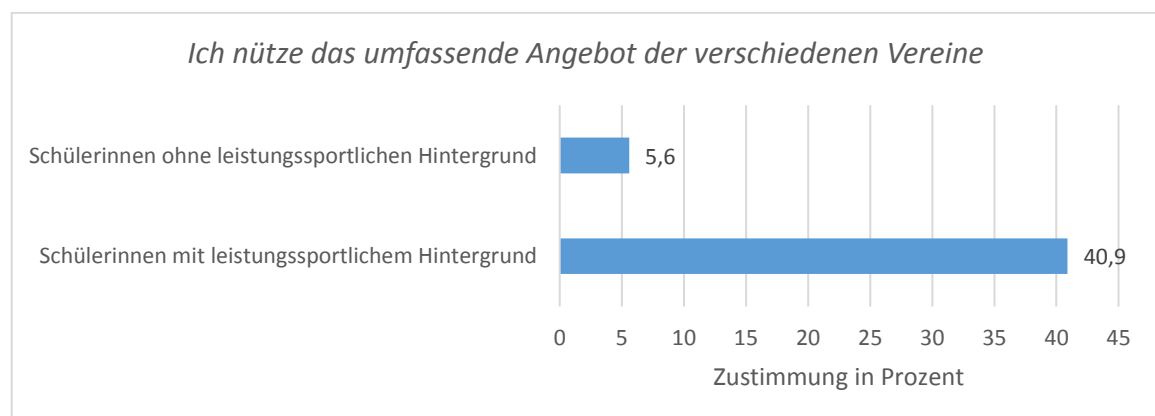


Abbildung 22: Gruppenvergleich: Ausnützung des umfassenden Angebots der verschiedenen Vereine (n= 138 Personen)

Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte eine Vereinsgebundenheit aufgrund der Ausübung des Leistungssports sein, weswegen bei dieser Gruppe der Mädchen eine höhere Zustimmung zu verzeichnen ist.

Für 63,6% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund trifft das Item „Ich sehe den Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung“ (*U-Test, $p < 0,01$*) zu. Bei den Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund ist eine vergleichbar geringe Zustimmung von 31,9% zu verzeichnen.

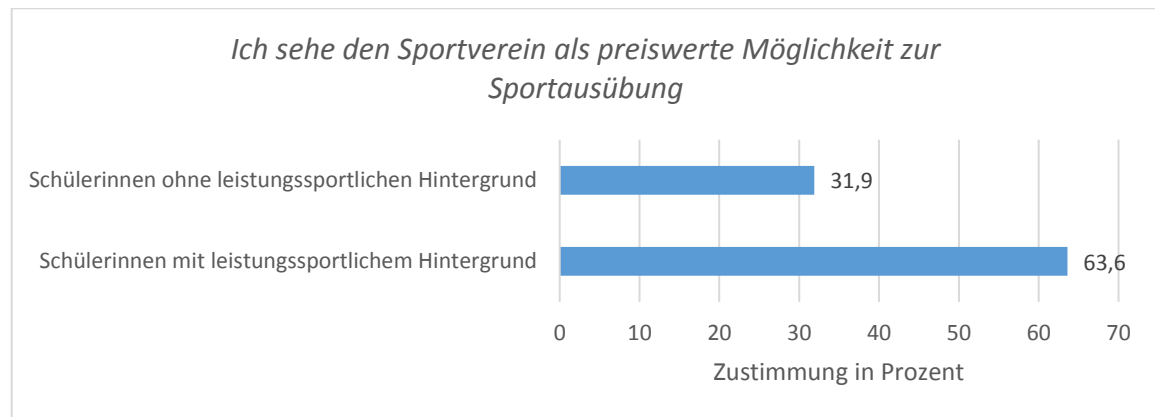


Abbildung 23: Gruppenvergleich: Der Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung (n=138 Personen)

Auch in dieser Hinsicht könnte die Zugehörigkeit zu einem Verein eine mögliche Begründung für eine höhere Zustimmung der Leistungssportlerinnen sein.

Hinsichtlich der Aussage „Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied“ (*U-Test, $p < 0,05$*) ist bei beiden Gruppen eine geringe Zustimmung zu verzeichnen, jedoch ist bei den Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund mit 12,1% eine etwas stärkere Bejahung des Motivs vorhanden als bei den Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund (4,2% Zustimmung).

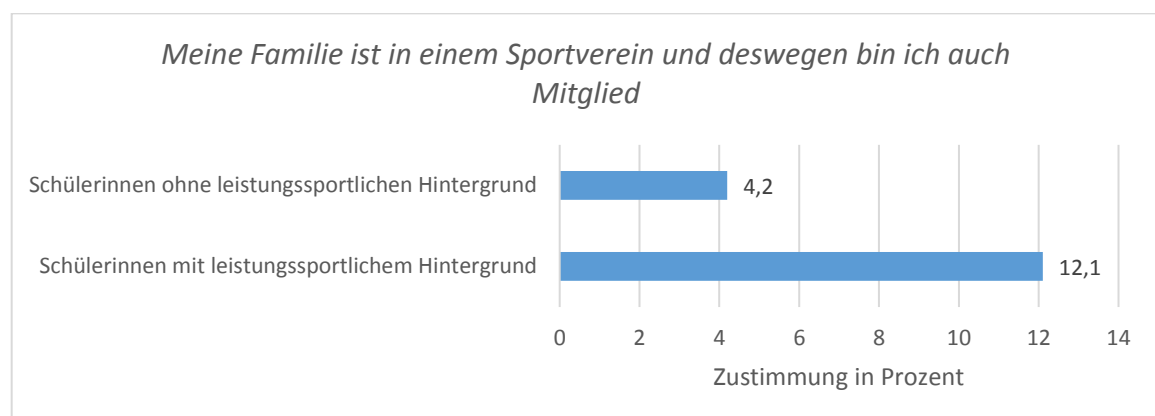


Abbildung 24: Gruppenvergleich: Sportvereinsmitgliedschaft aufgrund der Familie (n= 138 Personen)

In Bezug auf diesen errechneten Unterschied fällt mir eine Interpretation schwer. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Gruppen dieser Aussage sehr wenig Bedeutung verleihen.

Das Item „Meine Freunde / Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied“ (*U-Test, $p < 0,01$*) trifft für einen hohen Prozentsatz (95,8%) der Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund nicht zu. Bei den Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund sind diesbezüglich etwas weniger (77,2%) zu nennen, die dieser Aussage nicht zustimmen.

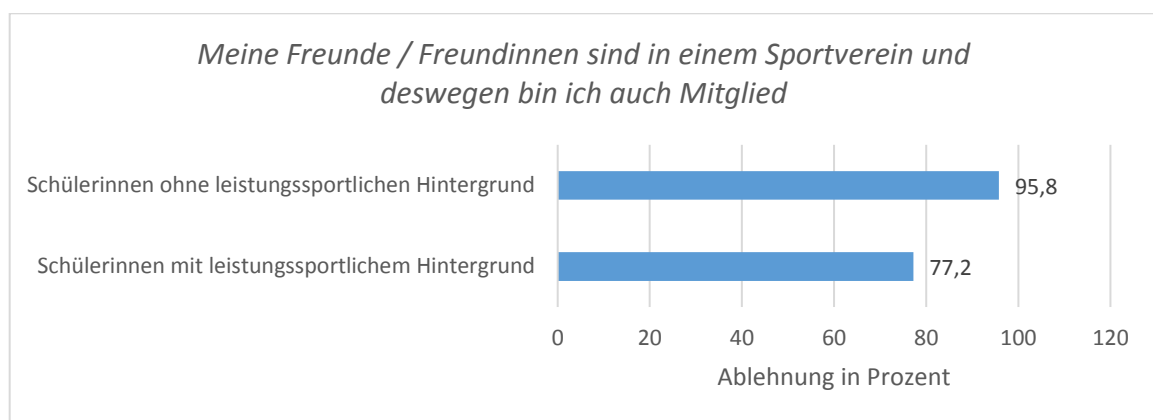


Abbildung 25: Gruppenvergleich: Sportvereinsmitgliedschaft aufgrund der Freunde/ Freundinnen (n= 138 Personen)

Dieses Ergebnis könnte damit begründet werden, dass die Ausübung eines Leistungssports durch Familie und Freundeskreis begünstigt wird und infolgedessen bei den Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund eine höhere Zustimmung zu verzeichnen ist.

Ein erheblicher Unterschied wird, bezogen auf das Item „Aufgrund meines Leistungssports bin ich sowieso an einen Verein gebunden“ (*U-Test, $p < 0,01$*), ersichtlich. 53% der Oberstufenschülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund stimmen dem zu. Vergleichbar gering (2,8%) ist die Zustimmung bei der anderen Gruppe.

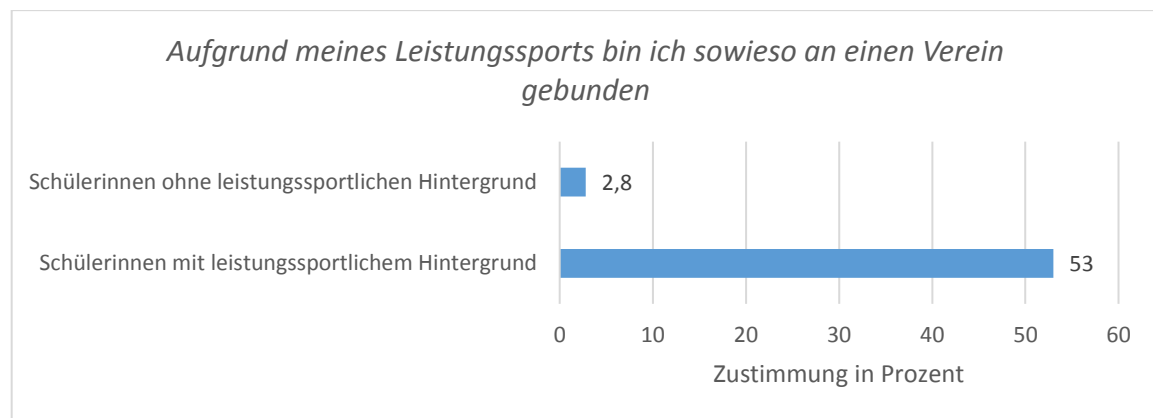


Abbildung 26: Gruppenvergleich: Vereinsgebundenheit aufgrund von Leistungssport (n= 138 Personen)

Hierbei kann eine Korrelation zu der thematisierten Nutzung des Angebots der Vereine (vgl. Abb. 22) hergestellt werden, bei der sich ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen.

Eine höhere Bejahung (49,3%) ist bei den Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund hinsichtlich des Items „Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten nicht nötig ist“ (*U-Test, $p < 0,01$*) zu verzeichnen. Demgegenüber ist diese Aussage nur für 27,3% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund zutreffend.

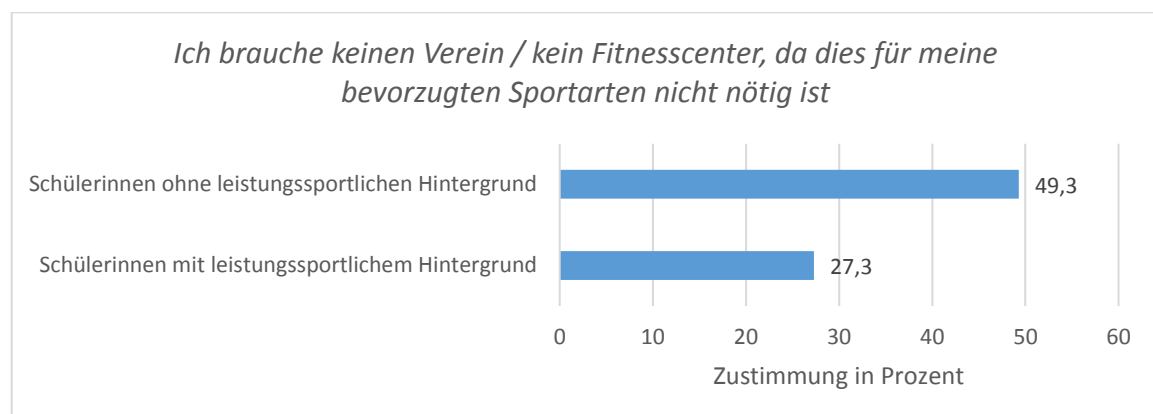


Abbildung 27: Gruppenvergleich: Bedarf eines Fitnesscenters/ Vereins zur Ausübung der bevorzugten Sportarten (n= 138 Personen)

Auch in diesem Fall könnte die Vereinsgebundenheit mancher Leistungssportlerinnen eine mögliche Erklärung für eine geringere Zustimmung sein.

Hypothese 6

H0_6: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport*.

H6: Schülerinnen mit und jene ohne leistungssportlichen Hintergrund unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport*.

Bei 9 von 12 Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport* zeigen die Ergebnisse des U-Tests signifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen auf.

Es wurde bereits bei der Beschreibung der Antworten hinsichtlich der Items zur Leistungsmotivation (vgl. 3.2.4) die Vermutung geäußert, dass sich einige statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben könnten. Es handelte sich dabei um 5 der 9 signifikanten Ergebnisse. Diese Aussagen sind in der nachfolgenden Tabelle zusätzlich zu den p-Werten markiert.

Tabelle 14: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Ich bin eine Person, die sich gerne mit anderen misst.</i>	0,002
<i>Ich arbeite hart, um im Sport erfolgreich zu sein.</i>	0,000
<i>Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein.</i>	0,000
<i>Ich freue mich darauf, mein Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen.</i>	0,000
<i>Es ist für mich wichtig zu gewinnen.</i>	0,000
<i>Es ist mir sehr wichtig, mehr Punkte als meine Gegnerin zu erzielen.</i>	0,001
<i>Ich hasse es zu verlieren.</i>	0,128
<i>Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne.</i>	0,001
<i>Ich zeige den größten Ehrgeiz, wenn ich versuche, persönliche Ziele zu erreichen.</i>	0,068
<i>Ich strenge mich am meisten an, wenn ich ein bestimmtes Ziel habe.</i>	0,072
<i>Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig.</i>	0,024
<i>Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen.</i>	0,000

Im Weiteren wurde unter Punkt 3.2.4 angeführt, dass die Items dem *Sport Orientation Questionnaire* entnommen wurden. Elbe konnte 2003 mit Hilfe dieses Fragebogens eine signifikant größere Leistungsorientierung von Leistungssportlerinnen im Vergleich zu Nicht-Leistungssportlerinnen nachweisen (Willimczik & Kronsbein, 2005, S. 6). Dieses Ergebnis ist in Anbetracht der hohen Anzahl der errechneten Unterschiede in einen Zusammenhang mit jenem der befragten Oberstufenschülerinnen zu bringen.

Ich verzichte bei der nachfolgenden Ergebnisbeschreibung auf eine eigene Interpretation. Die Unterschiede zwischen Personen mit und jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund sind meiner Ansicht nach in Bezug auf die Leistungsmotivation im Sport ausreichend begründet.

Für 47% der befragten Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund trifft die Aussage „Ich bin eine Person, die sich gerne mit anderen misst“ (*U-Test, $p < 0,01$*) zu, hingegen lässt sich bei den Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund nur eine 18,1%ige Zustimmung verzeichnen.

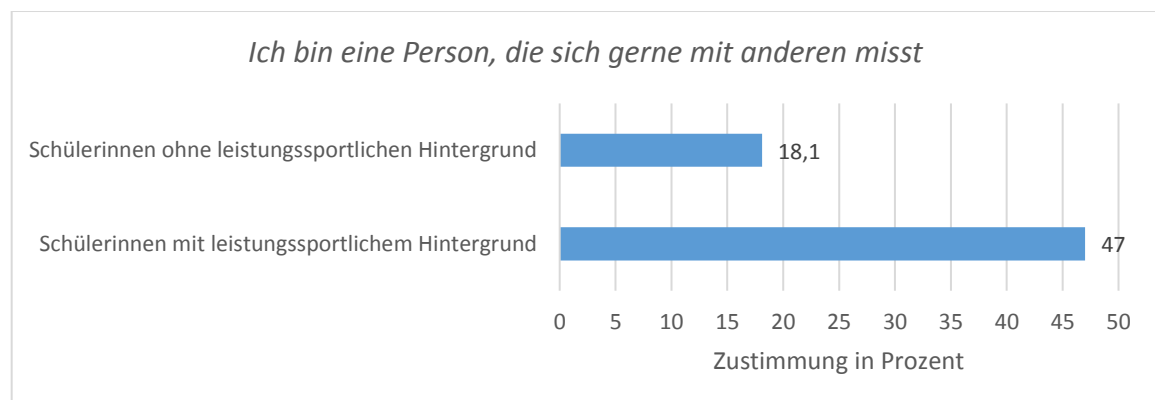


Abbildung 28: Gruppenvergleich: Bevorzugung eines Vergleichs mit anderen (n= 138 Personen)

Das Item „Ich arbeite hart, um im Sport erfolgreich zu sein“ (U -Test, $p < 0,01$) findet bei den Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund eine Bejahung von 57,6%. Im Gegensatz dazu trifft diese Aussage nur für 18,1% der anderen Gruppe zu.

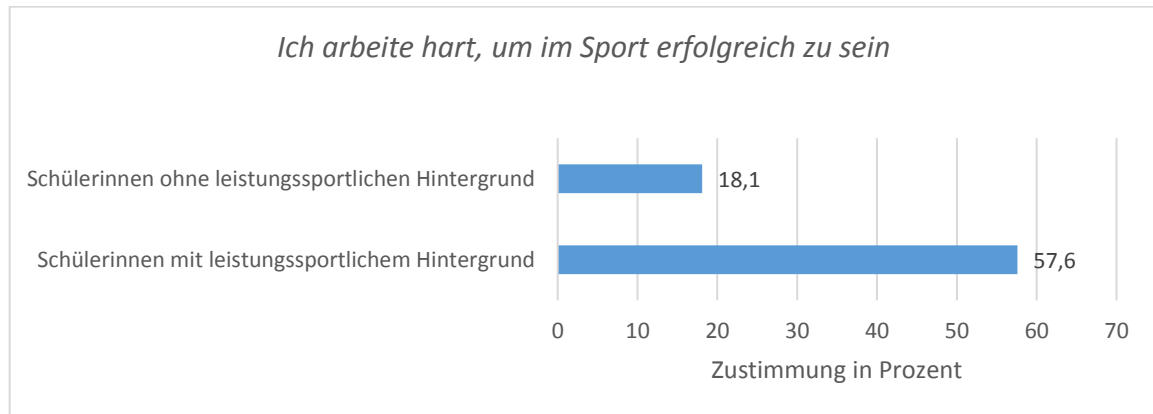


Abbildung 29: Gruppenvergleich: Anstrengung für den sportlichen Erfolg ($n = 138$ Personen)

Knapp mehr als die Hälfte (51,5%) der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund bekundet hinsichtlich des Items „Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein“ ihre Ablehnung. Eine vergleichbar höhere Anzahl (83,3%) der Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund befindet dies als für sie nicht zutreffend.



Abbildung 30: Gruppenvergleich: Ziel, die beste Sportlerin zu sein ($n = 138$ Personen)

Hinsichtlich der Aussage „Ich freue mich, mein Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) gaben 53% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund an, dass sie so empfinden. Mit nur 19,4% ist bei den Schülerinnen der anderen Gruppe eine wesentlich geringere Zustimmung zu verzeichnen.

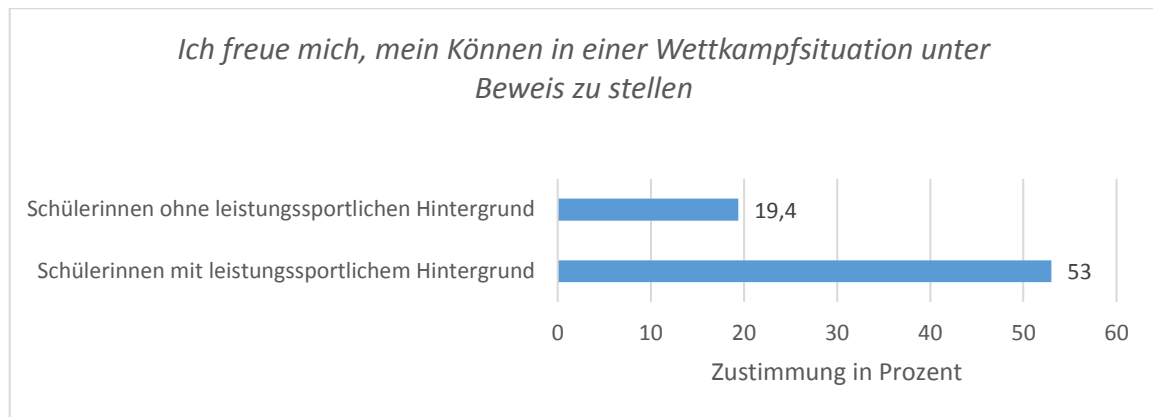


Abbildung 31: Gruppenvergleich: Vorfreude darauf, das Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen (n= 138 Personen)

Für 51,5% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund ist das Item „Es ist für mich wichtig zu gewinnen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) zutreffend und nur 23,6% der Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund stimmen dieser These zu.

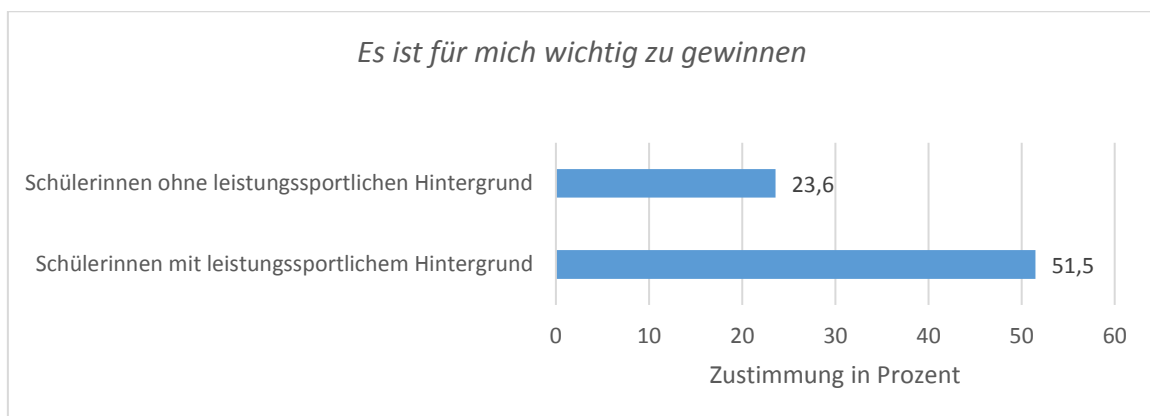


Abbildung 32: Gruppenvergleich: Bedeutung eines Sieges (n= 138 Personen)

Vergleichbar groß ist der Unterschied zwischen den Gruppen bezogen auf die Aussage „Es ist mir sehr wichtig, mehr Punkte als meine Gegnerin zu erzielen“ (*U-Test, $p < 0,01$*). 47% der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund und 20,8% jener ohne leistungssportlichen Hintergrund stimmen diesbezüglich zu.

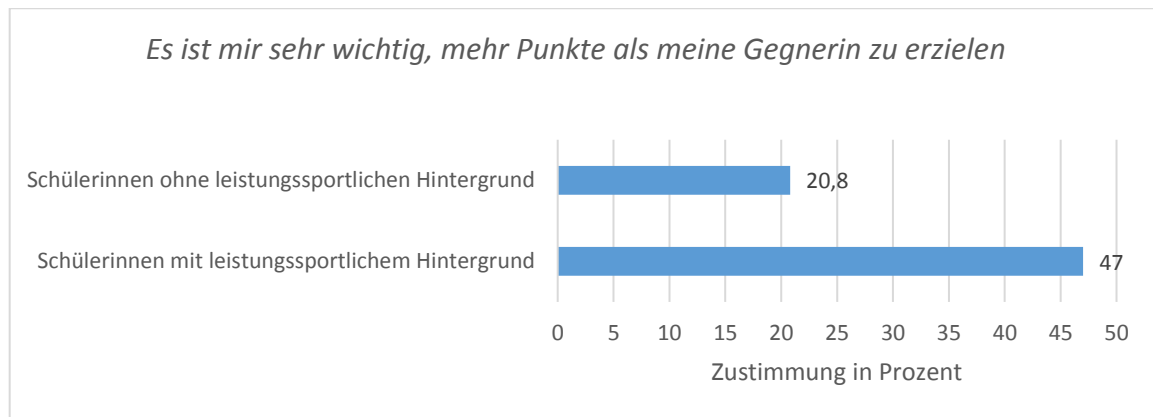


Abbildung 33: Gruppenvergleich: Bedeutung, mehr Punkte als die Gegnerin zu erzielen ($n = 138$ Personen)

Dem Item „Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne“ (*U-Test, $p < 0,01$*) stimmen beide Gruppen wenig zu, jedoch ist bei den Oberstufenschülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund eine fast doppelt so hohe Zustimmung (24,2%) zu verzeichnen als bei den Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund (13,9% Zustimmung).

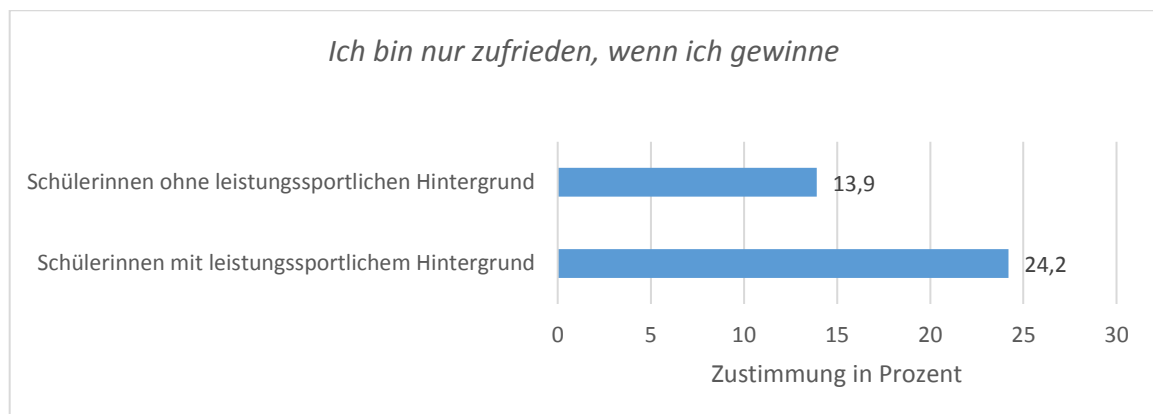


Abbildung 34: Gruppenvergleich: Zufriedenheit mit einem Sieg ($n = 138$ Personen)

Bei dem Item „Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig“ (*U-Test, $p < 0,05$*) sind die größten Unterschiede hinsichtlich einer Ablehnung zu verzeichnen. Keines der Mädchen mit leistungssportlichem Hintergrund wählte bei der Beantwortung die Kategorie *Trifft gar nicht zu*. Nur für 1,5% dieser Gruppe ist diese Aussage nicht zutreffend, hingegen stimmen 7% der Schülerinnen ohne leistungssportlichen Hintergrund dem Motiv nicht zu.

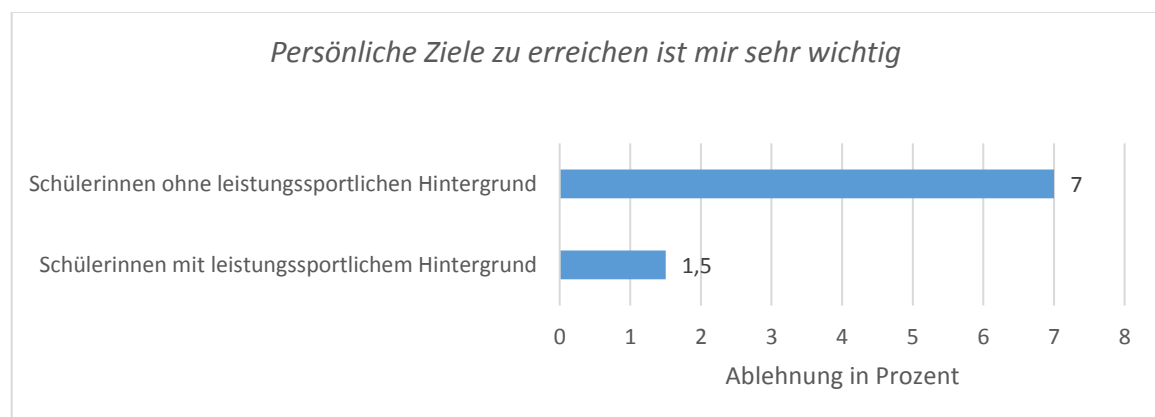


Abbildung 35: Gruppenvergleich: Ablehnung in Bezug auf die Bedeutung der persönlichen Zielerreichung ($n=138$ Personen)

Das Item „Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen“ (*U-Test, $p < 0,01$*) trifft für 87,9% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund zu. Etwas weniger, nämlich 61% der anderen Gruppe geben diesbezüglich ihre Zustimmung.

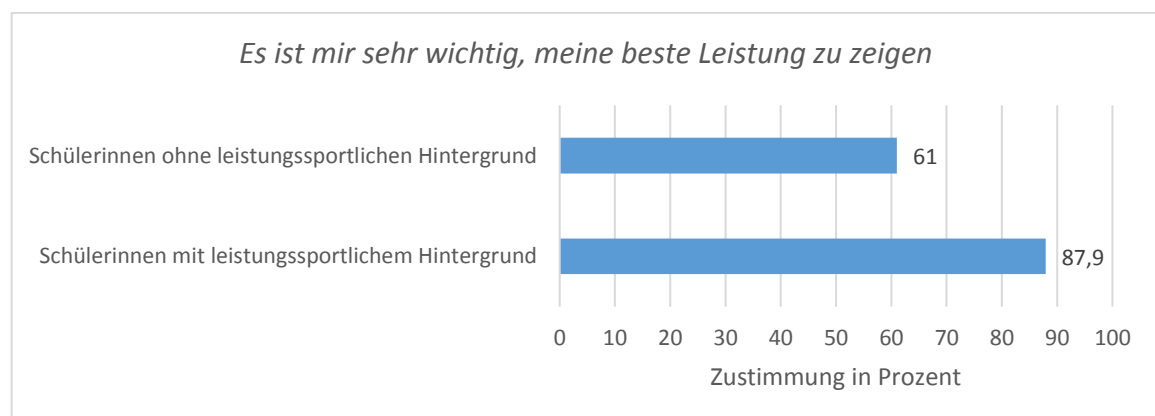


Abbildung 36: Gruppenvergleich: Bedeutung, die beste Leistung zu zeigen ($n=138$ Personen)

3.3.2 Prüfung auf Unterschiede zwischen den Altersgruppen (14-16 Jahre/ 17-20 Jahre)

Der Einfachheit halber werden für die Beschreibung der Ergebnisse die Altersgruppe 14-16 Jahre als *die Jüngeren* und die Altersgruppe 17-20 Jahre als *die Älteren* bezeichnet. Für die Berechnung wurde, wie bereits erwähnt, auch in diesen Fällen der U-Test von Mann und Whitney herangezogen.

Hypothese 7

H0_7: Die Altersgruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum Schulsport*.

H7: Die Altersgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum Schulsport*.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich bezogen auf die Einstellungen zum Schulsport nur bei einem Item signifikant voneinander.

Tabelle 15: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Ich freue mich meistens auf den Sportunterricht.</i>	0,247
<i>Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig.</i>	0,103
<i>Die Inhalte der Sportstunden empfinde ich als abwechslungsreich.</i>	0,049
<i>Ich kann mich mit meinen Wünschen sehr in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen.</i>	0,677
<i>Ich halte den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein überaus wichtiges Fach.</i>	0,948
<i>Ich finde es toll, neue Bewegungen / Spiele / Sportarten zu lernen.</i>	0,384
<i>Der Sportunterricht fördert unsere Klassengemeinschaft.</i>	0,944
<i>Ich möchte mich gerne mit meinen Klassenkolleginnen im sportlichen Wettkampf messen.</i>	0,104
<i>Ich schäme mich vor den anderen, wenn ich etwas nicht so gut kann.</i>	0,430
<i>Meine Lehrerin gibt mir ein gutes Gefühl und somit traue ich mich, Neues und Herausforderndes auszuprobieren.</i>	0,830
<i>Ich werde lieber aufgrund meiner sportlichen Leistung beurteilt und nicht aufgrund anderer Faktoren (z.B. Engagement, Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit etc.).</i>	0,348

Aufgrund der dargebotenen Inhalte im Laufe meines Schulsportunterrichts kenne ich hilfreiche Entspannungstechniken und kann diese gut in meinem Alltag einsetzen.	0,052
Aufgrund der sportlichen Ausbildung in der Schule habe ich eine Vorstellung vom richtigen Aufwärmen, richtigen Durchführen von Bewegungen und richtigen Abwärmen.	0,565

Die Aussage „Die Inhalte der Sportstunden empfinde ich als abwechslungsreich“ (*U-Test*, $p < 0,05$) erhält von den Jüngeren eine höhere Zustimmung (62,3%) als von den Älteren (47,8%).

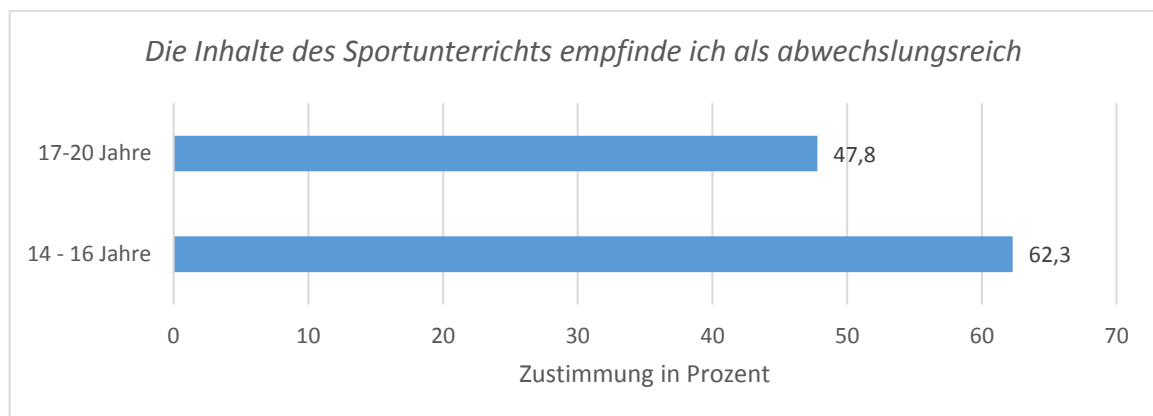


Abbildung 37: Altersgruppenvergleich: Empfindung bezüglich Abwechslung der Inhalte des Sportunterrichts (n= 138 Personen)

Wie bereits in Kapitel 2.2 thematisiert, nimmt das Interesse für sportliche Aktivität bei Mädchen mit zunehmendem Alter ab. Diese Tatsache könnte als eine mögliche Ursache für eine schwächere Zustimmung der Älteren angesehen werden.

Hypothese 8

H0_8: Die Altersgruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des Schulsports*.

H8: Die Altersgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zur Organisation des Schulsports*.

Hinsichtlich der Einstellungen zur Organisation des Schulsports können laut den Ergebnissen des U-Tests bei drei Aussagen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen festgestellt werden.

Tabelle 16: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Ich hätte gerne mehr Sportunterricht pro Woche.	0,388
Die Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet, passt für mich gut.	0,035
Die Lehrperson strukturiert den Unterricht sinnvoll (Aufwärmen, Hauptteil, Abwärmen).	0,031
Ich halte es für wichtig, dass auch wir Schülerinnen Stunden planen und anleiten.	0,947
Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen.	0,656
Ich bin mit dem angebotenen Programm an Freifächern und Unverbindlichen Übungen im Bereich des Schulsports zufrieden.	0,582
Ich nütze die zusätzlichen Angebote.	0,030
Ich hätte gerne einen koedukativen Sportunterricht (Knaben und Mädchen).	0,939
Unser Schulsportfest bietet für alle Interessierten aufgrund des vielseitigen Angebotes einen Anreiz, um daran teilzunehmen.	0,256
Ich würde Modulunterricht bevorzugen, da ich lieber nur eine Sportart über den Zeitraum eines Semesters ausüben möchte.	0,060

Für mehr als die Hälfte (56,5%) der Älteren trifft die Aussage „Die Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet, passt für mich gut“ (U-Test, $p < 0,05$) nicht zu. Hingegen empfinden dies nur 43,4% der Jüngeren.

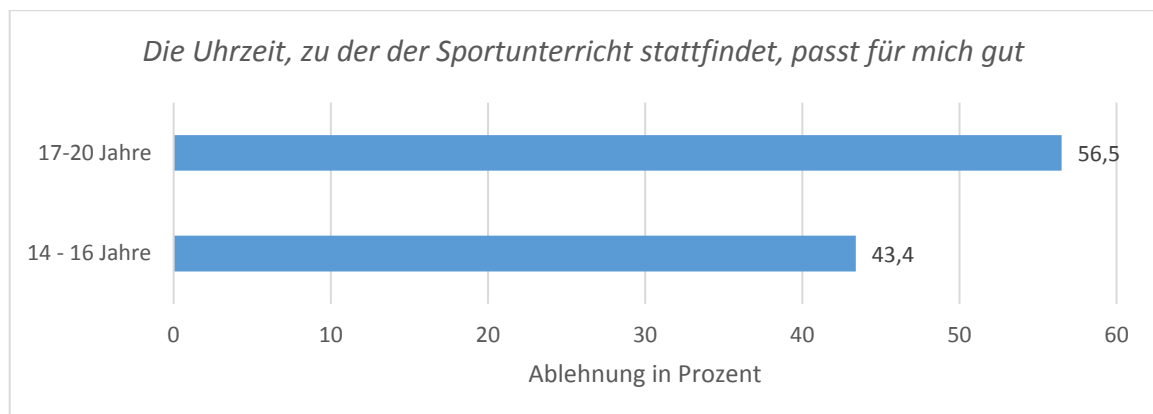


Abbildung 38: Altersgruppenvergleich: Zufriedenheit mit der Uhrzeit des Sportunterrichts (n = 138 Personen)

Da die Schülerinnen in einem mündlichen Gespräch artikulierten, dass der Sportunterricht teilweise bis 18.40 Uhr abgehalten wird, könnte ich mir vorstellen, dass die älteren Mädchen davon eher betroffen sind als die jüngeren.

Dem Item „Die Lehrperson strukturiert den Unterricht sinnvoll (Aufwärmen, Hauptteil, Abwärmen)“ (*U-Test, $p < 0,05$*) stimmen die Älteren mit 85,5% eher zu als die Jüngeren mit 71%.

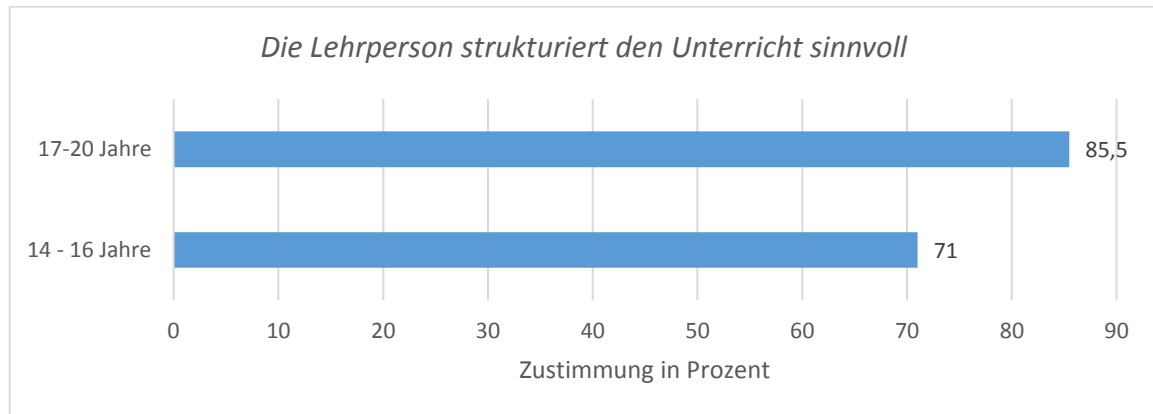


Abbildung 39: Altersgruppenvergleich: Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrperson (n= 138 Personen)

Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Älteren die Struktur besser erkennen als die Jüngeren, da sie auf mehr Schulsporterfahrung zurückgreifen können.

Die Aussage „Ich nütze die zusätzlichen Angebote“ (*U-Test, $p < 0,05$*) lehnen beide Gruppen stark ab, jedoch stimmen die Älteren dem Item in einem stärkeren Grad nicht zu als die Jüngeren. 78,3% der Älteren wählte die Antwortoption *Trifft gar nicht zu*. Demgegenüber sind es nur 59,4% der Jüngeren, die diesbezüglich stark ablehnen.

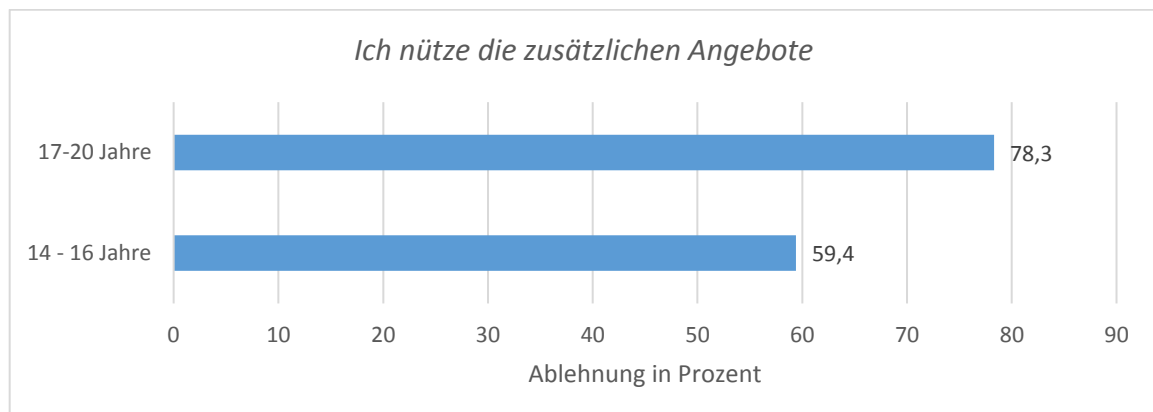


Abbildung 40: Altersgruppenvergleich: Nutzung der zusätzlichen Angebote (n= 138 Personen)

Auch dieses Ergebnis lässt sich in meinen Augen mit einem höheren Interesse der Jüngeren am Sport und einer daraus resultierenden höheren Beteiligung hinsichtlich der zusätzlichen Angebote erklären.

Hypothese 9

H0_9: Die Altersgruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum generellen Sporttreiben*.

H9: Die Altersgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Einstellungen zum generellen Sporttreiben*.

Die Ergebnisse des U-Tests weisen bei keiner einzigen Aussage signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen auf. Daraus folgt, dass für die gesamte Dimension *Einstellungen zum generellen Sporttreiben* die Nullhypothese akzeptiert wird.

Tabelle 17: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Sport stärkt die Gesundheit.</i>	0,274
<i>Man kommt dabei an die frische Luft.</i>	0,154
<i>Ich will etwas für meine Figur tun.</i>	0,200
<i>Sport ist eine schöne Freizeitbeschäftigung.</i>	0,409
<i>Ich kann während der Sportausübung gut „abschalten“ und meinem Alltag entfliehen.</i>	0,809
<i>Man hat Kontakt mit Freunden / Freundinnen.</i>	0,524
<i>Ich brauche Ausgleichsbewegungen, da ich sehr viel sitze.</i>	0,741
<i>Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben.</i>	0,782
<i>Mir macht es Spaß, mich mit anderen im sportlichen Wettkampf zu messen.</i>	0,536
<i>Ich brauche eine Gruppe als Ansporn.</i>	0,875
<i>Der Sport soll nach Möglichkeit mit wenig Kosten verbunden sein.</i>	0,492
<i>Ich suche das Abenteuer / Risiko bei meiner sportlichen Betätigung.</i>	0,472
<i>Der Leistungsgedanke ist für mich bei der Sportausübung überaus wichtig.</i>	0,055

Hypothese 10

H0_10: Die Altersgruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension
Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports.

H10: Die Altersgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension
Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports.

Bei den Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports unterscheiden sich die beiden Gruppen nur hinsichtlich eines Items signifikant voneinander.

Tabelle 18: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Ich nütze das umfassende Sportangebot der verschiedenen Vereine.	0,716
Ich sehe einen Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung.	0,590
Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	0,088
Meine Freunde / Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	0,697
Ich bin Mitglied in einem Fitnesscenter.	0,029
Es gibt günstige Angebote für SchülerInnen, um sich in einem Fitnesscenter einzuschreiben.	0,636
Ich besuche angebotene Kurseinheiten, da mich das Programm im Fitnesscenter sehr anspricht.	0,722
Ich trainiere lieber an den Geräten.	0,890
Aufgrund meines Leistungssports bin ich sowieso an einen Verein gebunden.	0,636
Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten (Laufen, Radfahren, Wandern etc.) nicht nötig ist.	0,118
Die Ausübung meiner bevorzugten Sportart ist für mich schwierig, da sie von keinem Verein angeboten wird.	0,258

Die Aussage „Ich bin Mitglied in einem Fitnesscenter“ (U-Test, $p < 0,05$) ist für 40,6% der Älteren zutreffend, hingegen stimmen diesem Item nur 21,7% der Jüngeren zu.

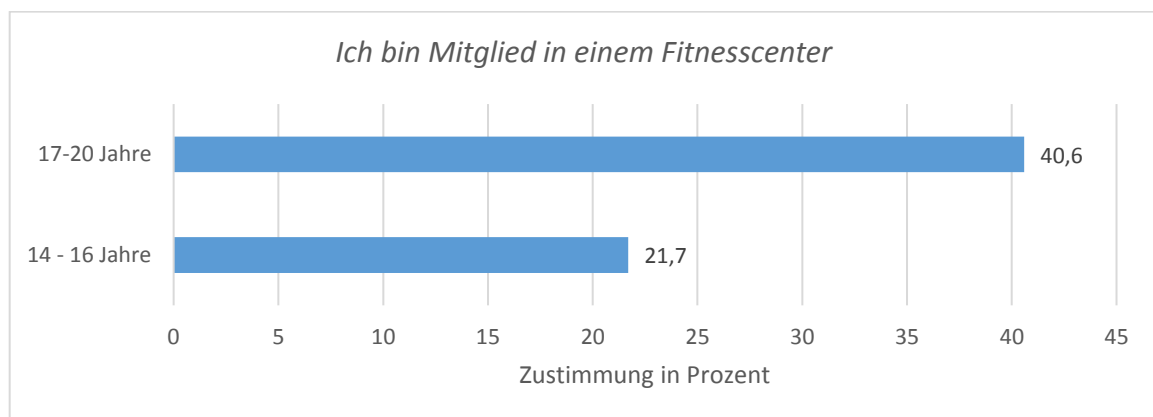


Abbildung 41: Altersgruppenvergleich: Mitgliedschaft in einem Fitnesscenter (n= 138 Personen)

Um die Mitgliedschaft in einem Fitnesscenter anzumelden, muss man mindestens 15 Jahre alt sein und eine Unterschrift der Erziehungsberechtigten vorweisen (McFit, 2016). Diese Tatsache könnte eine mögliche Ursache für das Ergebnis sein.

Hypothese 11

H0_11: Die Altersgruppen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf die Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport*.

H11: Die Altersgruppen unterscheiden sich im Hinblick auf die Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport*.

Bezogen auf die Items der Dimension *Leistungsmotivation im Sport* zeigen die Ergebnisse des U-Tests bei drei Aussagen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen auf.

Tabelle 19: Signifikanzwerte nach U-Test-Berechnung (Mann und Whitney)

	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
<i>Ich bin eine Person, die sich gerne mit anderen misst.</i>	0,990
<i>Ich arbeite hart, um im Sport erfolgreich zu sein.</i>	0,196
<i>Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein.</i>	0,192
<i>Ich freue mich darauf, mein Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen.</i>	0,922
<i>Es ist für mich wichtig zu gewinnen.</i>	0,237
<i>Es ist mir sehr wichtig, mehr Punkte als meine Gegnerin zu erzielen.</i>	0,089
<i>Ich hasse es zu verlieren.</i>	0,024
<i>Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne.</i>	0,020
<i>Ich zeige den größten Ehrgeiz, wenn ich versuche, persönliche Ziele zu erreichen.</i>	0,162
<i>Ich strengte mich am meisten an, wenn ich ein bestimmtes Ziel habe.</i>	0,913
<i>Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig.</i>	0,410
<i>Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen.</i>	0,040

Die Aussage „Ich hasse es zu verlieren“ (*U-Test*, $p < 0,05$) erhält von den Jüngeren eine etwas höhere Zustimmung (33,3%) als von den Älteren (20,3%).

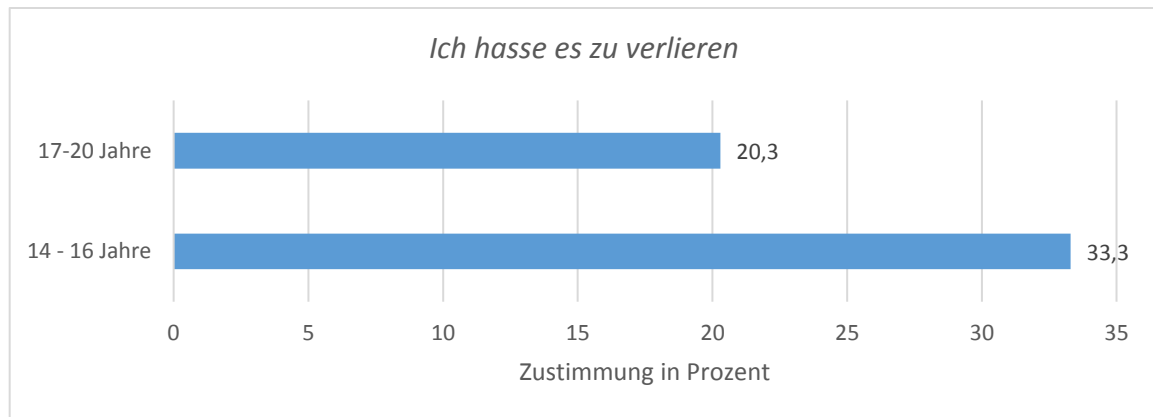


Abbildung 42: Altersgruppenvergleich: Einstellung zum Verlieren (n= 138 Personen)

Meiner eigenen Erfahrung und Empfindung nach sind die jüngeren Mädchen in einer Wettkampfsituation etwas ehrgeiziger, ob bei Spielen oder Leistungsmessungen, als die älteren, was als mögliche Erklärung für dieses Ergebnis angesehen werden könnte. Dieser Interpretationsversuch gilt auch für die berechneten Unterschiede bezüglich der beiden nachfolgenden Items (vgl. Abb. 44 und Abb. 45).

Bei dem Item „Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne“ (*U-Test*, $p < 0,05$) sind die größten Unterschiede hinsichtlich einer Ablehnung der Aussage zu verzeichnen. Für 72,4% der Älteren ist dieses Item nicht zutreffend, hingegen sind es nur knapp mehr als die Hälfte (50,7%) der Jüngeren, die diesbezüglich nicht zustimmen.

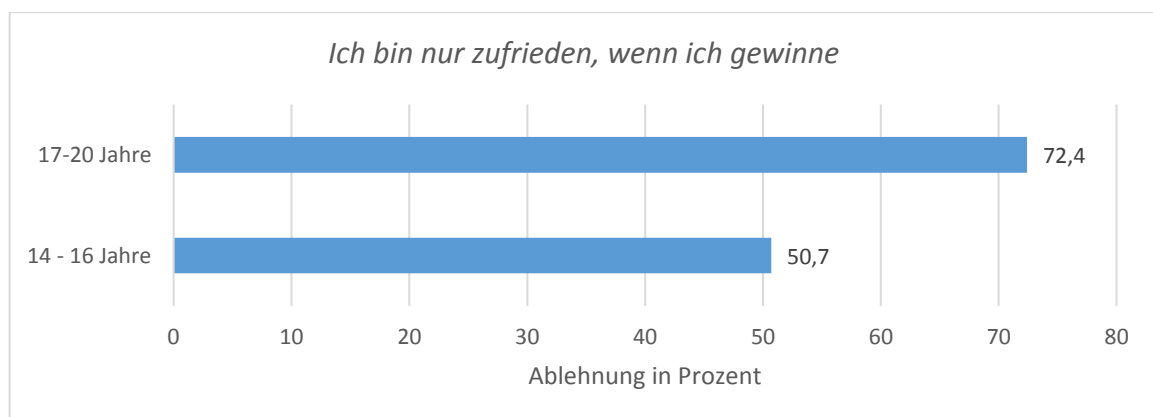


Abbildung 43: Altersgruppenvergleich: Ablehnung der Aussage „Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne“ (n= 138 Personen)

Die letzte Aussage, bei der signifikante Unterschiede berechnet wurden, zeigt diese in Bezug auf eine Zustimmung. 79,7% der Jüngeren befinden das Item „Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen“ (*U-Test, $p < 0,05$*) als für sie zutreffend. Im Vergleich dazu sind es nur 68,1% der Älteren, die dieser Aussage zustimmen.

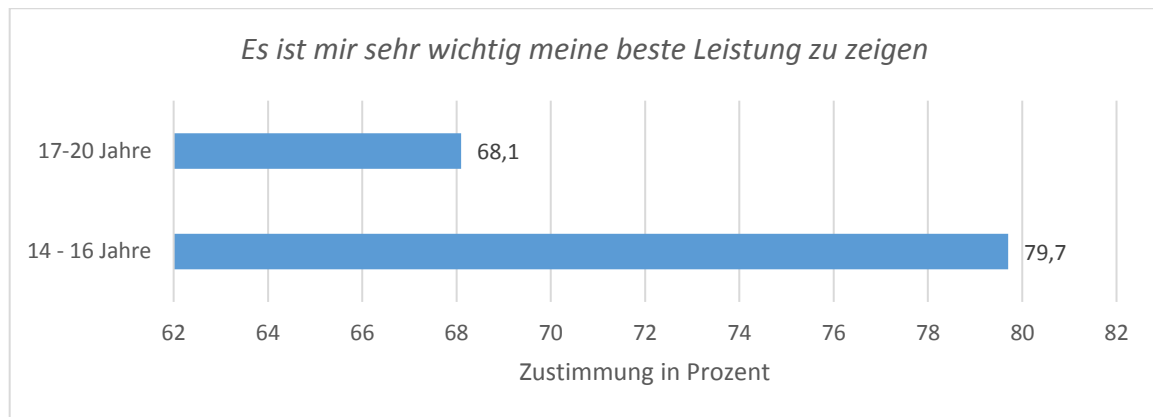


Abbildung 44: Altersgruppenvergleich: Bedeutung, die beste Leistung zu zeigen (n= 138 Personen)

3.3.3 Prüfung auf Zusammenhänge

Die Berechnung möglicher Zusammenhänge wurde nur in Bezug auf soziodemographische Variablen und den leistungssportlichen Hintergrund vorgenommen.

Hypothese 12

H0_12: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Wohnort und der Ausübung eines Leistungssports.

H12: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wohnort und der Ausübung eines Leistungssports.

Aufgrund einer Nominalskalierung der Daten wurde zur Berechnung der Chi-Quadrat-Test nach Pearson herangezogen, welcher folgendes Ergebnis lieferte: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Wohnort und der Ausübung eines Leistungssports². Die Nullhypothese wird deshalb akzeptiert.

² Chi-Quadrat nach Pearson, Asymptotische Signifikanz (2-seitig), $p = 0,607$

Hypothese 13

H0_13: Es besteht kein Zusammenhang zwischen sportlich aktiven Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt.

H13: Es besteht ein Zusammenhang zwischen sportlich aktiven Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt.

Auch in diesem Fall handelt es sich um eine Nominalskalierung der Daten, weswegen der Chi-Quadrat-Test nach Pearson zur Anwendung kam. Die Berechnung lieferte folgendes Ergebnis: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen sportlich aktiven Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt (*Chi-Quadrat nach Pearson, $p < 0,05$*)³. Die Nullhypothese wird abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen. 66,7% der Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund gaben an, dass zumindest ein Elternteil sportlich aktiv ist. Im Vergleich dazu ist es nur die Hälfte (50%) der Mädchen ohne leistungssportlichen Hintergrund, bei denen dies zutrifft.

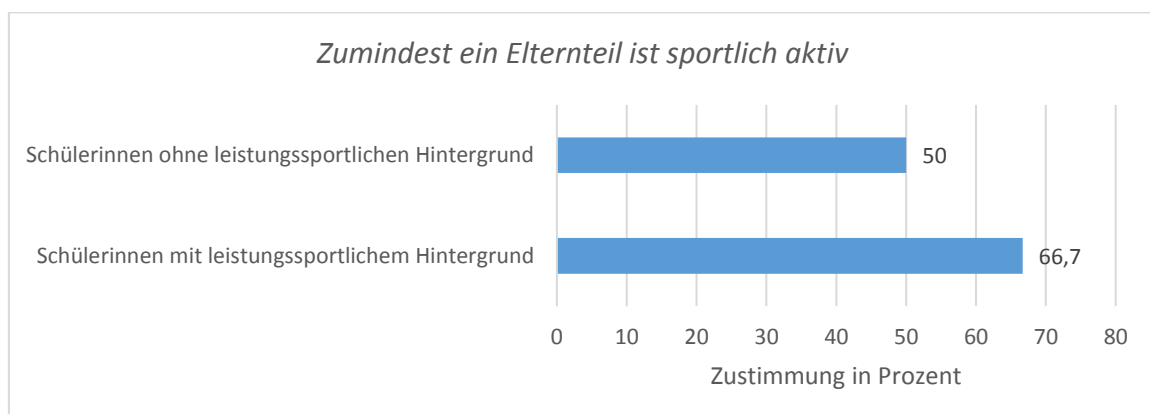


Abbildung 45: Gruppenvergleich: Sportliche Aktivität der Eltern (n= 138 Personen)

Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient errechnete diesbezüglich einen sehr geringen Zusammenhang ($r < 0,2$).

³ Chi-Quadrat nach Pearson, Asymptotische Signifikanz (2-seitig), $p = 0,048$

Hypothese 14

H0_14: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt.

H14: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt.

Hinsichtlich eines möglichen Zusammenhangs zwischen der finanziellen Situation der Eltern und der Tatsache, dass ihr Kind Leistungssport betreibt, zeigt die Berechnung des Chi-Quadrat-Tests kein signifikantes Ergebnis⁴. Die Nullhypothese wird deshalb akzeptiert.

⁴ Chi-Quadrat nach Pearson, Asymptotische Signifikanz (2-seitig), $p = 0,486$

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieser Ausarbeitung lag die Forschungsfrage zugrunde, ob Unterschiede zwischen den Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund in Bezug auf den Schulsport/ das generelle Sporttreiben zu verzeichnen sind. Zur Beantwortung dieser Frage sei vorweg betont, dass in allen fünf Dimensionen signifikante Ergebnisse errechnet wurden, welche folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die meisten signifikanten Unterschiede (bei 9 Items) ergaben sich bei der Dimension *Einstellungen zur Leistungsmotivation im Sport*. Die im Vorfeld angestellte Vermutung kann mittels der statistischen Berechnung bestätigt und in eine Relation zu den Ergebnissen von Elbe (vgl. S. 91) gebracht werden. Die Kategorien *Einstellungen zum generellen Sporttreiben* und *Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports* weisen ebenfalls eine hohe Anzahl an signifikanten Unterschieden (bei je 6 Items) auf. Die wenigsten Unterschiede sind in Bezug auf die Dimension *Einstellungen zur Organisation des Schulsports* zu verzeichnen. Es handelt sich hierbei um nur ein signifikantes Ergebnis. Hinsichtlich der inhaltlichen Komponente des Schulsports ergaben sich bei zwei Items signifikante Unterschiede.

In ihren Einstellungen zum Schulsport unterscheiden sich die Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund von jenen ohne leistungssportlichen Hintergrund also nur geringfügig. Hingegen bestehen sehr wohl große Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zum generellen Sporttreiben und der Leistungsmotivation im Sport. Schülerinnen mit leistungssportlichem Hintergrund weisen in den beiden letztgenannten Einstellungsdimensionen signifikant höhere Werte auf. Da die Berechnung ergab, dass bei einem höheren Prozentsatz der leistungssportorientierten Schülerinnen zumindest ein Elternteil sportlich aktiv ist, kann ein Zusammenhang zu der in Kapitel 2.5 beschriebenen Entwicklung der Leistungsmotivation hergestellt werden. Pfetsch (1975, zit. nach Weiß und Norden, 2013, S. 60) betont in diesem Zusammenhang, dass Spitzensportler häufig aus Familien stammen, in denen eine hohe Leistungsmotivation vorhanden ist und entsprechend anerzogen wird. Meiner Meinung nach lässt sich diese Tatsache, welche sich generell auf die Leistungsmotivation bezieht, auch auf jene im Schulsport übertragen.

Bei den Altersgruppen wurden etwas weniger signifikante Ergebnisse errechnet. Diese unterscheiden sich in ihren Einstellungen zur inhaltlichen Komponente des Schulsports und

zur Organisation des Schulsports gesamt gesehen bei nur vier Items signifikant voneinander. Es wird durch die Berechnung ersichtlich, dass die Jüngerer, was den Schulsport anbelangt, mehr Motivation aufbringen. Darüber hinaus zeigen sich bei den Jüngerer höhere Werte hinsichtlich der Leistungsmotivation im Sport. Bei drei Items konnten diesbezüglich signifikante Unterschiede errechnet werden. Bezogen auf die Dimensionen *Einstellungen zum außerschulischen Sport* und *Einstellungen zur Organisation des außerschulischen Sports* ergaben sich gesamt nur bei einem Item Unterschiede zwischen den Altersgruppen.

4.2 Konsequenzen für den Schulsport und den außerschulischen Sport

Ausgehend von den Ergebnissen der Online-Befragung (vgl. 3.2.2 und 3.2.3) wird in diesem Kapitel versucht, Konsequenzen für die Dimensionen *Schulsport* und *außerschulischer Sport* abzuleiten. Die wichtigsten Ergebnisse werden jeweils einleitend zusammengefasst und diskutiert.

Der Schulsport aus inhaltlicher Sicht

Den Angaben der Mädchen zufolge kommt im Schulsport der Lehrperson eine große Bedeutung zu. Diese erhält sie vor allem im Hinblick auf den Umgang mit den Schülerinnen und die Struktur des Sportunterrichts. Darüber hinaus wollen sich die befragten Oberstufenschülerinnen mit ihren Wünschen in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen. Dahmen (2009, S. 104) betont in diesem Kontext die Wichtigkeit von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Mädchen in Bezug auf die Konzeption und Umsetzung von Sport und Bewegungsangeboten.

Ein großer Teil der Oberstufenschülerinnen findet es toll, neue Bewegungen, Spiele und Sportarten zu lernen. Auch diesbezüglich verweist Dahmen (2009, S. 103) darauf, dass durch vielfältige Bewegungs- und Sportangebote neue Erfahrungen gefördert und einseitige Festlegungen verhindert werden. Kugelman (2010, S. 356) bezeichnet es aus sportpädagogischer Sicht als wünschenswert, dass Mädchen vielfältige Bewegungs- und Sporterfahrungen machen, weil dies zur Stärkung ihrer personalen und sozialen Identität beitragen kann. Da Mädchen und Frauen bei der Sportausübung erfahren können, dass ihr Körper nicht nur als attraktives Objekt für andere existiert, ist es ihnen möglich, eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln.

Folgende Konsequenzen können aus dem beschriebenen Sachverhalt abgeleitet werden: Wie unter Punkt 2.2.2 angeführt, beeinflussen unter anderem die angebotenen Sportinhalte sowie die Zufriedenheit mit der Lehrerin die Motivation von Mädchen im Sportunterricht. Die Bedürfnisse der Mädchen in Bezug auf die Unterrichtsinhalte und auf das Verhalten der Lehrerin müssen dementsprechend erfüllt werden, wenn die Freude an der Bewegung für längere Zeit erhalten bleiben soll. Combrink und Marienfeld haben für die mädchenparteiliche Arbeit im Sport grundlegende Prinzipien herausgearbeitet, die in Anbetracht der Ergebnisse der Online-Befragung als relevant angesehen werden können. Es handelt sich hierbei um „die Wertschätzung und Aufwertung weiblicher Eigenschaften und Kompetenzen“ (Combrink & Marienfeld, 2006, zit. n. Dahmen, 2009, S. 103). Die Mädchen sollen ihre Fähigkeiten als starke Potenziale kennenlernen und wertschätzen. Das bedeutet unter anderem, dass sie eigene Interessen entwickeln, artikulieren und diese auch durchsetzen sollen. Der Schulsport offeriert die Möglichkeit, mithilfe vielfältiger Bewegungsangebote Interessen zu fördern beziehungsweise zu entwickeln. In diesem Sinne müssen sich die Lehrerinnen gezielt mit den Bedürfnissen und Vorlieben der Mädchen auseinandersetzen, um Entsprechendes anbieten zu können. Combrink und Marienfeld bezeichnen diese These als „die Parteilichkeit der Pädagoginnen“ (2006, zit. n. Dahmen, 2009, S. 103). Diesem Prinzip zufolge sollen sich die Lehrerinnen in der Mädchenarbeit bewusst und ohne Vorurteile auf die Seite der Mädchen stellen und deren Sichtweise, Bedürfnisse und Interessen wertschätzen. Dafür benötigen Pädagoginnen ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, fachlicher Qualifikation und kritischer Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Geschlechterrolle. Kugelman (2010, S. 357) betont, dass es von großer Bedeutung ist, den Mädchen mit ausgewählten Bewegungsangeboten Erfahrungsmöglichkeiten zu offerieren, „die in der klassischen Mädchensozialisation oft vernachlässigt sind und zu denen Mädchen viel zu selten ermutigt werden“ (Kugelman, 2010, S. 357). Soziale Rollenklischees und die historisch gewachsene Geschlechterhierarchie können durch Sport, Spiel und Bewegung verändert werden, „wenn sie handlungs- mädchenorientiert und geschlechtersensibel vermittelt werden“ (Kugelman, 2010, S. 357). Den Angaben der Autorin zufolge kann Sich-Bewegen so zum lebensbegleitenden *Empowerment* der Mädchen beitragen.

Der Schulsport aus organisatorischer Sicht

Die Organisation des Schulsports betreffend werden die wichtigsten Ergebnisse wie folgt zusammengefasst: Nur wenige der Oberstufenschülerinnen wünschen sich mehr Sportunterricht pro Woche. In Anbetracht der WHO-Bewegungsempfehlungen von täglicher körperlicher Aktivität im Ausmaß von mindestens 60 Minuten (vgl. 2.1.1) scheint dieses

Ergebnis schockierend, da immerhin knapp ein Drittel der befragten Mädchen angaben, außerhalb der Schule keinen Sport zu betreiben. Die Uhrzeit, zu der der Unterricht abgehalten wird, ist für die Hälfte der Mädchen nicht passend. Die Freifächer und Unverbindlichen Übungen werden von ihnen kaum genützt. Der Wunsch nach der Aufnahme von zusätzlichen Disziplinen und sogenannten Trendsportarten in den außerunterrichtlichen Schulsport ist durch die Nennungen der vielen verschiedenen Sportarten offensichtlich. Auch das jährlich abgehaltene Schulsportfest bietet für die befragten Mädchen keinen großen Anreiz, um daran teilzunehmen. Als Konsequenz ist in Anbetracht dieser Ergebnisse eine Reflexion bezüglich des angebotenen Programms sowohl im Hinblick auf die Unverbindlichen Übungen oder Freifächer als auch auf das Schulsportfest vonnöten. Dabei soll, wie schon des Öfteren erwähnt, auf die Bedürfnisse der Mädchen verstärkt Rücksicht genommen werden. In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass fast die Hälfte der Mädchen koedukativen Sportunterricht ablehnt. Möglicherweise haben sie die Erfahrung gemacht, dass die Lehrpersonen in gemeinsamen Bewegungseinheiten verstärkt auf die Wünsche der Knaben eingegangen sind. Es wurde bereits an anderer Stelle thematisiert, dass der Sportunterricht sehr häufig den Vorlieben der Jungen angepasst wird. Auch infolge dieses Ergebnisses ist eine Einbeziehung der Präferenzen der Mädchen und geschlechtssensibles Unterrichten als unabdingbare Konsequenz anzusehen.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass die Einstellungen der befragten Oberstufenschülerinnen zum Schulsport hinsichtlich der inhaltlichen Komponente vergleichbar höhere Zufriedenheitswerte aufweisen als in Bezug auf die organisatorische.

Motive für das außerschulische Sporttreiben

Was den außerschulischen Sport betrifft werden folgende Ergebnisse als relevant angesehen: Die Schülerinnen zeigen mit ihren Einstellungen zu den Motiven für die Sportausübung ein verstärktes Interesse an ihrer Gesundheit. Es ist ihnen zum größten Teil bewusst, dass Sport die Gesundheit stärkt und Ausgleichsbewegungen vonnöten sind, da sie zu viel Zeit mit sitzenden Tätigkeiten verbringen. Auch das Motiv, bei der Sportausübung an der frischen Luft zu sein, ist für die Mädchen sehr wichtig. Des Weiteren gilt Sport für die Mehrheit als eine schöne Freizeitbeschäftigung. Große Bedeutung messen die Mädchen dem Motiv zu, mit sportlicher Aktivität etwas für ihre Figur tun zu wollen. In Kapitel 2.3 wurde die Motivation von Frauen zu Bewegung und Sport, die von dem Wunsch begleitet ist, dem jeweils herrschenden Schönheits- und Schlankheitsideal zu entsprechen, bereits thematisiert. Die befragten Schülerinnen streben also verstärkt nach sportlicher Betätigung, welche für die beiden Bereiche *Gesundheit* und *Figur* als förderlich angesehen wird. Zum einen sei hier auf Ausdauersport verwiesen, der von den Mädchen mit der genannten Sportart *Laufen* die Reihung des außerschulischen Sporttreibens dominiert. Andererseits deutet auch ein Großteil der genannten Sportarten, welche außerhalb der Schule betrieben werden, auf die empfundene Wichtigkeit des körperlichen Erscheinungsbildes hin. Folglich ergibt sich die Konsequenz, dass außerschulische Sportanbieter diesen Beweggründen Rechnung tragen und dementsprechende Bewegungsmöglichkeiten verstärkt anbieten müssen, was in Anbetracht der beschriebenen außerschulischen Sportmöglichkeiten (vgl. 2.4) auch so ist.

Soziale Aspekte, Wettkampforientierung, Risiko und Abenteuer sind für die befragten Schülerinnen bei der Sportausübung nicht so wichtig. Ein vergleichbares Ergebnis hinsichtlich einer geringeren Bedeutung genannter Motive weist die empirische Studie von Hilscher et al (2010, S. 21) auf.

Der außerschulische Sport aus organisatorischer Sicht

Außerschulische Sportangebote von Vereinen werden von einem Großteil der befragten Mädchen nicht genutzt. Wie bereits bei den Einstellungen zum generellen Sporttreiben beschrieben wurde (vgl. 3.2.3), kommt dem Sportverein gerade von Seiten der weiblichen Bevölkerung ein eher schlechtes Image zu. Den vielfältigen Angeboten der Initiative *Fit Sport Austria GmbH* zufolge ist jedoch diesbezüglich eine sehr positive Entwicklung zu verzeichnen (vgl. 2.4). Möglicherweise wird es noch eine Weile dauern, bis die neuen Angebote der Sportvereine für die Mädchen und Frauen transparent werden und sie diese aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

Ungefähr ein Drittel der Oberstufenschülerinnen gibt an, Mitglied in einem Fitnesscenter zu sein, wobei der Berechnung zufolge die Älteren den größeren Anteil davon ausmachen. Im Hinblick auf die genannten Hauptmotive *Figur* und *Gesundheit* bietet auch das Fitnesscenter einige Möglichkeiten an, um diesen Beweggründen zu entsprechen. Widersprüchlich ist für mich in diesem Zusammenhang, dass ein hoher Prozentsatz der befragten Mädchen die Einstellung vertritt, die angebotenen Kurseinheiten nicht ansprechend zu finden. Es stellt sich für mich die Frage, was genau sie an dem Programm nicht ansprechend finden, da viele der Bewegungsmöglichkeiten ihren angestrebten Beweggründen Rechnung tragen. Darüber hinaus wäre es von Interesse, weswegen dennoch immerhin 31 Prozent der befragten Oberstufenschülerinnen in einem Fitnesscenter eingeschrieben sind, wenn sie weder die Kurse noch das Training an Geräten als lukrativ ansehen. Was sind mögliche Erklärungen für diese Ergebnisse? Diese oder ähnliche Fragen können im Rahmen der vorliegenden Abhandlung nicht beantwortet werden, da die spezifischen Gründe dafür nicht erhoben wurden. Sie sind jedoch als interessierende Aspekte einer weiterführenden Forschung anzusehen.

5 Ausblick

Internationale Schulleistungsvergleichsstudien und die Ergebnisse langjähriger Schulsportforschung haben wesentlich dazu beigetragen, dass ein neuer Lehrplan für „Bewegung und Sport“ in der Sekundarstufe II entwickelt wurde. Dieser ist mit 1. September 2016 in Kraft getreten und schreibt ab der 10. Schulstufe für jedes Semester verbindliche Kompetenzen vor. Die anzustrebenden Kompetenzen gliedern sich in Fach- Selbst- Sozial- und Methodenkompetenz, welche in Kapitel 2.1.2 erläutert wurden. Das Erzielen vielfältiger Bewegungserfahrungen aus den unterschiedlichsten Bereichen liegt dem Lehrplan nach wie vor zugrunde. Bezogen auf die vorgeschriebenen Inhalte werden beide Geschlechter hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Präferenzen gleichermaßen integriert. Darüber hinaus sollen gewählte Themen im Schulsport auf das außerschulische Sporttreiben vorbereiten. Dem gesundheitlichen und sozialen Aspekt der sportlichen Aktivität wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Die formulierten Kompetenzen tragen mitunter dazu bei, sich mit unterschiedlichen Kulturen und deren Wertvorstellungen auseinanderzusetzen (Stadtschulrat für Wien, 2016).

Ich sehe durch diese Lehrplanvorgaben vor allem in Bezug auf geschlechtssensiblen Unterricht für Mädchen eine große Chance, ein höheres sportliches Selbstbewusstsein zu entwickeln. Selbstverteidigung und Zweikampf sowie kraftbetonte Bewegungshandlungen sind explizit formulierte Unterrichtsinhalte, mit denen die Mädchen konfrontiert werden und welche zur positiven Entwicklung ihres Selbst beitragen können. Im Weiteren bin ich der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit außerschulischen Sportangeboten für Mädchen eine große Chance bietet, mit Möglichkeiten konfrontiert zu werden, derer sie sich gar nicht bewusst gewesen sind und welche sie somit nicht in Betracht gezogen hätten. Diesbezüglich schreibt der Lehrplan eine Kooperation mit außerschulischen Sportanbietern wie etwa Fitnessstudios, Kletterhallen, Motorikparks etc. vor (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 29), was als sehr förderlich im Hinblick auf eine regelmäßige sportliche Aktivität nach der Schullaufbahn angesehen werden kann.

Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts sollen die Fähigkeiten mitunter durch eine vorwiegend eigenständige, jedoch unterstützende Auseinandersetzung mit spezifischen Themen und deren Reflexion nachhaltig erworben werden, was zu einer veränderten Motivstruktur und Einstellung der Mädchen im Hinblick auf sportliche Aktivität beitragen kann.

Inwieweit eine Umsetzung durch die Lehrerinnen und Lehrer erfolgt, ist zum aktuellen Zeitpunkt schwer abzuschätzen. Ich möchte jedoch die Vermutung äußern, dass

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger beziehungsweise die jüngere Generation des Lehrkörpers sich möglicherweise verstärkt an die Vorgaben halten werden und durch die Kompetenzorientierung in Bewegung und Sport eine Chance sehen, die Jugendlichen durch Unterstützung und Ermöglichung von Selbsttätigkeit zu lebenslangem Sporttreiben zu ermutigen. Dies stellt jedoch eine reine Spekulation dar, welche ich einerseits damit begründen möchte, dass die Junglehrerinnen und Junglehrer bereits in ihrer Ausbildung mit den aktuellen Forschungen im Bereich des Schulsports konfrontiert wurden. Andererseits stütze ich meine Vermutung auf persönliche Erfahrungen hinsichtlich einer kritischen und ablehnenden Haltung gegenüber Neuem, welche manche routinierten Kolleginnen und Kollegen vertreten.

Abschließend möchte ich betonen, dass ich hoffe, dass sich meine Vermutung nicht bestätigen wird, da ich, im Hinblick auf die Entwicklung von Interesse und Begeisterung durch eine teils eigenständige Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Bewegungsangeboten, das neue Unterrichtskonzept als sehr hilfreich empfinde. Ich sehe dadurch sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler viele Möglichkeiten in Bezug auf einen nachhaltigen Unterrichtsertrag.

6 Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1988). Koedukation statt Koinstruktion – Argumente für den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 73-86). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Balz, E. (2010). Außerunterrichtlicher Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport Bd. 176, S. 373-387). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (2011). *Empirie des Schulsports*. (Edition Schulsport, 20). Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumann, S. (1986). *Praxis der Sportpsychologie. Unterricht – Training – Wettkampf*. (BLV Sportwissenschaften 411). München: BLV Verlagsgesellschaft mbH.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land: Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- BIFIE (Hrsg.) (2010). *Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Salzburg: La Linea.
- BMUKK (Hrsg.) (2014, Februar). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. (Allgemeine Psychologie für Bachelor). Berlin Heidelberg: Springer.
- Bräutigam, M. (1999). So schlecht ist er auch wieder nicht. Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48, 100-111.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*. (Edition Schulsport, 20, S. 65-93). Aachen: Meyer & Meyer.
- BSO [Bundes-Sportorganisation] (2016a). Initiative „Tägliche Turnstunde“. Zugriff am 16. August 2016 unter <http://www.bso.or.at/de/sport-in-oesterreich/sport-und-gesellschaft/sport-und-schule/initiative-taegliche-turnstunde/>

- BSO [Bundes-Sportorganisation] (2016b). Kooperationen zwischen Sportvereinen und Schulen. Zugriff am 21. September 2016 unter <http://www.bso.or.at/de/sport-in-oesterreich/sport-und-gesellschaft/sport-und-schule/kooperationen-zwischen-sportvereinen-und-schulen/>
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse* (10., überarb. u. erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Bundesministerium für Bildung. (2016). Der Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe. Zugriff am 12. August 2016 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173>
- Bundesministerium für Bildung (2016). Lehrplan Bewegung und Sport für 3-, 4- und 5-jährige Schulformen der Sekundarstufe II 2016 neu. Zugriff am 16. August 2016 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BESP.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015, 19. Februar). Wochenstundenentlastung und Rechtsbereinigungsverordnung 2003. Zugriff am 12. August 2016 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/Verordnung_Aenderung_der9110.html
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015, 7. Juli). Allgemeine didaktische Grundsätze. Zugriff am 12. August 2016 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2015). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2014*. Radezkystraße 2, 1030 Wien.
- Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (Hrsg.) (2013). *Nationaler Aktionsplan Bewegung*. Haus des Sports, Prinz Eugen-Straße 12, 1040 Wien.
- Club Danube – Preisliste (2016). Zugriff am 03. September 2016 unter http://www.clubdanube.at/images/Preislisten/web_CD-Preisliste%202015+16.pdf
- Dahmen, B. (2009). Mädchenarbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming. In E. Gramespacher & N. Feltz (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen – Bewegungsarbeit mit Mädchen* (Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung Bd. 29, S. 99-112). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

DiePresse.com (2010, 18. Mai). Jugendliche gehen lieber ins Fitnessstudio als auf den Sportplatz. Zugriff am 03. September 2016 unter <http://diepresse.com/home/panorama/jugend/565949/Jugendliche-lieber-im-Fitnessstudio-als-am-Sportplatz>

Diketmüller, R. (2002). „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtersensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung. In C. Kugelman & C. & Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtersensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Bd. 125, S. 97-109). Hamburg: Czwalina.

Diketmüller, R. (2012). Frauen im Spitzen- und Hochleistungssport – Gefahrenpotentiale und ethische Dilemmata. In B. Maier (Hrsg.), *Menschenrechtsethos im Sport. Wissenschaftliche Enquete zu Fragen der Sportethik* (S. 9-33). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.

Diketmüller, R. (2013). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung als Chance für die Mädchen (und Buben) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. *Mädchen im Turnsaal. Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung und Sport*, 6-11.

Drexler, D. (2013). *Qualität im Grundschulunterricht. Der Einfluss der Elementar- auf die Primärpädagogik*. Dissertation, Universität München, München.

DSB [Deutscher Sportbund] (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.

Elbe, A.-M., Wenhold, F. & Beckmann, J. (2008). *SOQ: Fragebogen zur Erfassung der Leistungsorientierung im Sport*. Zugriff am 23. März 2016 unter <http://www.bisp.de>

Fit Sport Austria GmbH (2016). Bewegungsangebote finden. Zugriff am 22. September 2016 unter <http://www.fitsportaustria.at/main.asp?VID=1&kat1=108&kat2=715&action=search&m=2&SGUID={AE5F9626-FDEF-43F8-ADA3-4620D1628D55}>

Fleig, A & Heinsohn, K. (2012). Sport – Kult der Geschlechter. *Feministische Studien*, 1, 3-12.

Fonds Gesundes Österreich (2012). Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung. Zugriff am 21. August 2016 unter <http://www.fgoe.org/pressepublikationen/downloads/wissen/bewegungsempfehlungen/2012-10-17.1163525626>

Gemeindebund (2015, 26. Februar). Beschluss im Nationalrat: „Tägliche Turnstunde“ kommt. Zugriff am 16. August 2016 unter <http://gemeindebund.at/site/news-detail/beschluss-im-nationalrat-taegliche-turnstunde-kommt>

- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.) *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport Bd. 5, S. 67-92). Wiesbaden: Springer VS.
- Großegger, B. & Heinzlmaier, B. (2007). *Die neuen Vorbilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend*. Wien: G&G Buchvertriebsg.m.b.H.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktual. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hilscher, P., Norden, G., Russo, M. & Weiß, O. (2010). *Entwicklungstendenzen im Sport* (3. Aufl.). (Sport und Gesellschaft, 2) Wien: LIT VERLAG GmbH & Co. KG.
- Hobmair, H. (2013). *Psychologie* (5. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Höger, U. (2014). *Die „Tägliche Sportstunde“. Aufarbeitung von Initiativen zur quantitativen und qualitativen Verbesserung der Situation von Bewegung und Sport in Österreich*. Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport.
- Höller, J. (1991). *Fitness erfolgreich vermarkten. Das Managementfachbuch für Sportstudios und Fitnessanlagen*. Mannheim: Trend Verlag.
- Kastens, J. (1996). Mädcheninteresse im Sportunterricht. In B. Blanke (Hrsg.), *Frauenforschung sichtbar machen* (Sportliche Werkstattberichte, S. 7-13). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin.
- Korsten-Reck, U. & Dickhuth, H. (2010). Medizinisch – biologische Ansätze. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport Bd. 176, S. 91-104). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M. & Neuber, N. (2014). Vorwort der Reihenherausgeber. In M. Pfitzner (Hrsg.) *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport Bd. 5, S. V-VI). Wiesbaden: Springer VS.
- Kugelman, C., Röger, U., & Weigelt, Y. (2008). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Rulows (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.

- Kugelman, C. (2010). Mädchen und Bewegung. Weibliche Teilhabe am Sport – zwischen Tradition und Fortschritt. In M. Matzner & I. Wybrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen - Pädagogik* (S. 349-361). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lang, D. (2004). *Einstellungen und Motive von Schülerinnen in der Oberstufe zum Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Eine empirische Untersuchung und deren Konsequenzen für den Schulsport*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.
- Laßleben, A. (2009). *Trendsport im Schulsport. Eine fachdidaktische Studie*. (Trend Sport Wissenschaft, Bd. 13). Hamburg: Czwalina.
- Maierhofer, J. (2002). *Ursachen mangelnder Motivation im Sportunterricht. Motivationsfördernde Maßnahmen für die Unterrichtsgestaltung aus pädagogisch-didaktischer Sicht*. Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut für Sportwissenschaft.
- Martinek, D. (2012). *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen*. (Studien zur Schulpädagogik, Bd. 72). Hamburg: Dr. Kovac.
- Matzner, M. & Wybrobnik, I. (2010). *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McFit (2016). Häufig gestellte Fragen. Zugriff am 02.09.2016 unter <https://www.mcf.it.com/at/kontakt-faq.html>
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*. (Edition Schulsport, 20, S. 120-148). Aachen: Meyer & Meyer.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 3, 171-181.
- Pfister, G. & With-Nielsen, N. (2010). Ida spielt ihr eigenes Spiel – „doing gender“ im Sportunterricht. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (2), 43-67.
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie* (1. Aufl.). Stuttgart: Haupt Bern.
- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht - Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.) *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport Bd. 5, S. 11-40). Wiesbaden: Springer VS.

- Rampf, J. (1999). *Drop- Out und Bindung im Fitness- Sport. Günstige und ungünstige Bedingungen für Aktivitäten im Fitness- Studio*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. (2003). Schulsport. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Aufl.) (S. 467). Schorndorf: Hofmann.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen* (2., durchges. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schwier, J. (2003). Was ist Trendsport? In C. Breuer & H. Michels (Hrsg.), *Trendsport – Modelle, Orientierungen und Konsequenzen* (S. 18-32). Aachen: Meyer & Meyer.
- Singer, R. & Willimczik. (Hrsg.). (2002). *Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft. Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.
- Stadtschulrat für Wien (2016). Bildungsstandard und neuer Lehrplan in Bewegung und Sport. Zugriff am 18. September 2016 unter <http://www.bewegungserziehung.at/>
- Turnverein Kagran – Preise (2016). Zugriff am 03. September 2016 unter <http://www.tvkagran.at/preise.aspx>
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (2000). *Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein. Überlegungen am Beispiel des Sportunterrichts*. (4. Aufl.). (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 166). Schorndorf: Hofmann.
- Weigelt-Schlesinger, I., Röger, U., Kugelman, C. & Möhwald, M. (2009). Bewegungsarbeit im Mädchenfußball. In E. Gramespacher & N. Feltz (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen – Bewegungsarbeit mit Mädchen* (Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung Bd. 29, S. 113-123). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Weinert, F. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Weiß, O., Hilscher, P., Russo, M. & Norden, G. (1999). *Sport 2000. Entwicklung und Trends im österreichischen Sport*. Forschungsbericht, Institut für Sportwissenschaft, Wien.
- Weiß, O. & Norden, G. (2013). *Einführung in die Sportsoziologie*. Münster: Waxmann.

Wiater, W. (2008). *Unterrichtsprinzipien* (3., überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.

Wiesinger-Ruß (1997). *Emanzipatorische Modelle in den Leibesübungen der Mädchen*. Dissertation, Universität Wien, Wien.

Willimczik, K. & Kronsbein, A. (2005). Leistungsmotivation im Verlauf von Spitzensportkarrieren. *Leistungssport*, 5, 4-10.

Woll, A., Mess, F. & Wäsche, H. (2010). Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Ansätze. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport Bd. 176, S. 135-154). Schorndorf: Hofmann.

Wurzel, B. (2004). Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. *Sportunterricht*, 53, 197-202.

7 Anhang

7.1 Einverständniserklärung

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine wissenschaftliche Fragebogenuntersuchung hinsichtlich der Einstellungen von Oberstufenschülerinnen in Bezug auf den Schulsport und das generelle Sporttreiben durch.

Es handelt sich dabei um eine anonymisierte Online-Umfrage, wozu ich die E-Mail-Adresse Ihrer Tochter benötige. Sie erhält von mir den Link zur Umfrage per E-Mail.

Ich bin die Einzige, welche diese E-Mail-Adresse in Händen hat, da ich die Administratorin des Projekts bin. Es ist aufgrund der Anonymisierung nicht möglich zu eruieren, wer was ausgefüllt hat. Ihre Tochter muss ihren Namen an keiner Stelle des Fragebogens angeben.

Anhand der Ergebnisse sollen weiterführend Konsequenzen für den Schulsport abgeleitet und eventuelle Änderungskonzepte thematisiert werden.

Ich bitte Sie, Ihre Tochter an der Umfrage teilnehmen zu lassen, mir deren E-Mail-Adresse bekannt zu geben und dies mit Ihrer Unterschrift zu bestätigen. Bei Fragen stehe ich gerne zur Verfügung. Meine E-Mail-Adresse lautet: lisisageder@hotmail.com

Vielen herzlichen Dank!

Mit besten Grüßen,

Mag. Elisabeth Sageder-Mijatovic

-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----

Ich Frau / Herr _____ bin damit einverstanden, dass meine Tochter _____, Klasse _____, an der Fragebogenuntersuchung teilnimmt.

Die E-Mail-Adresse meiner Tochter ist: _____

7.2 Fragebogen in Papier-Bleistift-Format

Angaben zur Person / familiären Situation

- 1) Alter _____ Jahre
- 2) Ich wohne ...
in Wien ☐ außerhalb von Wien ☐
- 3) Ich betreibe außerhalb der Schule Sport (selbst organisiert oder Sport im Verein).
Ja ☐ Nein ☐

Wenn Ja:

Es handelt sich dabei um folgende Sportart(en): (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Tennis
 - ☐ Volleyball
 - ☐ Fußball
 - ☐ Tanzen
 - ☐ Reiten
 - ☐ Turnen
 - ☐ Sonstiges, und zwar
-

- 4) Ich betreibe aktuell bzw. betrieb früher Leistungssport (regelmäßiges Training, Wettkämpfe...).
- Ja ☐ Nein ☐

Wenn Ja: (Mehrfachnennungen möglich)

aktuell ☐ bis vor kurzem ☐ in der Unterstufe ☐ in der Volksschule ☐

Es handelt sich dabei um folgende Sportart(en): (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Tennis
 - ☐ Volleyball
 - ☐ Fußball
 - ☐ Tanzen
 - ☐ Reiten
 - ☐ Turnen
 - ☐ Sonstiges, und zwar
-

- 5) Zumindest ein Elternteil ist sportlich aktiv.
Ja ☐ Nein ☐
- 6) Meine Familie macht mit mir gemeinsame Sporturlaube (Skifahren, Wandern, Schwimmen, Tennis etc.).
Ja ☐ Nein ☐
- 7) Es sind ausreichend finanzielle Mittel für gemeinsame Sporturlaube vorhanden.
Ja ☐ Unser Budget ist knapp, aber es geht sich aus. ☐ Nein ☐

Einstellung zum Schulsport

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich freue mich meistens auf den Sportunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ob mir das Turnen Spaß macht, ist sehr von der Lehrperson abhängig.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte der Sportstunden empfinde ich als abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann mich mit meinen Wünschen sehr in die Gestaltung des Sportunterrichts einbringen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte den Sportunterricht aufgrund der körperlichen Betätigung für ein überaus wichtiges Fach.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es toll, neue Bewegungen / Spiele / Sportarten zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Sportunterricht fördert unsere Klassengemeinschaft.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich möchte mich gerne mit meinen Klassenkolleginnen im sportlichen Wettkampf messen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schäme mich vor den anderen, wenn ich etwas nicht so gut kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Lehrerin gibt mir ein gutes Gefühl und somit traue ich mich, Neues und Herausforderndes auszuprobieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich werde lieber aufgrund meiner sportlichen Leistung beurteilt und nicht aufgrund anderer Faktoren (z.B. Engagement, Hilfsbereitschaft, Motivation, Pünktlichkeit etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund der dargebotenen Inhalte im Laufe meines Schulsportunterrichts kenne ich hilfreiche Entspannungstechniken und kann diese gut in meinem Alltag einsetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund der sportlichen Ausbildung in der Schule habe ich eine Vorstellung vom richtigen Aufwärmen, richtigen Durchführen von Bewegungen und richtigen Abwärmen.	☐	☐	☐	☐	☐

Einstellung zur Organisation des Schulsports

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich hätte gerne mehr Sportunterricht pro Woche.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Uhrzeit, zu der der Sportunterricht stattfindet, passt für mich gut.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrperson strukturiert den Unterricht sinnvoll (Aufwärmen, Hauptteil, Abwärmen).	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass auch wir Schülerinnen Stunden planen und anleiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine tägliche verpflichtende Bewegungseinheit würde ich im Stundenplan begrüßen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin mit dem angebotenen Programm an Freifächern und Unverbindlichen Übungen im Bereich des Schulsports zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nütze die zusätzlichen Angebote.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hätte gerne einen koedukativen Sportunterricht (Knaben und Mädchen).	☐	☐	☐	☐	☐
Unser Schulsportfest bietet für alle Interessierten aufgrund des vielseitigen Angebotes einen Anreiz, um daran teilzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde Modulunterricht bevorzugen, da ich lieber nur eine Sportart über den Zeitraum eines Semesters ausüben möchte.	☐	☐	☐	☐	☐

Ich würde gerne eine Sportart im Rahmen der Freifächer / unverbindlichen Übungen ausüben, die derzeit an meiner Schule leider nicht angeboten wird.

Ja ☐ Nein ☐

Wenn Ja:

... und zwar folgende:

Einstellung zum generellen Sporttreiben (Motive für die Sportausübung)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Sport stärkt die Gesundheit.	☐	☐	☐	☐	☐
Man kommt dabei an die frische Luft.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich will etwas für meine Figur tun.	☐	☐	☐	☐	☐
Sport ist eine schöne Freizeitbeschäftigung.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann während der Sportausübung gut „abschalten“ und meinem Alltag entfliehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Man hat Kontakt mit Freunden / Freundinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich brauche Ausgleichsbewegungen, da ich sehr viel sitze.	☐	☐	☐	☐	☐
Es kommt der Familie zugute, wenn wir zusammen Sport treiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Mir macht es Spaß, mich mit anderen im sportlichen Wettkampf zu messen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich brauche eine Gruppe als Ansporn.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Sport soll nach Möglichkeit mit wenig Kosten verbunden sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich suche das Abenteuer / Risiko bei meiner sportlichen Betätigung.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Leistungsgedanke ist für mich bei der Sportausübung überaus wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐

Einstellung zur Organisation des außerschulischen Sports (z.B. Vereinssport oder selbst organisierter Sport)

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich nütze das umfassende Sportangebot der verschiedenen Vereine.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sehe einen Sportverein als preiswerte Möglichkeit zur Sportausübung.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Familie ist in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Freunde / Freundinnen sind in einem Sportverein und deswegen bin ich auch Mitglied.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin Mitglied in einem Fitnesscenter.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt günstige Angebote für SchülerInnen, um sich in einem Fitnesscenter einzuschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich besuche angebotene Kurseinheiten, da mich das Programm im Fitnesscenter sehr anspricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich trainiere lieber an den Geräten.	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund meines Leistungssports bin ich sowieso an einen Verein gebunden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich brauche keinen Verein bzw. kein Fitnesscenter, da dies für meine bevorzugten Sportarten (Laufen, Radfahren, Wandern etc.) nicht nötig ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ausübung meiner bevorzugten Sportart ist für mich schwierig, da sie von keinem Verein angeboten wird.	☐	☐	☐	☐	☐

Ad. letzte Frage: Bitte nenne diese Sportart, falls zutreffend:

Einstellung in Bezug auf die Leistungsmotivation im Sport

	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Neutral	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich bin eine Person, die sich gerne mit anderen misst.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich arbeite hart, um im Sport erfolgreich zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Ziel ist es, die beste Sportlerin zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich freue mich darauf, mein Können in einer Wettkampfsituation unter Beweis zu stellen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist für mich wichtig zu gewinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir sehr wichtig, mehr Punkte als meine Gegnerin zu erzielen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hasse es zu verlieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin nur zufrieden, wenn ich gewinne.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich zeige den größten Ehrgeiz, wenn ich versuche, persönliche Ziele zu erreichen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich strenge mich am meisten an, wenn ich ein bestimmtes Ziel habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliche Ziele zu erreichen ist mir sehr wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir sehr wichtig, meine beste Leistung zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐

Lebenslauf

Name	Elisabeth Sageder-Mijatovic
Geburtsdatum	27.10.1979
Geburtsort	Linz
Familienstand	verheiratet

seit 2016	Lehrerin für die Unterrichtsfächer <i>Bewegung und Sport</i> , <i>Sporttheorie</i> und <i>Psychologie/ Philosophie</i> an einem Wiener Gymnasium
seit 2014	Lehrerin für die Unterrichtsfächer <i>Bewegung und Sport</i> und <i>Sporttheorie</i>
seit 2010	Lehramtsstudium Bewegung und Sport und Psychologie/ Philosophie an der Universität Wien
seit 2009	Lehrerin für das Unterrichtsfach <i>Bewegung und Sport</i>
2007	Beschäftigung an der Med. Uni Wien (Mitarbeit an der HELENA-Studie: Durchführungen der Fitness-Testungen)
2005-2009	mehrfach geringfügige Beschäftigungen in den Bereichen Medizinische Trainingstherapie, Personal Training, Ernährungsberatung, Event-Management
1999-2005	Magisterstudium Sportwissenschaften/ Prävention Rekreation an der Universität Wien (Institut für Sportwissenschaft)
1998-1999	Au- Pair- Tätigkeit in der Französischen Schweiz (Randogne)
1998	Matura, Oberstufenrealgymnasium mit musischem Schwerpunkt (Linz)

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Magisterarbeit mit dem Titel *Einstellungen von Oberstufenschülerinnen mit und ohne leistungssportlichen Hintergrund in Bezug auf den Schulsport/ das generelle Sporttreiben* selbständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Die Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Ort, Datum

Unterschrift