

# **SCHÜLERTYPEN IM SPORTUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I – PERZEPTIONEN DES SPORTUNTERRICHTS UND DEREN BEZUG ZUM AUSSERSCHULISCHEN SPORT**

von Ulrike Burrmann

**ZUSAMMENFASSUNG** | Um – wie in den Rahmenvorgaben Sport gefordert – an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können, benötigen Lehrkräfte Wissen über die sportbezogenen Bedürfnisse, Interessen und Vorerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Auf der Grundlage einer Sekundäranalyse der SPRINT-Studie wurden mittels Clusteranalyse fünf verschiedene Schülertypen ermittelt, die sich (1) in ihren Perzeptionen des Sportunterrichts unterscheiden, und (2) auch Unterschiede im außerschulischen Sport aufweisen. Die Schülergruppen variieren (3) nach sozialstrukturellen Merkmalen, wie Geschlecht, Klassenstufe und Migrationshintergrund. Entgegen den Erwartungen scheint es dem Fach Sport allerdings zu gelingen, bildungsnahe wie auch bildungsferne Milieus anzusprechen.

Schlüsselwörter: Clusteranalyse, Sportunterricht, außerschulischer Sport.

## **STUDENT TYPES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES OF SECONDARY SCHOOLS – PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND THEIR RELATION TO EXTRACURRICULAR SPORT**

**ABSTRACT** | In order to rely on the individual prerequisites of students of physical education – as explicitly recommended by the Rahmenvorgaben Sport –, teachers must know their students' sport-related needs, interests, and previous experiences. Based on a secondary analysis of the SPRINT study, five different student types were identified through a cluster analysis. These types (1) differ in their perception of physical education and (2) differ in their extracurricular sport activities. The student groups vary according to (3) socio-structural features like gender, grade, and migration background. Contrary to expectations, physical education seems to successfully address individual prerequisites of milieus with educated or less educated backgrounds.

Key Words: Cluster analysis, physical education, extracurricular sport.

# SCHÜLERTYPEN IM SPORTUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I – PERZEPTIONEN DES SPORTUNTERRICHTS UND DEREN BEZUG ZUM AUSSERSCHULISCHEN SPORT

## 1 | AUSGANGSPUNKTE

In den seit Dezember 2014 in Kraft getretenen neuen Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW wird, basierend auf dem Konzept eines erziehenden Schulsports, über alle Schulformen und Schulstufen hinweg, am Doppelauftrag „*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 6) festgehalten. Mit Blick auf das inklusive Lernen wird betont, dass die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (SuS) unterschiedlich und die individuellen Potenziale variabel sind und Entsprechendes für die Resultate der jeweiligen schulsportlichen Lern- und Bildungsangebote gilt. Anzustreben ist daher „*die Ausgestaltung einer an den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten bemessenen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Diese versetzt sie in die Lage, im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe aus den lebensweltlich relevanten Angeboten der Sport- und Bewegungskultur auszuwählen, sie zu reflektieren, sie entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten bzw. zu verändern und sich an ihnen aktiv zu beteiligen*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 7-8). Ähnliche Aufträge und Zielformulierungen finden sich auch in den Rahmenvorgaben und Lehrplänen anderer Bundesländer (Geßmann, 2013).

Neuere Studien verdeutlichen jedoch, dass die lebensweltlichen Repertoires bildungsfernerer Milieus innerhalb der schulischen Grundkoordinaten kaum brauchbare Anschlussmöglichkeiten finden (Grundmann et al., 2004; Becker, 2012; Wenzel, 2011). Vermehrt werden daher (wieder) Stimmen laut, die fordern, dass die milieuspezifischen Erfahrungen der SuS und das ihnen schon vertraute informelle Lernen gezielter aufgegriffen, einbezogen, anerkannt und weiterentwickelt werden sollen (BMBF, 2008; Düx & Rauschenbach, 2010; *für den Sport*: Neuber, 2010). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, auf der Grundlage einer repräsentativen Studie (1) verschiedene Schülertypen zu ermitteln, die sich in ihren Perzeptionen des Sportunterrichts<sup>1</sup> unterscheiden, und (2) deren Verhältnis zum außerschulischen Sport zu analysieren. In diesem Zusammenhang wird (3) auch der Frage nachgegangen, inwieweit bestimmte Schülergruppen im Sportunterricht ihre Bedürfnisse und Interessen eher berücksichtigt finden als andere.

Hinweise, wie das Verhältnis vom schulischen zum außerschulischen Sport zu gestalten ist, inwiefern (und welche) lebensweltlich relevanten Angebote der Sport- und Bewegungskultur im Sportunterricht aufgegriffen werden sollten, finden sich in fachdidaktischen Konzepten, die im nachfolgenden Kapitel skizziert werden. Je nach Konzept werden auch unterschiedliche Vorstel-

---

1 Unter „Perzeptionen des Sportunterrichts“ werden im Folgenden die Aussagen der SuS zur Einschätzung des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft (18 Skalen, vgl. Kap. 5) subsummiert.

lungen von den SuS und ihrer Unterrichtung zugrunde gelegt (Heim, 2008). Um – wie in den o. g. Rahmenvorgaben gefordert – an den individuellen Voraussetzungen der SuS anknüpfen zu können, benötigen Lehrkräfte Wissen über die sportbezogenen Bedürfnisse, Interessen und Vorerfahrungen ihrer SuS. Im dritten Kapitel erfolgt daher die Aufarbeitung des bisherigen empirischen Forschungsstandes zur Sicht der SuS auf den Schulsport sowie auf ihre Sportaktivitäten und -interessen außerhalb der Schule. Die Sekundäranalyse wird auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung von SuS der Sekundarstufe I zum schulischen und außerschulischen Sport (SPRINT-Studie) durchgeführt.

## 2 | SCHULSPORT ALS EIGEN-, GEGEN-, DOPPEL- UND/ODER MITWELT?

Sportunterricht stellt zunächst eine Eigenwelt dar. Dies äußert sich u. a. in der verpflichtenden Teilnahme, der Festlegung von Inhalten, der Vergabe von Zensuren, der Bildung von Klassen oder der Unterrichtung durch Lehrkräfte (Scherler, 2000; Erhorn, 2012). Diese – nach Scherler (2000) – notwendige „Eigenweltlichkeit“ ergibt sich aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag, den die Institution Schule und somit auch der Sportunterricht hat. Auf Basis dieser Eigenweltlichkeit lassen sich die Beziehungen zwischen schulischem und außerschulischem Sport nun als „Gegenwelt“, „Doppelwelt“ oder „Mitwelt“ konzipieren und auch legitimieren (Schierz, 1993). Für Sportunterricht als „Doppelwelt“ steht das traditionelle *Konzept der Erziehung zum Sport*.<sup>2</sup> Im Vordergrund steht die Ausbildung von Können im physisch-motorischen Bereich (Söll, 2000). Es werden enge Bindungen an den außerschulischen (Vereins-)Sport und die geläufigen Sportarten angezielt. Die Vermittlung adäquater körperlicher Fähigkeiten und sportlicher Fertigkeiten erfolgt eher lehrerzentriert und „erweist sich gegenüber inhaltlichen Varianten, methodischen Umwegen und aktuellen Schülerinteressen als geschlossen“ (Balz, 2009, S. 27; vgl. auch Heim, 2008). Das alternative *Konzept der Erziehung durch Bewegung* lässt sich eher als „Gegenwelt“ deuten. Der Auftrag des Sportunterrichts besteht nach Funke-Wieneke (2001) v. a. in der bewegungszentrierten Entwicklungsförderung. Die SuS sollen befähigt werden, eigene Bewegungsspielräume zu nutzen und selbst zum Akteur der persönlichen Bewegungsentwicklung zu werden. Insofern besteht die Rolle der Lehrkraft v. a. darin, „Anregungen zu geben und selbstgesteuerte Lernprozesse der Bewegung zu erschließen und bei Heranwachsenden wichtige Bewegungskompetenzen zu entfalten“ (Balz, 2009, S. 28). Zur Erreichung von „Mitwelt“ greift der Sportunterricht ausgewählte Inhalte aus dem außerschulischen Sport auf, die über eine v. a. mehrperspektivische Inszenierung die unterschiedlichen SuS ansprechen können. „Dabei wird Sporttreiben in weiter Auslegung als ein Tätigkeitsfeld begriffen, das gemäß der jeweiligen Schülervoraussetzungen und Förderabsichten zu modifizieren ist“ (Balz, 2009, S. 29). Die „Förderung von Handlungsfähigkeit im Fach Sport ist dabei insbesondere auf den Grad an Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit gerichtet, mit der Schülerinnen und Schüler sportbezogene Handlungsentscheidungen in, neben und nach der Schule treffen und umsetzen können“ (Gogoll, 2013, S. 55; Kurz, 1986). Eine solche Auffassung findet sich in der Leit-

2 Die jeweiligen Bezeichnungen sind von Balz (2009) übernommen, vgl. auch dort weitere Ausdifferenzierungen. In Balz (2013) werden diese Konzepte erneut dargelegt, wobei der Erziehungsanspruch des intermediären Konzepts sich jetzt deutlicher auf die „Erziehung im Sport“ richtet. Stattdessen wurde hier die Bezeichnung „Konzept der Handlungsfähigkeit“ gewählt.

idee eines „*Erziehenden Sportunterrichts*“ wieder (Aschebrock, 2013). Der Bezug zum Konzept der Handlungsfähigkeit mit seinem Prinzip der Mehrperspektivität und dem Zugrundelegen eines weiten Sportverständnisses sind Bezugspunkte, die nach Neumann (2010) in allen fachdidaktischen Vorschlägen zum Schulsport in der Sekundarstufe I und in den Lehrplänen vieler Bundesländer (Geßmann, 2013; Krick, 2007) enthalten sind.<sup>3</sup>

Die handlungsleitenden Vorstellungen der Lehrkräfte dürften (und sollten) sich u. a. an fachdidaktischen Konzepten orientieren. Scherler (2004) formuliert auf der Grundlage seines handlungstheoretischen Prozessmodells des Unterrichts (weitere) Forderungen an die Lehrkräfte nach Passung. „Die Präsentation der Inhalte muss zu den Fachgegenständen Bewegung, Spiel oder Sport passen. Die Organisation des Unterrichts muss zu den schulischen Bedingungen des Fachs passen. Die Interaktion mit den Schülern muss zu deren Voraussetzungen passen. Und: Alle drei Handlungsweisen müssen zueinander passen“ (Scherler, 2004, S. 19).

### **3 | AUSGEWÄHLTE BEFUNDE ZUM SCHULISCHEN UND AUSSERSCHULISCHEN SPORT VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN DER SEKUNDARSTUFE I**

In diesem Kapitel wird die Perspektive gewechselt. Im Fokus stehen die Bedürfnisse, Interessen und (Vor-)Erfahrungen der SuS, auf die das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte u. a. Bezug nehmen sollte (Scherler, 2004).

Von den SuS werden als wichtigste Ziele des *Sportunterrichts* „Gesundheit und Fitness fördern“, „Verbesserung der sportlichen Leistung“ und „Ausgleich zu anderen Fächern schaffen“ genannt (SPRINT-Studie; vgl. Gerlach et al., 2006). In der qualitativen Teilstudie zeigte sich, dass v. a. ältere SuS im Sportunterricht einen Ausgleich für die anderen (kognitiven) Fächer suchen und sie mit einem „guten“ Sportunterricht Erfolgserlebnisse, mögliche Mitbestimmung und viel Bewegung verbinden (Süßenbach & Schmidt, 2006). Miethling und Krieger (2004) rekonstruierten auf der Grundlage ihrer qualitativen Studie sieben relevante Themen und Situationen im Sportunterricht, die für SuS bedeutsam waren: das Erleben von Ungerechtigkeit, die Leistungsansprüche, die Gruppenbeziehungen, der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung, das Lehrerengagement, die doppelte Verletzbarkeit und die körperliche Exponiertheit.

Das Fach Sport gehört für viele SuS zu den Lieblingsfächern (vgl. Digel, 1996; Gerlach et al., 2006; Kruber, 1996; Wydra, 2001). Allerdings wird mit wenigen Ausnahmen (Hummel et al., 2004) übereinstimmend festgestellt, dass die Zufriedenheit mit dem Sportunterricht u. a. mit Geschlecht, Schulform und Leistungsniveau der SuS variiert (Opper, 1996; Hunger, 2000; zsf. Brätügam, 2011a; Càrcamo, 2012; international Flintoff & Scraton, 2001; McCaughtry, 2006; With-Nielsen & Pfister, 2011) und mit zunehmender Klassenstufe abnimmt (Gerlach et al., 2006). Der Sportunter-

---

3 Hinzu kommt die Forderung nach sportbezogener Qualifizierung oder Vertiefung und eine Berücksichtigung der Interessen der SuS und die Besonderheit, dass u. a. aufgrund unterschiedlicher Bildungsbiografien das im Grundsichulsport Begonnene oder Vorbereitete zu einem vorläufigen Ende zu bringen ist (Neumann, 2010, S. 301). Den kompetenzorientierten Lehrplänen wird allerdings eine fachdidaktische Substanzlosigkeit attestiert (Heim & Sohnsmeyer, 2015).

richt scheint eher an den Bedürfnissen und Interessen sportaffiner Schülergruppen – wie Jungen oder leistungsstarke SuS – anzuschließen (Gerlach et al., 2006, Kleindienst-Cachay et al., 2008; Heim & Wolf, 2008; Mutz & Burrmann, 2014). Studien zeigen aber auch, dass eine bewusste Ausgestaltung des Schulsports eine gleichberechtigte Partizipation im koedukativen Sportunterricht fördern kann (Gieß-Stüber, 1993; Grimminger, 2011; Van Acker et al., 2010).

Heemsoth (2014) zeigt die Bedeutung der Klassenführung für das Erreichen einer motivierenden Lernumgebung auf. Die wahrgenommene Klassenführung stellt einen signifikanten Prädiktor zur Vorhersage der Motivation der SuS im Sportunterricht dar, dieser Zusammenhang wird vollständig über die Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Beziehungen mediiert (vgl. auch zsf. Heim & Sohnsmeier, 2015).

Betrachtet man den *außerschulischen Sport*, so beteiligt sich ein Großteil der Heranwachsenden in der Freizeit an Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten, das informelle Sporttreiben gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung. In der MediKuS-Studie 2011/12 gaben ca. 85 % der 13- bis 16-jährigen Jungen und 75 % der gleichaltrigen Mädchen an, in der Freizeit sportlich aktiv zu sein. Knapp zwei Drittel der Jungen und jedes zweite Mädchen im Alter von 13 bis 16 Jahren sind noch bzw. waren einmal Mitglieder in einem Sportverein (Züchner, 2013). Fasst man die in diesem Altersbereich in der Freizeit häufig betriebenen Sportaktivitäten in Sportartengruppen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Mädchen favorisieren Fitness (41 %) und Sportsportarten (40,5 %), gefolgt von Individualsport (20 %) und Reitsport (17 %), Outdoor (10 %), Tanz (5 %) und Kampfsport (3 %). Bei den Jungen dominieren eindeutig Sportsportarten (70 %), dann folgen Fitness (27 %), Outdoor (16 %), Individualsport (12 %), Kampfsport (9 %), Reitsport (1 %) und Tanz (0,3 %; Züchner, 2013, S. 112). Aktuelle Befunde deuten zudem darauf hin, dass v. a. die Beteiligung an organisierten Freizeitaktivitäten insofern einer sozialen Selektivität unterliegt, als sie nicht nur von den individuellen Neigungen und Interessen der Heranwachsenden abhängt, sondern offensichtlich auch durch deren soziale Herkunft und dem damit verbundenen spezifischen Zugriff auf Ressourcen präformiert ist (Mutz & Burrmann, 2011).<sup>4</sup> Gut belegt ist, dass die soziale Schichtzugehörigkeit das Sporttreiben in mehrfacher Hinsicht prägt, z. B. den Umfang des Sporttreibens oder die Präferenz von Sportarten sowie Sportorten (Cachay & Thiel, 2008; Mess & Woll, 2012). Mädchen mit Migrationshintergrund gehören beispielsweise zu denjenigen, die besonders selten Mitglied im Sportverein sind (Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2010; Burrmann et al., 2015; Kleindienst-Cachay, 2007; Mutz, 2009, 2012; Schmidt, 2008).

Abschließend wird nun der Blick auf empirische Studien gerichtet, die sich bereits mit dem *Verhältnis von schulischen und außerschulischen Handlungskontexten* empirisch befasst haben. Eine qualitative Studie zum Stellenwert von Peers für schulische Bildungsbiografien von Krüger und

---

4 Neben anderen Sozialisationsbedingungen bestimmen aber auch Bewegungsräume mit, welche Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten bei den Heranwachsenden zustande kommen, welche Bewegungserfahrungen dabei erworben und welche Orientierungen und Kompetenzen entwickelt werden können (zsf. Burrmann, 2008).

Deppe (2011) liefert erste Anhaltspunkte: Bei 11-jährigen konnten auf der Basis einer kontrastierenden Fallauswertung fünf zentrale Muster herausgearbeitet werden, wobei sich Bezüge zu sportiven Praktiken bei vier Mustern wiederfinden lassen. Beim Muster „aufstiegsorientierte Bildungsorientierungen in der Schule und sportliche Peerwelt“ scheinen leistungssportliche Praktiken im Vordergrund zu stehen, die betreffenden Kinder wollen in der Schule und im Sport perfekt sein. Beim Muster „höhere Bildungsorientierungen und Peers als Gegenwelt“ besteht nur eine teilweise Passung. Ein hohes körperliches Bewegungs- und Aktivitätspotenzial weisen auch Kinder des Musters „pragmatische schulische Bildungsorientierung und Peers als Parallelwelt“ auf. Diese scheinen aber seltener in Sportvereinen ausgelebt zu werden. Und auch beim Muster „bildungsferne schulische Orientierungen und Peers als Risikopotenzial“ finden sich sportlich aktive Kinder. Sportive Praktiken scheinen nur in dem Muster „Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt“ unbedeutend zu sein. Resümierend wird konstatiert, dass außerschulische Sportengagements bei den Heranwachsenden einen hohen Stellenwert einnehmen, wobei sich je nach Muster die sportiven Praktiken deutlich unterscheiden. Zudem scheinen sie in einem unterschiedlichen Passungsverhältnis zu den schulischen Orientierungen zu stehen. Bindel (2015) beschäftigt sich in seiner (teilweise längsschnittlichen) Studie mit zwei Extremgruppen, den Multiplayern (SuS der Sek. I, die außerhalb der Schule in mehreren Sportkontexten zugleich aktiv sind) und den Sportabstinenten (Altersgleiche, die in der Freizeit nicht sportlich aktiv sind). Die SuS wurden u. a. nach der subjektiven Bedeutung und Bedeutsamkeit des Sports gefragt. Das Geschehen im Sportunterricht wird von beiden Gruppen als Pseudosport gedeutet. Für die Multiplayer ist v. a. der Vereinssport bedeutsam. „Der Sportunterricht stellt für die meisten Multiplayer schon früh im Leben eine Irritation dar, weil Sport ja schon im Verein und noch dazu viel besser gelernt werden kann. [...] Sportarten lernen und sich darin verbessern, sind Elemente eines ‚richtigen‘ Sports. Auch wenn die Multiplayer manche in der Schule angebotenen Sportarten nicht in der außerschulischen Welt des Sports nutzen können, sehen sie doch zumindest einen Sinn im Können an sich“ (Bindel, 2015, S. 157-158). Sportabstinente kritisieren Inhalte des Sportunterrichts, wenn sie keine Relevanz für das außerschulische Leben haben. Auch sie sind der Meinung, dass der „richtige“ Sport nur im Verein ausgeübt wird (Bindel, 2015, S. 158). Blotzheim (2006) und Zander (2015) stellen auf der Grundlage von Interviews mit sportaffinen Jungen bzw. eingewanderten Nachwuchsleistungssportlern ebenfalls fest, dass die SuS zwar im Sportunterricht von ihrem außerschulischen Können profitieren können, dort aber keine gravierenden Impulse für ihre außerschulische Sportkarriere erhalten. Die notwendige Berücksichtigung milieuspezifischer Handlungsbefähigungen wird deutlich, wenn die Befunde von Zander (2013), gewonnen bei SuS der Hauptschule, mit herangezogen werden. Denn diese scheinen sich v. a. informelle Bewegungswelten zu erschließen bzw. erschließen zu wollen, wobei sie nicht selten an eigene Grenzen stoßen.

Resümierend lässt sich mit Bräutigam und Blotzheim (2008) feststellen, dass offensichtlich nur wenige SuS den Einfluss des Sportunterrichts auf ihr Sportinteresse und ihr außerschulisches Sportengagement als bedeutsam einstufen. Aus Sicht der SuS scheint mehr in den Sportunterricht hineingetragen als hinausgetragen zu werden (vgl. auch Gerlach et al., 2006).

#### 4 | ABLEITUNG VON FRAGESTELLUNGEN FÜR DIE SEKUNDÄRANALYSE

Nachfolgend soll auf der Grundlage eines personenorientierten Ansatzes analysiert werden, wie (unterschiedlich) der Sportunterricht von den SuS wahrgenommen und bewertet wird und welche Beziehungen sich zwischen schulischem und außerschulischem Sport herstellen lassen.<sup>5</sup> Auf der Grundlage der Ergebnisse können, eher als bei variablenorientierten Ansätzen, zielgruppenspezifische Empfehlungen abgeleitet werden. Im Weiteren werden drei Fragestellungen verfolgt:

(1) Welche Schülertypen lassen sich hinsichtlich ihrer Perzeptionen des Sportunterrichts unterscheiden? <sup>6</sup> Anzunehmen sind verschiedene Schülertypen, die sich bzgl. motivationaler, volitionaler und intentionaler Merkmale sowie im Hinblick auf die Einschätzungen der Sportlehrkraft signifikant voneinander unterscheiden.

(2) Inwieweit differieren die Schülertypen hinsichtlich sozialstruktureller Merkmale der SuS oder der Herkunftsfamilie? Sollte sich – wie bisherige Studien nahelegen – (auch) der Sportunterricht an Wert- und Normpräferenzen bildungsnaher Milieus orientieren und eher an den Interessen der Jungen ansetzen, dürfte sich dies auch in den Schülertypen widerspiegeln. Mädchen und SuS aus bildungsfernen Milieus dürften – so die Annahme – überproportional häufig in den Schülergruppen vertreten sein, die dem Sportunterricht eher distanziert gegenüberstehen.

(3) Welche Beziehungen können zwischen diesen Schülertypen einerseits und den außerschulischen Sportengagements andererseits ermittelt werden? Angenommen wird zum einen, dass sich Schülertypen finden lassen, die eine gute Passung v. a. zum vereinsportlichen Engagement aufweisen. Zum Zweiten wird erwartet, dass sich so deutliche Beziehungen zu anderen außerschulischen Sportengagements (z. B. bei kommerziellen Anbietern oder informellem Sport) nicht ermitteln lassen.<sup>7</sup>

#### 5 | METHODISCHES VORGEHEN BEI DER SEKUNDÄRANALYSE<sup>8</sup>

Die im Jahr 2004 durchgeführte Studie ist die bisher letzte Untersuchung, die Aussagen zum Sport der SuS innerhalb und außerhalb der Schule in so großer Differenziertheit enthält. Die SPRINT-Studie wurde auf der Grundlage eines allgemeinen Rahmenmodells der Bedingungen unterrichtlicher Leistungen und Wirkungen nach Helmke und Weinert konzipiert (Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin, 2006). Die Daten wurden in sieben Bundesländern erhoben (Schleswig-Holstein, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Baden-Württemberg, Bayern), wobei die realisierte Stichprobe „auf der Ebene der Schulen und Schulformen repräsentative Geltung für die ausgewählten Länder beanspruchen [kann] und zumindest prinzipiell auf das übrige Bundesgebiet übertragbar und damit verallgemeinerbar sein [dürfte]“ (Heim et al., 2006, S. 85).

---

5 Mit den nachfolgenden Sekundäranalysen kann nicht beantwortet werden, in welchen Klassen welches fachdidaktische Konzept (in welcher Qualität) umgesetzt wurde und welche Vorstellungen für die Sportlehrkräfte handlungsleitend waren.

6 Die Analysen werden auf den unterrichtlichen Sport begrenzt, da dieser zum einen für alle Heranwachsenden obligatorisch ist. Zum anderen bestand 2004 nicht in allen Schulen die Möglichkeit, an Schulsportarbeitsgemeinschaften teilzunehmen.

7 Diese Annahme wird nicht sehr differenziert weiter verfolgt werden können, da in der Schülerbefragung nur zwischen Vereinssport und Freizeitsport außerhalb des Vereins unterschieden wird.

8 Ein herzliches Dankeschön geht an Wolf-Dietrich Brettschneider und Erin Gerlach, die den Datensatz der SPRINT-Studie freundlicherweise für die Analysen zur Verfügung gestellt haben.

Für die nachfolgende Sekundäranalyse werden hauptsächlich die Daten von knapp 7.700 Siebt- und Neuntklässlern herangezogen, die mittels standardisierter schriftlicher Befragung im Klassenverband gewonnen wurden.

In der SPRINT-Studie wurde jeweils auf bereits erprobte und validierte Skalen zurückgegriffen. Die verwendeten Items und Skalen sind zum einen aus bisherigen Jugendsporterhebungen entnommen. Zum anderen wurden Skalen aus Schulstudien wie PISA oder BIJU übernommen bzw. für sportspezifische Fragestellungen modifiziert (vgl. Gerlach et al., 2005; 2006).

In einem ersten Schritt sollen über Clusteranalysen *Schülertypen* in Bezug auf ihre *Perzeptionen des Sportunterrichts* ermittelt werden. Mit der Clusteranalyse wird ein personenorientierter Ansatz gewählt, der im Unterschied zu den variablenorientierten Ansätzen neben interindividuellen Unterschieden auch intraindividuelle Unterschiede in der Einschätzung verschiedener Merkmale des Sportunterrichts sichtbar macht und Gruppen von SuS mit ähnlichen Konfigurationen bündelt. Personenorientierte Zugänge „geben den eigentlichen subjektiven Blickwinkel wieder und verwechseln diesen weniger mit dem Forscherblick auf (Mittelwerts-)Unterschiede zwischen Personen“ (Sudeck et al., 2011, S. 12). Eingesetzt wird ein (exploratives) nicht hierarchisches Verfahren, welches von einer vorgegebenen Clusterzahl ausgeht und versucht, durch Verschieben einzelner Objekte bzw. Merkmalsträger zwischen den Clustern das Klassifikationsresultat nach festgelegten Kriterien zu optimieren. Der Prozess ist beendet, wenn sich eine Gruppierung durch weiteres Verschieben von Merkmalsträgern nicht verbessern lässt (im vorliegenden Fall fünf Cluster), die SuS innerhalb einer Gruppe möglichst homogene Merkmalsausprägungen aufweisen und sich bzgl. der SuS anderer Gruppen in den Merkmalsausprägungen deutlich unterscheiden. Als Indikatoren für die Güte der Clusteranalyse wurden im Anschluss mittels Diskriminanzanalyse diejenigen Variablen identifiziert, die maßgeblich am Zustandekommen der Clusterlösung beteiligt sind, und es wurde die Zuordnungsrates der Objekte zu den Clustern bestimmt (Bortz, 2005). 93 % der Fälle konnten richtig zugeordnet werden. Motivationale und volitionale Variablen (Wilks-Lambda-Werte für fachspezifisches Interesse, subjektive Relevanz Sportunterricht, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft liegen zwischen .42 und .59) leisten den größten Beitrag zur Gruppentrennung, gefolgt von Variablen, die die Sportlehrkraft beschreiben (Wilks-Lambda-Werte für individuelle Bezugsnormorientierung = .68, Fürsorglichkeit = .61), und allen anderen Variablen (Wilks-Lambda-Werte liegen zwischen .62 und .91).

Einbezogen werden folgende Skalen/Items (vgl. Gerlach et al., 2005): fachspezifisches Interesse (4 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .62); Wohlbefinden im Sportunterricht (2 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .91); Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht (2 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .66); Stellenwert des Sportunterrichts (1 Item) und subjektive Zielvorstellungen (7 Items);<sup>9</sup> Präferenz für kooperative Lern-

---

9 Der Sportunterricht soll Spaß machen und ... (1) mich zu weiterem Sporttreiben motivieren; (2) die Gesundheit und Fitness fördern, (3) die Leistung in einzelnen Sportarten verbessern, (4) mir Neues aus dem Sport zeigen, (5) den fairen Umgang miteinander fördern, (6) Entspannung und Ausgleich zu den anderen Fächern schaffen (7) Schüler in den Sportverein bringen.



formen (3 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .56); Möglichkeiten zur Gruppenarbeit und zur Mitbestimmung; subjektive Bewertung des Sportunterrichts (jeweils 1 Item); Einschätzungen zur wahrgenommenen sozialen (3 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .32)<sup>10</sup> und individuellen Bezugsnormorientierung (3 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .74) sowie Fürsorglichkeit der Sportlehrkraft (4 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .83).<sup>11</sup>

Für die Clusteranalysen wurden die Variablen zunächst z-transformiert, sodass der Mittelwert bei 0 und die Standardabweichung bei 1 liegt. Im Folgenden werden die Empfehlungen von Lüdtke (1990) und Sudeck et al. (2011) aufgenommen, wonach Abweichungen vom Mittelwert, die größer/kleiner als 0.40 standardisierte Einheiten sind, als interpretationswürdig erachtet werden.

In einem zweiten Schritt wird die *sozialstrukturelle Zusammensetzung* der jeweiligen Schülertypen untersucht. Dazu werden sozialstrukturelle Merkmale des Kindes (Geschlecht, Migrationshintergrund,<sup>12</sup> Klassenstufe, besuchte Schulform) und die Schulabschlüsse der Eltern<sup>13</sup> herangezogen.

Um in einem dritten Schritt *Passungsverhältnisse zwischen unterrichtlichen und außerschulischen Sportengagements* eruieren zu können, werden folgende Items zum außerschulischen Sport einbezogen: die Tage und der Stundenumfang pro Woche an sportlichen Aktivitäten im Sportverein und außerhalb des Sportvereins (z. B. auf der Straße, im Schwimmbad), die Mitgliedschaft im Sportverein, die Bedeutung des Sporttreibens im Verein und außerhalb des Vereins. Des Weiteren wurden einige Fragen gestellt, die sich auf die wahrgenommene Passung zwischen schulischen und außerschulischen Sport beziehen: Die Skala „sportliche Vorerfahrungen“<sup>14</sup> knüpft an die Forderung an, dass Lerninhalte möglichst immer an Vorerfahrungen der SuS anknüpfen sollen (3 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .60). Mit der Skala „Freizeittransfer“ (3 Items, Cronbachs- $\alpha$  = .64) wird erfasst, ob und inwiefern die SuS Erfahrungen, die sie im Sportunterricht machen, auch für ihre Freizeit nutzen können (vgl. Gerlach et al., 2005).<sup>15</sup> Das Verhältnis zwischen Sportunterricht und außerschulischem Sport wird also zum einen über die Selbsteinschätzungen der SuS vorgenommen und zum anderen über die ermittelten Zusammenhänge zwischen Schülertyp und außerschulischem Sportengagement.

---

10 Die Reliabilität der Skala ist nicht zufriedenstellend, der Vollständigkeit halber wird sie dennoch mit in die Analysen einbezogen. Wenn die Skala aus der Clusteranalyse entfernt wird, ändert sich an der Gruppenzuordnung nichts.

11 Zusätzlich wurde die Sportnote auf dem letzten Zeugnis erhoben.

12 Der Migrationshintergrund des Kindes ergibt sich aus den Angaben der Eltern zum eigenen Geburtsland bzw. dem Geburtsland des Kindes. Da nur 50 % der Eltern geantwortet haben, wurden auch Kinder den Migranten/-innen zugeordnet, wenn in der Familie hauptsächlich nicht deutsch gesprochen wird (Angabe aus dem Schülerfragebogen).

13 Bei den Kindern wurden nur die Haupt-, Real-, Gesamt- und Gymnasialschüler/-innen berücksichtigt. Die Schulabschlüsse der Eltern wurden jeweils getrennt erfasst, wobei unterschieden wird zwischen weniger als acht Jahren Schulbesuch bzw. keinen Schulabschluss; Schulabschlüsse nach der achten bis 10. Klasse; Schulabschlüsse nach der 10. Klasse.

14 Ich habe kaum sportliche Vorerfahrungen, die mir im Sportunterricht helfen. (–) / Ich kann im Sportunterricht viel von meinem sportlichen Können und Wissen nutzen. / Ich habe keinerlei sportliche Vorerfahrungen. (–).

15 Ich kann in meiner Freizeit viel von meinem Sportunterricht nutzen. / Ich treibe in meiner Freizeit keinen Sport. / Was ich im Sportunterricht gelernt habe, hilft mir in meiner Freizeit.

## 6 | ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen dargelegt.

### 6.1 | SCHÜLERTYPEN

28 % der SuS sind dem Cluster „*Hoch Engagierte*“ zuzuordnen. Das fachspezifische Interesse, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht (SpU) sind bei diesen Heranwachsenden hoch ausgeprägt. Der Sportunterricht wird als wichtig erachtet und allen Zielen wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Möglichkeiten zum kooperativen Lernen und zur Mitbestimmung werden wahrgenommen. Den Sportlehrkräften werden eher individuelle als soziale Bezugsnormorientierungen und eine hohe Fürsorglichkeit attestiert. Der Sportunterricht wird insgesamt positiv bewertet. Viele Ausprägungen liegen  $0.6 SD$  über  $M$  (vgl. Abb. 1).

29 % der SuS bündeln sich im Cluster „*Durchschnittliche*“. Sämtliche Ausprägungen liegen im Durchschnittsbereich ( $\pm 0.38 SD$ ). Bei den Sportlehrkräften werden eher individuelle als soziale Bezugsnormorientierungen wahrgenommen.

15 % der SuS finden sich im Cluster „*Unzufriedene*“ wieder. Die jeweiligen Werte zum fachspezifischen Interesse, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft im SpU sowie zu verschiedenen Zielen des SpU liegen zwar im Durchschnittsbereich ( $0.2$  bis  $0.4 SD$  über  $M$ ). Den Zielen „zum weiteren Sporttreiben motivieren“, „Leistungen in den einzelnen Sportarten verbessern“ und „Schüler in den Sportverein bringen“ wird etwas stärker zugestimmt als den anderen Zielen. Auffällig sind v. a. die negativen Einschätzungen der Sportlehrkräfte, was deren individuelle Bezugsnormorientierungen und Fürsorglichkeit betrifft (jeweils etwa  $1 SD$  unter  $M$ ).

18 % der SuS lassen sich dem Cluster „*Unmotivierte*“ zuordnen. Die SuS dieses Clusters schätzen ihr fachspezifisches Interesse und den Stellenwert des Fachs Sport als äußerst gering ein (bis zu  $1 SD$  unter  $M$ ). Sie fühlen sich im Sportunterricht nicht wohl und ihre Anstrengungsbereitschaft ist relativ gering ausgeprägt. Die intendierten Ziele des SpU liegen jeweils im Durchschnittsbereich, wobei die Ziele „Gesundheit und Fitness fördern“ sowie „fairen Umgang miteinander fördern“ im Vergleich zu den Zielen „Leistung in den Sportarten verbessern“ oder „Schüler in den Sportverein bringen“ als wichtiger erachtet werden. Bei den Sportlehrkräften werden eher soziale als individuelle Bezugsnormorientierungen und wenig Fürsorglichkeit wahrgenommen. Insgesamt werden dem Sportunterricht eher schlechte Noten erteilt (die Werte liegen jeweils  $0.7 SD$  unter  $M$ ).

Jede/r 10. SuS befindet sich im Cluster „*Negativ Eingestellte*“. Fachspezifisches Interesse, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft im SpU sind im Vergleich zu den anderen Gruppen am geringsten ausgeprägt ( $1.2 SD$  unter  $M$ ). Dem Sportunterricht wird eine geringe Bedeutung zugesprochen, alle Ziele des SpU werden als eher unwichtig betrachtet und dem SpU insgesamt wird eine schlechte Note erteilt (die Werte liegen jeweils  $0.7$  bis  $1.2 SD$  unter  $M$ ). Den Sportlehrkräften werden kaum individuelle Bezugsnormorientierungen und eine geringere Fürsorglichkeit zugeschrieben ( $0.8 SD$  unter  $M$ ).

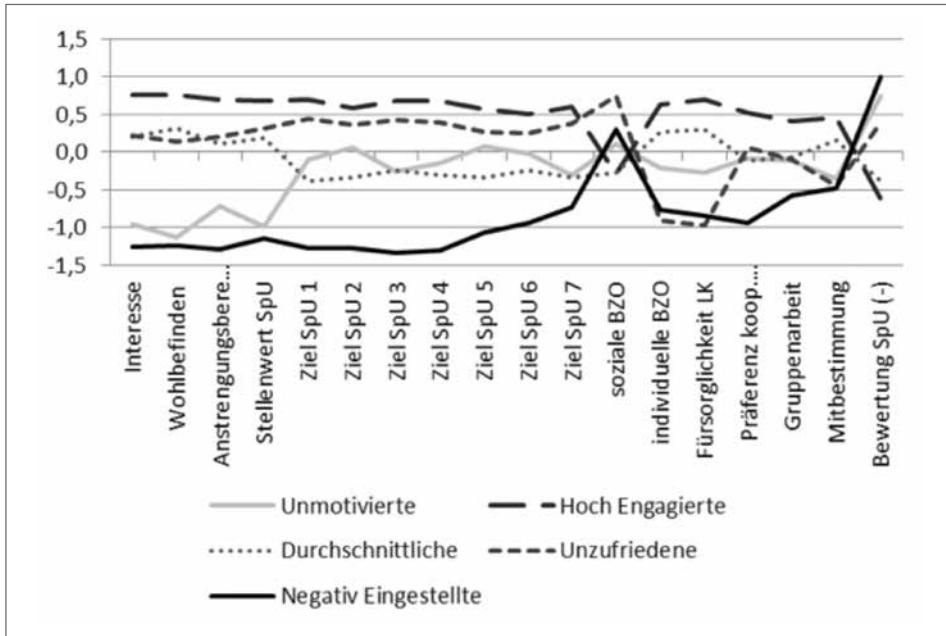


Abb. 1: Schülertypen in Bezug auf ihre Perzeptionen des Sportunterrichts (z-Werte). Im Unterschied zu den anderen Merkmalen bedeuten niedrige z-Werte bei den Bewertungen zum Sportunterricht gute Einschätzungen.

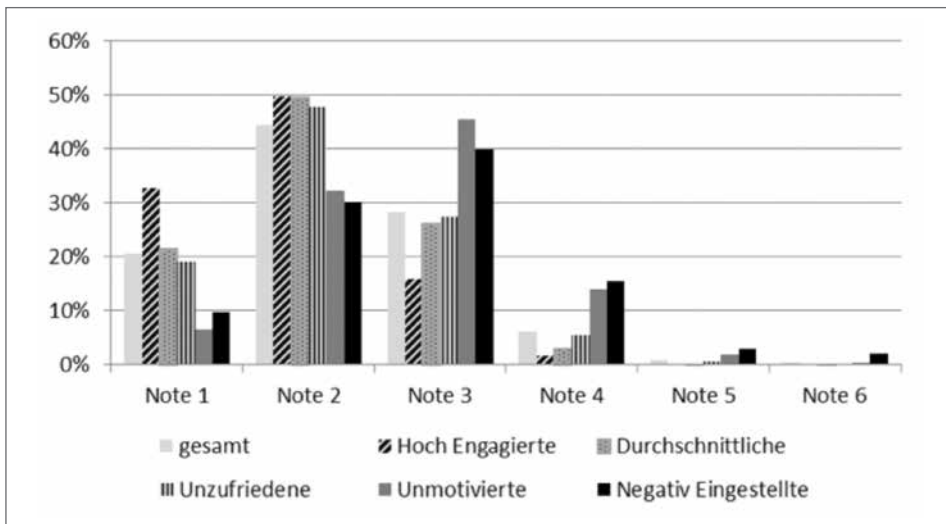


Abb. 2: Sportnotenspektrum (letztes Zeugnis), differenziert nach Schülertyp.

Die Einschätzungen der SuS zum Sportunterricht sind nicht unabhängig von den erzielten Leistungen (vgl. Abb. 2). Die Unterschiede in den Sportnoten auf dem letzten Zeugnis zwischen den fünf Typen sind mit  $\chi^2(20, 7123) = 1157.52, p < .001$  signifikant. Die besten Noten haben die „Hoch Engagierten“ aufzuweisen, gefolgt von den „Durchschnittlichen“ und „Unzufriedenen“. Die „Unmotivierten“ sowie „Negativ Eingestellten“ erhalten im Durchschnitt die schlechtesten Noten.

## 6.2 | GRUPPENZUSAMMENSETZUNG NACH SOZIALSTRUKTURELLEN MERKMALEN

In einem zweiten Schritt wird nun überprüft, inwieweit sich bestimmte Schülergruppen überproportional häufig in einzelnen Clustern wiederfinden. Mittels  $\chi^2$ -Tests werden Unterschiede in der Clusterzugehörigkeit in Bezug auf die Bildungsabschlüsse der Eltern (getrennt nach Mutter und Vater), Geschlecht und Migrationshintergrund des Kindes sowie besuchte Schulform und Klassenstufe untersucht. Da es sich um sechs Einzelvergleiche handelt, wird eine Alpha-Fehler-Korrektur vorgenommen. Demnach sind Unterschiede erst bei  $p < .008$  signifikant.

Tab. 1: Schülertypen in (Zeilen) Prozent, differenziert nach sozialstrukturellen Merkmalen (N = 7.696).

	Hoch Engagierte	Durchschnittliche	Unmotivierte	Unzufriedene	Negativ Eingestellte
Gesamt	28	29	18	15	10
<i>Geschlecht</i>					
Mädchen	26	25	25	14	10
Jungen	31	32	11	16	10
<i>Klassenstufe</i>					
7. Klasse	33	28	14	16	9
9. Klasse	25	30	21	13	11
<i>Migrationshintergrund</i>					
Mit MH	34	29	14	14	9
Ohne MH	27	29	19	15	10
<i>Schulform</i>					
Hauptschule	32	29	15	13	11
Realschule	29	31	17	13	10
Gesamtschule	29	24	16	18	13
Gymnasium	29	29	18	16	8
<i>Schulabschluss Mutter</i>					
< 8. Klasse	30	27	14	18	11
8.-10. Klasse	31	28	18	14	9
> 10. Klasse	30	31	16	15	8
<i>Schulabschluss Vater</i>					
< 8. Klasse	28	28	15	15	14
8.-10. Klasse	31	29	18	14	8
> 10. Klasse	32	27	16	17	8

In den Analysen werden Geschlechterunterschiede mit  $\chi^2(4, 7067) = 226.40, p < .001$  signifikant. Vor allem Mädchen sind überproportional häufig im Cluster „Unmotivierte“ anzutreffen. Unterschiede zwischen SuS mit und ohne Migrationshintergrund werden ebenfalls mit  $\chi^2(4, 7118) = 35.59, p < .001$  signifikant. Wie in Abb. 3 ersichtlich, lassen sich eingewanderte Jungen und Mädchen verstärkt bei den „Hoch Engagierten“ finden.

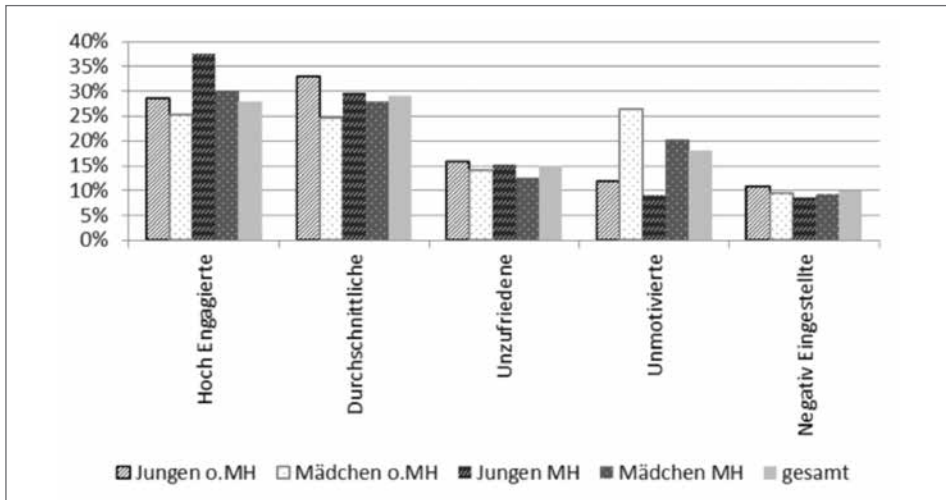


Abb. 3: Clusterzugehörigkeit, differenziert nach Geschlecht und Migrationshintergrund (MH).

Entgegen den Erwartungen finden sich in allen fünf Clustern ähnliche Zusammensetzungen an SuS aus eher bildungsnahen oder -fernen Milieus (Schulabschluss der Mutter:  $\chi^2(8, 3304) = 6.76, p > .05$ ; Schulabschluss des Vaters:  $\chi^2(8, 2791) = 12.81, p > .05$ ).<sup>16</sup> Die Gruppenzusammensetzung differiert zudem signifikant nach Klassenstufe ( $\chi^2(4, 7210) = 115.90, p < .001$ ) und Schulform ( $\chi^2(12, 6242) = 42.66, p < .001$ ). Bei den „Hoch Engagierten“ sind eher die Siebtklässler anzutreffen, während sich mehr Neuntklässler den „Unmotivierten“ zuordnen lassen. Schulformspezifische Unterschiede werden v. a. aufgrund der Gesamtschüler/-innen statistisch bedeutsam, denn diese sind seltener als die Altersgleichen anderer Schulformen bei den „Durchschnittlichen“ und häufiger bei den „Unzufriedenen“ sowie „Negativ Eingestellten“ auszumachen.

### 6.3 | SCHÜLERTYPEN UND IHRE AUSSERSCHULISCHEN SPORTENGAGEMENTS

Abschließend wird analysiert, inwiefern sich die Schülertypen in ihren außerschulischen Sportengagements unterscheiden. Auf der Grundlage der gefundenen Typen lassen sich zum Beispiel folgende Annahmen weiter verfolgen: Die „Unmotivierten“ sowie „Negativ Eingestellten“ dürf-

<sup>16</sup> Unterschiede werden auch nicht signifikant, wenn andere Variablen, wie die Ausbildungsabschlüsse oder das kulturelle Kapital in der Familie einbezogen werden. Die deutlich geringeren Stichprobenzahlen sind darauf zurückzuführen, dass nur etwa 50 % der Eltern an der Befragung teilnahmen. Korreliert man die Bildungsabschlüsse der Eltern mit der Sportvereinsmitgliedschaft der Kinder, zeigen sich erwartungskonform niedrige signifikante Zusammenhänge.

ten auch mit dem außerschulischen Sport nicht (mehr) „viel am Hut“ haben. Die von Ersteren favorisierten Gesundheits- und sozialen Ziele deuten darauf hin, dass sie sich – wenn überhaupt – eher außerhalb des Vereins sportlich betätigen. Die „Hoch Engagierten“, aber auch die „Unzufriedenen“ dürften indes vor allem auch im Verein sportlich aktiv sein. Während bei Ersteren erwartet wird, dass sie sportlich sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich in einem hohen Ausmaß partizipieren und jeweils davon profitieren, wird für Letztere angenommen, dass sie aus dem Sportunterricht wenig Nutzen für den Sport in der Freizeit ziehen können. Damit dürften die „Unzufriedenen“ den Multiplayern von Bindel (2015) ähneln. Die „Durchschnittlichen“ dürften sowohl im Verein als auch außerhalb des Vereins Anschluss finden und sportlich aktiv sein.

Zunächst werden einige deskriptive Daten berichtet: In Abb. 4 wird bereits ersichtlich, dass die Unterschiede zwischen den fünf Clustern in den außerschulischen Sportengagements und in den Bewertungen zur Passung von Schulsport und außerschulischem Sport geringer ausfallen als die Unterschiede in den untersuchten Merkmalen des SpU. Die z-transformierten Werte liegen max. 0.7 Standardabweichungen um den Mittelwert.

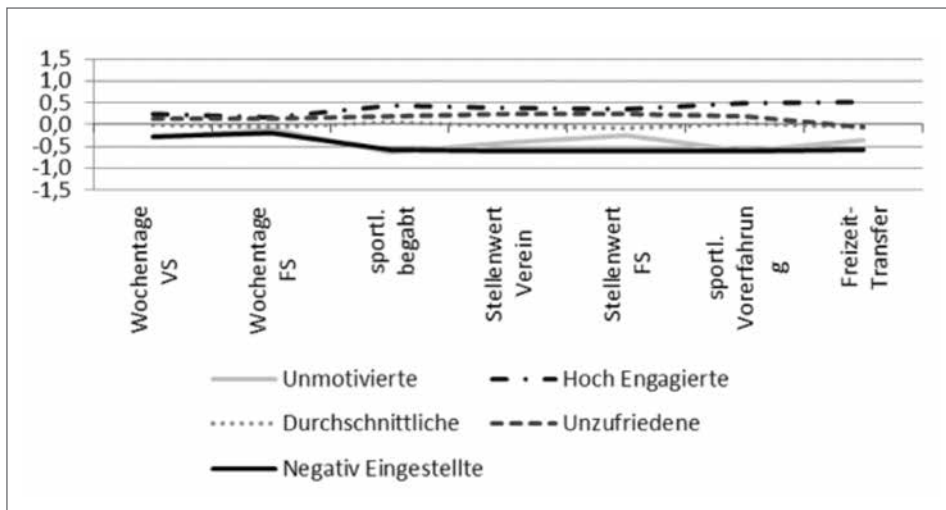


Abb. 4: Außerschulische Sportengagements der fünf Schülertypen (z-Werte).

Jeweils ein Drittel der „Unmotivierten“ sowie „Negativ Eingestellten“ ist Mitglied in einem Sportverein. Im Durchschnitt verbringen sie mehr Sport außerhalb des Vereins, wobei die Beteiligungsquoten deutlich geringer sind als in den anderen Gruppen. Die Selbsteinschätzung ihrer sportlichen Begabung fällt von allen Gruppen am schlechtesten aus. Sie verfügen über wenige sportliche Vorerfahrungen und können diese auch kaum im Sportunterricht einbringen. Diese SuS sind auch von allen am kritischsten, was das Einbringen der im SpU gemachten Erfahrungen in den Freizeitsport betrifft (Tab. 2).

Tab. 2: Selbsteinschätzung zur Passung von Sportunterricht und außerschulischem Sport, differenziert nach den Schülertypen.

	Hoch Engagierte (1)	Durchschnittliche (2)	Unzufriedene (3)	Unmotivierte (4)	Negativ Eingestellte (5)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Sportliche Vorerfahrungen (1-4) <sup>a</sup>	3.51 (0.54)	3.21 (0.59)	3.31 (0.59)	2.77 (0.67)	2.78 (0.72)
Freizeit-Transfer (1-4) <sup>b</sup>	2.37 (0.56)	2.02 (0.54)	2.03 (0.62)	1.85 (0.53)	1.71 (0.56)

Einfaktorielle Varianzanalysen  $p < .001$ , <sup>a</sup>  $R^2 = .175$ , Post-hoc-Vergleiche: 4, 5 < 2 < 3 < 1; <sup>b</sup>  $R^2 = .134$ , Post-hoc-Vergleiche: 5 < 4 < 2, 3 < 1.<sup>17</sup>

Ein Drittel der „Unmotivierten“ gibt an, in der Freizeit zu tanzen (gesamt: 26 %), 16 % üben Gesundheits- und Fitnesssport aus (gesamt: 15 %), jede/r Zehnte führt Entspannungsübungen durch (gesamt: 6 %).<sup>18</sup> Jede/r zweite „Durchschnittliche“ ist im Verein aktiv, wo durchschnittlich 2.3 Std./Wo. Sport getrieben wird. Zusätzlich werden 4.5 Std./Wo für den Freizeitsport außerhalb des Vereins aufgewendet. Sie liegen damit im Mittelfeld aller Gruppen, auch was die Selbsteinschätzungen zur Passung von Schulsport und außerschulischen Sport betrifft oder auch die in der Freizeit ausgeübten Sportarten. Die höchsten Anteile an Sportvereinsmitgliedern haben die „Hoch Engagierten“ (62 %) und „Unzufriedenen“ (58 %) aufzuweisen. Die Heranwachsenden partizipieren im Vergleich zu den anderen Gruppen mit 3,2 bzw. 2,7 Std./Wo. Vereinssport und 5,8 bzw. 5,3 Std./Wo. Sport außerhalb des Vereins am außerschulischen Sport am stärksten. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen darin, dass Erstere häufiger im Verein sportlich aktiv sind und eine größere Kompatibilität zwischen schulischen und außerschulischen Sport sehen als Letztere. Hinsichtlich der in der Freizeit ausgeübten Sportarten dominieren Mannschafts- und Rückschlagspiele. 60 % bzw. 52 % der SuS spielen beispielsweise auch Fußball (gesamt: 48 %). Aber auch die Anteile an traditionellen Vereinssportarten wie Leichtathletik (17 % bzw. 15 %; gesamt: 11 %) oder Turnen (10 % bzw. 8 %; gesamt: 7 %) sind etwas höher als in den anderen Gruppen.

Mittels binär logistischer Regression soll abschließend ermittelt werden, ob sich die Vereinsmitgliedschaft oder die Beteiligung am Freizeitsport außerhalb eines Sportvereins durch die Schülertypen vorhersagen lässt. Die ersten Modelle enthalten noch keine Informationen über die Clusterzugehörigkeit der Befragten, sondern lediglich die Kontrollvariablen. Wie in Tab. 3 zu erkennen ist, wirken sich die einbezogenen Merkmale signifikant auf die Sportvereinsmitgliedschaft und auch das Sporttreiben außerhalb des Vereins aus: Jungen, Siebtklässler und Gymnasiasten gehören

17 Die Unterschiede bleiben auch in mehrfaktoriellen Varianzanalysen unter Einbeziehung weiterer Faktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform, Klassenstufe) signifikant.

18 Im Folgenden werden v. a. Sportarten herausgegriffen, bei denen sich Differenzen zu den anderen Gruppen zeigen. Schwimmen wird beispielsweise von jedem/r zweiten Befragten in der Freizeit auch (mal) ausgeübt. Nur bei den „Negativ Eingestellten“ fällt der Anteil mit 38 % geringer aus.

häufiger einem Sportverein an und beteiligen sich auch häufiger am Freizeitsport. Ein weiterer signifikanter Prädiktor stellt der Migrationshintergrund der Befragten dar, SuS mit Migrationshintergrund sind seltener im Vereinssport zu finden. Diese Zusammenhänge sind alle nicht weiter überraschend und wurden schon häufig dokumentiert (z. B. Mutz & Burrmann, 2011; 2015).

Tab. 3: Regressionsmodelle zum Einfluss der Schülertypen (Perzeptionen des Sportunterrichts) auf die Mitgliedschaft im Sportverein bzw. häufiges Sporttreiben in der Freizeit außerhalb des Vereins.

	Sportvereinsmitgliedschaft		Freizeitsport (5 Tage und mehr)	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Geschlecht: männlich	1.84***	172***	1.49***	1.48***
Schulform: Gymnasium	2.08***	2.06***	1.14*	1.13*
Klassenstufe: 7	1.48***	1.36***	1.22***	1.18**
Migrationshintergrund: ja	-0.77***	-0.72***	-0.97	-0.95
Clusterzugehörigkeit				
Hoch Engagierte		3.09***		1.46***
Durchschnittliche		1.90***		1.04
Unzufriedene		2.52***		1.46***
Unmotivierte		1.20		1.09
Pseudo-R <sup>2</sup> (nach Nagelkerke)	.083	.126	.017	.025

Binär-logistische Regressionen.  $N = 6.977$ . Logit-Koeffizienten (b). Signifikanzangaben: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ . Referenzgruppen für kategoriale Merkmale: Geschlecht = weiblich, Schulform = kein Gymnasium, Klassenstufe = neunte Klasse, Migrationshintergrund = nein, Clusterzugehörigkeit = Negativ Eingestellte.

Die Einflüsse der Clusterzugehörigkeit der Befragten werden in den zweiten Modellen überprüft. Die Wahrscheinlichkeit, einem Sportverein anzugehören, ist bei den „Hoch Engagierten“ am höchsten, gefolgt von den „Unzufriedenen“ und den „Durchschnittlichen“. Die Wahrscheinlichkeit, in der Freizeit außerhalb von Sportvereinen in hohem Ausmaß aktiv zu sein, lässt sich durch die Zugehörigkeit zu den beiden Clustern „Hoch Engagierte“ und „Unzufriedene“ vorhersagen. Die Modellgüte liegt bei der Vereinsmitgliedschaft immerhin bei knapp 13 %, deutlich geringer ist sie beim Freizeitsport mit ca. 3 %.

## 7 | ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Eine Voraussetzung für die freiwillige Teilnahme und Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität sind positive Einstellungen zum Sport. Etwa drei Viertel der SuS sind gegenüber dem Sportunterricht positiv eingestellt (sie interessieren sich für das Fach, fühlen sich im SpU wohl und strengen sich an), sodass sie ggf. auch motiviert werden, außerhalb der Schule sportlich aktiv zu sein. Diese motivationalen und volitionalen Variablen leisten zudem den größten Beitrag zur Trennung der



Gruppen. Es konnten (1) – wie erwartet – unterschiedliche Schülertypen hinsichtlich ihrer Perzeptionen des Sportunterrichts ermittelt werden. Die Schülertypen differieren hinsichtlich aller einbezogenen Variablen signifikant voneinander, u. a. auch, was die Einschätzungen der Sportlehrkraft bzgl. ihrer individuellen vs. sozialen Bezugsnormorientierung und seiner Fürsorglichkeit sowie der Mitbestimmungsmöglichkeiten der SuS betreffen. Auch hierzu lassen sich einige Studien heranziehen, die belegen, dass SuS eher motiviert sind, am (Sport-)Unterricht teilzunehmen, wenn individuelle Bezugsnormen angelegt, ein unterstützendes Lernklima hergestellt und Möglichkeiten der Partizipation geschaffen werden (z. B. Krug & Kuhlmann, 2005; Ntoumanis & Standage, 2009).

Knapp 60 % der SuS (Hoch Engagierte und Durchschnittliche) kommen ihren Einschätzungen zufolge gut mit dem Sportunterricht und der Sportlehrkraft zurecht. Weitere 15 % (Unzufriedene) engagieren sich (noch) im Sportunterricht, wenngleich sie mit einigen Aspekten des Sportunterrichts, v. a. mit der Sportlehrkraft, unzufrieden sind. Es gibt aber auch einen nicht unerheblichen Anteil an SuS (28 %), die dem Sportunterricht distanziert gegenüberstehen. Den „Unmotivierten“ gehören (2) erwartungskonform häufiger Mädchen und auch ältere SuS an. Inwieweit mit zunehmender Klassenstufe aus motivierten SuS eher unmotiviert und unzufriedene werden, lässt sich aufgrund der Querschnittdaten, wonach Neuntklässler eher in der letztgenannten Gruppe zu finden sind, nur plausibilisieren. Mutz und Burrmann (2014) stellten auf der Grundlage der SPRINT-Daten bereits fest, dass Mädchen, die koedukativ unterrichtet werden, im Vergleich zu Mädchen in geschlechterhomogen unterrichteten Gruppen ein schlechteres Selbstkonzept eigener sportlicher Fähigkeiten ausbilden und schlechtere Sportnoten erzielen. Auf gravierende Unterschiede im Erleben des Sportunterrichts zwischen leistungsstarken und -schwachen SuS machen Heim und Wolf (2008) aufmerksam. Trotz aller Konzepte und Maßnahmen zur reflexiven Koedukation und geschlechtersensiblen Unterrichten, die seit vielen Jahren auf den Weg gebracht wurden, konstatieren auch Neuber und Kaundinya (2010) eine Armut von Konzepten bzw. eine gewisse Hilflosigkeit bei den Lehrkräften angesichts einer immer größer werdenden Heterogenität und einer fehlenden Motivation der Schülerschaft.

Entgegen den Erwartungen scheint es dem Fach Sport allerdings zu gelingen, bildungsnahe wie auch bildungsferne Milieus anzusprechen. Im Unterschied zu anderen Schulfächern, die nach wie vor eher an den Norm- und Wertpräferenzen bildungsnahe Milieus anschließen, scheint sich die geringe Bedeutsamkeit des Faches Sport im Hinblick auf schulischen Qualifikationserfolg hier als Stärke zu erweisen. Für einige Heranwachsende könnte der Schulsport eine der wenigen Möglichkeiten darstellen, Erfolgserlebnisse in der Schule zu generieren. Inwieweit der Sportunterricht dazu beitragen kann, dass das häufig gestörte Verhältnis zwischen Schulen und bildungsfernen SuS oder eingewanderten SuS neu justiert wird, muss offenbleiben. Auch sollten die Ergebnisse weiter abgesichert werden, denn einige Angaben wurden über die Eltern erfasst, von denen sich nur ca. 50 % an der Befragung beteiligten. Es ist nicht ganz auszuschließen, dass v. a. jene nicht an der Erhebung teilnahmen, die selbst ein gestörtes Verhältnis zur Schule aufweisen.

Es wurden (3) einige Annahmen formuliert, die sich auf die Schülertypen und ihr jeweiliges Verhältnis zum außerschulischen Sport beziehen, und die sich weitgehend bestätigen lassen. Die „Unmotivierten“ sowie „Negativ Eingestellten“ beteiligen sich am außerschulischen Sport weniger als andere Schülergruppen und üben ihn – wenn überhaupt – eher aus gesundheitlichen oder Fitnessgründen aus. Der Sportunterricht scheint in dieser Hinsicht wenige Anchlüsse zu bieten. Die „Hoch Engagierten“, aber auch die „Unzufriedenen“ sind häufiger als andere Schülergruppen vor allem auch im Verein sportlich aktiv. Letztere ähneln den Multiplayern von Bindel (2015) oder den von Blotzheim (2006) interviewten, sportaffinen Jungen. Sport hat für diese Jugendlichen eine große biografische Relevanz. Sie weisen – so Blotzheim (2006, S. 232ff.) eine ausgesprochene Leistungsorientierung auf, die sie auch im Sportunterricht ausleben wollen: möchten sich in der favorisierten Sportart als Könner erfahren und eigene Grenzen ausloten, in Wettkämpfen Siege erringen, wollen sportlich gefördert werden und grenzen sich von weniger sportlich Engagierten ab. Nicht selten werden diese Erwartungen im Sportunterricht enttäuscht. Leider finden sich in dieser Gruppe bei Blotzheim (2006) als auch bei Bindel (2015) meist nur Angaben von Jungen, während Mädchen herangezogen werden, um (mit Sportfernen) zu kontrastieren. Ein Vorteil des gewählten personenorientierten Zugang ist es, dass zunächst, unabhängig von sozialstrukturellen Merkmalen, Schülertypen ermittelt wurden, die sich in ihren Perzeptionen des Sportunterrichts unterscheiden, innerhalb der Typen aber große Ähnlichkeiten aufweisen. Erst in einem zweiten Schritt wurde geprüft, inwieweit die jeweilige Zuordnung nach sozialstrukturellen Merkmalen variiert.

Aus der Zugehörigkeit zu den Schülertypen lässt sich die Wahrscheinlichkeit einer Sportvereinsmitgliedschaft und (etwas weniger deutlich) eine Beteiligung am Freizeitsport außerhalb des Vereins vorhersagen. Die Zugehörigkeit zu den Schülertypen leistet teilweise sogar einen größeren Beitrag als die einbezogenen sozialstrukturellen Merkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulform oder Klassenstufe). Wenngleich die Wirkrichtung aufgrund der Querschnittsdaten offenbleiben muss. In den Regressionsanalysen wurde zwar plausibilisiert, dass die Schülertypen außerschulische Sportengagements vorhersagen können. Die umgekehrte Wirkrichtung lässt sich aber nicht ausschließen. Damit ist eine Begrenzung der vorliegenden Daten angesprochen. Die Vorzüge eines personenorientierten Zugangs mit dem Aufzeigen von Entwicklungsmustern lässt sich v. a. mit Paneldaten realisieren (Bergman & Wångby, 2014).

Die Befunde legen nahe, dass es im Sportunterricht zwar gelingt, Lerninhalte an die sportlichen Vorerfahrungen der SuS (soweit vorhanden) anzudocken. Selbst Schülertypen, die dem SpU distanziert gegenüberstehen, stimmen diesen Aussagen zumindest teilweise zu. Erfahrungen, die im SpU gemacht werden, können nach Angaben vieler SuS aber kaum für den außerschulischen Sport genutzt werden (vgl. bereits Befunde von Bindel, 2015; Gerlach et al., 2006). Das Ziel des Sportunterrichts, allen SuS die verschiedenen Seiten des Sports näherzubringen und sie zu lebenslangem Sport zu erziehen, ist demnach eher skeptisch zu bewerten. Neumann macht darauf aufmerksam, dass in den fachdidaktischen Konzeptionen „jeweils spezifische Rahmenbedingungen, Deutungsmuster und Sinnstrukturen der außerschulischen Handlungskontexte in viel stärkerem Maße Berücksichtigung finden ... Heranwachsende müssen Unterschiedliches wissen und können,

um im informellen Sport, im Sportverein oder im kommerziellen Sport sinnstiftend und selbstverantwortlich handeln zu können“ (2010, S. 301-302). Thiele und Schierz (2011) fordern eine verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen der milieuspezifischen Handlungsbefähigung und mit den damit verbundenen Antinomien. Denn Schulsport soll einerseits auf die Ansprüche, Bedürfnisse und Notwendigkeiten seiner SuS durch die Entwicklung spezifischer Handlungsbefähigungen anerkennend eingehen. Andererseits sollte sich der Schulsport aber auch nicht mit einer Reproduktion des Status quo zufriedengeben. Sie bündeln ihre Vorstellungen in Thesen zu einem „Erkenntnis ermöglichenden Unterricht“ (Thiele & Schierz, 2011).

Abschließend sei auf einige Grenzen der vorliegenden Analysen verwiesen, denn inwieweit im Sport-(Unterricht) aufgeklärt wird und welche Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, konnte nicht untersucht werden. Mit den vorliegenden Daten wurde zudem eher der Aspekt der Sacherschließung thematisiert. Die zweite Aufgabe des Schulsports, zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, ließe sich weiter verfolgen, indem z. B. untersucht wird, inwieweit sich die Schülertypen in Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Facetten des Selbstkonzepts, Angst, Lebensfreude) unterscheiden. Wenngleich auch hier aufgrund des querschnittlichen Designs keine Kausalannahmen geprüft werden können. Schließlich ist auf das honorige Alter der SPRINT-Daten hinzuweisen. Es lässt sich kritisch hinterfragen, ob und in welcher Anzahl sich die gefundenen Schülertypen in aktuellen Daten wiederfinden. Da momentan aber keine bundesweite Studie existiert, die schulische und außerschulische Sportengagements und -orientierungen so umfassend erhoben hat, liefert der Beitrag hoffentlich dennoch einige Anregungen zum Nach- und Weiterdenken.

## LITERATUR

- Aschebrock, H. (2013). Lehrpläne und Sportdidaktik. In N. Schulz & G. Stibbe (Hrsg.), *Lehrpläne. Grundlagen, Entwicklungen, Analysen. Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 34* (S. 23-35). St. Augustin: Academia.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 33, 25-32.
- Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 34-42). Berlin: Cornelsen.
- Becker, R. (2012). *Bildungsbeteiligung und Bildungschancen*. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all>. Zugegriffen: 11. 04. 2015.
- Bergman, L. R. & Wångby, M. (2014). *The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide*. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.02b>. Zugegriffen: 31.03. 2015.
- Bindel, T. (2015). *Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien. Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht*. Dissertationsschrift, TU Dortmund. <http://d-nb.info/997867280/34>. Zugegriffen: 31. 03. 2015
- BMBF (2008). *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. <http://www.oecd.org/germany/41679629.pdf>. Zugegriffen: 31. 03. 2015.
- Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bräutigam, M. (2011a). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65-94). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2011b). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (4. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. & Blotzheim, D. (2008). Schüler als Konstrukteure des Schulsports. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend* (S. 34-48). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Brettschneider, W.-D. (2010). *Kinder heute: Bewegungsmuffel, Fastfoodjunkies, Medienfreaks?* Aachen: Meyer & Meyer.
- Burrmann, U. (2008). Informelle Bewegungsräume. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 391-408). Schorndorf: Hofmann.
- Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (Hrsg.). (2015). *Jugend, Migration und Sport – Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Wiesbaden: VS.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2008). Soziale Ungleichheit im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 189-199). Schorndorf: Hofmann.
- Càrcamo, J. (2012). *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schülerinnen und Schüler*. Dissertationsschrift, Universität des Saarlandes. [http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2012/4868/pdf/Dissertation\\_Jaime\\_Carcamo.pdf](http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2012/4868/pdf/Dissertation_Jaime_Carcamo.pdf). Zugegriffen: 31.03.2015.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. *sportunterricht*, 45, 324-339.
- Düx, W. & Rauschenbach, T. (2010). Informelles Lernen im Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport* (S. 53-52). Wiesbaden: VS.
- Erhorn, J. (2012). *Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie*. Bielefeld: Transkript.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport Education and Society*, 6, 5-21.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik*, 25, 47-51.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Wilsmann, F., Kehne, M., Oesterreich, C., & Stucke, C. (2005). *Sportunterricht in Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der SPRINT-Studie*. Unveröffentlichtes Dokument, Universität Paderborn.
- Geßmann, R. (2013). Pragmatische Sportdidaktik und aktuelle Lehrpläne. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 134-145). Berlin: Cornelsen.

- Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichterversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7, 166–187.
- Gogoll, A. (2013). Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik* (S. 53-62). Berlin: Cornelsen.
- Griminger, E. (2011). Intercultural Competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34, 317-337.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. *ZSE*, 24, 124-145.
- Heemsoth, T. (2014). Unterrichtsklima als Mediator des Zusammenhangs von Klassenführung und Motivation im Sportunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 203-215.
- Heim, R. (2008). Schülerbilder in Schulsportkonzepten. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend* (S. 104-116). Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R., Brettschneider, W.-D., Hofmann, J. & Kusin, U. (2006). Forschungsprogramm der Teilstudie zur Erfassung des Sportunterrichts. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 76-93). Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R. & Sohnsmeier, J. (2015). Sport in der Schule. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Kinder und Jugendsportbericht* (S. 118-139). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. & Wolf, F. (2008). *Leistungsschwache Schüler im Sportunterricht – eine Sekundäranalyse*. <https://www.yumpu.com/de/document/view/8587498/leistungsschwache-schuler-im-sportunterricht-schulsport-nrw>. Zugegriffen: 31.03. 2015.
- Hummel, A., Erdtel, M. & Adler, K. (2004). *Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung*. Forschungsbericht, TU Chemnitz.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust. Schulsport aus Sicht sportstarker Schüler/innen. *sportpädagogik*, 24, 28-32.
- Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrop, V., & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *sportunterricht*, 57, 99-104.
- Krick, F. (2007). *Lehrpläne zwischen Offenheit und Verbindlichkeit. Zur Standardisierung pädagogischer Qualität im Sportunterricht*. Dissertationsschrift. [http://publikationen.uni-frankfurt.de/files/742/Krick2007\\_Diss.pdf](http://publikationen.uni-frankfurt.de/files/742/Krick2007_Diss.pdf). Zugegriffen: 1.08.2015.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, 45, 4-8.
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2011). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiografien und Peerorientierungen. In H.-H. Krüger et al. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (2. Aufl.). (S. 185-202). Wiesbaden: VS.
- Krug, S. & Kuhlmann, K. (2005). Motiveffekte individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (S. 115-125). Göttingen: Hogrefe.
- Kurz, D. (1986). *Handlungsfähigkeit im Sport: Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik*. <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1779220>. Zugegriffen: 31.03. 2015.
- Lütke, H. (1990). Lebensstile als Dimension handlungsproduzierter Ungleichheit. In P. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Soziale Welt. Lebenslagen. Lebensläufe. Lebensstile* (S. 433-454). Göttingen: Schwartz & Co.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11, 159-179.
- Mess, F. & Woll, A. (2012). Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter am Beispiel des Sportengagements in Deutschland. *ZSE*, 32, 359-379.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben\\_Schulsport\\_Endfassung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf). Zugegriffen: 1.08.2015.
- Mutz, M. (2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinenten Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit

- ausländischer Herkunft. *Zeitschrift Sport und Gesellschaft – Sport and Society*, 6, 95-121.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Weinheim: Juventa.*
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2011). Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: Eine Re-Analyse der PISA- und der SPRINT-Studie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport* (S. 99-124). Wiesbaden: VS.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44, 171-181.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2015). Zur Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten am Vereinssport. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 69-90). Wiesbaden: VS.
- Neumann, P. (2010). Sport in der Sekundarstufe I. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290-305). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS.
- Neuber, N. & Kaundinya, U. (2010). Fachdidaktische Konzepte zum Schulsport in der Sekundarstufe I – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *sportunterricht*, 59, 66-75.
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 194-202.
- Opper, E. (1996). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45, 349-356.
- Scherler, K. (2000). Sport als Schulfach. In P. Wolters (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 36-60). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Feldhaus.
- Schierz, M. (1993). Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In W.-D. Brettschneider & M. Schierz (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik* (S. 161-176). St. Augustin: Academia.
- Schmidt, W. (Hrsg.). (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht*, 49, 4-8.
- Sudeck, G., Lehnert, K. & Conzelmann, A. (2011). „Motivbasierte Sporttypen“ – Auf dem Weg zur Personorientierung im zielgruppenspezifischen Freizeit- und Gesundheitssport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 18, 1-17.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 220-243). Aachen: Meyer & Meyer.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit – revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23, 52-75.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G. & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: Exploring the potential of modified game forms. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15, 159-173.
- Wenzel, H. (2011). Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoldene Forderung. In H.-H. Krüger et al. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisted* (2. Aufl.). (S. 57-68). Wiesbaden: VS.
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport Education and Society*, 16, 645-664.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50, 67-72.
- Zander, B. (2013). Lebensweltorientierung im Sportunterricht der Hauptschule – Theoretische Überlegungen und empirische Einsichten. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebbarkeit* (S. 235-240). Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Zander, B. (2015). „Aber irgendwie wird das schon gehen.“ – Ein Passungsverhältnis jugendlicher Migranten zum Leistungssport unter der Perspektive einer milieuspezifischen Handlungsbefähigung. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport – Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 339-374). Wiesbaden: VS.
- Züchner, I. (2013). Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur, Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist* (S. 89-137). Weinheim: Beltz Juventa.