

# INTERESSE AM SPORT – THEORETISCHE KONZEPTUALISIERUNG UND KONSTRUKTION EINES FRAGEBOGENS

von Rüdiger Heim und Jan Sohnsmeyer

**ZUSAMMENFASSUNG** | Das Interesse am Sport ist sowohl für die empirische Jugend- als auch für die Schulsportforschung bedeutsam, wurde aber bisher kaum systematisch berücksichtigt. Ausgehend von der Person-Gegenstands-Theorie, fokussiert der Beitrag das individuelle Interesse und konzeptualisiert es als mehrdimensionales Konstrukt, das einerseits wert- und gefühlsbezogene Valenzen sowie intrinsische Motivation umfasst und andererseits die Handlungsmodalitäten der *Aktivität*, *Rezeption* und *Vermittlung*. Da fundierte Instrumente zur Erfassung sportlicher Interessen derzeit nicht vorliegen, wird in dieser Studie (N = 674) die Entwicklung des Fragebogens „Interesse am Sport“ vorgestellt und testtheoretisch überprüft. Item- sowie exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben letztlich 18 Items, die die drei Handlungsmodalitäten repräsentieren und reliabel erfassen (Rezeption:  $\alpha = .82$ ; Aktivität:  $\alpha = .91$ ; Vermittlung:  $\alpha = .89$ ; G-Faktor:  $\alpha = .91$ ). Demgegenüber ließ sich die angenommene Differenzierung von Valenzen und intrinsischem Charakter nicht empirisch bestätigen.

Schlüsselworte: Interesse, Fragebogen, Jugendforschung

## INTEREST IN SPORT – THEORETICAL CONCEPTUALIZATION AND CONSTRUCTION OF A QUESTIONNAIRE

**ABSTRACT** | Interest in sport and exercise is notably relevant in empirical studies on adolescent sport involvement and PE; the field however has not considered this construct methodically yet. This article focuses on the individual interest and its multidimensional conceptualization as construct, based on the Person-Object-Theory. The construct contains both valued and emotional valences such as intrinsic motivation, as well as modalities of action (physical activity, reception, and instruction). Due to the current lack of valid and reliable instruments for measuring sporting interests, this study (N = 674) introduces the development of the questionnaire “Interest in Sports”. Item-, explorative, and confirmative factor analysis were conducted and 18 items could be identified. These represent the three factors activity, reception and instruction. The assumed differentiation of valences and intrinsic character could not be empirically confirmed. The differentiable modalities of action are easily measurable with three reliable scales (Reception:  $\alpha = .82$ ; Activity  $\alpha = .91$ ; Instruction:  $\alpha = .89$ ; G-factor:  $\alpha = .91$ ).

Key Words: Interest, Questionnaire, Adolescents, Youth Research

## INTERESSE AM SPORT – THEORETISCHE KONZEPTUALISIERUNG UND KONSTRUKTION EINES FRAGEBOGENS

Unser Anliegen, sich mit dem Thema des Interesses am Sport intensiver auseinanderzusetzen, speist sich aus verschiedenen Überlegungen:

Bewegungs- und Sportaktivitäten gehören für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zu ihrem Alltag und zählen zu ihren beliebtesten Freizeitaktivitäten. Allerdings bleibt eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen dem Sport, vor allem im Verein, fern. Zahlreiche Jugendliche geben zudem ihr Sportengagement im Laufe der Jahre zeitweise oder gänzlich auf und wenden sich anderen Dingen in ihrer Freizeit zu. Das Sportengagement wird also bereits im Prozess des Aufwachsens brüchig und nimmt im weiteren Verlauf des Lebens weiter ab (Breuer, 2004). Lassen sich diese Phänomene (auch) mit sich verändernden Interessen im Lebenslauf erklären?

Zudem bieten – häufig mit Gleichaltrigen ausgeübte – Freizeitaktivitäten nicht nur „Möglichkeiten und Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche, Identitäten auszuprobieren und zu finden, eigene Ausdrucksformen zu entwickeln sowie sich selbst und eigene Lebensstile zu präsentieren“ (Grgic & Züchner, 2013, S. 13), sondern sie können auch als besondere Gelegenheitsstrukturen von Bildungsprozessen gelten (Grgic & Züchner, 2013, S. 20). Denn gerade wenn die jeweiligen Aktivitäten interessenleitet sind, ist es in der Auseinandersetzung mit ihnen angelegt, das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu entwickeln. Dass man sich wegen eines besonderen Interesses mit einer Sache auseinandersetzt und nicht, weil es von einem gefordert wird oder weil es verbreiteten Vorstellungen entspricht, ist Ausdruck von Mündigkeit und Selbstbestimmung (Schiefele, H., 2000).

Zwar gehört der Sportunterricht für viele Schülerinnen und Schüler zu ihren Lieblingsfächern, aber etwa ein Drittel steht ihm negativ gegenüber oder ist eher demotiviert (Burrmann, 2015). Dass hierfür auch das Interesse am Sport eine Rolle spielt, ist nicht nur alltagstheoretisch plausibel, sondern auch schulpädagogisch bemerkenswert. Denn das Interesse bildet nach Lage der Forschung in anderen Schulfächern (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen) einen wesentlichen Faktor für Qualität und Erfolg von Lernprozessen (zsf. Krapp, Schiefele & Schreyer, 1993). Zumindest für intellektuell-kognitive Erträge des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe finden sich entsprechende erste Hinweise (Gogoll, 2010), sodass sich die Frage stellt, inwieweit das Interesse am Sport auch für andere Lernzieldimensionen des Sportunterrichts Relevanz besitzt.

Diese Bedeutung des Interesses als motivationaler Einfluss auf das (schulische) Lernen findet sich darüber hinaus bereits in der Pädagogik Herbarts, wurde aber in seiner *Konzeption eines Erzie-*

*henden Unterrichts* fundamental erweitert, indem er das Interesse explizit als Ziel von schulischer Erziehung formulierte (Herbart, 1965)<sup>1</sup>. Daher kann das Interesse am Sport im Rahmen des curricularen Doppelauftrags als wesentlicher Bestandteil einer Erziehung zum Sport verstanden werden. Diese unterrichtliche Zieldimension des Interesses ist besonders mit Blick auf die empirische Schulsportforschung bedeutsam, weil bislang die Erträge des Sportunterrichts sowohl konzeptionell als auch empirisch kaum befriedigend erfasst werden können (Heim & Sohnsmeier, 2015). Die theoretische Fundierung von sportlichem Interesse und ihre Operationalisierung dürfte mit deutlich geringeren Schwierigkeiten verbunden sein als etwa eine theoretisch fundierte und empirisch tragfähige Konzeptualisierung von umfassenden domänenspezifischen Kompetenzen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns sowohl im Hinblick auf die sportbezogene Jugendforschung als auch auf die empirische Schulsportforschung ertragreich, das Interesse am Sport im vorliegenden Beitrag systematisch zu konzeptualisieren und eine entsprechende Fragebogenkonstruktion vorzustellen.

## 1 | THEORETISCHE KONZEPTUALISIERUNG

*Interesse* kann historisch als bedeutsames Thema der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem (schulischen) Lernen gelten (für einen historischen Überblick Prenzel, 1988), stand aber in der modernen Diskussion lange im Schatten des Motivationskonstrukts. Erneute und intensivere Aufmerksamkeit hat die Interessenthematik gefunden, weil dominante Theorien der (Lern- oder Leistungs-)Motivation nahezu ausschließlich einem kognitiv-handlungstheoretischen Paradigma folgen und emotionale Aspekte weitgehend vernachlässigen (Krapp & Hascher, 2014). Daher halten wir das Interesse für ein Konstrukt, das die Motivationsforschung fruchtbar ergänzen kann.

In ihrem Überblick über die mittlerweile recht breit diversifizierte Forschung identifizieren Renninger und Hidi (2011) verschiedene Ansätze, in denen das Interesse fokussiert, aber theoretisch mehr oder weniger unterschiedlich und nicht immer als differenziertes Konstrukt ausgelegt wird. So werden verschiedene Aspekte akzentuiert (z. B. Interesse in Erwartungs-Wert-Theorien oder die Bedeutung in Selbstregulationsprozessen des Lernens), divergierende Forschungsparadigmen oder -ziele in Anschlag gebracht. Abgesehen von der beruflichen Interessenforschung im Anschluss an Holland (1985), die für den vorliegenden Beitrag keine Relevanz besitzt, lässt sich gleichwohl ein weitgehend gemeinsamer Verständniskern ausmachen, der sich entlang der Person-Object-Theory of Interest (POI, Krapp, 2002)<sup>2</sup> entfalten lässt.

*Interesse* geht demnach aus der Interaktion eines Individuums mit seiner sozial und institutionell gerahmten Umwelt hervor (Hidi & Renninger, 2006), indem es eine spezifische und her-

---

1 Eine differenzierte Darstellung des Interesses in Herbarts *Konzeption des Erziehenden Unterrichts* findet sich z. B. bei Klingberg (2007).

2 Dieser, auch „Münchener“ oder „pädagogisch-psychologische Interessentheorie“ genannte Ansatz wurde ursprünglich in den 1970er- und 1980er-Jahren von Hans Schiefele (z. B. 1986) und Kollegen vorgeschlagen und von Mitarbeitern, insbesondere Andreas Krapp, weiterentwickelt.

ausgehobene Beziehung zu einem Erfahrungsbereich bzw. Gegenstand<sup>3</sup> entwickelt. Zu einem Interessengegenstand können dabei konkrete Dinge oder abstrakte Ideen, Inhalte, Themen, Wissens- oder Könnensgebiete avancieren. Interesse wird also essenziell als eine spezifische, herausgehobene und individuell bedeutsame Person-Gegenstands-Relation verstanden. Diese Relation zwischen Individuum und Gegenstand konstituiert sich dabei durch Handlungen der Person (Prenzel, 1988, S. 117), sodass Interesse in Gestalt unterschiedlicher Aktivitätsformen auftreten kann. Diese Gegenstandsspezifität hebt das Interessenkonstrukt markant gegenüber verwandten Begriffen wie *Aufmerksamkeit*, *Neugier*, *Lernfreude* oder *Wissbegier* ab, denn: „One cannot simply have an interest: one must be interested in something“ (Gardner, 1996, S. 6, zitiert nach Krapp & Penzel, 2011, S. 30).

*Interesse* wird darüber hinaus als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das durch verschiedene Merkmalsbereiche charakterisiert ist (Krapp, 1999; Prenzel et al., 1986; Schiefele, U., 1991): Die emotionale Komponente umfasst positive Erfahrungsqualitäten und Gefühle, die sich insbesondere im Vollzug der interessenthematischen Tätigkeiten einstellen und mit dem Erleben von Freude, Anregung, Aktivierung, Spannung, Flow und eigener Kompetenz verknüpft sind. Obwohl die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in der Regel mit (erheblichen) Anstrengungen verbunden ist, entstehen in der Bilanz positive emotionale Erfahrungen oder Assoziationen, die im Gedächtnis gespeichert und als *geföhlbezogene Valenz* des Interesses bezeichnet werden (Krapp, 1999).

Zudem besitzt ein Interessengegenstand eine herausgehobene subjektive Bedeutung für das Individuum, sodass als zweite Komponente die *wertbezogene Valenz* des Interesses hervorzuheben ist. Mit der hohen Wertschätzung eines Gegenstandsbereichs ist die ausgeprägte Bereitschaft eines Individuums verbunden, sich besonders aktiv mit diesem Gegenstand auseinanderzusetzen. Diese Wertkomponente hebt sich damit deutlich von der Bewertungsdimension einer Einstellung ab: Man kann einerseits einen Sachverhalt, wie etwa Doping, negativ bewerten und ablehnen, sich aber gleichwohl für die Dopingthematik interessieren. Da mit einer wertbezogenen Valenz die Tendenz verbunden ist, „dass sich die Person mit den Interessengegenständen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung persönlich identifiziert“ (Krapp & Hascher, 2014, S. 261), hängt diese Dimension recht eng mit der Entwicklung des Selbst bzw. der individuellen Wichtigkeit von einzelnen Facetten des Selbstkonzepts zusammen: „der Gegenstand des Interesses (wird) vorübergehend oder dauerhaft in die zentralen Regionen des Selbstkonzepts einer Person integriert“ (Krapp, 1999, S. 400). Weil „der Interessengegenstand und die Auseinandersetzung mit ihm als etwas für sich wertvolles erlebt“ (Prenzel, 1988, S. 122) wird, ist die wertbezogene Valenz zudem fundamental mit selbst-intentionalen Handlungen verbunden.

---

3 Ein *Gegenstand* wird als Umweltausschnitt verstanden, der im Individuum als (gegenüber anderen Umweltbereichen) abgegrenzte und strukturierte Einheit mental repräsentiert ist (Prenzel et al., 1986, S. 166).

Daher gilt der *intrinsische Charakter* von interessenbasierten Handlungen als weitere essenzielle Komponente der allgemeinen Rahmentheorie (Krapp & Prenzel, 2011).<sup>4</sup> Intrinsisch motivierte Handlungen einer Person werden hierbei primär mit der wertbezogenen Valenz eines Gegenstandes (z. B. Sport) in Verbindung gebracht, verweisen aber auch auf den gefühlsbezogenen Wert (Krapp, 1999). In der Person-Gegenstands-Theorie ist intrinsische Motivation also zunächst gegenstandszentriert, während die klassische Auslegung sich vor allem auf Anreize bezieht, die im Vollzug der Handlung selbst liegen, also tätigkeitszentriert ist. Man kann daher Rheinberg (2010) zustimmen, dass sich eine gewisse begriffliche Unklarheit darüber einstellt, was unter intrinsischer Motivation zu verstehen ist. Da Interesse als Relation zwischen Person und Gegenstand konzipiert ist und diese Relation in Handlungen zur Geltung gebracht wird, ist es gerade die tätige Interaktion zwischen Gegenstand und Individuum, auf die sich der intrinsische Charakter von Interesse bezieht.<sup>5</sup> Weil Interessengegenstände durchaus mit unterschiedlichen Arten von Handlungen verknüpft sein können (Musik kann man etwa hören oder produzieren), folgt hieraus, dass das Spektrum von gegenstandsbezogenen Handlungen in einer speziellen Interessentheorie sorgfältig zu bedenken ist.

Ferner ist das Interesse in seiner *kognitiven Dimension* durch eine ausgeprägte gegenstandsspezifische Komplexität gekennzeichnet<sup>6</sup>, d. h., die Person verfügt über ein mehr oder weniger umfangreiches und differenziertes Wissen über den Gegenstand und seine relevanten Aspekte. Auch ist Interesse in der Regel mit der Tendenz verknüpft, das gegenstandsspezifische Wissen und Können zusehends zu erweitern und zu vertiefen (Krapp, 1999): „In aufeinander bezogenen interessenthematischen ‚Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen‘ erwirbt die Person neue Erfahrungen und Kompetenzen: Das Wissen über Inhaltsbereiche wird ergänzt, verfeinert, neu eingeordnet; Fertigkeiten werden trainiert und optimiert“ (Krapp, 1998, S. 186).

Wie auch in anderen interessenthematischen Zugängen werden in der Person-Gegenstands-Theorie zwei „Analyseebenen“ unterschieden (Schiefele, U., 2009): Als *situationales Interesse* wird ein spezifischer motivationaler Zustand verstanden, der in einem aktuellen Handlungsablauf erlebt und „primär durch die besonderen Anreizbedingungen der (Lern-)Umwelt hervorgerufen wird“ (Krapp, 2010, S. 312). Situationales Interesse ist also nicht notwendig mit einer individuellen Präferenz für einen Gegenstandsbereich verbunden, sondern die Zuwendung erwächst aus der Interessantheit des Gegenstands und daraus resultierender Aufmerksamkeit des Individuums.<sup>7</sup>

4 Für den Zusammenhang zwischen *Interesse* und *intrinsischer Lernmotivation* vgl. detaillierter Krapp (1999).

5 Daher kann eine Handlung, die als Interaktion mit dem Interessengegenstand selbstintentional erlebt wird, durchaus auf Ergebnisse und Folgen außerhalb des unmittelbaren Tätigkeitsvollzugs gerichtet, also – in traditioneller Begrifflichkeit – extrinsisch motiviert sein.

6 Im Verlaufe der Entwicklung der Theorie wurde diese kognitive Dimension nicht durchgehend als konstitutives Merkmal von Interesse, sondern zuweilen als abhängige Variable verstanden (z. B. Krapp, 1999).

7 Krapp (1992) zählt darüber hinaus zum situationalen auch das aktualisierte Interesse, das sich durch eine Aktivierung individuellen Interesses in einer Lernepisode einstellen kann.

Demgegenüber bezeichnet das *individuelle Interesse* eine relativ stabile dispositionelle oder habitualisierte motivationale Struktur einer Person. Individuelles Interesse kann daher nicht nur als Bestandteil des individuellen Selbstbildes, sondern auch als ein relevanter Bereich der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden angesehen werden und verweist schulsportpädagogisch auf Erwartungen einer Erziehung durch Sport.

Die Unterscheidung von situationalem und individuellem Interesse macht gleichzeitig auf die Frage nach der Entwicklung von Interesse aufmerksam. Im Modell von Hidi und Renninger (2006) werden vier verschiedene Phasen der Interessenentwicklung differenziert: (1) angestoßenes situationales Interesse (*triggered situational interest*), (2) aufrechterhaltenes situationales Interesse (*maintained situational interest*), (3) entstehendes individuelles Interesse (*emerging individual interest*) und (4) elaboriertes individuelles Interesse (*well-developed individual interest*).<sup>8</sup> Individuelles Interesse am Sport dürfte sich daher im Rahmen eines längerfristigen Prozesses entwickeln (können), „wenn situationale Interessen über mehrere Lernepisoden (im Sportunterricht) hinweg mehrmals aktiviert werden“ (Gogoll, 2008, S. 141). Zudem können sich situationale Interessen aber auch in entsprechenden Lernprozessen oder wiederholten Erfahrungsepisoden des außerschulischen (Freizeit-)Sports in Richtung individueller Interessen entwickeln.

Während die Person-Gegenstands-Theorie vornehmlich die Seite der Person in den Blick nimmt, bleiben Aspekte der Gegenstandsseite eher unscharf (Baumert & Köller, 1998). In Anlehnung an die Darstellung des naturwissenschaftlichen Interesses von Krapp und Prenzel (2011) lässt sich die Gegenstandsspezifität zunächst im Hinblick auf das Abstraktionsniveau in der Polarität von allgemein versus konkret näher fassen. Hilfreich ist darüber hinaus der Blick auf eine Konzeption, die sich zwar an der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie orientiert, aber dem Interessegegenstand bzw. seinen Gelegenheitsstrukturen besondere Aufmerksamkeit widmet: Die auch als „topologisches Modell“ bezeichnete Strukturierung des Physikinteresses unterscheidet (basierend auf der curricularen Struktur des Physikunterrichts) Themen-(Gebiete), Kontexte und Aktivitäten (z. B. Häussler, 1987; Häussler & Hoffmann, 2000). Als Themen werden verschiedene Fachgebiete der Physik (Optik, Akustik, Mechanik usw.) verstanden, Kontexte bezeichnen lebenspraktische Bedeutungen physikalischer Phänomene (z. B. Verstehen technischer Objekte im Alltagsleben, Auswirkungen auf die Gesellschaft) und Aktivitäten umfassen unterrichtliche Formen der Auseinandersetzung mit Physik (etwa rezeptiv, handelnd, problemlösend). Interessentopologische Zugänge, die eine Differenzierung der Themen, Fachgebiete oder Fragestellungen adressieren, finden sich auch für andere Fächer, wie z. B. Biologie (Daniels, 2008) oder Geografie (Hemmer & Hemmer, 2002).

Interesse am Sport ließe sich also einerseits im Hinblick auf das gesamte Spektrum des Sports, bezogen auf bestimmte Sportarten oder -gruppen, Themen des Sports oder bestimmte Aktivitä-

---

8 Krapp (2002) favorisiert demgegenüber einen dreistufigen Entwicklungsverlauf: „(1) a situational interest awakened or triggered by external stimuli for the first time; (2) a situational interest that lasts during a certain learning phase and (3) an individual interest that represents a relatively enduring predisposition to engage a certain object-area of interest“ (S. 398).

ten, die sich in sportiven Gelegenheitsstrukturen ergeben, fokussieren. Dabei kann sowohl die Strukturierungsperspektive als auch der „Auflösungsgrad“ von Gebieten, Themen und Aktivitäten sehr unterschiedlich sein. Vor dem Hintergrund der curricularen Programmatik lassen sich als Fachgebiete oder Themen des Sportunterrichts Sportarten(-Gruppen), Bewegungsfelder, aber auch Wissensbereiche interpretieren. Interessenthematische (Bedeutungs-)Kontexte des Sports ließen sich in Richtung des Verstehens sportiver Phänomene oder der gesellschaftlichen Relevanz des Sports, aber wohl auch vor dem Hintergrund der Sinnperspektiven (Kurz, 1977) denken. Zu sportiven Tätigkeiten wären schließlich die sportlichen Aktivitäten selbst, aber auch rezeptive und anleitend-vermittelnde oder verstehend-reflektierende Handlungsmodalitäten zu zählen. Und sportliche Aktivitäten wiederum können z. B. in Gelegenheiten des Lernens, Übens, Trainierens, Spielens, Gestaltens und Wettkämpfens (Wolters, Ehni, Kretschmer, Scherler & Weichert, 2000) oder im Hinblick auf Fertigkeitserwerb und Fähigkeitsentwicklung unterschieden werden.

Die zuvor skizzierte theoretische Konzeptualisierung macht aus unserer Sicht deutlich, dass mehrere Gründe für die Entscheidung sprechen, auf den Ansatz der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses zurückzugreifen. Einerseits handelt es sich zunächst um eine allgemeine Rahmenkonzeption, die nicht nur die zentralen Forschungsfragen (z. B. Unterschiede der Interessenausprägung, Entstehung, Entwicklung und Förderung von Interesse) berücksichtigt, sondern vor allem die Konzeptualisierung spezieller Interessentheorien (explizit) ermöglicht (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986), die einzelne Gegenstandsbereiche, wie Literatur, Musik oder eben auch Sport, fokussieren können. Andererseits wurde die POI zwar zunächst mit Blick auf schulpädagogische Fragen entwickelt, scheint aber auch für andere, pädagogisch bedeutsame Settings (im Kontext des Sports) geeignet.

## 2 | FORSCHUNGSSTAND

Nach unseren Recherchen wurde das Interesse am Sport sowohl international (Chen, S., Chen & Zhu, 2012) als auch im deutschsprachigen Raum bislang nur in wenigen Forschungsarbeiten behandelt. International finden sich allerdings einige Studien, die sich intensiver mit dem situationalen Interesse im Sportunterricht beschäftigen (Chen, A. & Ennis, 2004). So haben Chen, Darst und Pangrazi (1999) das situationale Interesse als mehrdimensionales Konstrukt konzeptualisiert und einen Fragebogen entwickelt. Exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben eine fünffaktorielle Struktur des situationalen Interesses am Sportunterricht, die explorative Intention (*exploration intention*), unmittelbares Vergnügen (*instant enjoyment*), Herausforderung (*challenge*), Neuigkeit (*novelty*) und Aufmerksamkeit (*attention quality*) umfassen und deren Skalen gute interne Konsistenzen<sup>9</sup> erzielten. Diese faktorielle Struktur der *Situational Interest Scale* konnte mittlerweile auch für Grundschüler bestätigt werden (Sun, Chen, Ennis, Martin & Shen, 2008). Darüber hinaus finden sich Studien, die einerseits positive Wirkungen

9 An dieser Stelle sei auf Anregung eines Gutachters darauf hingewiesen, dass die interne Konsistenz nur ein erster, aber keineswegs hinreichender Hinweis für die Skalengüte ist.

situationalen Interesses auf die Lernaktivitäten im Sportunterricht zeigen, wie z. B. auf körperliches Engagement, Lernstrategien und Verbesserung des Wissens (Shen & Chen, 2006). Andererseits scheinen besonders kognitive Herausforderungen das situationale Interesse im Sportunterricht zu aktivieren (Chen, A. & Darst, 2001). Ferner können kaum Zusammenhänge zwischen situationalem Interesse und außerschulischem Sportengagement beobachtet werden (Chen, S., Sun, Zhu & Chen, 2014).

Das individuelle Interesse wurde in der sportpädagogischen (und -psychologischen) Forschung bisher nur sporadisch aufgegriffen: So haben z. B. Artus (1974) sowie Brettschneider und Kramer (1978) Heranwachsende zu ihrem Interesse an verschiedenen Sportarten im Hinblick auf Freizeit, Fernsehberichterstattung und Sportunterricht befragt, ohne das Interesse als theoretisches Konstrukt näher zu entfalten. Berücksichtigt wurde das Interesse an Sportarten im Unterricht auch von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006). Zudem wurde das fachspezifische Interesse mithilfe einer, bei Schiefele (1991) entlehnten und auf den Sportunterricht angepassten, eindimensionalen Skala erfasst, die „auf die Zufriedenheit der Schüler mit ihrem Sportunterricht, Formen der Selbstregulation und ein Flow-ähnliches Empfinden“ (Gerlach, Wilsmann, Kehne, Oesterreich & Stucke, 2005, S. 5f.) abzielt, aber kaum befriedigende interne Konsistenz erreichte. In seiner Studie zur Aufrechterhaltung des Sportengagements von Heranwachsenden in den Ferien hat Kuhn (2009) aktives und passives Interesse am Sport einbezogen, aber gegenüber den Konzepten der Sportfreude und des sportlichen Selbstkonzepts empirisch nicht abgrenzen können und daher nicht weiter systematisch untersucht. Vor allem Gogoll (2008) hat sich theoretisch wie empirisch etwas intensiver mit dem Interesse auseinandergesetzt. Er setzt dabei nicht auf ein dimensional differenziertes Konstrukt, sondern verwendet eine eindimensionale globale Interessenskala für den Sportunterricht, die auf Items der PISA-Studien zurückgeht. Das Interesse wird in seinem heuristischen Modell des Wissenserwerbs im Sportunterricht als Bestandteil der individuellen Lernbedingungen verstanden, die, vermittelt über die intrinsische Lernmotivation (als separater Faktor), die Lernaktivitäten beeinflussen. So konnte Gogoll (2010) in seiner Studie zwar zeigen, dass anspruchsvolle kognitiv-intellektuelle Lernaktivitäten im Sportunterricht einer „selbstbestimmt-interessierten Lernmotivation“ (S. 37) bedürfen, der Einfluss des Interesses allerdings vollständig (und erwartungswidrig) über das akademische Selbstkonzept im Fach Sport mediiert wird. In der internationalen Forschung findet sich das Thema individuelles Interesse am Sport kaum. So haben Chen und Darst (2002) das individuelle Interesse am Basketball im Vergleich zu sieben anderen sportlichen Aktivitäten erhoben und Hinweise auf schwache Zusammenhänge mit dem situationalem Interesse beobachtet: Während individuelles Interesse mit der Wissens- und Fertigkeitenverbesserung im Sportunterricht korrelierte, war das situationale Interesse vor allem mit dem Ausmaß körperlicher Aktivität assoziiert. Theoretisch etwas differenzierter fassen Zhu, Chen und Parrott (2014) das individuelle Interesse von Heranwachsenden an Tests der Laufausdauer: Ausgehend von einem Fragebogen zum Studieninteresse, berücksichtigten sie einerseits emotionale und andererseits kognitive Aspekte und leiteten daraus sechs Items mit inhaltlichem Bezug zum Laufen ab, die aber auf der Ebene des Messzugriffs offenbar faktorenanalytisch nicht differenzierbar waren.

Insgesamt ist der derzeitige Forschungsstand zum individuellen Interesse ausgesprochen lückenhaft. Einen wesentlichen Grund sehen wir darin, dass das individuelle Interesse am Sport bisher zumeist als eindimensionales theoretisches Konstrukt gefasst wurde und seine unterschiedlichen Komponenten gemäß der Person-Gegenstands-Theorie unberücksichtigt geblieben sind. Dass zudem kein entsprechend differenziertes Erhebungsinstrument zur Verfügung steht, war für uns Anlass, einen Fragebogen für Heranwachsende<sup>10</sup> zu entwickeln. Da die von uns zugrunde gelegte mehrdimensionale Struktur des individuellen Interesses – im Hinblick auf die Komponenten der wert- und gefühlsbezogenen Valenz sowie des intrinsischen Charakters – auf der Ebene des Messzugriffs in einer Studie zum Studieninteresse faktorenanalytisch nicht bestätigt werden konnte (Schiefele, U., Krapp, Wild & Winteler, 1993), richten wir dabei besondere Aufmerksamkeit auf diese strukturelle Frage.

### 3 | METHODE

#### Stichprobe

Es wurden insgesamt 667 Schülerinnen und Schüler in allen weiterführenden allgemeinbildenden Schule in der Metropolregion Rhein-Neckar (siehe Tab. 1) mit einem standardisierten Fragebogen untersucht. Die Stichprobengröße wurde in Anlehnung an Hancock und French (2013) für ein Modell mit 132 Freiheitsgraden und einer Teststärke von .80 bei einem  $\alpha$ -Niveau von 5 % (bezogen auf den RMSEA) berechnet. Mit äußerst konservativer Annahme ( $\epsilon_1 = .04$ ) ergibt sich eine Stichprobe von  $N = 650$  (Preacher & Coffman, 2006)<sup>11</sup>. Im Mittel waren die Schülerinnen und Schüler 13.5 Jahre ( $SD = 1.1$ ) alt, wobei der Altersrange  $R = 6$  betrug. Von den Schülerinnen und Schülern waren 60 % in einem Sportverein aktiv. Der Anteil von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund lag mit 39 % relativ hoch.<sup>12</sup>

Tab. 1: Stichprobenzusammensetzung

		Geschlecht		Gesamt
		Weiblich	Männlich	
Schulform	Gymnasium	165 (48,2 %)	177	342
	Realschule	91 (55,8 %)	72	163
	Hauptschule	50 (44,2 %)	63	113
	Werkrealschule	4 (30,8 %)	9	13
	Gesamtschule	17 (47,2 %)	19	36
	Gesamt	327 (49,0 %)	340	<b>667</b>

10 Zunächst einen Fragebogen für Heranwachsende zu konstruieren, geht auf Hinweise zurück, dass Items zum Interesse in verschiedenen Altersgruppen durchaus unterschiedlich interpretiert werden (Renninger & Hidi, 2011).

11 Hancock und French (2013) definieren den Wert  $\epsilon_0$  als Übergang von einem akzeptablen Model-Fit zu einem nicht akzeptablen Fit. Die gerichtete Alternativhypothese lauten dann  $H_1: \epsilon_1 < \epsilon_0$ . Die korrespondierende Nullhypothese ist  $H_0: \epsilon_1 \geq \epsilon_0$ . Für den RMSEA werden Werte von  $\leq .05$  als gut bezeichnet. Für die durchgeführte Poweranalyse wurde  $\epsilon_0 = .05$  und  $\epsilon_1 = .04$  gewählt.

12 Zu erwarten war ein Anteil von ca. 30 % (Cinar, Otremba, Stürzer & Bruhns, 2013).

### Konstruktion des Fragebogens

Im Rahmen der theoretischen Konzeptualisierung wurde die pädagogisch-psychologische Interesstheorie mit Rückgriff auf das „topologisches Modell“ um sportsspezifische Handlungsmodalitäten erweitert. Insgesamt ergibt sich eine 3 x 3-Matrix von Komponenten (gefühlbezogene und wertbezogene Valenz sowie intrinsischer Charakter) und Handlungsmodalitäten (sportlich aktiv, rezeptiv und vermittelnd-anleitend), die letztlich neun unterschiedliche Dimensionen des sportlichen Interesses abbilden. Zu jeder der neun Dimensionen wurden nach informellen Befragungen der relevanten Zielgruppe neun Items formuliert (insgesamt 81 Items). Außerdem haben wir uns mit Blick auf die Item-Formulierungen am Fragebogen zum Studieninteresse (Schiefele, U., Krapp, Wild & Winteler, 1993) orientiert, der die (1) gefühlbezogene und (2) die wertbezogene Valenz sowie (3) den intrinsischen Charakter unterscheidet und die zentralen Dimensionen des Konstrukts individuellen Interesses auf der Seite der Person erfasst. Da Interesse von uns als affektives Konstrukt verstanden wird, wurden kognitive Aspekte nicht berücksichtigt. Zudem haben wir uns mit Blick auf die Gegenstandsseite nicht auf spezifische (Themen-)Bereiche, sondern den gesamten Sport konzentriert. Auch fokussieren wir den Horizont potenzieller Handlungsmodalitäten eher allgemein und differenzieren sportlich aktive, rezeptive und vermittelnd-anleitende Tätigkeiten.<sup>13</sup> Um die Komplexität des Instruments mit Blick auf die Forschungsökonomie nicht über Gebühr zu erhöhen, wurden Bedeutungskontexte nicht berücksichtigt. Eigene sportliche Aktivitäten wurden so adressiert, dass die unterschiedlichen Settings bedacht wurden. Rezeptive Tätigkeiten haben wir in Richtung von Medien (Zeitung, Fernsehen, Internet und soziale Netzwerke), aber auch als Besuch von Sportveranstaltungen ausgelegt. Vermittelnd-organisierende Formen erstreckten sich auf die Organisation von Sportangeboten, die Verbesserung von Bewegungsfehlern, aber auch das Interesse, andere für den Sport zu begeistern. In Tab. 2 ist diese Strukturierung dargestellt und durch Beispielitems veranschaulicht.

Tab. 2: Fragebogenkonstruktion: Neun-Faktoren (insgesamt 81 Items), dargestellt sind Beispielitems

	Rezeption	Aktivität	Vermittlung
<b>Gefühlsbezogene Valenz</b>	Das Lesen von Sportnachrichten in der Zeitung bereitet mir Freude.	Ich mache gerne mehrmals in der Woche Sport.	Es macht mir Spaß, anderen bei der Verbesserung ihrer Fehler zu helfen.
<b>Wertbezogene Valenz</b>	Es ist für mich bedeutsam, im Internet auf Sportseiten zu surfen.	Sporttreiben ist in meinem Leben wichtig.	Es ist mir wichtig, andere für den Sport zu begeistern.
<b>Intrinsischer Charakter</b>	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich häufiger Sport im Fernsehen anschauen.	Immer wenn ich die Gelegenheit habe, gehe ich sportlichen Aktivitäten nach.	In meiner Freizeit bringe ich gerne anderen im Sport etwas bei.

Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer fünfstufigen Skala, die von „stimmt nicht“ [1] bis „stimmt genau“ [5] reichte. Der initiale Itemsatz wurde zunächst mit ausgewählten Jugendlichen diskutiert, unverständliche und missverständliche Items wurden umformuliert. Zudem wurden ne-

<sup>13</sup> Bei der Formulierung der Items haben wir uns zudem von der *Generellen Interessenskala* (Brickenkamp, 1990) inspirieren lassen, die Rezeption, Reproduktion und Kreativität differenziert.

ben den Interessenitems auch soziodemografische Daten, wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Sportengagement, Selbsteinschätzung der sportlichen Fähigkeit und die Teilnahme an einer Sport-AG in der Schule, erhoben. Der Fragebogen wurde von einer studentischen Testleiterin<sup>14</sup> dargeboten und von den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Sportunterrichts ausgefüllt.

### *Statistische Auswertung*

Der erste Schritt bestand in einer umfassenden Itemanalyse. Vor allem im Sinne der Konsistenzmaximierung sollten Abweichungen von der Normalitätsannahme moderat ausfallen, sodass die Items anhand ihrer Kennzahlen für Schiefe und Kurtosis beurteilt wurden. Die Übersicht von Urban und Mayerl (2014, S. 142) liefert dazu unterschiedliche Grenzwerte. In der vorliegenden Arbeit wurden nur Items mit Werten für Schiefe und Exzess bis  $\pm 2$  ausgewählt. Ebenfalls fanden nur Items mit einer mittleren Itemschwierigkeit (.20 – .80) Berücksichtigung. Anhand dieser Analyse sowie inhaltlicher Überlegungen wurde die Anzahl auf 40 Items reduziert. Im nächsten Schritt erfolgte eine explorative Faktorenanalyse, auf deren Basis zum einen die Bestimmung der Faktoranzahl und zum anderen die endgültige Itemauswahl vorgenommen wurde. Im letzten Schritt wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt, um die Faktorstruktur zu fundieren. Entgegen der üblichen Vorgehensweise den Datensatz zu teilen und die eine Hälfte des Datensatzes zur exploratorischen, die andere Hälfte zur konfirmatorischen Faktorenanalyse zu nutzen, wurde in dieser Studie der gesamte Datensatz zur Exploration und Konfirmation verwendet. Dieses Vorgehen begründet sich vor dem Hintergrund der Gesamtanlage des Forschungsprojekts: Mit der vorliegenden Studie ist die Fragebogenentwicklung nicht abgeschlossen, denn wir haben in einer weiteren Studie, die derzeit zur Publikation vorbereitet wird, an einer Stichprobe von  $N = 643$  die Ergebnisse der vorliegenden Studie repliziert sowie die Konstruktvalidität und die Messinvarianz des Fragebogens „Interesse am Sport“ überprüft. Zudem ergibt sich für die konfirmatorische Prüfung eine notwendige Stichprobengröße von  $N = 650$  (s. Stichprobe), die durch eine Teilung des Datensatzes deutlich verfehlt wird.

Da wir vor allem die Strukturfrage des Interessenkonstrukts fokussieren, beschränkte sich die Analyse nicht nur auf die Überprüfung des klassischen Modells gleichrangiger, korrelierter Faktoren, sondern es wurde auch geprüft, ob die spezifischen Faktoren einem G-Faktor zuzuordnen sind. Dazu stellten wir dem hierarchischen Generalfaktor-Modell eine bifaktorielle Lösung gegenüber (Morin, Arens & Marsh, 2016). Die bifaktorielle Struktur wird dabei als besonders geeignet angesehen:

The model appears best suited for the psychometric analysis of those assessment instruments where the researcher expects a response to primarily reflect a strong common trait, but there is multidimensionality caused by well-defined clusters of items from diverse subdomains. Measures that have been shown to fit confirmatory correlated-factors and second-order models are good candidates for consideration of bifactor modelling (Reise, 2012, S. 692)

---

<sup>14</sup> Hierfür sowie für die aufwendige Datenübertragung im Rahmen ihrer Abschlussarbeit danken wir herzlich Stephanie Böhm.

Im Hinblick auf den Modell-Fit werden - wie von Marsh, Hau und Wen (2004) vorgeschlagen - der Tucker-Lewis-Index (TLI), der Comparative-Fit-Index (CFI), der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) berichtet. Für den RMSEA ist zudem das entsprechende Konfidenzintervall (CI) angegeben. Die Beurteilung der Modelle gründete auf Cut-off-Werten für die Fit-Indices: RMSEA  $\leq$  .05 bzw. .08, SRMR  $\leq$  .05 bzw. .10 und CFI und TLI  $\geq$  .95 bzw. .90 für eine guten bzw. akzeptablen Fit. Die Berechnungen erfolgten mit Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 1998-2012) unter Verwendung des robusten Maximum-Likelihood-Schätzers (MLR). Der MLR-Schätzer ist robust gegenüber Verletzung der Normalverteilungsannahme und zeigt sich effizient in der Schätzung von latenten Variablen, die auf Basis von Items mit mehrstufigen Antwortformaten erhoben werden (Scalas, Marsh, Nagengast & Morin, 2013).

Der Anteil fehlender Werte lag bei den analysierten Variablen zwischen 0.1 und 4.6 %. Angenommen wurde, dass dieser Ausfall bedingt zufällig ist (Missing at Random: MAR), d. h., dass er von weiteren, im Datensatz beobachteten Variablen abhängen kann. Im Rahmen der Faktorenanalysen wurden diese fehlenden Werte durch den FIML-Algorithmus geschätzt (Full Information Maximum Likelihood).

#### 4 | ERGEBNISSE

Die explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse; KMO = .925; Bartlett-Test:  $p < .001$ ; Rotation = Oblimin) erbrachte drei interpretationsfähige Faktoren mit einem Eigenwert  $> 1$ : Rezeption, Aktivität und Vermittlung. Die Varianzaufklärung betrug 63.8 %. Die theoretisch angenommene Differenzierung zwischen wertbezogener und gefühlsbezogener Valenz sowie intrinsischer Qualität ließ sich durch die Faktorenanalyse nicht bestätigen, sodass die Entscheidung für ein dreidimensionales Konstrukt fiel. Für die Auswahl der Items wurden Faktorenladung, Trennschärfe, Kommunalität und Item-Inhalt beurteilt. Angestrebt waren sechs Items pro Subskala. Auf Itemebene sollten dabei die wesentlichen Interessendimensionen wertbezogene und gefühlsbezogene Valenz und intrinsische Qualität erhalten bleiben, auch wenn diese empirisch nicht differenzierbar waren. Entsprechend Döring und Bortz (2016) wurden Items mit Faktorladungen  $< .60$  entfernt. Die Beurteilung der Trennschärfe und der Kommunalität erfolgte anhand folgender Bewertungskriterien (Tab. 3).

Tab. 3: Bewertungskriterien für Trennschärfe und Kommunalität der Items (Döring & Bortz, 2016; Bühner, 2011)

	Trennschärfe	Kommunalität
Niedrig	$< .30$	.20 – .40
Mittel	.30 – .50	.40 – .60
Hoch	$> .50$	.60 - .80

Die Zuordnung der Items zu den Skalen inklusive der Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen, Faktorladungen und Kommunalitäten kann Tab. 4 entnommen werden.

Tab. 4: Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) Trennschärfe ( $r_{it}$ ), Faktorladung und Kommunalität ( $h^2$ )

Items				Faktorladung			$h^2$
	M	SD	$r_{it}$	1	2	3	
Es ist wichtig für mich, Sportberichte in der Zeitung zu lesen.	2.24	1.32	.69	.77	.06	.04	.66
Es ist mir egal, wenn ich eine Sportsendung im Fernsehen verpasse.*	2.31	1.37	.46	.64	.03	.03	.39
Ich verbringe meine Zeit ungern mit dem Lesen von Sportnachrichten in der Zeitung.*	2.81	1.50	.44	.65	.07	.01	.39
Es macht mir Spaß, Sport im Fernsehen anzuschauen.	3.40	1.44	.65	.78	.06	-.01	.64
Wenn ich die Gelegenheit habe, lese ich die Sportberichte in der Zeitung.	2.35	1.42	.63	.76	-.01	.05	.61
Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich häufiger Sport im Fernsehen anschauen.	2.43	1.44	.62	.73	.08	-.01	.58
Sporttreiben ist in meinem Leben wichtig.	4.01	1.22	.77	.01	.83	.04	.72
Es ist wichtig für mich, mehrmals in der Woche Sport zu machen.	4.07	1.26	.75	.04	.91	-.07	.74
Sport ist meine liebste Freizeitaktivität.	3.62	1.35	.80	-.02	.82	.07	.75
Ich mache gerne mehrmals in der Woche Sport.	4.10	1.25	.78	.02	.91	-.04	.77
Immer wenn ich die Gelegenheit habe, gehe ich sportlichen Aktivitäten nach.	3.43	1.33	.67	-.19	.65	.05	.61
Ich will auf meine Sporttermine in der Woche nicht verzichten.	3.82	1.32	.68	-.03	.71	.11	.61
Es ist mir wichtig, andere für den Sport zu begeistern.	3.33	1.35	.66	-.06	.09	.67	.56
Es ist wichtig für mich, beim Sport anderen bei der Verbesserung ihrer Fehler zu helfen.	3.15	1.40	.73	-.01	-.13	.91	.73
Es freut mich, wenn ich andere für den Sport begeistern kann.	3.67	1.34	.71	.04	.21	.69	.65
Es macht mir Spaß, anderen bei der Verbesserung ihrer Fehler zu helfen.	3.20	1.41	.75	-.01	-.08	.89	.72
Wenn ich die Gelegenheit dazu habe, versuche ich, andere für den Sport zu begeistern.	3.27	1.41	.75	-.01	.15	.74	.70
Immer wenn ich Zeit habe, versuche ich, beim Sport anderen bei der Verbesserung ihrer Fehler zu helfen.	3.07	1.41	.70	-.03	.01	.83	.67

Anmerkung: Komponente 1 = Rezeption, Komponente 2 = Aktivität, Komponente 3 = Vermittlung, \*umcodiert.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen stützen eine bifaktorielle Struktur (Morin et al., 2016) mit dem G-Faktor Interesse am Sport und den gut differenzierten Subskalen Rezeption, Aktivität und Vermittlung mit jeweils sechs Items (Abb. 1).

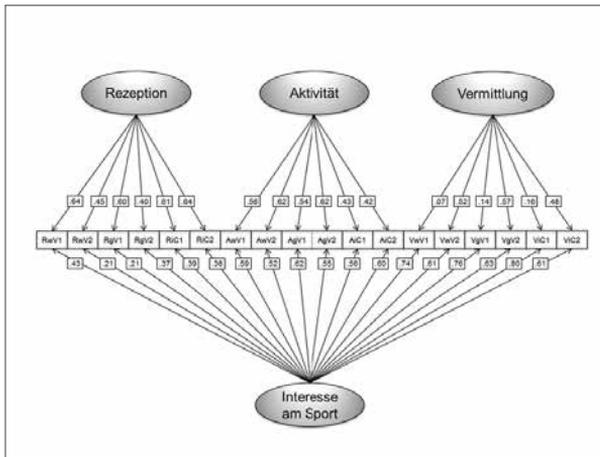


Abb. 1: Grafische Darstellung der bifaktoriellen Lösung

Für das bifaktorielle Modell (Tab. 5) zeigen sich insgesamt sehr gute Fit-Indizes, die sich deutlich sowohl von der gleichrangigen als auch der hierarchischen Struktur abheben. Als Cut-off-Werte, für eine Verbesserung des Modellfits, wurde von Chen (2007) eine Veränderung der inkrementellen Fit-Indices von .01 oder eine Veränderung des RMSEA um .015 vorgeschlagen. Tab. 5 zeigt, dass diese Verbesserung für den CFI und den TLI nachgewiesen werden kann.

Anhand der signifikanten Ladungen der 18 Items auf dem G-Faktor wird deutlich, dass dieser klar definiert ist ( $|\lambda| = .21$  bis  $.80$ ,  $M = .53$ ). Ebenso sind die Subskalen wohlbestimmt, denn die Faktorladungen liegen zwischen  $|\lambda| = .07$  und  $.64$ ,  $M = .47$ . Damit zeigt sich der Beitrag der Items einerseits zur Spezifität und andererseits zum übergeordneten G-Faktor.

Tab. 5: Fit-Indizes von CFA, hierarchischer CFA und bifaktorieller CFA

Modell	$\chi^2$ (df)	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90 % CI	SRMR	AIC	BIC adjust.
CFA	377.1 (132)	.947	.938	.052	.046 - .059	.040	35116.1	35192.4
G-CFA	377.1 (132)	.947	.938	.052	.046 - .059	.040	35116.1	35192.4
Bi-CFA	281.1 (117)	.964	.953	.046	.039 - .052	.041	35011.4	35107.7

Die Skaleninterkorrelationen sind als mittel bis hoch zu bezeichnen, liegen aber im erwarteten Bereich. Die Mittelwerte der Skalen bewegen sich zwischen 2.6 und 3.8. Die Skala Aktivität ist am höchsten ausgeprägt und die Skala Rezeption am niedrigsten. Die Reliabilitäten der Skalen sind als gut zu bezeichnen (Tab. 6).

Tab. 6: Psychometrische Kennwerte der Skalen

	Rezeption	Aktivität	Vermittlung
Rezeption	1		
Aktivität	.43**	1	
Vermittlung	.38**	.59**	1
Mittelwert	2.60	3.80	3,27
Standardabweichung	1,02	1.07	1.11
Cronbachs Alpha	.82	.91	.89

Im Hinblick auf die Nützlichkeit des Konstrukts und die Anwendung des Fragebogens in der (sportpädagogischen) Forschung liefern Analysen zu Geschlecht und Vereinszugehörigkeit erste Hinweise: Betrachtet man die Mittelwerte getrennt nach diesen Variablen, zeigt sich das folgende Bild (Abb. 2):

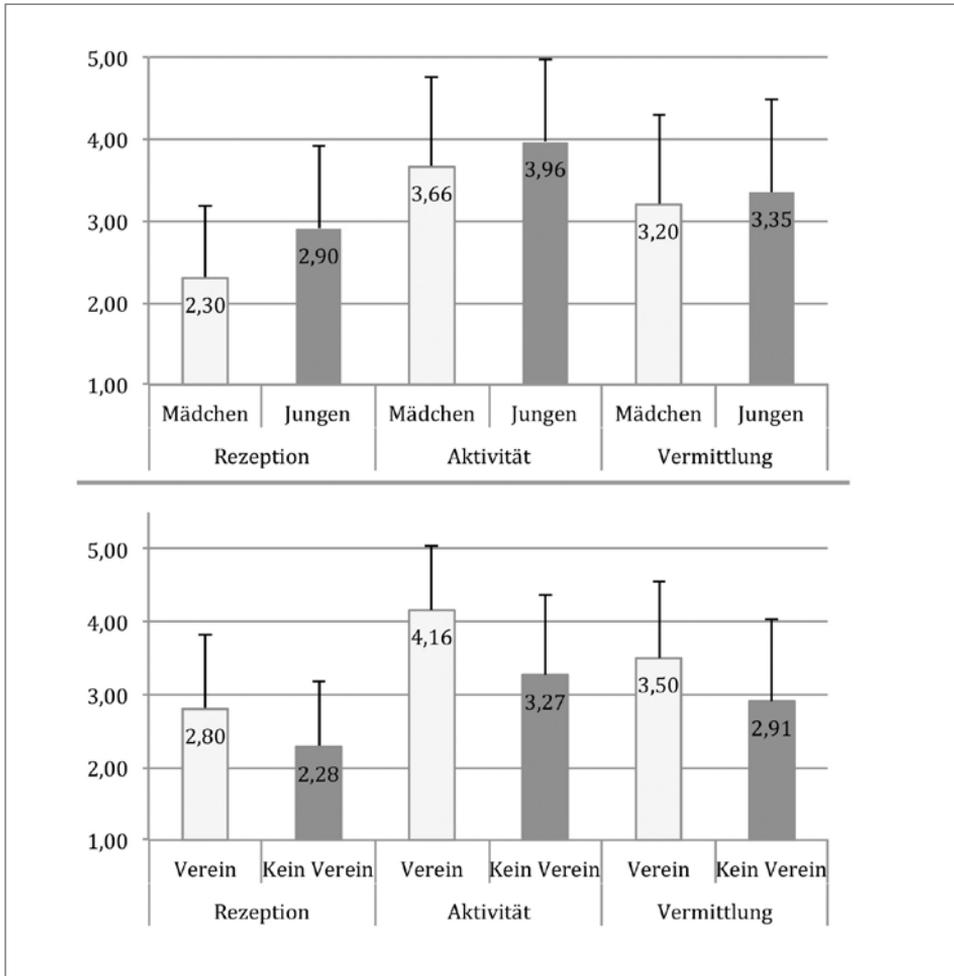


Abb. 2: Mittelwerte der Skalen Rezeption, Aktivität und Vermittlung, getrennt nach Vereinsmitgliedschaft und Geschlecht. Fehlerbalken kennzeichnen die Standardabweichungen.

Festgehalten werden muss, dass die MANOVA hinsichtlich des Geschlechts einen signifikanten multivariaten Effekt präsentierte (Hotelling's Trace = .138,  $F(3, 658) = 30.3$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .121$ ). Vor dem Hintergrund des signifikanten Gesamteffekts wurden die univariaten Effekte analysiert: Die Skalen Rezeption ( $F(1,660) = 86.5$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .116$ ) und Aktivität ( $F(1,660) = 13.29$ ,  $p < .001$ ,

$\eta^2 = .020$ ) zeigten ein signifikantes Ergebnis. Das Interesse an der Vermittlung von Sport unterschied sich nicht ( $F(1,660) = 2.97, p = .085, \eta^2 = .004$ ). Insbesondere bei der Rezeption von Sport zeigen sich Jungen also deutlich interessierter als Mädchen, während die Unterschiede hinsichtlich der unmittelbaren sportlichen Aktivität vor dem Hintergrund der geringen Effektstärke zu vernachlässigen sind.

Die MANOVA für den Faktor Vereinsmitgliedschaft führte ebenfalls zu einem signifikanten multivariaten Effekt (Hotelling's Trace = .210,  $F(3, 645) = 45.04, p < .001, \eta^2 = .173$ ). Auch die univariaten Effekte zeigten sich für alle drei untersuchten Variablen signifikant (Rezeption:  $F(1,647) = 41.81, p < .001, \eta^2 = .062$ ; Aktivität:  $F(1,647) = 122.86, p < .001, \eta^2 = .166$ ; Vermittlung  $F(1,647) = 54.70, p < .001, \eta^2 = .067$ ). Die Vereinsmitglieder schätzen damit ihr Interesse am Sport in allen Subdimensionen signifikant höher ein als die Nichtmitglieder. Mit 16,6 % Varianzaufklärung findet sich der größte Unterschied für die Subskala Aktivität.

## 5 | DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von individuellem Interesse am Sport. Das Konstrukt des individuellen Interesses wurde dabei auf der Basis des Person-Gegenstands-Modells theoretisch konzeptualisiert, das wert- und gefühlsbezogene Valenzen sowie den intrinsischen Charakter unterscheidet. Neben diesen personenzentrierten Aspekten wurden – vor allem mit Blick auf das Feld des Sports – die unterschiedlichen Handlungsmodalitäten der Aktivität, Rezeption und Vermittlung fokussiert, die die Interaktion zwischen Person und Gegenstand hervorheben.

Auf Grundlage einer Stichprobe von 674 Heranwachsenden ließen sich drei Dimensionen mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen beschreiben. Die psychometrischen Eigenschaften der Skalen, die die drei Handlungsmodalitäten abbilden, erwiesen sich als gut. Allerdings konnte die theoretisch postulierte Differenzierung von gefühls- und wertbezogener Valenz sowie intrinsischer Motivation empirisch nicht bestätigt werden. Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen zum Studieninteresse (Schiefele, U. et al., 1993) und macht darauf aufmerksam, dass auf der hier gewählten allgemeinen Ebene von sportlichem Interesse die Komponenten des Konstrukts bei den befragten Jugendlichen nicht differenziert mental repräsentiert sind. Es kann allerdings auch nicht ausgeschlossen werden, dass die theoretisch postulierte Differenzierung dieser drei Komponenten in die Irre führt. Dennoch gehen wir zurzeit davon aus, dass diese Annahme einer analytischen Differenzierung nicht grundsätzlich unzutreffend ist und mit Blick auf spezifischere Gegenstandsbereiche des Sports oder Forschungsfragen wertvoll und erforderlich sein kann. Daher schlagen wir vor, dieser Frage in weiteren Forschungsarbeiten, etwa im Zusammenhang mit der Entwicklung des Interesses im Lebenslauf, intensiver nachzugehen. Denn es scheint plausibel, dass insbesondere die wertbezogene Valenz und der intrinsische Charakter des Interesses am Sport im Anschluss an das Jugendalter vor dem Hintergrund sich verändernder (Lebens-)Erfahrungen und Anforderungen sowie neu zu justierender Lebensführung veränderte Bedeutung erfahren.

Die Frage, inwieweit beim Interesse am Sport von einem eher globalen oder differenzierten Konstrukt auszugehen ist, zeigt sich auch hinsichtlich der empirisch identifizierbaren Handlungsmodalitäten virulent. Da das bifaktorielle gegenüber den anderen Modellen empirisch zu bevorzugen ist, können je nach Forschungsfrage der Gesamtscore oder ausgewählte Skalen für die Untersuchungen herangezogen werden. Eine differenzierte Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen dürfte etwa für eine Analyse der Entwicklung und Veränderung des Interesses oder eine anspruchsvollere Erfassung unterschiedlicher Ausprägungen des (jugendlichen) Sportengagements in der Freizeit besonders ertragreich sein, während für viele Fragen der empirischen Schulsportforschung zunächst ein globaler Zugang ausreichend scheint. Für Letzteren käme im Sinn der Forschungsökonomie die Entwicklung einer Kurzskala in Betracht. Hervorzuheben ist ferner der Gewinn des bifaktoriellen Modells für die Analyse der unterschiedlichen Quellen der psychometrischen Multidimensionalität (Morin et al., 2016): Da drei Items der Vermittlungsdimension, die sich auf die Begeisterung für den Sport beziehen (VwV1, VgV1, ViC1), nur unbedeutende Ladungen auf diesem Faktor und deutlich höhere Ladungen auf dem G-Faktor Interesse zeigen, ist ihr Beitrag zur Spezifität nur gering. In weiteren Studien ist daher zu prüfen, inwieweit der Fragebogen durch alternative Items optimiert werden kann.

Insgesamt steht mit der hier vorgestellten theoretischen Konzeptualisierung und Konstruktion eines Fragebogens eine ausgezeichnete Grundlage bereit, das Instrument „Interesse am Sport“ weiter zu verfeinern, seine Struktur konfirmatorisch zu bestätigen und seine Validität detailliert zu prüfen.

## LITERATUR

- Artus, H.-G. (1974). *Jugend und Freizeitsport*. Gießen: Achenbach.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998). Interest research in secondary level I: An overview. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 241-256). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Brettschneider, W.-D. & Kramer, H.-J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen*. Berlin u. a.: Bartels & Wernitz.
- Breuer, C. (2004). Zur Dynamik der Sportnachfrage im Lebenslauf. *Sport und Gesellschaft*, 1 (1), 50-72.
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessenskala (GIS). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.
- Burrmann, U. (2015). Schülertypen im Sportunterricht der Sekundarstufe I – Perzeptionen des Sportunterrichts und deren Bezug zum außerschulischen Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 61-82.
- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504.
- Chen, A. & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (2), 150-164.
- Chen, A. & Darst, P. W. (2002). Individual and situational interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 250-269.
- Chen, A., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3 (3), 157-180.
- Chen, A. & Ennis, C. D. (2004). Goals, interests, and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 329-338.
- Chen, S., Chen, A. & Zhu, X. (2012). Are K–12 learners motivated in physical education? A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (1), 36-48.
- Chen, S., Sun, H., Zhu, X. & Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85 (4), 468-477.
- Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster u. a.: Waxmann.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer.
- Gardner, P. L. (1996). Students' interests in science and technology: Gender, age and other factors, *International Conference on Interest and Gender: Issues of Development and Change in Learning*. Seeon, Germany.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülersicht. In D. Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Wilsman, F., Kehne, M., Oesterreich, C. & Stucke, C. (2005). *Sportunterricht in Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der SPRINT-Studie*. Paderborn: Department Sport und Gesundheit.
- Gogoll, A. (2008). *Wissenserwerb im Sportunterricht. Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit*. Unveröff. Habilitationsschrift. Bielefeld: Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Gogoll, A. (2010). Verständnisvolles Lernen im Schulfach Sport: eine Untersuchung zum Aufbau intelligenten Wissens im Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 40 (1), 31-38.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Theoretisch-konzeptueller Rahmen der Studie. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie* (S. 11-26). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hancock, G. R. & French, B. F. (2013). Power Analysis in covariance structure models. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 117-159). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Häussler, P. (1987). Measuring students' interest in physics – design and results of a cross-sectional study in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Science Education*, 9 (1), 79-92.
- Häussler, P. & Hoffmann, L. (2000). A Curricular frame for physics education: Development, comparison with students' interests, and impact on students' achievement and self-concept. *Science Education*, 84, 689-705.
- Heim, R. & Sohnsmeier, J. (2015). Schulsport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 118-139). Schorndorf: Hofmann.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2002). Mit Interesse lernen. Schülerinteresse und Geographieunterricht. *Geographie heute*, 23 (202), 2-7.
- Herbart, J. F. (1965). Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung (1818). In J. F. Herbart (Hrsg.), *Pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus, Bd. 3* (S. 87-128). Düsseldorf: Kupper.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Klingberg, L. (2007). Herbart über Vielseitigkeit des Interesses und erziehenden Unterricht. In K. Klattenhoff (Hrsg.), *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart's* (S. 35-63). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 747-770.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (387-406).
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311-323). Weinheim: Beltz-PVU.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 252-281). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in Science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33 (3), 27-50.
- Krapp, A., Schiefele, U. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10 (2), 120-148.
- Kuhn, G. (2009). *Motivationale Bedingungsfaktoren regelmäßiger Sportaktivität im Kindes- und Jugendalter*. Gießen: Universität Gießen.
- Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. & Wen, Z. (2004). In Search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11 (3), 320-341.
- Morin, A. J. S., Arens, A. K. & Marsh, H. W. (2016). A bifactor exploratory structural equation modeling framework for the identification of distinct sources of construct-relevant psychometric multidimensionality. *Structural Equation Modeling*, 23 (1), 116-139.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Preacher, K. J. & Coffman, D. L. (2006). *Computing power and minimum sample size for RMSEA [Computer software]*. Zugriff am 09.03.2016 unter <http://quantpsy.org/>
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 163-173.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46 (3), 168-184.

- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47 (5), 667-696.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 365-387). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Scalas, L. F., Marsh, H. W., Nagengast, B. & Morin, A. J. S. (2013). Latent-variable approaches to the jame-sian model of importance-weighted averages. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39 (1), 100-114.
- Schiefele, H. (1986). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 153-162.
- Schiefele, H. (2000). Befunde - Fortschritte - neue Fragen. In U. Schiefele (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 227-241). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). New York, London: Routledge.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.
- Shen, B. & Chen, A. (2006). Examining the interrelations among knowledge, interests, and learning strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (2), 182-199.
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R. & Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (1), 62-70.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmo-dellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Zhu, X., Chen, S. & Parrott, J. (2014). Adolescents' interest and performances in aerobic fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33 (1), 53-67.