

**Rüdiger Heim & Felix Wolf**

RUPRECHT-KARLS-  
UNIVERSITÄT  
HEIDELBERG



Institut für Sport und  
Sportwissenschaft  
2008

## **Leistungsschwache Schüler im Sportunterricht – eine Sekundäranalyse**

(gefördert mit Mitteln des Ministeriums für Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen)

1	Einleitung .....	2
2	Forschungsstand .....	2
3	Methodische Hinweise .....	5
4	Empirische Ergebnisse .....	7
4.1	Merkmale und Verbreitung leistungsschwacher Schüler .....	7
4.2	Subjektive Wahrnehmungen im Kontext des Sportunterrichts .....	16
4.3	Selbstwahrnehmungen leistungsschwacher Schüler jenseits des Sportunterrichts .....	27
5	Resümee .....	31
6	Literatur.....	35

## 1 Einleitung

Dass es in der Schule und auch im Sportunterricht große Leistungsunterschiede gibt, wird niemand ernsthaft bezweifeln. Im Gegensatz zu den vorwiegend kognitiv-intellektuell ausgerichteten Fächern, können Leistungsunterschiede im Sportunterricht allerdings weitaus häufiger im Wortsinn „beobachtet“ werden. Treten Leistungsschwächen in dem meisten anderen Schulfächern in der Regel nur dann deutlich zu Tage, wenn die Lehrkraft (Teil-)Ergebnisse von Lernprozessen abrufen, vollzieht sich im Sportunterricht der Großteil der Lernschritte – wegen ihrer körperlich-motorischen Akzentuierung – auf offener (Unterrichts-)Bühne. Weil motorischen Leistungen zudem vergleichsweise leicht und direkt nachvollziehbare Beurteilungskriterien zu Grunde liegen, bleiben Leistungsschwächen den Mitschülern<sup>1</sup> wie Lehrkräften im Sportunterricht nur in den seltensten Fällen verborgen. Egal, ob bei der Turnübung, dem Ausdauerlauf oder dem Spiel – im Sportunterricht versagen leistungsschwache Schüler in der Regel in der Öffentlichkeit der Schulklasse.

Welche Auswirkungen diese Erfahrungen auf die betroffenen leistungsschwachen Schüler haben, lässt sich im komplexen unterrichtlichen Geschehen häufig nur in Ansätzen erkennen. Die wenigen, empirisch gestützten Befunde zu leistungsschwachen Schüler können diese Lücke nicht schließen. Sie stützen sich allesamt auf kleine, selektive Stichproben und sind somit kaum verallgemeinerbar. Als Grundlage für einen pädagogisch reflektierten Umgang mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind diese Daten, wie auch Beobachtungen in der Unterrichtspraxis, nicht ausreichend geeignet. Daher gibt dieser Beitrag auf der Basis der Daten aus der Schulsportstudie des Deutschen Sportbundes (Deutscher Sportbund, 2006) erstmals einen intensiveren Einblick zu Verbreitung und Auswirkungen von sportunterrichtlicher Leistungsschwäche.

## 2 Forschungsstand

Die Anzahl der sportpädagogischen Beiträge über leistungsschwache Schüler im Sportunterricht ist überschaubar. Sie lassen sich grob in drei Kategorien einteilen: Der Großteil der Veröffentlichungen speist sich (1) aus punktuellen Beobachtungen der sportunterrichtlichen Praxis, deutlich seltener finden sich (2) empirische Studien an kleinen Stichproben mit qualitativer Ausrichtung oder (3) Untersuchungen, die größere Stichproben mit dem Arsenal der quantitativen Sozialforschung in den Blick nehmen.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes verwenden wird das maskuline Genus, meinen aber trotzdem beide Geschlechter.

Auf der Grundlage eigener, zumeist unsystematischer, teilweise impressionistischer Beobachtungen im oder von Unterricht beschreiben die einschlägigen Beiträge leistungsschwache Schüler, weisen auf Probleme hin und offerieren Lösungsvorschläge. Hierbei werden der Leistungsschwäche häufig enorme Auswirkungen beigemessen, die weit über das sportunterrichtliche Geschehen hinaus reichen. Lutter etwa konstatiert „Mithalten-Können ist eine Art Selbstverständlichkeit, Nicht-Mithalten-Können bedeutet an den Rand verdrängt sein, an Ansehen einbüßen, nicht Mitreden dürfen“ (1983, S. 25). Dass eine solche Außenseiterrolle weit über den unmittelbaren Sportunterricht hinausreicht, wird durch Beobachtungen unterstrichen, nach denen leistungsschwache Schüler von ihren Mitschülern bei der Frage nach dem „besten Freund“ in ihrer Klasse seltener genannt werden als andere Schüler (Rehs, 1983, S. 47). Demnach lege der Sportunterricht gar den Keim zur „Aufsplitterung einer Klassengemeinschaft bzw. zur Diskriminierung schwacher Schüler“ (Storf, 1982, S. 63).

Breiten Raum nehmen ferner Beschreibungen unterschiedlichster Reaktionen der leistungsschwachen Schüler ein, denen wohl jede Lehrkraft in der einen oder anderen Form schon begegnet ist: Demonstratives Desinteresse, Verweigern von Mitarbeit, ignorierendes oder aggressives Verhalten gegenüber Lehreranweisungen, Vermeidungsstrategien, wie das Verstecken im Geräteraum oder die Simulation von Verletzungen, häufige Abwesenheit vom Sportunterricht mit und ohne Entschuldigungen oder Nicht-Teilnahme mit Verweis auf vergessene Sportbekleidung sowie die Flucht in Helferrollen (vgl. Prenner, 1978; Storf, 1982). Diese Handlungsmuster oder -strategien der betroffenen Schüler führen nicht selten zu einer weiteren Problemverschärfung: Da diese Verhaltensweisen nicht der Norm entsprechen, bilden sie die Ursache für weitere Probleme mit Lehrern und Mitschülern, sodass die leistungsschwachen Schüler ihre Außenseiterstellung festigen und eine negative Stigmatisierung befördern (Prenner, 1978). Auch über mögliche Gründe der Leistungsschwäche wird häufiger berichtet. Hierbei werden meist psychische Probleme wie Angst vor dem Risiko oder der Blamage sowie konstitutionelle und konditionelle Defizite (z. B. Dassel, 1989, S. 233) angeführt.

Insgesamt wird ein Bild vom leistungsschwachen Schüler gezeichnet, das in der Tat besorgniserregend ist, weil die Leistungsschwäche als die zentrale Ursache für soziale Ausgrenzung im Schulsport sowie im gesamten schulischen Umfeld oder gar im Netzwerk der Gleichaltrigen vermutet wird.

Systematischer, weil im Rahmen einer *qualitativ angelegten empirischen Studie* nähert sich Hunger (2000) dem Problem leistungsschwacher Schüler. Mit Hilfe leitfadensorientierter Interviews untersucht sie ehemalige Schüler, die sich nach eigener Auskunft „schon immer schlecht“ im Sportunterricht einschätzten. Alle bei Hunger befragten Schüler attestieren sich rückblickend motorische Defizite, verbinden aber trotzdem ihre Erinnerungen an den Sportunterricht in der Grundschule mit Begriffen

wie Spaß oder Freude. Mit dem Besuch der weiterführenden Schule rücken ihre bereits früher wahrgenommenen Mängel allerdings intensiver als Problem im Sportunterricht in den subjektiven Blickpunkt, motorische Anforderungen im Unterricht werden als zu hoch und zu spezifisch eingeschätzt. Der in der Grundschule noch spielerisch wahrgenommene Sportunterricht verändert sich und wird eher als Training empfunden, der Sportlehrer verliert das ihm in der Grundschule noch zugesprochene besondere Einfühlungsvermögen. Viele Befragte berichten zudem von Vermeidungsstrategien, die sie in der Sekundarstufe I entwickelt haben, um ihre Defizite nicht zeigen zu müssen.

Die nach eigenem Bekunden leistungsschwachen Schüler zeigen, so Hunger, aber dennoch keine grundsätzliche Abneigung gegen Bewegung und Sport, weder im Hinblick auf den Sportunterricht noch auf den außerschulischen Sport. Im Gegenteil: Sie halten sich grundsätzlich für fähig, Sport zu treiben und berichten von eigenen privaten Sportaktivitäten.

Im Hinblick auf ihren Geltungsbereich muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass Hungers Untersuchung das Thema aus einer retrospektiven Perspektive aufgreift. Die Aussagen der Betroffenen spiegeln daher lediglich das Empfinden wider, das nach einigen Jahren der Erinnerung noch zugänglich ist. Dabei muss von Veränderungen der rückblickenden Wahrnehmung ausgegangen werden, die sich in der Regel in einer optimistischen Tönung niederschlagen. Hungers Studie gibt gleichwohl einen bemerkenswerten und instruktiven Einblick in die Empfindungen sportschwacher Schüler.

Unter den auf *quantitativen Untersuchungen* basierenden Beiträgen steht jener von Opper (1996) stellvertretend für den aktuellen Forschungsstand. Zwar finden sich auch einige ältere empirische Untersuchungen zum Thema (Doil & Wendt, 1968; Hempfer, 1973), doch besitzen diese auf Grund bescheidener methodischer Fundierung, wegen der lang zurück liegenden Untersuchungszeiträume und ihrer kleinen Stichprobengrößen nur geringe Aussagekraft für das Bild leistungsschwacher Schüler.

Oppers Ergebnisse gehen auf Daten von 563 Mittel- und Oberstufenschülern aus Südhessen zurück. Diese teilt Opper mit Hilfe der Sportnote in zwei Gruppen: Einerseits die leistungsstarken Schüler, die ein „gut“ und „sehr gut“ erhielten, andererseits die Leistungsschwachen, deren Sportzensuren „befriedigend“ und schlechter ausfielen.

Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich im Interesse am Sportunterricht, der Bedeutung des Sportunterrichts und dessen Bewertung: Hier weisen jeweils die sportstarken Schüler höhere Werte als die sportschwachen auf. Die Leistungsstarken besitzen ein stärkeres Interesse am Sportunterricht, schätzen seine Bedeutung höher ein und bewerten ihn positiver. Dieser Trend zeigt sich auch

bei der Zufriedenheit mit der Notenvergabe, die erwartungsgemäß unter den sportstarken Schülern höher ausfällt. Bei der Bewertung des Sportlehrers können hingegen kaum Unterschiede beobachtet werden, wenngleich die leistungsstarken Schüler ihrem Sportlehrer mehr Vertrauen entgegen bringen als die sportschwachen.

Sportstarke Schüler assoziieren mit dem Sportunterricht eher positive Eigenschaften wie Spaß oder Gesundheit, während leistungsschwache Schüler eher Attribute wie Druck, Pflicht oder Angst mit dem Sportunterricht verbinden. Bei Fragen nach den gewünschten Unterrichtsinhalten fallen kaum Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Erwartungskonform liegt der Anteil der Schüler, die außerhalb der Schule Sport treiben oder Mitglied eines Sportverein sind, unter den leistungsstarken Schülern deutlich höher als in der anderen Gruppe. Zudem attestieren sich die sportstarken Schüler gegenüber den leistungsschwachen Klassenkameraden ein positiveres Körper selbstbild.

Insgesamt lassen sich im Sinne eines Zwischenfazit in der bisherigen Forschung zu leistungsschwachen Schüler im Sportunterricht zwei Grundtendenzen ausmachen:

Leistungsschwäche wirkt sich (1) auf die Wahrnehmung des Sportunterrichts negativ aus und führt (2) auch über den Fachunterricht hinaus zu gravierenden Problemen, die von sozialer Ausgrenzung über Diskriminierung und (negative) Stigmatisierung bis zu Störungen des Selbstbildes oder der Identität reichen.

Die empirische Basis für diese Einschätzungen weist bisher jedoch etliche Schwächen auf. Die Beobachtungen in und aus der Praxis sensibilisieren zwar für die Thematik, können aber keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben. Und auch die bisher vorliegenden empirischen Studien sind nur ansatzweise aussagekräftig, weil kleine Stichprobengrößen oder ihre regionale Begrenzung keine generalisierbaren Schlüsse erlauben.

### **3 Methodische Hinweise**

Unsere Untersuchung basiert auf Daten, die im Rahmen der so genannten SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) erhoben wurden, und stellt somit eine Sekundäranalyse dar. In diesem Forschungszusammenhang wurde der Sportunterricht in Deutschland erstmals umfassend und überregional empirisch ins Visier genommen. Die auf der Ebene von Schulen und Schulformen für sieben Bundesländer repräsentative Stichprobe bietet zurzeit die differenzierteste und umfassendste Informationsbasis zum Sportunterricht in Deutschland<sup>2</sup>. Sie eröffnet somit die Möglichkeit, sowohl die Verbreitung der Leistungsschwäche im Sportunterricht als auch ihre Auswirkungen auf ausgewählte Schülermerkmale zu prüfen.

---

<sup>2</sup> Ausführlichere Hinweise zu Methodik und Design der Studie finden sich bei Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin (2006).

Die hier vorzustellenden Ergebnisse beschränken sich dabei auf eine Stichprobe von 7696 Schülerinnen und Schülern der siebten und neunten Klasse in allen Schulformen des allgemein bildenden Schulwesens. Die Datenbasis geht aus einem umfangreichen standardisierten Fragebogen hervor, der den Befragten im Rahmen des Schulunterrichts zur Selbstbearbeitung von geschulten Testleitern vorgelegt worden ist.

Im Hinblick auf die statistische Datenauswertung kamen bewährte und robuste Verfahren der Varianzanalyse zum Einsatz, die durch Häufigkeits-, Korrelations- und Faktorenanalysen ergänzt wurden. Varianzanalytische Verfahren eignen sich für das hier verfolgte Anliegen und den verwendeten Datensatz deshalb in besonderem Maße, weil die stichprobensensiblen Signifikanzprüfungen durch Inspektionen der Effektgrößen besonders gut und nachvollziehbar ergänzt werden können und so neben der statistischen auch die praktische Signifikanz besser kalkuliert werden kann.

Zentral in dieser Untersuchung ist die Schulleistung im Sportunterricht. Sie wurde bei früheren Studien zu leistungsschwachen Schülern meist über die Sportnote erfasst (vgl. Rohrberg, 1967; Doil & Wendt, 1968; Hempfer, 1973; Opper, 1996). Allerdings darf die Aussagekraft der Sportzensur angezweifelt werden, weil u. a. ihre Objektivität in Frage steht. So empfinden Schüler die Sportnote als wenig gerecht und vermissen eine angemessene Berücksichtigung der „individuellen Unterschiede hinsichtlich Leistung, Motivation und Anstrengung (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 151). Daher wurde bei der Identifizierung der leistungsschwachen Schüler auf die Verwendung der Sportnote verzichtet.

Der eingesetzte Fragebogen bietet aber an Hand subjektiver Selbsteinschätzungen der Schüler alternative Möglichkeiten, leistungsschwache Schüler herauszufiltern.<sup>3</sup> Denn die Befragten wurden in insgesamt sieben Fragen gebeten, ihre Leistungsfähigkeit im Sportunterricht in einem vierstufigen Antwortformat einzuschätzen. Mit Hilfe von Korrelations-, Faktoren- und Itemanalysen konnten drei Fragen fokussiert werden, die eine gute interne Validität aufweisen ( $\alpha=0.81$ )<sup>4</sup>: Diese drei Variablen wurden in Form des arithmetischen Mittels zum neuen Merkmal „Schulleistung“ zusammengefasst, das die Grundlage für Einteilung der Schüler in unterschiedliche Leistungsgruppen bildet. Dabei wurden die Fälle eliminiert, die fehlende Daten aufwiesen, sodass sich die Stichprobe auf 7424 Schüler reduziert.

---

3 Dieses Verfahren scheint uns auch inhaltlich angemessener, weil sich das Phänomen der Leistungsschwäche zwar in Interaktionen entwickelt, aber letztlich aus Selbstattributionen hervorgeht.

4 Die einzelnen Formulierungen lauteten: „Ich bin sehr gut im Sportunterricht“, „Ich lerne im Sportunterricht schneller als andere“ und „Ich bin im Sportunterricht besser als die anderen“.

Dieses Sample wurde nach einer Dateninspektion so aufgeteilt, dass sich die drei Gruppen der leistungsschwachen, der durchschnittlichen und der leistungsstarken Schüler klar voneinander abgrenzen lassen: Zu den leistungsschwachen werden alle Schüler gezählt, die sich auf der von 1 (sehr negativ) bis 4 (sehr positiv) reichenden Skala Werte zwischen 1.0 und 1.33 attestieren.<sup>5</sup> Die Gruppe der durchschnittlichen Schüler bilden jene, die Ausprägungen im Bereich von 1.67 und 2.67 aufweisen, also deren Selbsteinschätzungen im Hinblick auf positive und negative Skalenbereiche indifferent ausfallen. Als leistungsstarke Schüler gelten die Befragten, deren Antworten durchgängig im positiven Bereich tendieren und die daher Werte zwischen 3.0 und 4.0 erreichen. Auf dieser Grundlage können 1.008 Heranwachsende (= 13,6%) als leistungsschwache Schüler identifiziert werden, die Gruppe der durchschnittlichen umfasst 4.205 (= 56.6%) Probanden und zu den Leistungsstarken können 2.211 Schüler (= 29.2%) gezählt werden.<sup>6</sup>

## 4 Empirische Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse unserer Sekundäranalyse sollen in drei Schritten vorgestellt werden: Zunächst wenden wir uns (1) einer genaueren Beschreibung der Gruppe der leistungsschwachen Schüler im Hinblick auf ausgewählte Merkmale zu, um anschließend (2) die subjektiven fachspezifischen Wahrnehmungen des Sportunterrichts in den Blick zu nehmen. In einem weiteren Schritt sollen dann (3) mit der Leistungsschwäche (möglicherweise) assoziierte Folgen jenseits der fachunterrichtlichen Perspektive empirisch exploriert werden. Letzteres Anliegen darf dabei keinesfalls im Sinne einer Analyse von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verstanden werden. Denn die hier vorzustellenden Ergebnisse gehen auf eine Querschnittuntersuchung zu einem einzigen Untersuchungszeitpunkt zurück, während die Prüfung kausaler Verknüpfungen eines längsschnittlichen Untersuchungsdesigns bedarf.

### 4.1 Merkmale und Verbreitung leistungsschwacher Schüler

Der nun folgende Abschnitt versucht zunächst, die Gruppe der leistungsschwachen Schüler an Hand verschiedener Merkmale etwas genauer zu charakterisieren. Hierzu zählen das Geschlecht, die besuchte Schulform, der Migrationshintergrund, die Organisationsform des Sportunterrichts, das außerunterrichtliche Sportengagement sowie die faktisch erzielten Schulleistungen in ausgewählten Fächern.

---

<sup>5</sup> Im günstigsten Fall haben sich Angehörige dieser Gruppe bei den drei Items also maximal einmal nicht für die negativste Antwort entschieden.

<sup>6</sup> Damit bewegt sich der hier ermittelte Anteil sportschwacher Schüler in etwa im mittleren Bereich der bisher publizierten Untersuchungen (Rohrberg, 1967: 12-15%; Doil & Wendt, 1968: 11.2%; Hempfer, 1973: 18%; Hoschek, 1983: 8.5%; Opper, 1996: 19%).

Das *Geschlechterverhältnis* in der Gesamtstichprobe ist mit 52% Schülern gegenüber 48% Schülerinnen nahezu ausgeglichen. Im Hinblick auf die subjektiv eingeschätzte Leistungsfähigkeit im Sportunterricht zeigen sich jedoch deutliche (hoch signifikante) Unterschiede (vgl. Abbildung 1): So gehören unter den Mädchen 17,5% zur Gruppe der leistungsschwachen Schüler, während lediglich ca. 10% der Jungen hierzu zu zählen sind. Als leistungsstark können dagegen lediglich 21,5% der Schülerinnen, aber immerhin gut 37% der Schüler gelten. Eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit attestieren sich mehr als sechs von zehn Mädchen, bei den Jungen ist dies nur bei ungefähr jedem zweiten der Fall. Mädchen attestieren sich also im Sportunterricht häufiger eine Leistungsschwäche als die Jungen. Dieses Phänomen geht dabei nicht auf schlechtere Sportnoten zurück, wie eine entsprechende varianzanalytische Prüfung zeigt, sondern bestätigt die einschlägigen Ergebnisse der Forschung, nach denen Mädchen generell zu niedrigeren Selbsteinschätzungen neigen als ihre Mitschüler des anderen Geschlechts (Fend & Stöckli, 1997).

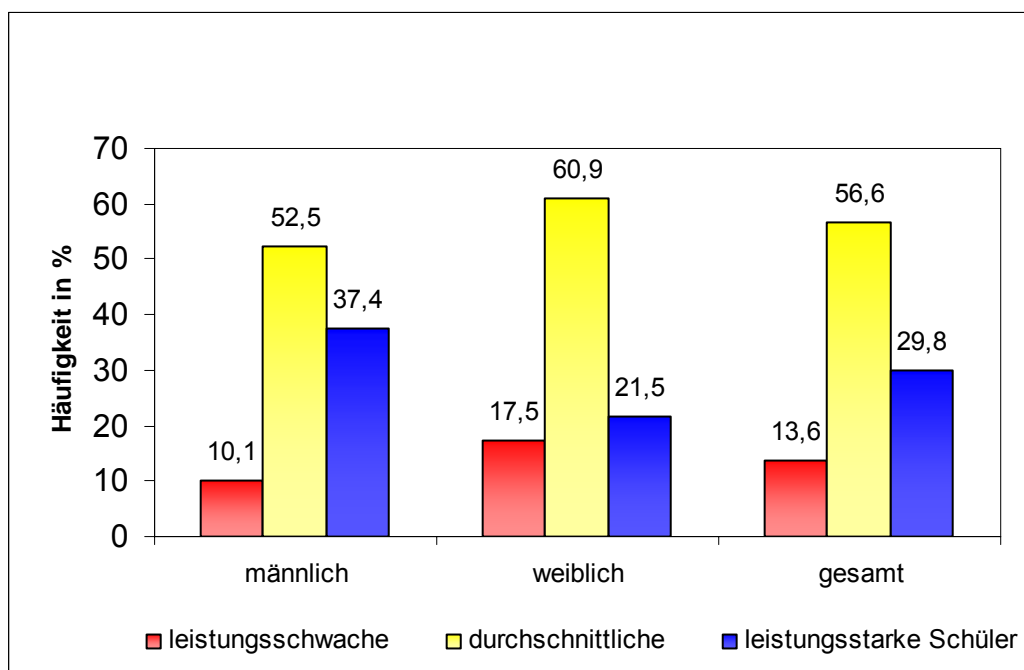


Abbildung 1: Geschlechterverteilung in den Leistungsgruppen.

Zwischen den verschiedenen *Schulformen* (vgl. Abbildung 2) ist die Verteilung der Schüler auf die Leistungsgruppen relativ ähnlich. Der Anteil leistungsschwacher Schüler reicht von gut 11% in Hauptschulen bis zu knapp 17% in den Sekundar- bzw. Mittelschulen und rangiert in den übrigen Schulformen um 13%. Diese Verbreitungsdaten deuten darauf hin, dass leistungsschwache Schüler im Sportunterricht ein von der Schulform vergleichsweise unabhängiges Phänomen darstellen. Lediglich die Sekundar- und Mittelschulen, die in Sachsen und Sachsen-Anhalt angeboten werden, nehmen eine gewisse Sonderstellung ein, weil in ihnen auch der Anteil der

leistungsstarken Schüler gegenüber den übrigen Schulformen (nach unten) abweicht. Diese Ergebnisse sind insgesamt durchaus erwartungsgemäß, weil einerseits die Leistungen im Sportunterricht in der Regel keine relevante Größe für Selektionsentscheidungen in der Bildungsbiografie darstellen. Andererseits ist bekannt, dass Selbsteinschätzungen primär aus dem unmittelbaren sozialen Kontext (der Lerngruppe) und weniger aus dem institutionellen Kontext der Schulform erwachsen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001).

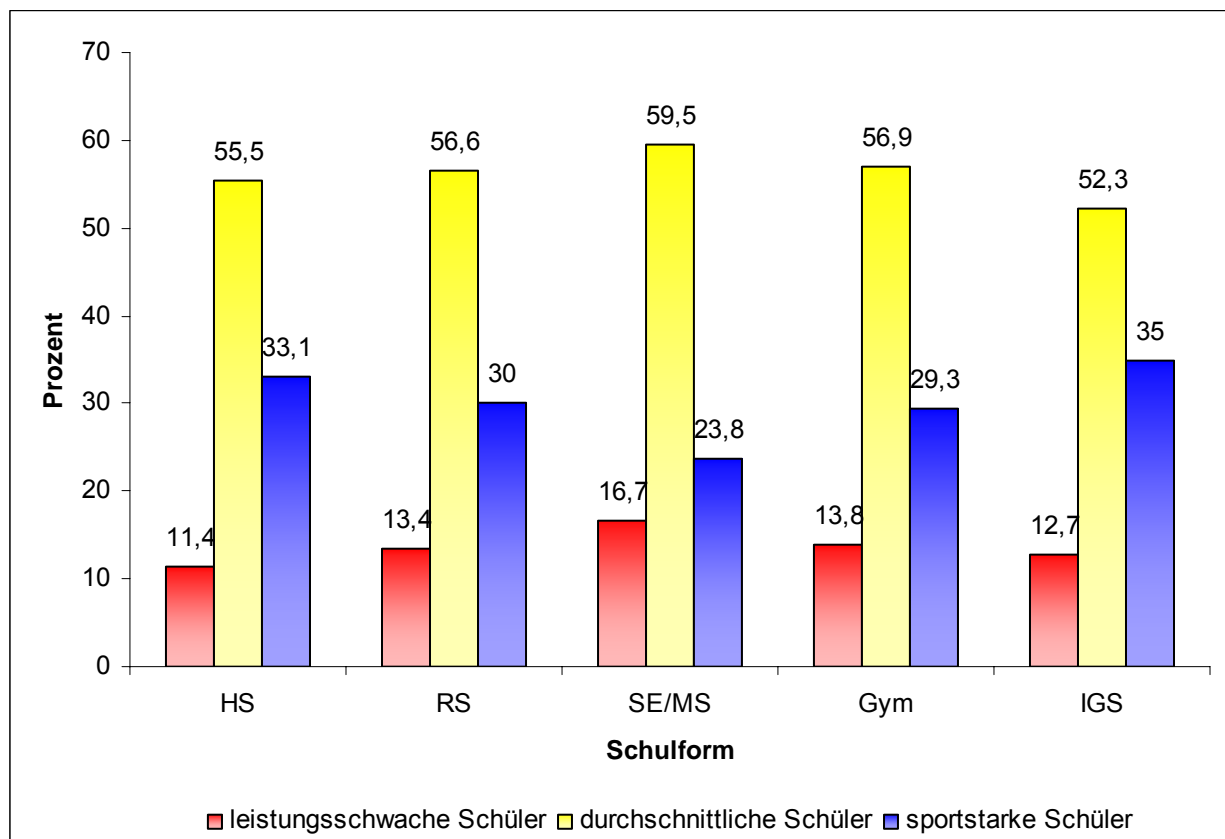


Abbildung 2: Verteilung der Leistungsgruppen in den verschiedenen Schulformen.

Interessanter sind die Größenordnungen im Zusammenhang mit dem *Migrationshintergrund*, dem nach Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleiche eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg zukommt. In der hier analysierten Stichprobe können insgesamt 1.568 Jugendliche (= 21.1%) mit Migrationshintergrund beobachtet werden.<sup>7</sup> Unter diesen Jugendlichen finden sich im Sportunterricht signifikant weniger leistungsschwache und deutlich mehr leistungsstarke Schüler als bei den He-

<sup>7</sup> Methodisch wurden diese Heranwachsenden mit Hilfe einer Frage nach der in der Familie gesprochenen Sprache identifiziert. Ihr Stichprobenanteil entspricht nahezu exakt der Quote, wie sie in der ersten PISA-Studie (Baumert & Schümer, 2001) auf anderem methodischen Weg für die Gruppe der 15-Jährigen ermittelt wurde. Dieses Ergebnis erhärtet u. a. die Einschätzung, dass der hier verwendete Datensatz dem Kriterium der Repräsentativität entspricht.

ranwachsenden, die in einem deutschen kulturellen Kontext aufgewachsen sind (vgl. Abbildung 3). Diese Unterschiede fallen zwar gering aus, sind aber dennoch bemerkenswert, weil sie gegenläufige Tendenzen zu den bekannten Befunden der PISA-Studie aufweisen (Baumert & Schümer, 2001). Dieses Ergebnis ist einerseits nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass nicht generell der Migrationshintergrund für geringere kognitiv-intellektuelle Leistungen verantwortlich gemacht werden kann, sondern die Beherrschung der deutschen Sprache primäre Bedeutung besitzt (Baumert & Schümer, 2001, S. 379). Sprachliche Defizite könnten sich daher in einem Unterrichtsfach, dessen Lernprozesse nicht nur sprach-basiert sind, weit weniger bemerkbar machen. Andererseits sollten die Befunde auch nicht über Gebühr strapaziert werden, weil der Migrationshintergrund auch in der vorliegenden Studie mit der besuchten Schulform konfundiert ist.

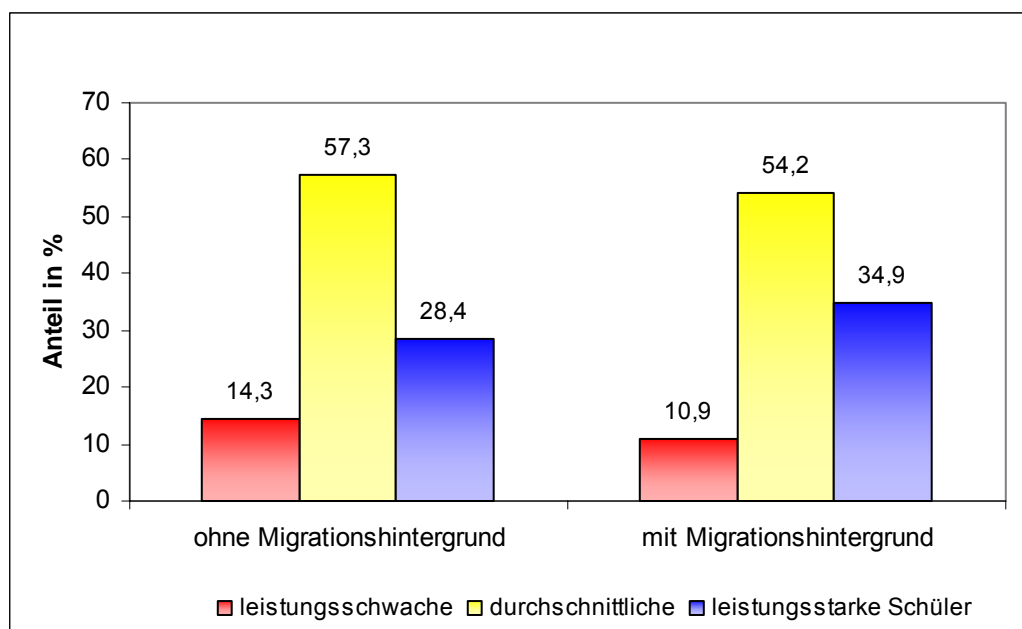


Abbildung 3: Verteilung der Leistungsgruppen, differenziert nach dem Migrationshintergrund.

Bemerkenswert sind ebenfalls die Ergebnisse im Zusammenhang mit der *Organisationsform des Sportunterrichts*. Denn vor dem Hintergrund der langjährigen Debatte um das Für oder Wider eines koedukativen Sportunterrichts könnten gerade im Hinblick auf leistungsschwache Schüler positive Effekte für die eine oder die andere Organisationsform vermutet werden. Allerdings zeigen sich in dieser Richtung keinerlei signifikante Auffälligkeiten (siehe Abbildung 4). Wird der Sportunterricht gemeinsam für Jungen und Mädchen erteilt, können ebenso große Anteile leistungsschwacher Schüler beobachtet werden wie in einem Unterricht, der nach Geschlechtern getrennt oder wechselnd zwischen geschlechtshomogener und -heterogener Organisationsform erfolgt. Dieser Befund deutet darauf hin, dass allein die organisatorische Rahmung des Sportunterrichts keine beobachtbaren Wirkungen zu entfalten vermag. Er

bietet vielmehr eine Bestätigung der Untersuchungsergebnisse von Tietjens & Potthoff (2006), nach denen erhoffte Effekte wohl wesentlich stärker von geschlechtssensiblen Unterrichtsarrangements abhängen als vom organisatorischen Rahmen.

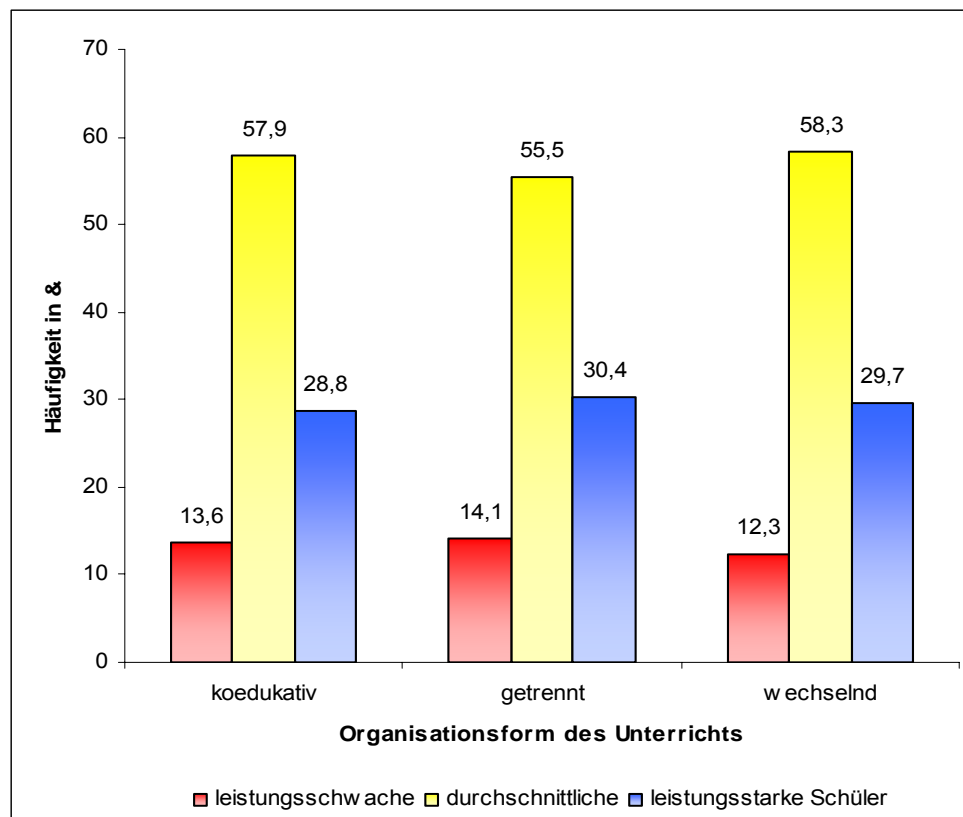


Abbildung 4: Anteile leistungsschwacher Schüler bei verschiedenen Organisationsformen des Sportunterrichts.

Sportliche Betätigungen gehören bei Heranwachsenden nach allen einschlägigen Studien zu den häufigsten Freizeitaktivitäten und sind zu einem alterstypischen Normalitätsmuster geworden. Dass das *außerschulische Sportengagement* einen Zusammenhang mit dem Sportunterricht aufweist, ist einerseits vor dem Hintergrund des curricularen Doppelauftrags zu erwarten, weil der Sportunterricht nicht nur einen Beitrag zur Entwicklungsförderung des einzelnen Schülers leisten, sondern auch die Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur fördern soll. Andererseits gehört das Anliegen, die Schüler zu weiterem Sporttreiben zu motivieren, zu den bevorzugten individuellen Zielsetzungen der deutschen Sportlehrerinnen und -lehrer (Oesterreich & Heim, 2006). Ob und in welchem Maße dies gelingt, lässt sich in der hier verwendeten Datenbasis an Hand von Fragen zur (1) Mitgliedschaft im Sportverein und (2) zur Sportaktivität in der Freizeit prüfen.

Es zeigt sich, dass in der 7. und 9. Klasse insgesamt etwa die Hälfte der Schüler (49,8%) aktuell Mitglied in einem Sportverein ist, ein Drittel (33,0%) hat ihn bereits wieder verlassen und 17,2% waren noch nie in einem Verein organisiert. Erwartungsgemäß zeigen sich allerdings vor dem Hintergrund der hier in Anschlag ge-

brachten Differenzierung der subjektiven Leistungsfähigkeit markante Unterschiede (vgl. Abbildung 5): Unter den leistungsschwachen Schülern gibt ca. ein Drittel an, noch nie Mitglied in einem Sportverein gewesen zu sein, knapp 30% sind aktuell in ihm organisiert und fast vier von zehn haben ihn zum Befragungszeitpunkt wieder verlassen. Demgegenüber gehören fast zwei Drittel der leistungsstarken und 46% der durchschnittlichen Heranwachsenden einem Sportverein an, über keinerlei Erfahrungen im Sportverein verfügen lediglich knapp 10% der Leistungsstarken und gut 17% der sich durchschnittlich Einschätzenden. Von einer ehemaligen Mitgliedschaft berichten immerhin etwa 30% derjenigen, die sich hohe sportunterrichtlichen Leistungen zuschreiben, und gut 36%, die sich eine durchschnittliche Leistungsfähigkeit attestieren.

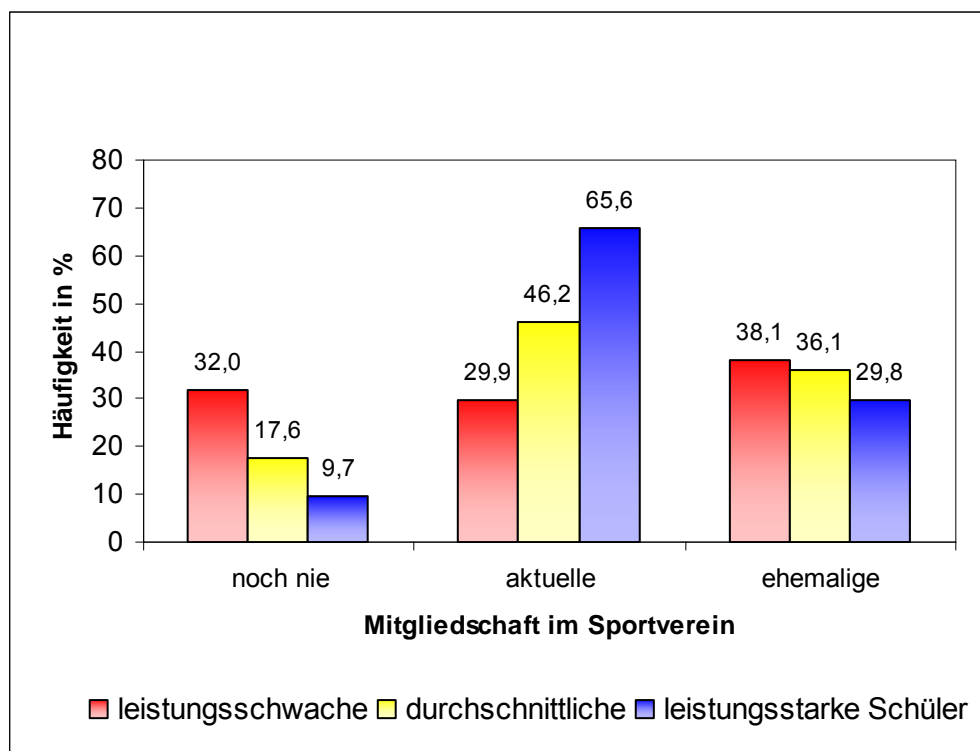


Abbildung 5: Mitgliedschaft im Sportverein in den einzelnen Leistungsgruppen.

Diese Verteilungen verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der sportunterrichtlichen Leistungen und der Mitgliedschaft im Sportverein, der sich auch in einer hohen statistisch signifikanten Korrelation beider Merkmale ( $r_s = .84$ ) niederschlägt.

Dass hieraus nicht geschlossen werden kann, leistungsschwache Schüler hegten eine manifeste Abneigung gegenüber sportlicher Aktivität, zeigen die folgenden Ergebnisse zum Freizeitverhalten. Nach der Anzahl der Stunden pro Woche befragt, die sie außerhalb des Sportvereins in ihrer Freizeit sportlicher Aktivität widmen, geben die Leistungsschwachen an, hierfür im Mittel 3,5 Stunden aufzuwenden. Unter

den durchschnittlichen Schüler liegt der Mittelwert bei 4.6 Stunden und die leistungsstarken wenden hierfür 5.9 Stunden wöchentlich auf. Gleichfalls stimmt lediglich etwa jeder vierte der leistungsschwachen Schüler kaum oder genau der Aussage zu, er treibe keinen Sport in der Freizeit, während unter den übrigen Heranwachsenden die Anteile knapp unter oder über 10% tendieren (vgl. Abbildung 6). Mehr als die Hälfte der leistungsschwachen, fast 70% der durchschnittlichen und mehr als 80% der leistungsstarken Schüler signalisieren in dieser Hinsicht starke Ablehnung.

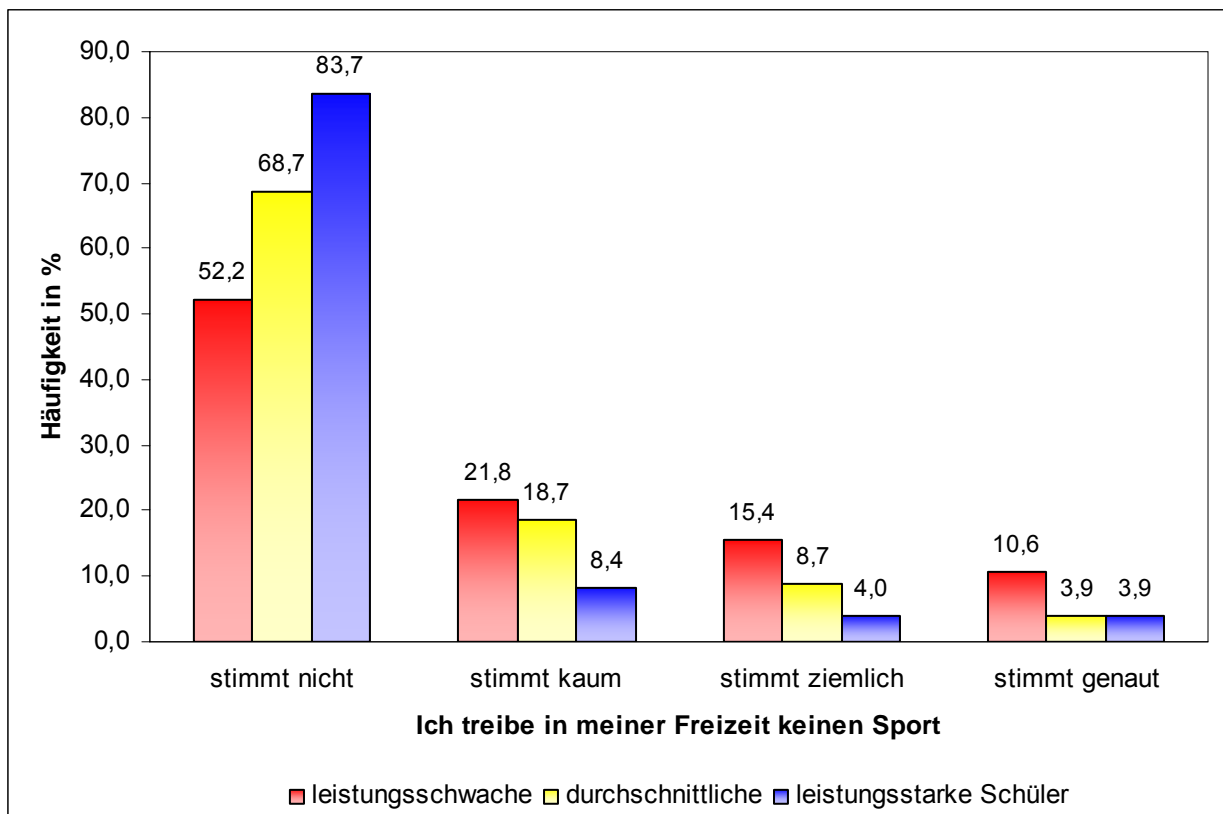


Abbildung 6: Sportliche Freizeitaktivität in den verschiedenen Leistungsgruppen

Diese Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen die qualitativen Befunde von Hunger (2000): Leistungsschwache Schüler halten überwiegend eine deutliche Distanz zum Sport im Verein, sind aber gegenüber anders organisierter sportlicher Aktivität in der Mehrheit durchaus aufgeschlossen. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass die leistungsschwachen Schüler im Vergleich mit den leistungsstarken und durchschnittlichen eine deutlich geringere Nähe zu außerschulischen Sportaktivitäten im und außerhalb des Sportvereins aufweisen.

Abschließend soll ein Blick auf die *tatsächlich erzielten Schulleistungen* geworfen werden, die in Gestalt der Note auf dem letzten Zeugnis für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sport zur Verfügung stehen.

Wie Abbildung 7 vor Augen führt, unterscheiden sich die im Sportunterricht leistungsschwachen Schüler in ihren Leistungen im Mathematik- oder Deutschunterricht nicht signifikant von den beiden anderen Gruppen der sportlich durchschnittlichen oder leistungsstarken Mitschüler. Es handelt sich also beim hier untersuchten Phänomen um eine fachspezifische und keinesfalls um eine allgemeine Schulleistungsschwäche.

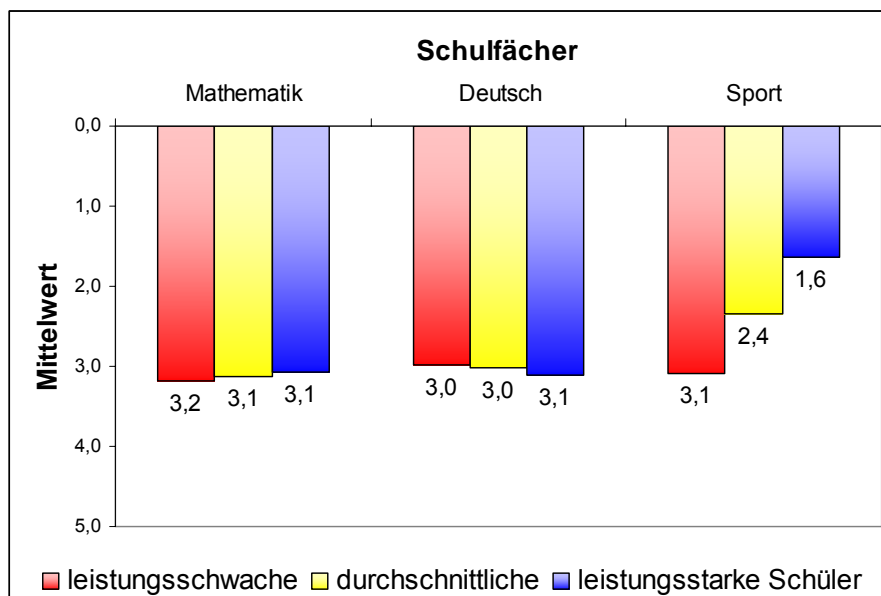


Abbildung 7: Arithmetische Mittel der erzielten Zeugnisnoten des letzten Schuljahres, differenziert nach Leistungsgruppen

Trotz aller kontroversen Diskussionen stellt die Sportnote das vorherrschende Instrument im Sportunterricht dar, das beansprucht die Leistung des Schülers adäquat abzubilden. Obwohl aus guten Gründen auf diesen Parameter für die Identifizierung der hier fokussierten Gruppe leistungsschwacher Schüler verzichtet wurde, soll sie daher etwas genauer inspiziert werden.

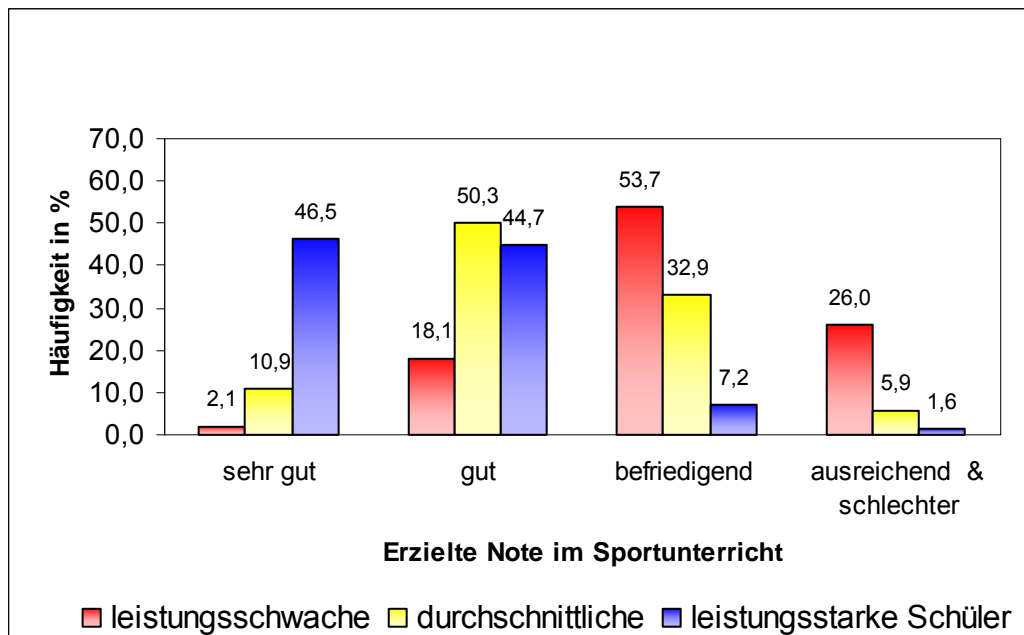


Abbildung 8: Notenverteilung des Sportunterrichts in den Leistungsgruppen.

Die Durchschnittsnoten in den verschiedenen Leistungsgruppen zeigen sich wie erwartet: Die sportstarken Schüler weisen mit 1,7 die beste Durchschnittsnote auf, gefolgt von den durchschnittlichen mit 2,4 und den leistungsschwachen Schülern, die im Mittel einen Wert von 3,1 erreichen. Betrachtet man die Verteilung der erzielten Zeugniszensuren in den verschiedenen Leistungsgruppen (vgl. Abbildung 8), so bestätigt sich dieser Trend zunächst: Nahezu acht von zehn der leistungsschwachen Schüler erhielten Noten, die befriedigend oder schlechter ausfielen; Zensuren zwischen zwei und drei werden von gut 83% der durchschnittlichen Schüler berichtet und mehr als 90% der sportstarken Schüler fanden ihre Leistungen mit einem „gut“ oder „sehr gut“ in ihrem letzten Zeugnis bewertet. All diese Ergebnisse sind wenig überraschend, sie entsprechen den allgemeinen Erwartungen. Beim Großteil der Schüler besteht folglich eine recht hohe Übereinstimmung zwischen ihrer subjektiven Einschätzung und der Bewertung durch die Lehrkraft. Allerdings weist die Größenordnung des statistischen Zusammenhangs ( $r_s = .48$ ) bereits auf eine eher moderat enge Beziehung zwischen Selbsteinschätzung und Fremdbewertung hin.

Dies wird durch einen etwas genaueren Blick auf die Notenverteilung deutlicher sichtbar: So erhielt immerhin jeder fünfte der leistungsschwachen Schüler die Note „gut“ oder „sehr gut“ und mehr als die Hälfte erreicht ein „befriedigend“. Dies ist trotz allgemein guter Durchschnittsnoten im Fach Sport überraschend. Ebenfalls bemerkenswert ist die vergleichsweise große Anzahl an durchschnittlichen Schülern, die Bestnoten (ca. 11%) erhielten oder schlechter als „befriedigend“ (knapp 6%) bewertet wurden. Auch unter den subjektiv leistungsstarken Schülern finden sich immerhin knapp 9%, deren Leistungen im Sportunterricht mit der Note „3“ oder schlechter zensuriert wurden. Trotz Übereinstimmung bei einem Großteil der Schüler, gibt es also ei-

ne nicht zu unterschätzende Gruppe, die eine deutliche Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und Lehrerbewertung aufweist.

Ursachen für diese Befunde lassen sich in der vorliegenden Studie nicht ausmachen. Dennoch geben sie substanzielle Hinweise darauf, die Notenvergabe und das Arrangement von leistungsthematischen Unterrichtssituationen im Fach Sport in Zukunft intensiver in den Blick der Forschung, aber auch unterrichtlicher Reflexion zu nehmen.

#### **4.2 Subjektive Wahrnehmungen im Kontext des Sportunterrichts**

Im Hinblick auf den folgenden Fragenkomplex sollen vor allem motivationale und affektive Momente gegenüber dem Sportunterricht thematisiert werden. Nach Helmke & Weinert (1997, S. 111-116) ist die Bedeutung dieser Komponenten für die Schulleistung in der Forschung nicht unumstritten und es liegen uneinheitliche empirische Befunde vor. Aus sportpädagogischer oder -psychologischer Perspektive ist diese Fragestellung bisher kaum systematisch erforscht worden. Obwohl auch in der hier vorgelegten Analyse keine Zusammenhänge mit den tatsächlich erzielten Lernleistungen im Sportunterricht geprüft werden können, bieten die Befunde erste Einblicke in potenzielle Determinanten schulischer Leistungen in dieser Domäne. Bevor jedoch die motivationalen und affektiven Aspekte direkt behandelt werden, soll zunächst ein differenzierter Blick auf die subjektive Wahrnehmung des Sportunterrichts geworfen werden.

##### *Der Sportunterricht im subjektiven Schülerurteil*

Für leistungsschwache Schüler ist der Sportunterricht wesentlich weniger wichtig als für durchschnittliche und sportstarke Schüler. Die Werte der leistungsstarken und durchschnittlichen Heranwachsenden liegen auf der fünfstufigen Antwortskala deutlich im positiven, während die der Leistungsschwachen im eher neutralen Bereich angesiedelt sind (vgl. Abbildung 9). Ein zahlenmäßig umgekehrtes, inhaltlich aber identisches Bild zeigt sich, wenn die Schüler gebeten werden, ihren Sportunterricht in Form von Schulnoten zu beurteilen: Während die leistungsschwachen Jugendlichen dem Unterricht nur ein knappes „befriedigend“ zugestehen, tendieren ihre durchschnittlichen und leistungsstarken Mitschüler zu einem guten Urteil (vgl. Abbildung 9).

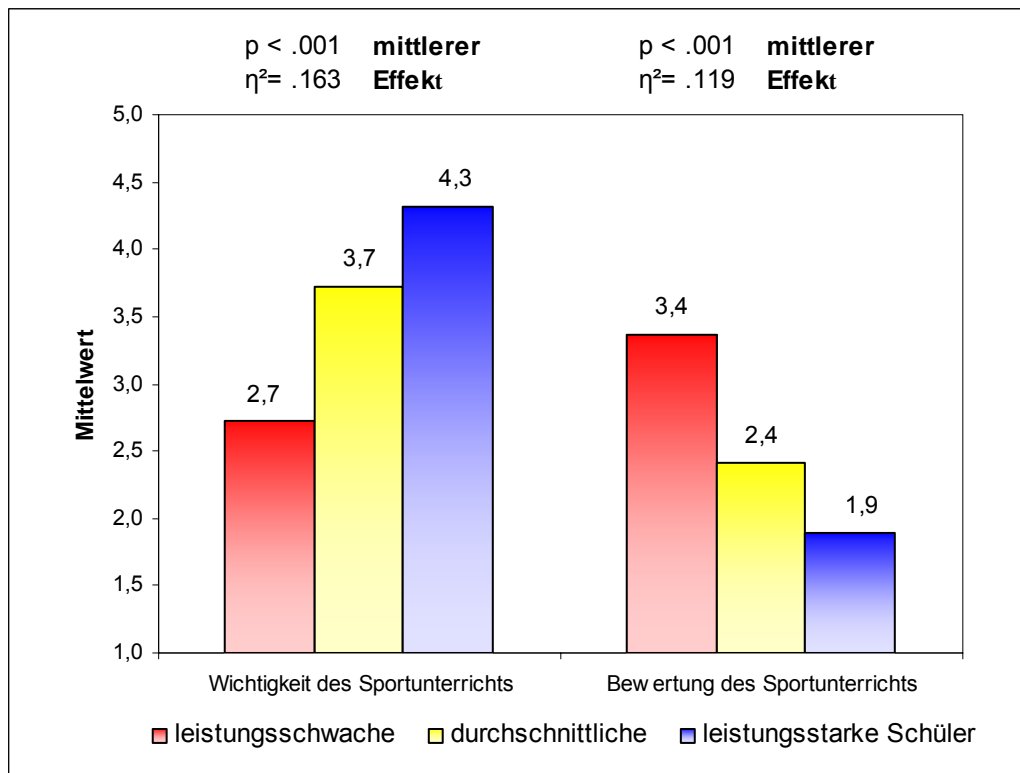


Abbildung 9: Der Sportunterricht im globalen Schülerurteil, differenziert nach Leistungsgruppen

Dass das mäßige Urteil der leistungsschwachen Schüler nicht in einem Zusammenhang mit einer generell schulkritischen Haltung steht, zeigen die entsprechenden Bewertungen des Mathematik- und des Deutschunterrichts: Hier lassen sich keine nennenswerten Unterschiede zu den anderen Gruppen beobachten (Mathematik:  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .001$ , kein Effekt; Deutsch:  $p = .92$ ;  $\eta^2 = .000$ , kein Effekt). Zudem macht der Vergleich mit diesen Fächern darauf aufmerksam, dass der Sportunterricht von den Leistungsschwachen nicht kritischer beurteilt wird als andere Schulfächer.

Auch bei einer differenzierteren Betrachtung wird deutlich, dass die leistungsschwachen Schüler ihren Sportunterricht weitgehend ähnlich beurteilen wie ihre Mitschüler (vgl. Abbildung 10). So fallen (fast) alle Einschätzungen mehrheitlich positiv aus. Der Sportunterricht wird als tendenziell abwechslungsreich, nicht sonderlich anstrengend, eher organisiert und strukturiert sowie recht bewegungsintensiv eingeschätzt

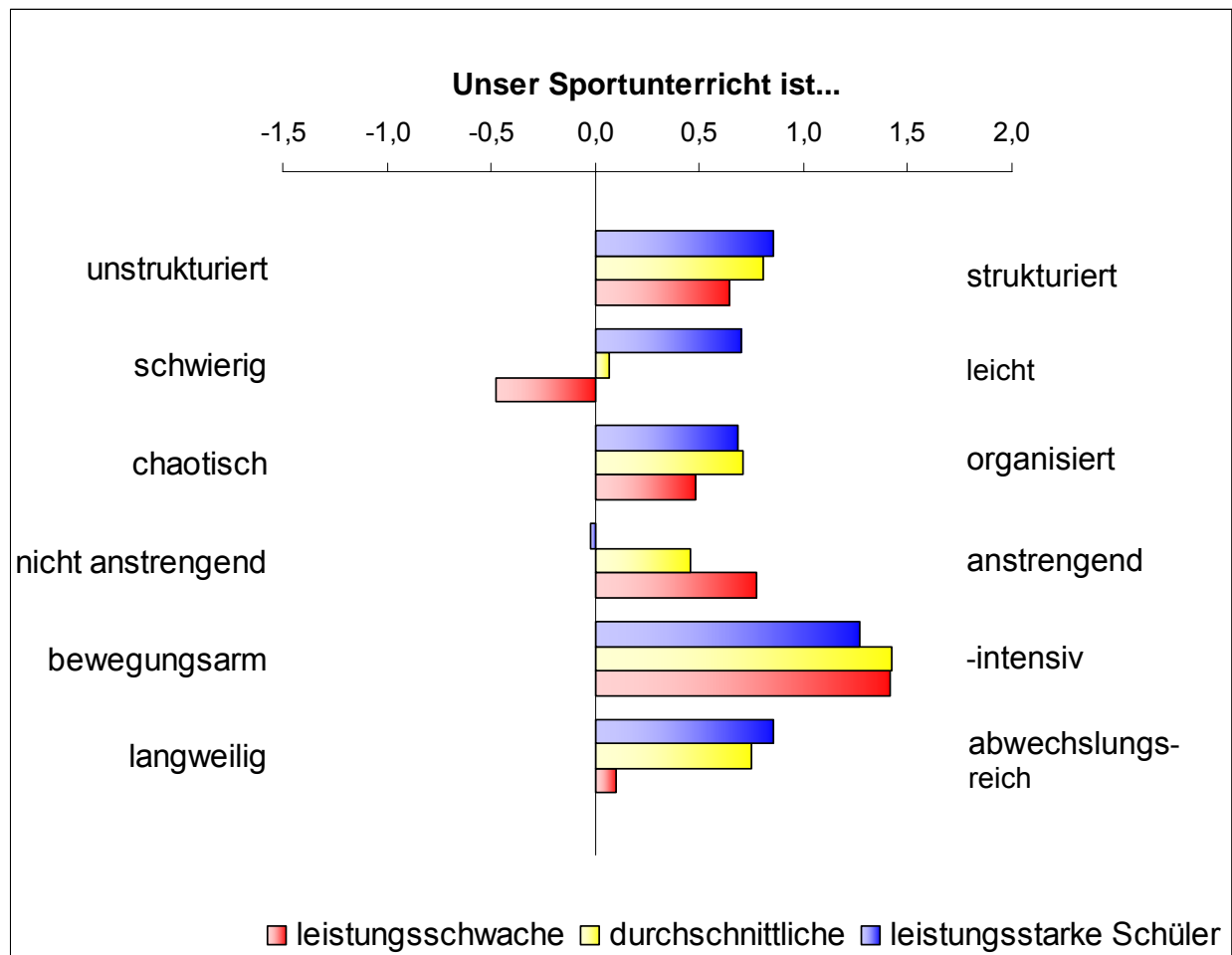


Abbildung 10: Einschätzung des Sportunterrichts, differenziert nach Leistungsgruppen

Substantielle und statistisch hoch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen treten lediglich hinsichtlich des wahrgenommenen Anstrengungs- und Schwierigkeitsgrades auf. Die sportschwachen Jugendlichen erleben ihren Unterricht deutlich anstrengender ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .025$ , kleiner Effekt) und halten die gestellten Anforderungen für markant schwieriger ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .063$ , mittlere Effektgröße) als die durchschnittlichen und die leistungsstarken Schüler. Der Eindruck, leistungsschwache Schüler empfänden den Sportunterricht wesentlich langweiliger als ihre Mitschüler, lässt sich statistisch nicht erhärten, da trotz hoher Signifikanz lediglich knapp 2% der Varianzen durch die subjektiven Leistungseinschätzungen aufgeklärt werden und nicht einmal eine kleine Effektgröße beobachtet werden kann.

Während also die leistungsschwachen Heranwachsenden den Sportunterricht – mit wenigen Ausnahmen – nicht sonderlich anders erleben als ihre Mitschüler, verbinden sie mit ihm allerdings etwas andere Ansprüche. Denn diesen Eindruck gewinnt man, wenn die Antworten zu (vorgegebenen) Zielperspektiven des Sportunterrichts in den Blick genommen werden (vgl. Abbildung 11.)

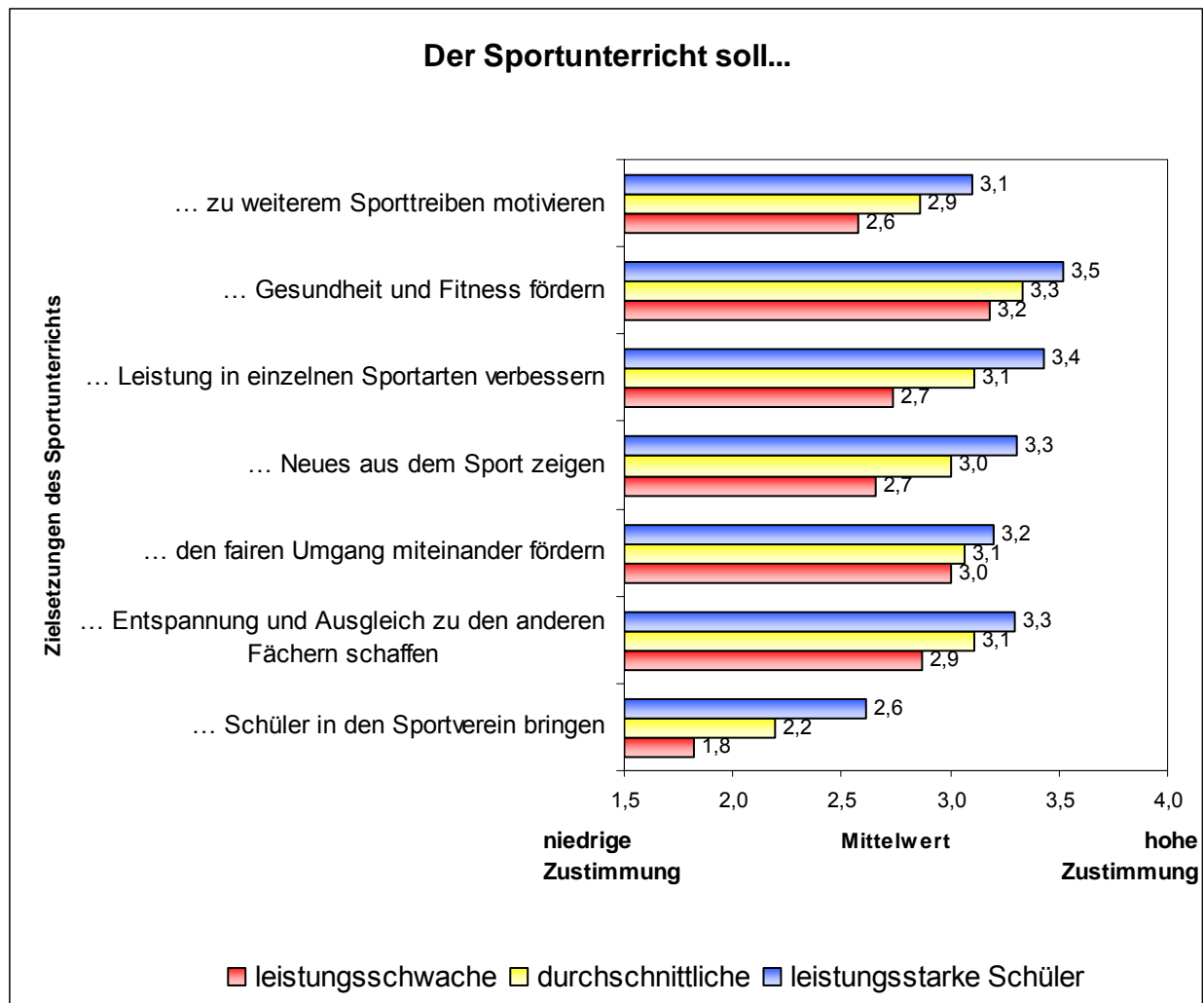


Abbildung 11: Zielsetzungen des Sportunterrichts aus Schülersicht, differenziert nach Leistungsgruppen

Auf der vierstufigen Antwortskala positionieren die unauffälligen und leistungsstarken Befragten nahezu alle Zielsetzungen im positiven Bereich und erachten sie für „wichtig“ oder „sehr wichtig“. Statistisch und praktisch signifikant weniger Zustimmung unter den leistungsschwachen Schülern erfahren die Ziele, zu weiterem Sporttreiben zu motivieren ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .035$ , kleiner Effekt), die Gesundheit und Fitness zu fördern ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .021$ , kleiner Effekt), die Leistung in einzelnen Sportarten zu verbessern ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .068$ , kleiner Effekt), Neues aus dem Sport zu zeigen ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .051$ , kleiner Effekt) oder Ausgleich gegenüber den anderen Schulfächern zu bieten ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .024$ , kleiner Effekt). Das Anliegen, sie für den Sportverein zu gewinnen, lehnen die sportschwachen Schüler gar tendenziell eher ab und unterscheiden sich damit markant von den übrigen Heranwachsenden ( $p < .001$ ,  $\eta^2 = .064$ , kleiner Effekt).

Die größten Differenzen treten also dort zu Tage, wo die Zielsetzungen des Sportunterrichts deutliche Nähe zum Vereinssport aufweisen, während allgemeinere Absichten eher mit moderaten Unterschieden verbunden sind.

### Sozialklima der Lerngruppe

Wichtigen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung des Sportunterrichts nehmen nicht nur globale Aspekte, wie sie zuvor beschrieben wurden, sondern insbesondere auch die Eindrücke im Zusammenhang mit dem erlebten sozialen Klima der Lerngruppe. Obwohl klare, eindeutige und empirisch gesicherte Ergebnisse zum Einfluss des Sozialklimas auf die schulischen Leistungen bislang nicht vorliegen, stellen klimatische Momente „eine wichtige Determinante für die Entwicklung und die Effektivität des Lernens“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 98) dar. Im hier analysierten Datensatz stehen in diesem Zusammenhang insbesondere Ergebnisse zur Hilfsbereitschaft der Mitschüler sowie zu Präferenzen für kooperative Lernformen zur Verfügung.

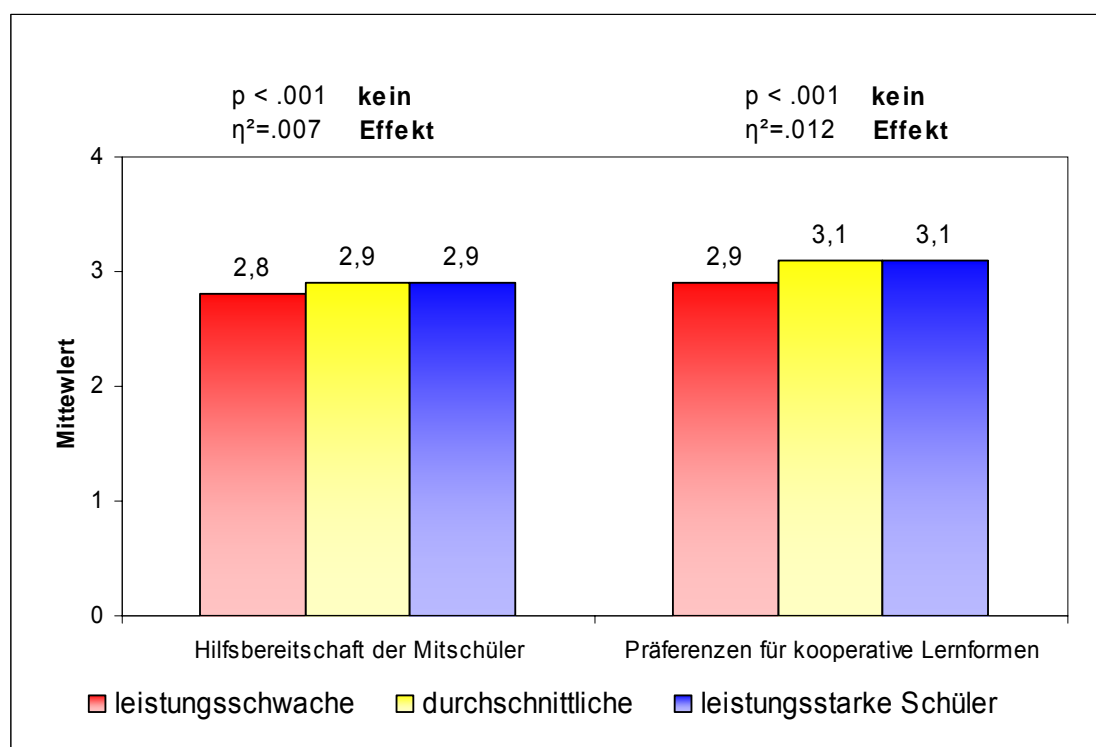


Abbildung 12: Sozialklima der Lerngruppe, differenziert nach Leistungsgruppen

Wie Abbildung 12 deutlich vor Augen führt, nehmen die leistungsschwachen Schüler das soziale Klima im Sportunterricht nicht anders wahr als ihre unauffälligen oder leistungsstarken Schulkameraden. Sie attestieren ihren Mitschülern eine ebenso hohe Hilfsbereitschaft, wie sie von den anderen Gruppen wahrgenommen wird. Daher findet sich für eine Position der sozialen Ausgrenzung der Leistungsschwachen, wie sie wiederholt in der einschlägigen Literatur behauptet wird, keinerlei empirische Bestätigung. Erhärtet wird diese Einschätzung durch die Befunde im Hinblick auf die Präferenzen für kooperative Lernformen. Verweist die Hilfsbereitschaft der Mitschüler aus Sicht der betroffenen leistungsschwachen Jugendlichen eher auf passive Momente des Sozialklimas, betonen die Fragen nach kooperativen Lernformen auch ak-

tive bzw. interaktive Momente. Auch hier lassen sich empirisch keine Unterschiede nachweisen, die substantielle Größenordnungen erreichen und von inhaltlicher Bedeutung sind.

### *Wohlbefinden im Sportunterricht*

Unter dem Wohlbefinden in der Schule wird ein (positiver) Gefühlszustand gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext verstanden, der sich auf die subjektiven emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer oder schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen bezieht (Hascher, 2004, S. 150). Da es sich nach Hascher (2004) um ein Mehrebenenkonstrukt handelt, das auch bereichsspezifische Elemente umfasst, soll hier neben dem generellen Wohlbefinden in der Schule insbesondere das individuelle Befinden im Sportunterricht betrachtet werden.

Sportschwache Schüler zeigen ein geringeres Wohlbefinden im Sportunterricht als die leistungsstärkeren Schüler. Sie erreichen auf der vierstufigen Skala (1=negativ; 4=positiv) den Wert 2.0, während die durchschnittlichen Schülern bei 2.9 und die sportstarken Schüler bei 3.4 tendieren (vgl. Abbildung 13). Demnach verbinden die Leistungsschwachen mit dem Sportunterricht kaum ein Gefühl des Wohlbefindens. Die durchschnittlichen und sportstarken Schüler dagegen zeigen gegenüber dem Sportunterricht deutlich positive Emotionen.

Vergleicht man diese Werte mit dem generellen Wohlbefinden in der Schule, so relativiert sich diese Einschätzung. Hier streuen die Einschätzungen aller Gruppen in kaum nennenswertem Umfang um den Durchschnittswert aller Schüler von 2.2 Punkten (Abbildung 13). Dieses Ergebnis liegt nur unwesentlich höher als der Wert, den die sportschwachen Schüler im Hinblick auf den Sportunterricht erreichen. Vor diesem Hintergrund darf die tendenziell negative Einschätzung des Wohlbefindens der leistungsschwachen Schüler im Sportunterricht nicht über Gebühr interpretativ strapaziert werden. Es scheint vielmehr so, dass die Heranwachsenden die Schule generell kaum mit einem positiven Gefühl des Wohlbefindens verbinden und die leistungsschwachen Schüler dieses „Normal-Niveau“ auch im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickeln.

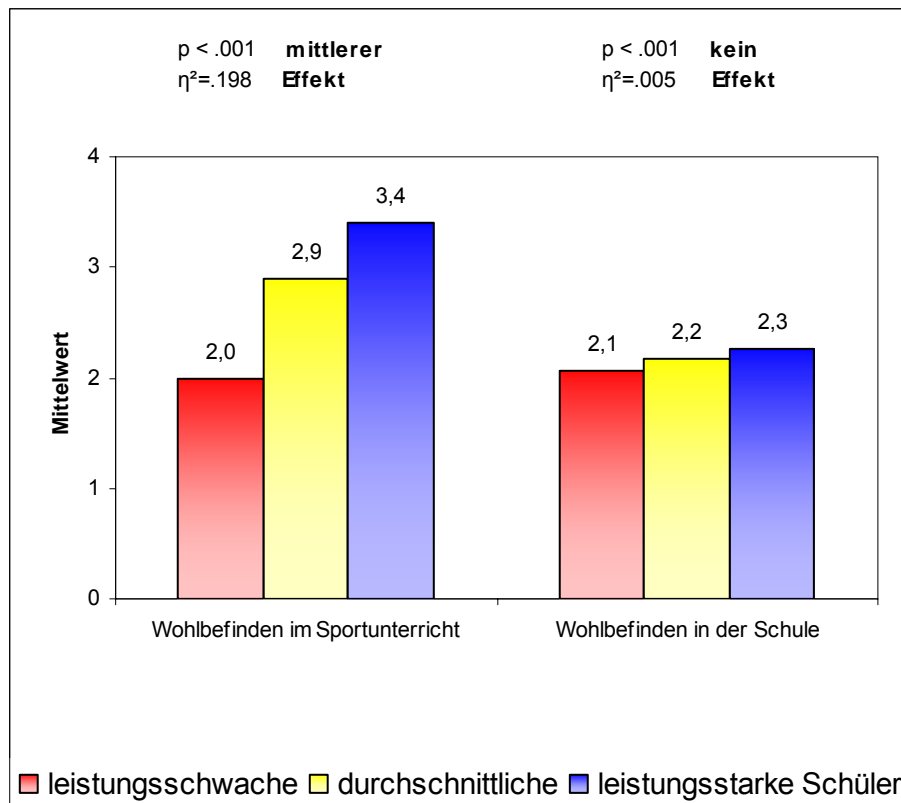


Abbildung 13: Wohlbefinden in der Schule und Wohlbefinden im Sportunterricht in Abhängigkeit der Leistungsgruppen.

### Angstempfindungen im Zusammenhang mit dem Sportunterricht

Aus der empirischen Unterrichtsforschung ist bekannt, dass intellektuelle Schulleistungen durch ein ängstlich geprägtes Muster „motorischer, subjektiv-erlebnismäßiger und physiologischer Prozesse“ (Helmke & Weinert, 1997, 113) negativ beeinträchtigt werden. Dabei ist allerdings deutlich geworden, dass die Wirkungsweise von Angst eher bereichsspezifisch denn allgemein ist. Daher soll ein Blick auf einen entsprechenden Variablenkomplex geworfen werden, der körperliche und emotionale Symptome von Aufgeregtheit im Sinne von kognitiven Reaktionen und quälenden Gedanken im Zusammenhang mit dem Sportunterricht erfasst (Gerlach, Wilsmann & Kehne 2005, S. 20f.).

Ängstliche Gefühle und Kognitionen treten offenbar im Sportunterricht generell eher selten auf, da die Mittelwerte auf der vierstufigen Skale (1=selten; 4=häufig) im unteren Bereich rangieren. Leistungsschwache Schüler weisen in der hier analysierten Stichprobe allerdings ein etwas größeres Ausmaß an Angst im Kontext des Sportunterrichts auf als ihre Mitschüler (Abbildung 14). Die Unterschiede zu den in diesem Fach unauffälligen oder leistungsstarken Schüler sind zwar hoch signifikant, klären aber lediglich gut 3% der Varianzen auf und erreichen nur knapp die Schwelle eines kleinen Effekts. Dieser Befund sollte angesichts der Größenordnung einerseits nicht dramatisiert werden. Andererseits macht er aber darauf aufmerksam, dass in leis-

tungsthematischen, vor allem Prüfungssituationen die aufgabenirrelevanten (ängstlichen) Gedanken der ohnehin leistungsschwachen Schüler ihre entscheidenden Kapazitäten beeinträchtigen und zu schlechteren Leistungen führen können.

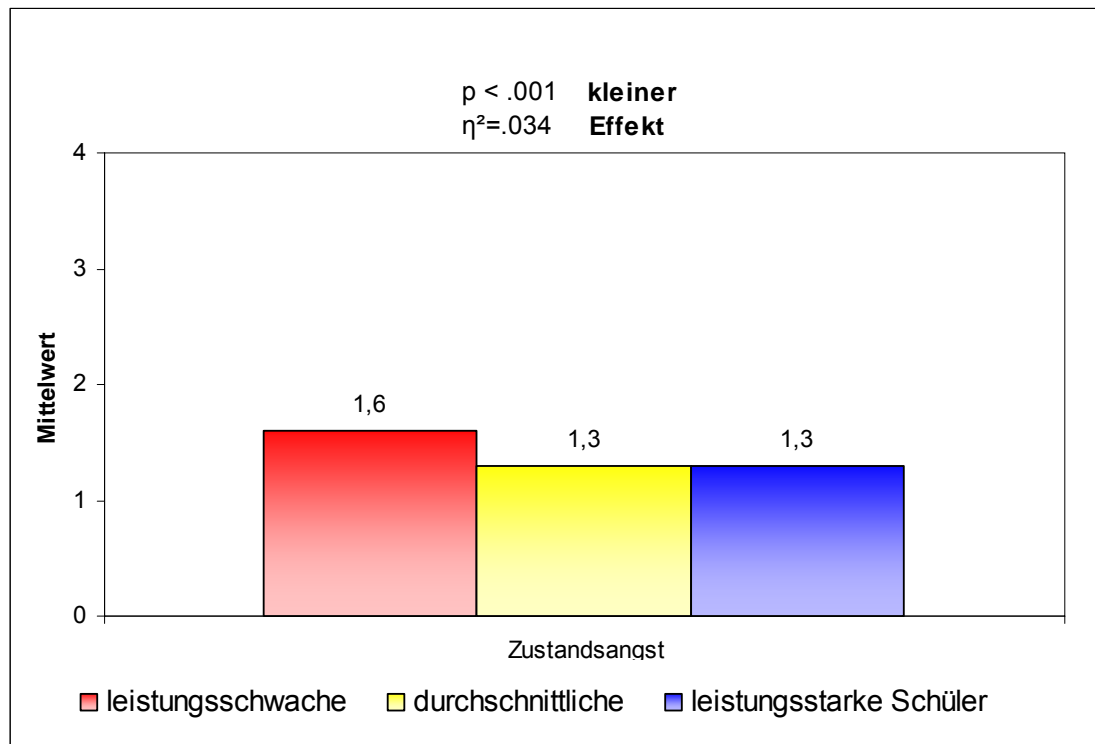


Abbildung 14: Zustandsangst im Kontext des Sportunterrichts, differenziert nach Leistungsgruppen

### *Anstrengungsbereitschaft und fachspezifisches Interesse*

Das Konstrukt der Anstrengungsbereitschaft entstammt dem Modell der Handlungskontrolle, wie es vor allem Kuhl (1998) vorangetrieben hat. Neben der Ausdauer und weiteren Strategien der willentlichen Handlungssteuerung bildet es ein wichtiges Moment der Realisierung und Regulation eines gefassten Handlungsentschlusses. Im Kontext der Bildungsforschung wurde die Anstrengungsbereitschaft insbesondere im Zusammenhang mit dem selbstregulierten Lernen thematisiert, das als Voraussetzung für effektive Lernprozesse gelten darf (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Zur Ermittlung der Anstrengungsbereitschaft wurde in der hier zu Grunde gelegten Erhebung eine Fragebatterie eingesetzt, die bereits bei der ersten PISA-Studie Verwendung fand und fachspezifisch modifiziert wurde (Gerlach et al., 2005, S. 13).

In ihrer Anstrengungsbereitschaft unterscheiden sich die sportsschwachen Schüler deutlich von den anderen. Mit 2.5 Punkten weisen sie auf der vierstufigen Skala (1=negativ; 4=positiv) die geringste Anstrengungsbereitschaft auf, die durchschnittlichen Schüler erreichen 3.0 Punkte, die sportstarken 3.4 (vgl. Abbildung 15). Insgesamt rangiert die Anstrengungsbereitschaft im Mittel aller Schüler mit 3.1 Punkten

bemerkenswert hoch. Dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass die Schüler den Sportunterricht durchaus ernst nehmen und aktiv daran teilnehmen. Selbst das Ergebnis der sportschwachen Schüler liegt im neutral-positiven Bereich und zeigt, dass auch diese Schüler durchaus mit gewissem Einsatz und Willen am Sportunterricht teilnehmen.

Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass der Anstrengungsbereitschaft eine nicht zu unterschätzende Rolle im Zusammenhang mit den Lernergebnissen auch im Sportunterricht zukommt. Insofern bestätigen sie Ergebnisse, wie sie Gogoll (2008) für Lernprozesse im wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe beobachten konnte.

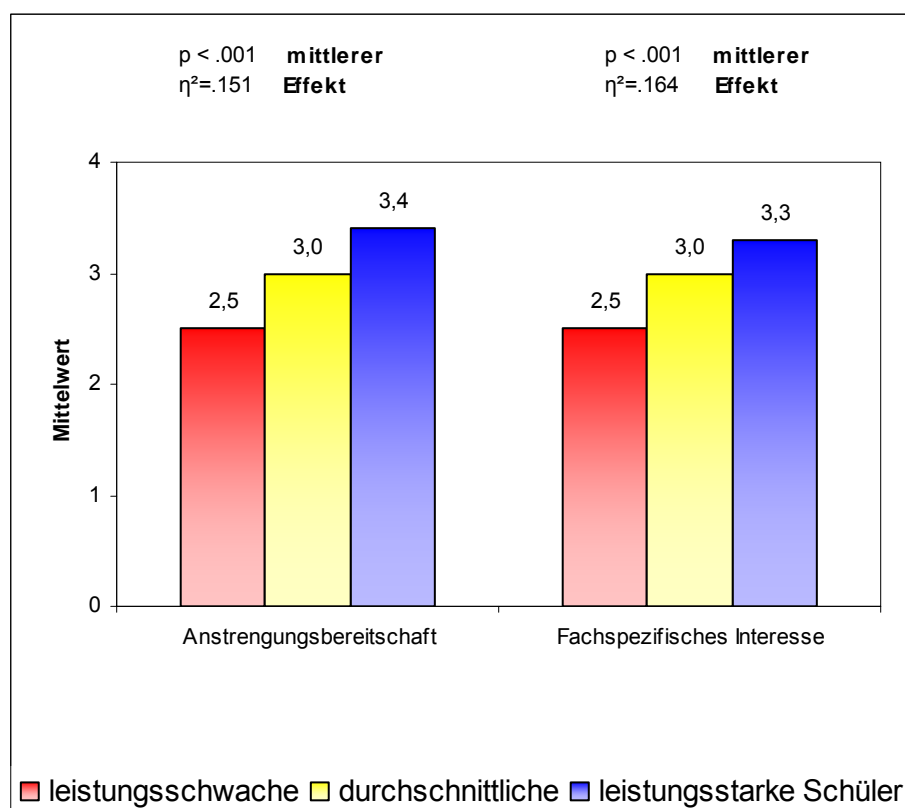


Abbildung 15: Anstrengungsbereitschaft und fachspezifisches Interesse getrennt nach Leistungsgruppen

Der Fragenkomplex zum fachspezifischen Interesse zielt in erster Linie auf die Zufriedenheit der Schüler mit ihrem Sportunterricht ab, auf Formen der Selbstregulation und Flow-affine Emotionen (Gerlach et al, 2005, S. 5). In Alternative zur traditionellen Theorie der Leistungsmotivation bilden Interessen ein „zentrales Element selbstbestimmten Handelns und werden als Voraussetzungen und zugleich Ziele des Lernens und der Entwicklung angesehen“ (Helmke & Weinert, 1997, 114). Da auf Mikro- wie Makroebene die hohe Bedeutung dieses Konstrukts für die Schulleistung empirisch

fundiert werden konnte (im Überblick Schiefele & Schreyer, 1994), dürfte es auch für den Sportunterricht von hoher Relevanz sein.

Leistungsschwache Schüler zeigen in der hier untersuchten Stichprobe ein markant geringeres Ausmaß im fachspezifischen Interesse am Sportunterricht (2.5) als durchschnittliche (3.0) oder sportstarke Schüler (3.3) (siehe Abbildung 15). Diese Befunde entsprechen den Erwartungen zu leistungsschwachen Schüler. Darüber hinaus bestätigen sie auch für die Domäne des Sportunterrichts, dass fachspezifische Interessenausprägungen durchaus Erklärungswert für die schulischen Lernergebnisse besitzen.

### *Zielorientierung*

Auch das Konzept der Zielorientierung weist auf motivationale Elemente im Zusammenhang mit dem Lernerfolg hin. Wurden bislang in der Sportwissenschaft – inspiriert von Modellen Heckhausens (1980) – vorwiegend leistungsthematische Gesichtspunkte im Hinblick auf den Motivationskomplex favorisiert (z.B. Wessling-Lünnemann, 1982), hat sich diese Konzentration in der pädagogisch-psychologischen Forschung als zu eng erwiesen (Schiefele, 1974). Es scheinen nicht so sehr leistungsthematische Anreize oder Konsequenzen besondere Bedeutung für den Lernerfolg zu besitzen. Vielmehr ist es entscheidender, inwieweit Schüler die Anreize für ihre Lernaktivitäten im Lerngegenstand selbst bzw. in darauf bezogenen Tätigkeiten (intrinsisch) lokalisieren oder ob die Anreize aus davon unabhängigen (extrinsischen) Sachverhalten hervorgehen (Gogoll, 2008, S. 136f.).

Vor diesem Hintergrund soll daher die Zielorientierung der Schüler im Sportunterricht näher inspiziert werden, die sich in den Komponenten der Aufgaben- und der Wettbewerbsorientierung erfassen lässt (vgl. Gerlach et al, 2005). Bei der Wettbewerbsorientierung hängt die Motivation eng mit dem Ziel zusammen, die eigene Kompetenz gegenüber anderen zu demonstrieren und bessere Leistungen als die Mitschüler aufzuweisen. Daher dominiert hier die soziale Belohnung der Leistung das Motivationsgeschehen. Unter der Aufgabenorientierung wird eine Lernhaltung mit der Zielsetzung verstanden, das eigene Wissen und Können zu erweitern und individuelle Lernfortschritte zu betonen (Schöne, 2007), so dass die Aufgabe bzw. die Tätigkeit selbst die Lernmotivation akzentuiert. Mit der Wettbewerbsorientierung ist häufig die Überzeugung verbunden, Kompetenzen stellen stabile Fähigkeiten dar, die kaum durch Anstrengungen veränderbar seien. Demgegenüber ist die Zielorientierung mit der Auffassung assoziiert, die eigenen Kompetenzen könnten durch Lernen und Anstrengung verbessert werden.

Hinsichtlich der Aufgabenorientierung bestehen unter den Schülern der verschiedenen Leistungsgruppen deutlich Unterschiede. Hier weisen die sportschwachen Schüler deutlich geringere Werte auf als die durchschnittlichen und sportstarken Schüler.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Wettbewerbsorientierung sind kaum bedeutsam (vgl. Abbildung 16).

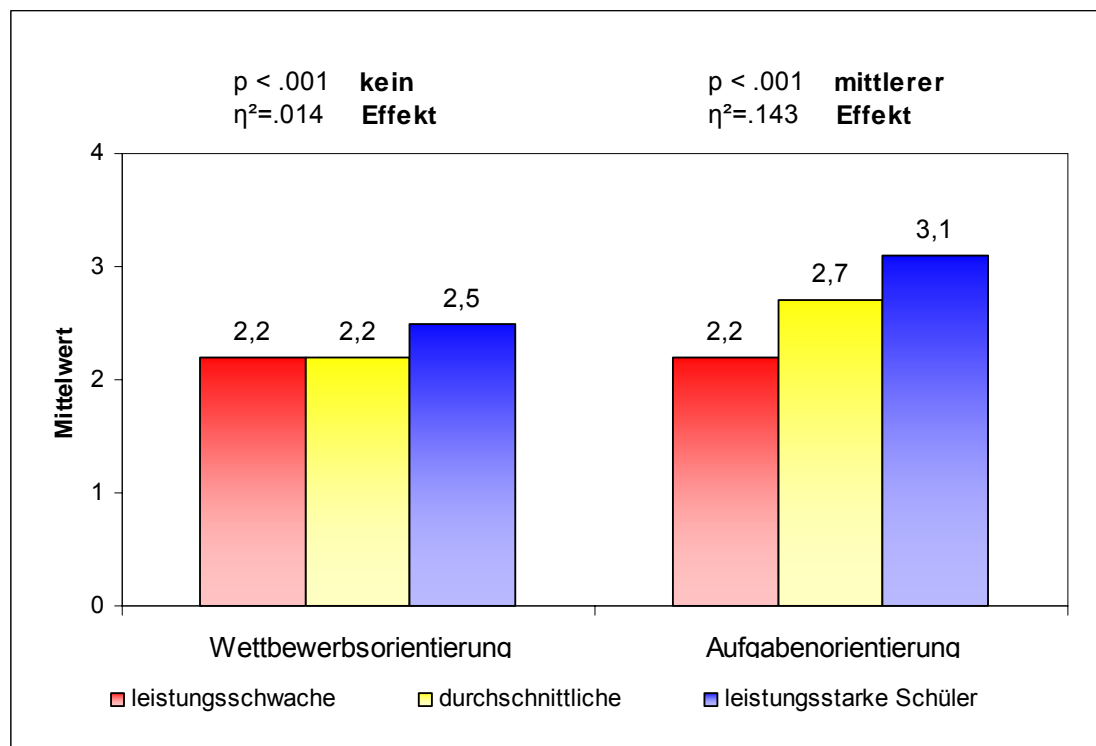


Abbildung 16: Zielorientierung im Zusammenhang mit dem Sportunterricht, differenziert nach Leistungsgruppen.

Bemerkenswert ist, dass sich hinsichtlich der Aufgabenorientierung und der Anstrengungsbereitschaft weitgehend ähnliche Tendenzen zeigen. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Unterschiede in der Anstrengungsbereitschaft auf die Aufgaben und Tätigkeiten im Sportunterricht zurückgehen. Denn gerade die sportstarken Schüler, die sich am stärksten durch Inhalte motivieren lassen, weisen auch die höchste Anstrengungsbereitschaft auf. Analog dazu lassen sich die leistungsschwachen Schüler am schlechtesten durch Inhalte motivieren und zeigen die geringste Anstrengungsbereitschaft. Daher ist anzunehmen, dass die Inhalte des Sportunterrichtes die Motivation sportschwacher Schüler negativ beeinflussen und weniger das möglicherweise negative Feedback der Leistung. Dies ist deshalb bedenklich, weil eine positive Ausprägung der Aufgabenorientierung das Ziel einer dauerhaften Bereitschaft zu einem bewegungsaktiven Lebensstil auch über das Jugendalter hinaus mit hoher Wahrscheinlichkeit nachhaltiger fördert als eine ausgeprägte Wettbewerbsorientierung.

Dieser Befund legt zudem die Frage nahe, ob der derzeitige Sportunterricht inhaltlich eher für die leistungsstarken Schüler konzipiert ist als für die sportschwachen. Ein sensiblerer Umgang mit leistungsthematischen Situationen, der insbesondere die Aufgabenorientierung im Zusammenhang mit den leistungsschwächeren Schüler im

Blick behält, könnte den Aufgaben des Faches besser gerecht werden als dies bisher offensichtlich der (Regel-)Fall ist.

#### **4.3 Selbstwahrnehmungen leistungsschwacher Schüler jenseits des Sportunterrichts**

Die bisherigen Forschungen haben wiederholt betont, dass im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickelte Leistungsschwächen gravierende Auswirkungen auch darüber hinaus zu Folge haben. Insbesondere wurde dabei auf Phänomene der sozialen Ausgrenzung und Stigmatisierung sowie eines gestörten Selbstbildes oder einer Gefährdung der Identitätsentwicklung verwiesen. Diesem Fragenkomplex soll daher anhand verschiedener theoretisch fundierter und empirisch gesicherter Konstrukte nachgegangen werden. Zunächst werden ausgewählte Facetten des Selbstkonzepts der Jugendlichen in den Blick genommen, um abschließend ausgewählte emotionale Befindlichkeiten zu betrachten.

Das Selbstkonzept, das als naive Theorie einer Person über sich selbst verstanden werden kann, ist kein eindimensionales homogenes Gebilde. Wie die einschlägige Forschung vielmehr zeigen konnte, ist das Selbstkonzept ein hierarchisches und mehrdimensionales Konstrukt, das sich aus den Erfahrungen und ihren mentalen Verarbeitungen in verschiedenen Bereichen der Lebensanforderungen speist und im Jugendalter eng mit den alterstypischen Entwicklungsaufgaben korrespondiert (im Überblick Heim, 2002, 115-155). Im Hinblick auf die schulischen Leistungen gelten domänenspezifische Fähigkeitskonzepte (als Teilbereiche des Selbstkonzepts) als wesentliche Determinanten für Erfolg und Misserfolg (Helmke & Weinert, 1997). Während das sportunterrichtliche Fähigkeitskonzept in der hier vorgelegten Studie für die Identifikation der Gruppe leistungsschwacher Schüler Verwendung fand – also als unabhängige Variable fungiert –, können das generelle und soziale Selbstkonzept, aber auch das Selbstkonzept des Aussehens sowie das Körper selbstwertgefühl Hinweise auf empirisch belegbare Wirkungen der sportunterrichtlichen Leistungsschwäche geben.

##### *Selbstkonzept des Aussehens und Körper selbstwertgefühl*

Nach Lage der Forschung kommt der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Körpers gerade im Jugendalter eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit zu. Die Gründe hierfür werden vor allem in den bemerkenswerten organischen und psycho-sozialen Veränderungen im Zuge der Pubertät vermutet. Daher soll ein näherer Blick auf das Selbstkonzept des Aussehens und das Körper selbstwertgefühl geworfen werden.

Die leistungsschwachen Schüler weisen auf der vierstufigen Skala (1=niedrig; 4=hoch) ein deutlich ungünstiges Selbstkonzept des Aussehens auf als ihre durch-

schnittlichen und die sportstarken Mitschüler (vgl. Abbildung 17). Auch im Hinblick auf ihr Körperselbstwertgefühl tendieren die Leistungsschwachen gegenüber den übrigen Jugendlichen bemerkenswert negativer.

Diese Differenzen erreichen nicht nur die Schwelle hoher Signifikanz, sondern klären nahezu 10% der Varianz innerhalb der Stichprobe auf und verfehlen nur knapp die Grenze zu einem mittleren statistischen Effekt. Daher kann festgehalten werden, dass ein im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickeltes Fähigkeitsselbstbild deutlich auf das Körperkonzept im Jugendalter ausstrahlt. Ob hieraus Risiken für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität resultieren lässt sich an Hand weiterer Facetten des Selbstkonzepts prüfen.

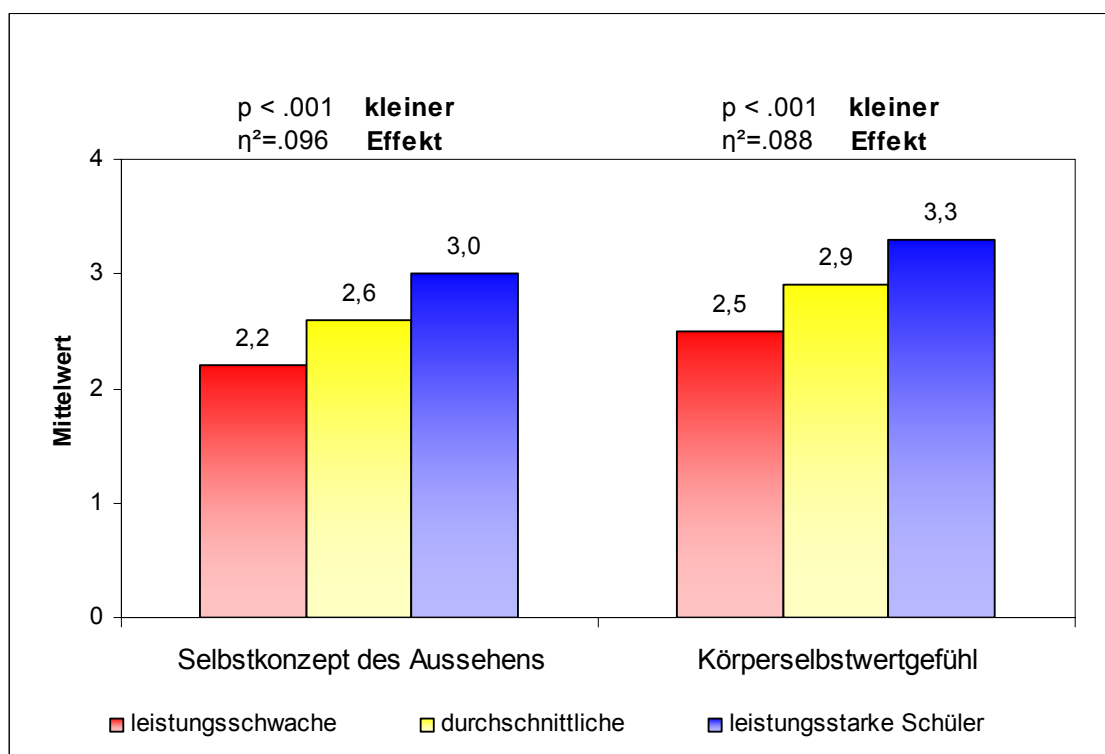


Abbildung 17: Körperselbstkonzept, differenziert nach Leistungsgruppen

### Soziales und Generelles Selbstkonzept

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung im Jugendalter ist zudem das soziale Selbstkonzept, das die wahrgenommene Güte der sozialen Beziehungen widerspiegelt. Zentral dafür sind in dieser Altersspanne vor allem die subjektiv bewerteten sozialen Kontakte zum eigenen und zum anderen Geschlecht.

Auch in diesem Kontext treten in der hier analysierten großen Stichprobe Unterschiede auf. Ob diese jedoch statistisch und inhaltlich bedeutsam werden, hängt davon ab, mit welchem Geschlecht das Selbstbild verbunden ist. Im Hinblick auf das soziale Selbstkonzept des eigenen Geschlechts sind nur sehr kleine Differenzen zu

beobachten: Die leistungsschwachen Schüler weisen etwas geringere Werte auf als die durchschnittlichen oder die sportstarken Schüler (siehe Abbildung 18).

Da die untere Grenze eines kleinen Effekts so gerade eben erreicht wird und der Anteil aufgeklärter Varianz nur knapp über 2% tendiert, sollte dieser Befund aber nicht über Gebühr strapaziert werden. Eine im Zusammenhang mit dem Sportunterricht ausgebildete Leistungsschwäche führt demnach in der Regel nicht zu Beeinträchtigungen des Selbstkonzepts der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts.

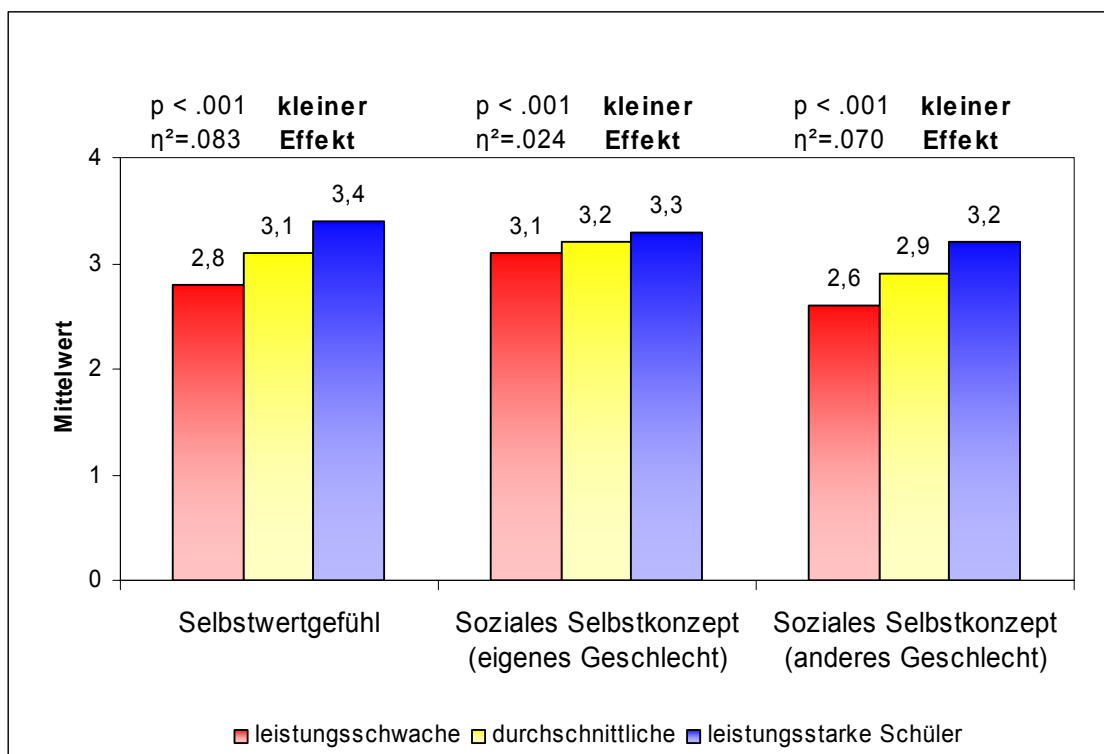


Abbildung 18: Selbstwertgefühl und soziales Selbstkonzept, differenziert nach Leistungsgruppen

Deutlicher sind die Unterschiede beim Selbstkonzept der Beziehungen zum anderen Geschlecht. Hier weisen ebenfalls die leistungsschwachen Schüler die geringsten und die sportstarken die höchsten Werte auf, während die durchschnittlichen Schüler im Mittelfeld liegen (siehe Abbildung 18). Zwar weisen die Selbstbilder der Schüler in dieser Facette insgesamt mehrheitlich eine deutlich positive Tönung auf, die leistungsschwachen Jugendlichen schneiden aber deutlich schlechter ab. Während also vornehmlich die leistungsstarken Schüler im Sportunterricht von ihrem domänenspezifischen Selbstkonzept im Hinblick auf die Beziehungen zum anderen Geschlecht profitieren, ist dies bei den leistungsschwächeren offensichtlich nicht der Fall. Da auch diese Gruppe allerdings im neutral-positiven Bereich rangiert, sind weiter gehende (negative) Folgen eher selten zu erwarten. Diese Einschätzung wird durch die Befunde zum Sozialklima der Lerngruppe (siehe S. 20) empirisch erhärtet.

Das generelle Selbstkonzept, das auch als allgemeines Selbstwertgefühl bezeichnet wird, geht aus den verarbeiteten Erfahrungen der eigenen Person in verschiedenen relevanten Lebensbereichen hervor. In das Selbstwertgefühl gehen also die Selbstkonzepte anderer Bereiche wie etwa das intellektuelle, das soziale oder das körperliche Selbstkonzept mit ein und werden auf höherer Ebene aggregiert.

Leistungsschwache Schüler weisen in der hier analysierten Stichprobe ein substantiell geringeres Selbstwertgefühl als die durchschnittlichen und die sportstarken Schüler auf (siehe Abbildung 18). Insgesamt liegen die Werte auf der vierstufigen Skala allerdings deutlich im positiven Bereich und bestätigen die Ergebnisse der einschlägigen Forschung. D. h., der überwiegende Großteil der Schüler ist mit sich selbst im Allgemeinen sehr zufrieden und hat ein grundsätzlich positives Selbstwertgefühl entwickelt. Allerdings deuten die bemerkenswerten Differenzen zwischen den Gruppen darauf hin, dass sich ein im Zusammenhang mit dem Sportunterricht erworbenes und eher negativ getöntes Fähigkeitskonzept mehr oder weniger deutlich im allgemeinen Selbstwertgefühl niederschlägt. Dieser Befund ist im Hinblick auf die bisherige Selbstkonzeptforschung (z. B. Burrmann, 2004; Heim & Brettschneider, 2002; Heim, 2002) bemerkenswert. Denn bislang konnte ein durchgreifender (positiver) Einfluss sportlichen Engagements auf das generelle Selbstkonzept eher selten nachgewiesen werden. Die hier vorgelegten Befunde weisen daher darauf hin, dass das sportliche Fähigkeitsselbstbild in der Entwicklung des jugendlichen Selbstwertgefühls eine gewichtige Rolle spielt. Die Größenordnungen mahnen aber auch, diesen Befund im Hinblick auf die leistungsschwachen Schüler ohne weitere Hinweise nicht vorschnell zu dramatisieren. Vielmehr haben auch diese Jugendlichen ein eher günstiges Bild von der eigenen Person entwickelt, so dass tiefgreifende Störungen in Folge des sportunterrichtlich induzierten Fähigkeitsselbstbildes die Ausnahme darstellen dürften. Ein im Kontext des Sportunterrichts ungünstiger getöntes Selbstkonzept schlägt sich also in thematisch affinen Facetten des Selbstbildes recht deutlich nieder, wird aber auf höherer Ebene des Selbstkonzepts offenbar moderiert und abgepuffert.

### *Depressivität und Lebensfreude*

Diese Einschätzung lässt sich vor dem Hintergrund weiterer Variablenkomplexe stützen. Denn substantielle Störungen der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sollten sich etwa in einer deutlich ungünstigen Beurteilung der emotionalen Befindlichkeit beobachten lassen. In der hier zur Verfügung stehenden Untersuchung soll daher ein näherer Blick auf die Itembatterien zur Erfassung depressiver Stimmungen sowie der Lebensfreude geworfen werden.

Die leistungsschwachen Schüler attestieren sich ähnlich wie ihre sportunterrichtlich unauffälligen und leistungsstarken Mitschüler kaum depressiv geprägte Stimmungs-

lagen (vgl. Abbildung 19). Erstere erreichen auf der vierstufigen Skala (1=niedrig; 4=hoch) zwar einen leicht negativeren Wert als die übrigen Jugendlichen, dieser tendiert aber nicht in einem Bereich, der von einer traurigen Gefühlslage zeugt. Da zudem kein statistisch nennenswerter Effekt beobachtet werden kann, entspringen die kleinen Unterschiede zufälliger Natur.

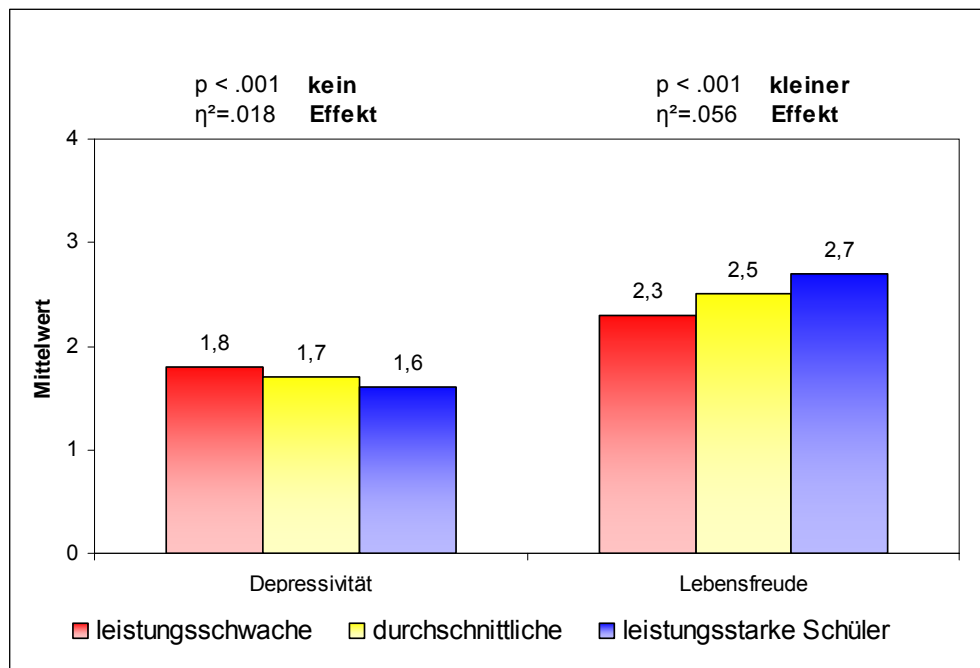


Abbildung 19: Depressivität und Lebensfreude, differenziert nach Leistungsgruppen

Etwas größere Differenzen tauchen im Hinblick auf die wahrgenommene Lebensfreude auf: Die leistungsschwachen Schüler weisen auf der ebenfalls vierstufigen Skala (1=niedrig; 4=hoch) einen etwas geringeren Wert als ihre Mitschüler auf, bewegen sich aber dennoch deutlich im positiven Bereich (vgl. Abbildung 19). Die größten Unterschiede zwischen leistungsschwachen und -starken Schülern erreichen deutlich weniger als eine Standardabweichung und klären lediglich gut 5% der Varianz auf. Daher deutet auch dieser Befund nicht auf eine substantiell ungünstigere emotionale Befindlichkeit im Zusammenhang mit einer sportunterrichtlichen Leistungsschwäche hin.

Insgesamt gesehen bieten auch die Befunde zur emotionalen Befindlichkeit keinen Anlass zur Sorge, die leistungsschwachen Schüler entwickelten systematisch tief greifende Störungen in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsgenese.

## 5 Resümee

Die im Zusammenhang mit verschiedenen Variablenkomplexen auftretenden, teilweise deutlichen Unterschiede zwischen den leistungsschwachen, den sportunterricht-

lich unauffälligen und sportstarken Schülern zeigen ein deutlich komplexeres und differenzierteres Bild als es bislang in der Forschung zu Tage getreten ist.

(1) Zunächst ist festzuhalten das deutlich häufiger Mädchen zu den leistungsschwachen Schülern im Sportunterricht zu zählen sind als ihre männlichen Klassenkameraden. Dagegen finden sich – mit Ausnahme der Mittel- und Sekundarschule – ähnlich hohe Anteile leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler (11-14%) in allen Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens wie auch im koedukativ und getrennt-geschlechtlich organisierten Sportunterricht. Leistungsschwache Jugendliche finden sich zudem unter den Schülern mit Migrationshintergrund etwas seltener als unter denen, die in einem deutschen Familienkontext aufgewachsen sind. Ferner ist die Mitgliedschaft in einem Sportverein in der Gruppe der Leistungsschwachen spärlicher zu beobachten als bei ihren unauffälligen oder leistungsstarken Mitschülern. Dennoch hegen die leistungsschwachen Heranwachsenden keine grundsätzliche Abneigung gegenüber sportlichen Freizeitaktivitäten, wenngleich sie in geringerem Maße über entsprechende Tätigkeiten berichten. Eine im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickelte Leistungsschwäche stellt darüber hinaus ein klar konturiertes domänenspezifisches Phänomen dar und darf keinesfalls als Ausdruck einer allgemeinen Schulleistungsschwäche verstanden werden. Substanzielle Diskrepanzen zwischen subjektiver Selbsteinschätzung und tatsächlich erzielten Noten im Sportunterricht weisen schließlich darauf hin, das Arrangement von leistungsthematischen Situationen und die Vergabe von Zensuren zukünftig intensiver in den Blick von sportpädagogischer Forschung und unterrichtlicher Reflexion zu nehmen.

(2) Eine im Zusammenhang mit dem Sportunterricht entwickelte Leistungsschwäche besitzt deutliche Auswirkungen auf die subjektive Wahrnehmung des unterrichtlichen Geschehens in diesem Fach. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den leistungsschwachen Jugendlichen und ihren sportunterrichtlich unauffälligen oder leistungsstarken Mitschülern. Leistungsschwache Schüler schätzen die Bedeutung des Sportunterrichts niedriger ein, bewerten den Sportunterricht tendenziell etwas schlechter und nehmen ihn als anstrengender und schwieriger wahr, ohne ihn als langweiliger zu empfinden. Zudem weisen sie im Hinblick auf die Zielsetzungen des Sportunterrichts ein anderes Präferenzmuster auf, das im Wesentlichen durch eine größere Distanz gegenüber Zielen gekennzeichnet ist, die eine mehr oder weniger deutliche Nähe zum außerschulischen Vereinssport aufweisen. Dass die unterschiedlichen Wahrnehmungen offenbar vor allem auf die Inhalte und Ziele des Sportunterrichts zurückgehen, darauf verweist die nahezu identische Beurteilung des Sozialklimas der Lerngruppe, das von allen Schülern ähnlich und überwiegend positiv empfunden wird.

Im Hinblick auf motivationale und affektive Komponenten zeigen die leistungsschwachen Schüler ein geringeres Ausmaß im fachspezifischen Interesse und in der fach-

spezifischen Anstrengungsbereitschaft. Während der Grad ihres Wohlbefindens in der Schule kaum von dem der unauffälligen oder leistungsstarken Jugendlichen abweicht, attestieren sie sich ein niedrigeres Wohlbefinden und etwas häufiger ängstliche Gefühlslagen im Zusammenhang mit dem Sportunterricht. Ein markant anderes Muster weisen die Leistungsschwachen im Bereich der Zielorientierung auf: Ähneln sie im Hinblick auf die Wettbewerbsorientierung noch ihren Mitschülern, so tendieren sie im Bereich der Aufgabenorientierung deutlich negativer.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass im Sportunterricht verfolgte (oder propagierte) Ziele und Inhalte die subjektive Wahrnehmung der leistungsschwachen Schüler deutlich beeinflussen. Von herausragender Bedeutung scheint dabei der Komplex von Leistung und Anstrengung zu sein. Daher sollte leistungsthematischen Situationen im Sportunterricht sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Forschung wieder weitaus intensiver Beachtung geschenkt werden als in den vergangenen Jahren.

(3) Eine im Kontext des Sportunterrichts ausgebildete Leistungsschwäche entfaltet darüber hinaus durchaus auch Auswirkungen auf Selbstwahrnehmungen, die keinen unmittelbaren Bezug zu diesem Fach und seinem Unterricht aufweisen. In den Facetten des Selbstkonzepts des Aussehens sowie des Körperselbstwertgefühls, die eine vergleichsweise enge inhaltliche Beziehung zu Körper, Bewegung und Sport nahelegen, attestieren sich die leistungsschwachen Schüler deutlich ungünstigere Selbstbilder als ihre unauffälligen oder gar ihre leistungsstarken Mitschüler. Ein im Zusammenhang mit dem Sportunterricht erworbenes Fähigkeitsselbstbild strahlt daher bemerkenswert intensiv auf das Körperkonzept im Jugendalter aus.

Ein negativeres Selbstkonzept findet sich zudem im Hinblick auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts, in deutlich bescheidenerem Umfang auch hinsichtlich der sozialen Kontakte zum eigenen Geschlecht. Gleichwohl lässt sich auch unter Berücksichtigung der Befunde zum erlebten Sozialklima in der Lerngruppe festhalten, dass leistungsschwache Schüler im Sportunterricht offenbar keine Beeinträchtigungen ihrer unterrichtlichen, schulischen oder alltäglichen Sozialwelt erfahren. Die häufig vorgetragene These, eine im Zusammenhang mit dem Sportunterrichts entwickelte Leistungsschwäche führe systematisch zu Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung und Stigmatisierung, kann daher auf Grundlage der hier vorgestellten Befunde, empirisch klar und eindeutig zurückgewiesen werden.

Leistungsschwache Schüler schreiben sich allerdings nicht nur in einigen Facetten des Selbstkonzepts ein ungünstigeres Bild von der eigenen Person zu, sondern berichten auch über ein negativeres (allgemeines) Selbstwertgefühl als ihre unauffälligen oder leistungsstarken Mitschüler. Dieser Befund bietet nachdrücklich Anlass, den Beziehungen zwischen Körper, Bewegung und Sport auf der einen Seite und dem Konstrukt des Selbstkonzepts auf der anderen Seite in der Forschung differenzierter

nachzugehen. Denn in den hier vorgetragenen Ergebnissen konnten wohl erstmalig, wenn auch nur in querschnittlichem Untersuchungsdesign, substantielle Zusammenhänge in einer fundierten und repräsentativen Stichprobe ermittelt werden. Die Befunde geben allerdings – auch unter Berücksichtigung der eher unauffälligen Ergebnisse zur emotionalen Befindlichkeit – kaum Anlass zur Sorge, leistungsschwache Schüler neigten systematisch zu tief greifenden Störungen der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Daher finden sich auf theoretisch fundierter und empirisch gestützter Grundlage keine nachhaltigen Hinweise auf die wiederholt und entsprechend emphatisch vorgetragenen Befürchtungen der älteren Forschungsliteratur. Gravierende und dauerhafte Beeinträchtigungen der psycho-sozialen Entwicklung im Jugendalter in Folge einer sportunterrichtlich induzierten Leistungsschwäche dürften daher eher die Ausnahme als die Regel darstellen.

Die hier vorgestellten Befunde liefern gleichwohl keine Argumente, leistungsthematische Situationen im Sportunterricht in Zukunft in pädagogischer Praxis und Forschung zu vernachlässigen – im Gegenteil: Es bedarf zukünftig weitaus mehr sensibler und intensiver unterrichtlicher Reflexion sowie einer Forcierung der entsprechenden theoretischen und empirischen Unterrichtsforschung in unserem Fach!

Denn Reichweite und Geltungsbereich der hier vorgestellten Ergebnisse müssen realistisch eingeschätzt werden. Zwar liegen erstmals Untersuchungen auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe vor, sie gehen aber auf Sekundäranalysen zurück. D. h., die theoretischen Konstrukte sind in anderem thematischen Zusammenhang unter unter anderen Fragestellungen ausgewählt und kombiniert worden. Obwohl sich inhaltlich sinnvolle Bezüge zum Problem leistungsschwacher Schüler herstellen lassen, dürfte ein eigens auf dieses Thema fokussiertes Untersuchungsdesign in theoretischem wie methodischem Zugriff eine andere Gestalt aufweisen. Um etwa Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu explorieren wäre eine längsschnittliche Konzeptualisierung Methode der Wahl. Da die hier vorgetragenen Ergebnisse aber auf einer querschnittlichen Erhebung beruhen, könnten kausale Interpretationen nicht mehr als mehr oder weniger Plausibilität beanspruchen. Es hieße ferner den Boden wissenschaftlicher Seriosität zu verlassen, aus den sekundäranalytischen Befunden darüber hinaus Empfehlungen für die pädagogische Praxis vorzuschlagen. Daher wird im hier vorgelegten Beitrag mit Bedacht auf ein solches Ansinnen verzichtet. Gleichwohl sind entsprechende Forschungsaktivitäten dringend zu wünschen.

## 6 Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. . In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S.323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Burmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 71-82.
- Dassel, H. (1989). Leistungsschwache Schüler im Turnunterricht. Überlegungen zur Misere einer Schulsportart. *Sportunterricht*, 38 (6), 232-239.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Doil, W. & Wendt, H. (1968). Psychologische Betrachtung zum Leistungsversagen im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 18 (12), 629-634.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Gerike, G. (1996). Viel bewerten – aber wenig Zensieren! Ein Gespräch zu aktuellen Problemen bei der Bewertung und Zensierung. *Körpererziehung* 46 (2), 45-61.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P., Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülersicht. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E., Wilsmann, F. & Kehne, M. (2005). Sportunterricht in Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der SPRINT-Studie.
- Gogoll, A. (2008). Wissenserwerb im Sportunterricht Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit. Habilitationsschrift an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft . Bielefeld: Universität.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 118-138.
- Heim, R. (2002). Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R., Brettschneider, W.-D., Hofmann, J. & Kussin, U. (2006). Forschungsprogramm der Teilstudie. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 76-93). Aachen: Meyer & Meyer.

- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hempfer, P. (1973). Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 22 (5), S. 157-160.
- Hoschek, A. (1983). Der leistungsschwache Schüler in den Leibesübungen. Sportpädagogische und medizinische Analysen aus der Sicht des Leibeserziehers und des Schularztes. *Leibesübungen, Leibeserziehung*, 37 (10), 227-231.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust ... . Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ SchülerInnen. *Sportpädagogik*, 24 (6), S. 28-32.
- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. *Psychologische Rundschau*, 49 (2), 61-77.
- Lutter, H. (1983). Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht: Folgerungen für die Lehreraus- und -fortbildung. In H. Lutter & P. Röthig (Red.), *Das leistungsschwache Kind im Schulsport* (S. 19-34). Schorndorf: Hofmann.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- Opper, E. (1996). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen, *Sportunterricht*, 45 (8), S. 340 – 348.
- Prenner, K. (1978). Zur Sozialpsychologie des leistungsschwachen Schülers im Sportunterricht. In H. Langenfeld, H. Aschebrock, L. Pfeiffer & H.-M. Storck (Hrsg.), *Einführung in das sportpädagogische Studium* (S. 131-150). Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Rehs, H.-J. (1983). Das leistungsschwache Kind im Schulsport aus sozialpsychologischer Sicht. In H. Lutter & P. Röthig (Red.), *Das leistungsschwache Kind im Schulsport* (S. 35-56). Schorndorf: Hofmann.
- Rohrberg, K. (1967). Leistungsschwache Schüler im Sportunterricht und ihre Förderung, *Theorie und Praxis der Körperkultur* 16 (6), 550-556.
- Schiefele, U. & Schreyer, L (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Ehrenwirth.
- Schöne, C. (2007). Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen. Inauguraldissertation am Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft. Gießen: Universität.
- Storf, V. (1982). „Hintern hoch, du nasser Sack“. Sportschwacher Schüler. Betrifft: *Erziehung*, 15 (2), 58-63.
- Tietjens, M. & Potthoff, M. U. (2006). Monoedukation und Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft* 36, 397-416.

Wessling-Lünnemann, G. (1982). *Lehrertraining für Leistungsmotivations-Förderung im Sportunterricht. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungskonzeption*. Dissertation. Köln: Deutsche Sporthochschule.