Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen

Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Región de la Araucanía

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultäten der
Universität des Saarlandes

vorgelegt von

Jaime Cárcamo

aus Chiloé (Chile)

Saarbrücken, 2012

Der Dekan: Univ.-Prof. Dr. Jochen Kubiniok

Berichterstatter: Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra

Univ.-Prof. Dr. Eike Emrich

Tag der Disputation: 23. April 2012

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG 1

2 SPORTUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND UND CHILE 3

2.1 Von der „Leibeserziehung“ zum „Schulsport“ – Sportunterricht in Deutschland 4

2.1.1 Historische Entwicklung des Sportunterrichts in Deutschland 4

2.1.2 Aktuelle Analysen zur Situation des Schulsports in Deutschland 15

2.1.3 Der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland 24

2.2 „Educación Física“ – Sportunterricht in Chile 31

2.2.1 Die Besonderheiten des chilenischen Bildungssystems 32

2.2.2 Historischer Hintergrund des Schulsports in Chile 36

2.2.3 Aktuelle Situation des Schulsports in Chile 43

2.2.4 Der nationale Lehrplan für den Sportunterricht in Chile 49

2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und chilenischen Sportunterrichts 56

2.3.1 Bestimmung der Kriterien und Äquivalenz für den interkulturellen Vergleich des Sportunterrichts 56

2.3.2 Strategie für den Vergleich der theoretischen Kriterien 57

2.3.3 Theoretische Kriterien 58

3 EINSTELLUNG DER SCHÜLER ZUM SPORTUNTERRICHT 67

3.1 Relevanz der Schülerperspektive im Sportunterricht 67

3.2 Bisherige Studien über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler in Deutschland 69

3.3 Forschungsstand im internationalen Bereich 84

3.4 Zentrale Kriterien der Einstellung zum Sportunterricht 97

4 DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG 100

4.1 Fragestellungen und Arbeitshypothesen 100

4.2 Untersuchungsmethodik 101

4.2.1 Personenstichprobe 101

4.2.2 Variablenstichprobe 113

4.2.3 Ablauf der Untersuchung 117

4.3 Statistische Hypothesen.....119

4.4 Statistik 119

5 ERGEBNISSE 121

5.1 Aspekte zur Beurteilung des Sportunterrichts.....121

5.1.1 Umfang des Sportunterrichts.....121

5.1.2 Inhalte des Sportunterrichts 124

5.1.3 Gewünschte Aktivitäten im Sportunterricht 128

5.1.4 Zufriedenheit mit dem Sportunterricht 133

5.2 Aspekte zur Sinngebung des Sportunterrichts 135

5.2.1 Bedeutung des Sportunterrichts.....135

5.2.2 Nutzen des Sportunterrichts.....140

5.3 Aspekte der Relevanz des Sportunterrichts.....142

5.3.1 Lieblingsfach.....142

5.3.2 Einschätzung des Sportunterrichts 146

5.4 Einschätzung der Sportlehrkräfte 149

6 DISKUSSION 154

6.1 Aspekte zur Beurteilung des Sportunterrichts.....154

6.2 Aspekte zur Sinngebung des Sportunterrichts 163

6.3 Aspekte der Relevanz des Sportunterrichts.....166

6.4 Einschätzung des Sportlehrers 169

7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....172

LITERATURVERZEICHNIS.....176

ANHANG…….194

DANK…… 219

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur des chilenischen Bildungssystems 32

Abbildung 2: Kriterien und Variablen, auf die sich die Analyse der Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht konzentriert. 99

Abbildung 3: Grundgesamtheit: Schülerzahlen der Klassen 5, 7, 9 und 11 nach Schulformen und Regionstypen (nach Zahlen des Statistischen Amtes des Saarlandes, 2009). 103

Abbildung 4: Grundgesamtheit: Schülerzahlen der Klassen 5, 7, 9, und 11 nach Schulformen und Regionen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009) 108

Abbildung 5: Erstellungsprozess der zwei Versionen (deutsch und spanisch) des "Schülerfragebogen zum Schulsport". 114

Abbildung 6: Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche aus Schülersicht..... 121

Abbildung 7: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche..... 122

Abbildung 8: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche (differenziert nach Land und Geschlecht) 123

Abbildung 9: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche (differenziert nach Land und Klasse)..... 124

Abbildung 10: Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen. 134

Abbildung 11: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht. 134

Abbildung 12: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht (differenziert nach Land und Geschlecht). 135

Abbildung 13: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht (differenziert nach Land und Klassenstufe). 136

Abbildung 14: Mittelwerte der Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts nach Land..... 139

Abbildung 15: Mittelwerte der Nutzenfaktoren des Sportunterrichts nach Land. 141

Abbildung 16: Lieblingsfächer der Schüler/Innen nach Land 144

Abbildung 17: Sport als Lieblingsfach und anderes Lieblingsfach nach Geschlecht und Land. 145

Abbildung 18: Sport als Lieblingsfach nach Klasse und Land. 146

Abbildung 19: Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen 147

Abbildung 20: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen..... 147

Abbildung 21: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen (differenziert nach Land und Geschlecht)..... 148

Abbildung 22: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen (differenziert nach Land und Klassenstufe) 149

Abbildung 23: Einschätzung des Sportlehrers aus Schülersicht 152

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung von Studien in Deutschland über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen 70

Tabelle 2: Zusammenfassung von internationalen Studien über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen 85

Tabelle 3: Schülerzahlen nach Schulformen, Regionstypen und Klassenstufen (nach Zahlen des Statistischen Amtes des Saarlandes, 2009). 104

Tabelle 4: Verhältnis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schulform und dem Wohnregionstyps. 104

Tabelle 5: Durchschnittliche Schülerzahl der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den Schulformen Gymnasium, Erweiterte Realschule und Gesamtschule (nach Zahlen des Statistischen Amtes Saarland, 2009). 105

Tabelle 6: Berechnung der geschätzten Stichprobengröße durch Multiplikation der Verhältnis-zahlen mit den durchschnittlichen Schülerzahlen der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den Schulformen Gymnasium, Erweiterte Realschule und Gesamtschule. 105

Tabelle 7: Abgleich der Grundgesamtheit und der Stichprobe nach Klasse. 106

Tabelle 8: Anzahl der deutschen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter. 106

Tabelle 9: Anzahl der deutschen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht. 106

Tabelle 10: Schülerzahlen nach Schulformen, Regionstypen und Klassenstufen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009). 108

Tabelle 11: Verhältnis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schulform und dem Wohnregionstyp. 109

Tabelle 12: Durchschnittliche Schülerzahl der 5., 7., 9. Und 11. Klassen an den verschiedenen Schulformen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009). 109

Tabelle 13: Berechnung der geschätzten Stichprobengröße durch Multiplikation der Verhältnis-zahlen mit den durchschnittlichen Schülerzahlen der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den verschiedenen Schulformen. 110

Tabelle 14: Abgleich der Grundgesamtheit und der tatsächlichen Stichprobe nach Klasse. 110

Tabelle 15: Anzahl der chilenischen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter. 111

Tabelle 16: Anzahl der chilenischen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht 111

Tabelle 17: Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Land. 112

Tabelle 18: Anzahl, M, SD der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter. 112

Tabelle 19: Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht. 112

Tabelle 20: Items mit Antwortformat und Skalenniveau. Teil I: Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. 115

Tabelle 21: Items mit Antwortformat und Skalenniveau. Teil II: Körperliche Belastungs-gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. 116

Tabelle 22: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Schülersicht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich). 125

Tabelle 23: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der deutschen Schüler/innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 126

Tabelle 24: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 126

Tabelle 25: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Klassenstufe (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 127

Tabelle 26: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Klassenstufe (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 128

Tabelle 27: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Schülersicht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich). 129

Tabelle 28: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 131

Tabelle 29: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich)..... 131

Tabelle 30: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Klasse (Mehrfachnennungen waren möglich)..... 132

Tabelle 31: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Klasse (Mehrfachnennungen waren möglich)..... 133

Tabelle 32: Bedeutung des Sportunterrichts aus Sicht der deutschen Schüler/Innen. 137

Tabelle 33: Bedeutung des Sportunterrichts aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen. 138

Tabelle 34: Nutzen des Sportunterrichts aus Sicht der deutschen Schüler/Innen. 140

Tabelle 35: Nutzen des Sportunterrichts aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen. 141

Tabelle 36: Lieblingsfächer der Schüler/Innen nach Land. 143

Tabelle 37: Einschätzung des Sportlehrers aus Sicht der deutschen Schüler/Innen. 150

Tabelle 38: Einschätzung des Sportlehrers aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen. 151

Abkürzungsverzeichnis

BMI:	Body-Mass-Index
DDR:	Deutsche Demokratischen Republik
DIGEDER:	Dirección General de Deportes y Recreación
DOSB:	Deutscher Olympischer Sportbund
DSB:	Deutscher Sportbund
DSLV:	Deutscher Sportlehrer Verband
dvs:	Deutsch Vereinigung für Sportwissenschaft
FIEP:	Fédération Internationale d'Education Physique
IDEFIKS:	Interdisziplinäre Evaluierung der Fitness und Gesundheit bei Kindern im Saarland
PISA:	Programme for International Student Assessment
REKRISIS:	Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht
RETHESIS:	Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen im Sportunterricht aus Schülersicht
SPRINT:	Sportunterricht in Deutschland
SIMCE:	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Vorwort[1]

Die Erfahrungen, welche die Schüler/Innen im Sportunterricht sammeln, egal ob positive oder negative, können in Konsequenz die Akzeptanz oder Ablehnung sportlicher Aktivitäten im Allgemeinen und das Gesundheitsbewusstsein zu lebenslangem Sport treiben im Speziellen beeinflussen. Damit die Sportlehrkraft den Schülern/Innen in diesem Zusammenhang ein positives Bild vom Sportunterricht vermitteln kann, ist es von großer Bedeutung, zu verstehen, wie die Schüler/Innen den Sportunterricht wahrnehmen. Die Kenntnisse, die aus der Perspektive der Schüler/Innen gewonnen werden, sind somit ein sehr bedeutendes Werkzeug für die Sportlehrkräfte, da sie anhand dessen die Unterrichtsstunden planen und durchführen können, ohne dabei nur auf Methodologien zur Motivation angewiesen zu sein. Situationen können vermieden werden, die zur Abneigung gegenüber sportlicher Aktivität führen. Insgesamt ließe sich der Unterricht verbessern, verschiedene individuelle Fähigkeiten weiterentwickeln und die positive Einstellung zum Sportunterricht und zu sportlichen Aktivitäten festigen. Vor diesem Hintergrund ist die Schülersichtweise im Sportunterricht eine in der sportpädagogischen Forschung relevante Thematik, nicht nur in Deutschland, sondern auch international.

Trotz Globalisierung wurden die meisten Studien zu dieser Thematik im lokalen Raum durchgeführt, ohne dass ein Vergleich zu anderen Ländern erfolgte. Aufgrund dieses Forschungsdefizits soll die vorliegende Arbeit zu einer interkulturellen Betrachtung der Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht beitragen.

Auf der Basis der von Förster und Gärtner (1998), Wydra und Förster (2000) und Wydra (2001) durchgeführten Studien zum Thema Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts an saarländischen Schulen, wurde im Jahr 2008 im Arbeitsbereich Sportpädagogik des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes durch Univ.-Prof. Dr. Wydra eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich aus dem Doktoranden Jaime Cárcamo und den Sportstudentinnen Sandra Angne, Stefanie Schröer und Nicole Weber zusammensetzte. Diese Gruppe konzipierte eine neue Studie zur Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts im Saarland. Die Ziele waren dabei: a) die Aktualisierung der Informationen hinsichtlich der Beurteilung der saarländischen Schüler/Innen ihres Sportunterrichts; b) der Vergleich der aktuell erhaltenen Daten mit den Ergebnissen von Förster und Gärtner aus dem Jahr 1998; und c) der Vergleich der Situation der saarländischen Schüler/Innen mit der Situation in anderen Bundesländern, basierend auf den Ergebnissen der DSB-SPRINT-Studie.

[1] Die Übersetzung der Texte der vorliegenden Arbeit vom Spanischen ins Deutsche erfolgte durch Frau Heike Flatau, allgemein vereidigte Diplom-Übersetzerin für die Gerichte und Notare des Saarlandes.

In diesem Zusammenhang wurde der für diese Untersuchung erarbeitete und angewandte Fragebogen auch an Schulen in Chile verwendet, um so den Sportunterricht aus Perspektive der chilenischen Schüler/Innen zu charakterisieren und einen Vergleich zwischen der Einschätzung deutscher und chilenischer Schüler/Innen in Bezug auf Ihren Sportunterricht zu ziehen. Mit dieser Fragestellung wird der vorliegenden Arbeit ein interkultureller Charakter verliehen, welcher eine neuartige globale Ausweitung des Spektrums an bisherigen Studien zum Thema Sportunterricht aus der Sichtweise der Schüler/Innen postuliert.

1 Einleitung

Zu den erzieherischen Merkmalen des Sportunterrichts gehört nicht nur die Entwicklung der physischen und motorischen Fähigkeiten der Schüler/Innen, sondern auch die kognitive und moralische Entwicklung, die wiederum zur Gesamtentwicklung der Persönlichkeit beitragen. Der Sportunterricht ist das einzige Schulfach, das diese Fähigkeiten durch körperliche Erfahrungen, die im Verlauf des Unterrichts gesammelt werden, vermittelt. Gerade während der Durchführung der Unterrichtsaktivitäten wird den Schülern/Innen bewusst, wie bedeutsam der Sportunterricht ist, so dass ihr Interesse und ihre Motivation geweckt werden können. Alle Erfahrungen, die die Schüler/Innen im Sportunterricht machen, bewerten sie automatisch. Dies kann einerseits positiven Einfluss auf ihre sportlichen Gewohnheiten haben, andererseits aber auch durch negative Erfahrungen im Sportunterricht dazu führen, dass die Schüler/Innen nicht lebenslang Sport treiben. Deswegen ist es wichtig zu untersuchen, wie die Schüler/Innen den Sportunterricht sehen, denn dadurch lässt sich festellen, welche Faktoren Einfluss auf die Entwicklung dieses Verhaltens haben. Zudem ermöglicht dies die Festigung jener Faktoren, die zu einer positiven Einstellung zum Sport führen und die Modifizierung derjenigen, die eine negative Einstellung bewirken. Es gibt bereits verschiedene Studien, die sich mit der Einstellung der Schüler/innen zum Sportunterricht aus verschiedenen Standpunkten, wie z. B. der Wahrnehmung des Sportunterrichts (Rice, 1988; Digel, 1996; Kruber, 1996; Klumpp & Miethling, 1997; Weis, 1997; Wydra, 2001; Miethling & Krieger, 2004; Klenk, 2004; Deutscher Sportbund, 2006; Hernández & Velázquez, 2007; Theis, 2010), dem Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht (Brehm, 1990; Tannenhill, Romar & O‘Sullivan, 1994; Joch, 1995; Brehm & Voitländer, 2000; Chedzoy & Burden, 2009), der Rekonstruktion von subjektiv bedeutsamen Schülererfahrungen (Miethling & Krieger, 2004; Krieger, 2005), dem Einfluss des Sportlehrers auf die Meinung der Schüler/Innen zum Sportunterricht (Messing, 1980; Luke & Cope, 1994; Tjeerdsma, 1997; Bräutigam, 1999; Ryan, Fleming & Maina, 2003; Moreno & Cervelló, 2004; Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose & Cogerino, 2007), der Einschätzung des Sportunterrichts in Bezug auf das Geschlecht und Alter der Schüler/Innen (Berndt, Schmidt & Werpup, 1987; Opper, 1996b; Shropshire, Carroll & Yim, 1997; Horter, 1998; Koca, Asçi & Demirhan, 2005) oder den Auswirkungen des Freizeitsports auf die Wahrnehmung des Sportunterrichts (Bielefeld, 1981; Birtwistle & Brodie, 1991; Anderssen, 1993; Volkamer, 1996; Schmidt, Haupt & Sußenbach, 2000; Chung & Phillips, 2002; Hummel, Erdtel & Adler, 2004; Altenberger, Ersnüss, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005; Subramaniam & Silverman, 2007; Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009) beschäftigen. Allerdings wurde der Sportunterricht aus vergleichender Perspektive von Schülern/Innen unterschied-

licher Nationalitäten noch nicht gründlich untersucht, wodurch es schwierig ist, Vergleiche zwischen den subjektiven Meinungen der Schüler/Innen aus verschiedenen Kulturen zum Sportunterricht zu ziehen. Aufgrund dessen zielt diese Arbeit darauf ab, mit genaueren Informationen und Erkenntnissen zum Vergleich der Einstellung und Haltung von Schülern/Innen aus zwei verschiedenen Ländern zum Sportunterricht beizutragen.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung werden zunächst die beiden Hauptanliegen dieser Untersuchung durch eine theoretische Aufarbeitung des Problemfeldes intensiv analysiert (Kapitel 2 und 3). Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Sportunterricht in Deutschland und Chile. Dazu wird zunächst auf die Entwicklung, die aktuelle Situation und die jeweiligen Lehrpläne eingegangen, um anschließend den Sportunterricht in den beiden Ländern vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen zu können. Im dritten Kapitel wird dann die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht genauer betrachtet. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die Relevanz dieses Aspekts in der Sportpädagogik näher beschrieben und, mittels Analyse von diversen deutschen sowie internationalen Untersuchungen zu diesem Thema, auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen.

In Kapitel 4 wird die empirische Untersuchung, unter Verwendung von Fragestellungen und Arbeitshypothesen, die einen Vergleich der Einstellungen der deutschen und chilenischen Schüler/Innen und den möglichen Unterschieden zwischen den beiden Ländern in Bezug auf die Sichtweis zum Sportunterricht ermöglichen sollen, dargestellt. Zudem wird die angewandte Untersuchungsmethodik, mit der detaillierten Beschreibung der Stichprobe, ebenso wie dem angewandten Erhebungsinstrument, dem Ablauf der Untersuchung, den statistischen Hypothesen und den angewandten statistischen Methoden und Rechenprogrammen, erläutert.

Danach erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 5. Diese Ergebnisse werden unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten in Kapitel 6 diskutiert und mit vorliegenden Ergebnissen aus der vorliegenden Literatur verglichen, bevor in einer abschließenden Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse weitere perspektivische Forschungsfragen gestellt werden.

2 Sportunterricht in Deutschland und Chile

Um die Einstellung der deutschen und chilenischen Schüler/Innen zum Sportunterricht gegenüberstellen zu können, ist es notwendig, die Situation des Sportunterrichts in beiden Ländern zu verstehen. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel allgemeine Aspekte des Sportunterrichts in Deutschland und Chile beschrieben, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Die Beschreibung des Sportunterrichts in beiden Ländern wird in drei Schritten erfolgen.

Zunächst werden die verschiedenen Epochen in der Geschichte der beiden Länder sowie die Entwicklung des Sportunterrichts betrachtet. Im Laufe der Zeit hat der Sportunterricht verschiedene Funktionen innerhalb der Gesellschaft eingenommen, die vor allem durch die unterschiedlichen Lehrtheorien geprägt wurden. Dadurch ergeben sich große Unterschiede zwischen Deutschland und Chile: die Entwicklung des Sportunterrichts in der Geschichte Deutschlands ist viel weit reichender als in der Geschichte Chiles. Laut dem Memorandum zum Schulsport (DOSB, DSLV, dvs und Fakultätentag Sportwissenschaft, 2009) hat der Sportunterricht in Deutschland „Tradition“. Er wurde von verschiedenen philosophischen Theorien und politischen Ideologien geprägt. Zudem veränderte sich die Bedeutung des Sportunterrichts in der Gesellschaft im Laufe der Jahre ständig, bis er eine unverwechselbare breite bildungspolitische Legitimation erhielt (DOSB, DSLV, dvs & Fakultätentag Sportvissenschaft, 2009). Diese Entwicklung führte ebenfalls zu verschiedenen didaktischen Strömungen, die in diesem Kapitel erläutert werden. In Chile hingegen zeigt sich, dass die Entwicklung des Sportunterrichts, die ein wenig mehr als ein Jahrhundert andauert, auf in Europa entwickelten Ideen basiert. Zudem stellt sich auch die Frage, welcher Weg mit Hinblick auf die Tendenzen jener Epoche verfolgt werden sollte. Vor allem in der Ausbildung der Sportlehrer in Chile ist der deutsche Einfluss zu erkennen. Dies war ein wichtiger Baustein in den Anfängen der Entwicklung des Sportunterrichts in Chile (Guarda, 2006).

Im zweiten Schritt folgt eine Analyse der aktuellen Situation des Sportunterrichts in beiden Ländern. Im Falle Deutschlands wird zunächst die „DSB-SPRINT-Studie“ (Deutscher Sportbund, 2006) vorgestellt, in der die Situation des Sportunterrichts in Deutschland anhand einer Untersuchung beschrieben wird. Zudem enthält sie eine Analyse der Lehrpläne, der Sportstättensituation und des außerschulischen Sports. Anschließend wird das „Memorandum zum Schulsport“ (DOSB et al., 2009), in dem konsensfähige Strategien und Positionen zum Schulsport dargestellt werden, allgemein vorgestellt.

Im Fall Chiles geht es im Sportunterricht zurzeit eher um die Gesundheit als um die Erziehung (Ministerio de Educación de Chile, 2010a). Aufgrund der hohen Anzahl

der Fälle von Bewegungsmangel, Übergewicht und Adipositas hat das Gesundheitsministerium seine Sorge zu diesem Thema geäußert und eine Strategie entworfen, die auf der Erziehung zu gesunder Ernährung und der Bewegungsförderung basiert. Wegen der schwachen Sportstruktur und Sportpolitik und dem Mangel an körperlicher Aktivität in Chile halten es viele Politiker für sinnvoll, im Kampf gegen den Bewegungsmangel, die Anzahl der Wochenstunden des Sportunterrichts anzuheben. Zu diesem Zweck wurden bereits mehrere Projekte vorgelegt. Allerdings werden diese schon seit Jahren diskutiert und ihre Genehmigung und Durchführung wird voraussichtlich noch einige Zeit in Anspruch nehmen (Cámara de Diputados de Chile, 2006).

Drittens werden die entsprechenden Lehrpläne für das Fach Sport analysiert. In Deutschland wird der Lehrplan des Saarlandes, der auf dem Konzept der Handlungsfähigkeit basiert und der auf die Mehrperspektivität des Schulsports eingeht, näher betrachtet. In Chile gibt es einen nationalen Lehrplan, dessen Richtlinien auf den so genannten „Grundzielen“ und „obligatorischen Mindestinhalten“ basieren.

Nach der Darstellung dieser allgemeinen Aspekte des Sportunterrichts in Deutschland und Chile werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede erörtert.

2.1 Von der „Leibeserziehung“ zum „Schulsport“ – Sportunterricht in Deutschland

2.1.1 Historische Entwicklung des Sportunterrichts in Deutschland

Im Laufe der Geschichte war die Leibeserziehung mehr oder weniger präsent. Im Zeitalter der Antike spielte die körperliche Erziehung bei den Griechen und den Römern eine sehr große Rolle im Werdegang des Individuums. Im europäischen Mittelalter verlor sie zwar ihre Bedeutung, doch in der Epoche der Aufklärung gewann sie wieder an Relevanz. Diese Epoche gilt als fundamental für die Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis des Sports in Deutschland.

Im Folgenden wird ein Abriss zur Entwicklung des Sportunterrichts in Deutschland beschrieben, der im 18. Jahrhundert mit der Epoche der Aufklärung beginnt und bis zur Gegenwart reicht.

2.1.1.1 Der Einfluss von Rousseau und die Leibeserziehung der Philanthropen

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), Philosoph, Pädagoge und Komponist der Aufklärung, hatte großen Einfluss auf die Pädagogik und die politischen Theorien des 19. Jahrhunderts, in dem die Leibeserziehung eine wichtige Rolle spielte. Die reformpädagogische Bewegung der Philanthropen in Deutschland wurde von Rousseau

stark beeinflusst, weshalb er auch als Vorläufer oder Begründer einer modernen Theorie der Leibeserziehung in Deutschland gilt (Krüger, 2005a, S. 26).

Rousseau übte starke Kritik an der Gesellschaft und der Erziehungspraxis seiner Epoche. In seinem pädagogischen Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“ von 1762 beschreibt er eine andersartige Perspektive der Bildung. Die Bewegung und die motorischen Erfahrungen spielen seiner Ansicht nach eine sehr wichtige Rolle.

Rousseau führt zudem an, dass die Bildung eines Menschen von Geburt an durch eigene Erfahrungen entsteht und dass wir zulassen müssen, dass Kinder durch ihre Neugier auf das, was sie umgibt, ihre eigene Persönlichkeit entdecken. In diesem Zusammenhang gibt er eine Vielzahl von Beispielen, wie die Kinder beim Spielen, Laufen, Tollen, Reiten, Schwimmen, bei Wettkämpfen, Wanderungen und Märschen, beim Fischen und Jagen, usw. ihren Körper und ihre Sinne für die intellektuelle und auch moralische Entwicklung trainieren (Krüger, 2005a, S. 28). Durch diese Idee der „natürlichen Erziehung“ entwickelte sich auch der Ansatz einer indirekten Erziehungsmethode (*methode inactive*), bei welcher der Erzieher oder Lehrer die Leibesübungen seiner Schüler nicht anleiten darf, sie also nicht trainieren darf, sondern der „Natur“ ihren freien Lauf lässt. Die Hauptaufgabe des Erziehers war die korrekte Gestaltung der Lebenswelt des Kindes, indem er ausreichend Anreize zur körperlichen Kräftigung schafft und gleichzeitig nicht mit Anforderungen gegenübertritt, die über den Möglichkeiten des Kindes liegen. Der Zögling wurde also nicht „erzogen”, sondern der Erzieher versuchte negative externe Einflüsse in der natürlichen Entwicklung der Kinder zu vermeiden (Grupe & Krüger, 2007, S. 128).

Die Kritik Rousseaus an der „korrupten“ Gesellschaft, die intellektuelle Deutsche in dieser Epoche befürworteten, und seine Idee einer natürlichen Erziehung stimmten mit den Bildungsvorstellungen der Philanthropen überein. Die philantropistische Erziehung basierte ebenso wie bei Rousseau auf der Idee „des starken Menschen“, jedoch handelte es sich hierbei nicht um die Idee einer natürlichen Erziehung, sondern um eine vernünftig-natürliche Volkserziehung für eine Bürgergesellschaft. Prohl (2010) stellt diesen Unterschied in folgender Weise dar: „Während es also Rousseau um die Ausbildung aller Kräfte und *Fähigkeiten* des Kindes gegangen war, liegt das Interesse der philantropistischen Pädagogik in der Ausbildung und dem Erwerb von nützlichen und lebenspraktischen *Fertigkeiten*“ (Prohl, 2010, S. 31).

An den Internatsschulen (sog. Philanthropien) konzentrierte sich das Erziehungsprogramm hauptsächlich auf den Körperkult. Mit Hilfe von „Gymnastik“ (begrifflich entlehnt aus der griechischen Antike) und Leibesübungen, die auf einer einfachen Lebensführung und der körperlichen Abhärtung basierten, suchte man das Ideal „des starken Mannes“. Johann Christoph Gutsmuths (1759 - 1839), der so genannte Gründervater der deutschen Leibeserziehung, führte den Gedanken einer geregelten Körperausbildung, vor allem der Jugendlichen, ein. 1793 schrieb er das Buch „Gymnas-

tik für die Jugend“, in dem er die gymnastischen Übungen ordnete und systematisierte. In seiner Methodologie, die bis heute gültig ist, begann er mit den einfachsten Übungen und ging Schritt für Schritt weiter bis zu den schwierigsten (Krüger, 2005a, S. 34). Diese neue Struktur ermöglichte es den Zöglingen ihre Leistungsfähigkeit konstant zu verbessern, was den Leistungs- und Messgedanken ebenfalls forcierte (Emrich, 1989, S. 475).

Unter den Philanthropen sticht auch die „Elementargymnastik“ von Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) hervor. Sie basiert auf systematischen und isolierten körperlichen Übungen, mit denen es möglich war, den Körper (*Kopf, Herz und Hand*) dem Geiste Untertan zu machen. Pestalozzi ging davon aus, dass der Mensch von Natur aus böse sei und dass nur eine „sittliche“ Erziehung zu wahrer Menschlichkeit führen könne.

Bei den Philanthropen stand die zunehmnde Vergesellschaftung des kindlichen Körpers im Vordergrund. Sie wollten ihn entsprechend der zunehmend bürgerlich-industriellen Verhaltensmuster fruchtbar machen (Emrich, 1989, S. 473). Diese streng methodisierte philanthropistische Erziehungsmethode war ganz deutlich gegen die *methode inactive* von Rousseau gerichtet.

2.1.1.2 Deutsche Turnbewegung und die Reformpädagogische Leibeserziehung

In seinem Buch „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes” (1817) brachte Gutsmuths die Leibeserziehung bereits mit militärischen und politischen Zielen in Verbindung. Laut Gutsmuths war der Grundgedanke dieses Werkes nicht nur „eine rein erzieherische Gymnastik“, wie er es in seinen vorherigen Werken beschrieb, sondern es ziele „auf die Vorbereitung des Vaterlandsverteidigers“ ab (Krüger, 2005a, S. 41).

Die Niederlage im Krieg gegen Frankreich und die Herrschaft Napoleons führten zu der Idee einer nationalen und paramilitärischen Deutschen Turnbewegung, mit Friedrich Ludwig Jahn (1778 - 1852), dem so genannten „Turnvater“, der die politisch-nationale Komponente der Körperertüchtigung in der Leibeserziehung als Hauptvertreter hinzufügte (Eisenberg, 2000, S. 126). Er gründete den Turnplatz auf der Berliner Hasenheide, deren Beispiel sich sehr schnell in ganz Deutschland verbreitete. Die Hauptinhalte dieser turnerischen Leibeserziehung waren das Gehen, Laufen, Springen, Schwingen sowie Reck- und Barrenübungen (Prohl, 2010, S. 37 - 38)

Die Jahn’sche Turnbewegung war gegen die feudalistischen Gesellschaftsstrukturen der damaligen Epoche gerichtet, was verschiedene Reaktionen hervorrief. Einerseits wurde das Turnen als Mittel der Erhaltung der Volksgesundheit und Form der Wehrertüchtigung akzeptiert, andererseits gab es auch Skepsis gegenüber der national-patriotischen und egalitär-demokratischen Idee, welche die Turnbewegung prokla-

mierte. Zudem rief dies im deutschen König und seinen konservativen Kreisen Angst hervor, sodass infolgedessen von 1820 bis 1842 in Preußen eine Turnsperre verhängt wurde (Grupe & Krüger, 2007, S. 133).

Im Jahr 1842 wurde das Turnen in einer „domestizierten“ Form etabliert, in der es wenig später auch in den öffentlichen Schulen Preußens eingeführt wurde. Der Zuständige für die Entwicklung dieser Form des Turnens war Adolf Spiess (1810 - 1858). Das Spiess´sche Turnen basierte auf einem streng gegliederten und reglementierten System von Turn- und Gymnastikübungen, welches über viele Jahrzehnte das Turnen im 19. Jahrhundert dominierte. Ziel dieser Art des Turnens war die Bildung von ordnungsstarken Untertanen, was im Gegensatz zu den liberalen Ideen von Jahn stand. Die Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit stand allerdings nicht im Mittelpunkt der Ausbildung, sondern das Erlernen von Disziplin und Unterordnung. Dies orientierte sich an der Wehrerziehung, wobei die Volksbewaffnung von den meisten Turnern empfohlen wurde (Neumann, 1980, S. 268).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es aufgrund ausgelasteter Lehrpläne mit kognitiven Inhalten zu einer Gegenbewegung, der so genannten „Reformpädagogik“. Im Gegensatz zur Erziehung der Unterordnung, die zur damaligen Zeit vorherrschte, basierte die Reformpädagogik auf der Selbstständigkeit, Spontanität und Kreativität des Kindes. Die Leibeserziehung der reformpädagogischen Phase beruhte auf drei Säulen. Die *Gymnastikbewegung* war die erste Säule der Leibeserziehung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Sie ließ sich durch funktionelle und rhythmisch-ästhetische Aspekte unterscheiden. Aufgrund des Einflusses der „Schwedischen Gymnastik“, die von Pher Henrik Ling (1776 - 1839) begründet wurde, war die „Rhythmische Gymnastik“ besonders für Mädchen und Frauen von Bedeutung, da sie die Gesundheit, Kraft und Funktionstüchtigkeit des weiblichen Körpers zum Ziel hatte. Die zweite Säule war das *Natürliche Turnen*. Es beabsichtigte eine biologisch begründete Haltungserziehung und eine kindgemäße Bewegungsschulung. Der *Sport*, die dritte Säule der Bewegungskultur, hatte zu Beginn keine erzieherischen Absichten. Inhalte waren z. B. Leichtathletik, Kampfsport, Sportspiele oder Schwimmen. Der Wettkampf und die Leistung standen im Vordergrund, was stark kritisiert wurde. Deswegen wurde der Sport während der reformpädagogischen Periode kaum in die Lehrpläne an den öffentlichen Schulen aufgenommen (Prohl, 2010, S. 45 - 51).

2.1.1.3 Die politische Leibeserziehung in der nationalsozialistischen Zeit und in der Deutschen Demokratischen Republik

Nach dem Ersten Weltkrieg begann eine nationalistische Bestrebung einer „Volkserneuerung“, die in der Weimarer Republik maßgebend war. Dies erleichterte den Übergang zur nationalsozialistischen Leibeserziehung. Fast eine halbe Million Jugendlicher waren in der „völkisch-patriotischen Turnerjugendbewegung“, wodurch

sie eine patriotische Verpflichtung eingingen, die auf autoritären Führer-Gefolgschafts-Strukturen basierte (Prohl, 2010, S. 53). Obwohl Adolf Hitlers Natur innerlich dem Sport völlig fremd war, galt sein sportliches Interesse allein der „nationalen Ertüchtigung auf breiter Basis“ (Dietrich, 1955, zitiert nach Bernett, Teichler & Bahro, 2008, S. 25). Das Erziehungsprogramm des Nationalsozialismus war eine anti-intellektuelle Bildung, wie Adolf Hitler bekundete: „Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend“ (Hermann Rauschung, Gespräche mit Hitler, 1940, S. 236, zitiert nach Bernett, 1966, S. 26). So hat er die körperliche Erziehung in den Mittelpunkt gestellt. Hitler wollte, dass die Jungen mindestens vormittags und abends je eine Stunde lang körperliche Übungen in jeder Art von Sport und Turnen machen, deswegen führte er in allen Schularten und -stufen fünf Sportstunden pro Woche ein (Teichler, 2010, S. 215). Die neuen Leitbegriffe im Schulsport waren Rasse, Gehorsam, Nationalismus, Volk und Führer. Die Lerninhalte basierten auf Sportarten, die Mut und Härte bewirken sollten, wie z. B. Boxen, Fußball, vormilitärischer Geländesport, Nachtwanderungen usw. (Grössing, 2007, S. 13).

Ähnlich wie bei der politisch-nationalen deutschen Turnbewegung, eingeleitet durch Jahn zu Beginn des 19. Jahrhunderts, wurde die Leibeserziehung in der nationalsozialistischen Zeit genutzt, um eine neue politische Ideologie einzuführen. Ein weiteres Beispiel für den Sport und den Sportunterricht als politisches Instrument zeigt sich in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zwischen 1949 und 1989. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Deutschland, aufgrund der damaligen weltpolitischen Situation, in zwei Staaten aufgeteilt, wobei das Gebiet der sowjetischen Besatzungszone zur DDR wurde, in der eine sozialistische Ideologie vorherrschte und der Sport eine fundamentale Rolle einnahm. Die so genannte „sozialistische Körperkultur” war eine Staatsangelegenheit und wurde direkt durch die Staats- und Parteiführung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, die sich an den Richtlinien der Sowjetunion und ihren Sportorganisationen orientierte, gesteuert (Krüger, 2005b, S. 189 - 190). Zudem wurde eine Abschaffung unabhängiger Vereine verordnet, so dass der Sport in staatlicher Verantwortung kontrolliert und organisiert war. Der Hochleistungssport war eine gute Form die Güte des sozialistischen Gesellschaftssystems zu beweisen. Sportliche Wettkämpfe, so genannte „Spartakiaden”, wurden als System der Talentfindung genutzt. Diese sportlichen Talente wurden in Kinder- und Jugendsportschulen gefördert, um die Leistungsspitze erreichen zu können (Krüger, 2005b, S. 197).

Aber nicht nur der Leistungssport war ideologisch eingerichtet, sondern auch der reguläre Schulsport. Die Inhalte und Methoden des Schulsports wurden durch eine Zusammensetzung aus „körperlicher Ausbildung”, „Arbeit” und „militärischen Übungen”, die Karl Marx (1818 - 1883) als Prinzipien der „kommunistischen Erzie-

hung und Bildung" formuliert hat, geleitet (vgl. Stiehler, 1973). Die Lehrpläne beinhalteten disziplinierte und militärisch strenge Übungen, wie das Marschieren und den Wehrsport, wobei die Leistungsbewertung und Notengebung eine wichtige Rolle spielten. Neben der Förderung der körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten hatte der Schulsport ein diszipliniertes Verhalten, die sozialistische Moral und die Verteidigung des Vaterlandes zum pädagogischen Ziel (Grupe & Krüger, 2007, S. 157).

2.1.1.4 Die Theorie der Leibeserziehung und der Sportkurriculum in der Bundesrepublik Deutschland

Nach der Teilung Deutschlands legte die Bundesrepublik Deutschland im Gegensatz zur Ideologie der DDR fest, dass der Sport vollkommen unabhängig und unpolitisch sein sollte. Aus diesem Grund, und um die Sport- und Turnvereine aufgrund der Interventionen während der Nationalsozialistischen Diktatur zu reorganisieren, wurde die Sport- und Vereinskultur zur Festigung der demokratischen Entwicklung wieder eingeführt. Zudem musste auch der Schulsport wieder neu organisiert werden, weshalb der Deutsche Sportbund, die Kultusministerien der Länder und die kommunalen Spitzenverbände 1956 die „Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen" verabschiedeten (Grupe & Krüger, 2007, S. 155). Auf dieser Grundlage wurde nach einer Theorie der Leibeserziehung gesucht, was zwei Konsequenzen mit sich trug: Zum einen bestand die didaktische Grundaufgabe darin, den bildenden Wert der Leibeserziehung zu ergründen und zum anderen wurde dafür gesorgt, dass die Leibeserziehung auf einer wissenschaftlichen Basis stattfand, wobei auch die Universitäten eine wichtige Rolle spielten (Prohl, 2010, S. 69).

Zu Beginn der 70er Jahre wurde die bildungstheoretische Begründung der Leibeserziehung stark kritisiert und innerhalb kurzer Zeit wurde sie durch die Sportwissenschaften ersetzt, was ebenfalls durch die starke Zunahme an Bedeutung des Sports in dieser Zeit begründet wurde. Nach den schlechten Ergebnissen der Mannschaften der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zur DDR bei den Olympischen Spielen in Mexiko 1968 wuchsen die Erwartungen der Gesellschaft und des Staates bis zu den Olympischen Spielen in München 1972 enorm. Die Instrumentalisierung des Sports als Konzequenz des Ost-West Konflikts führte zur Förderung des Leistungssports, sodass der Sport und die Sportwissenschaften in dieser Zeit eine starke Entwicklung durchliefen (Grupe, 1996, S. 363).

Das Konzept der „Curriculumstheorie" nach Robinsohn (1967) wurde Anfang der 70er Jahre mit Enthusiasmus als eine Art „Heilmittel" des Sportunterrichts angenommen. Die traditionelle oder anthropologische Natur waren jetzt nicht mehr Bezugsgrößen für didaktische Begründungen und Entscheidungen, sondern die gesellschaftlichen Erfordernisse der Gegenwart und der Zukunft. „In der absichtsvollen, gezielten *Erziehung*, nicht in der funktionalen *Bildung*, wird nunmehr der zentrale

Auftrag der Schule gesehen“ (Prohl, 2010, S. 79). Der entstandene Enthusiasmus für dieses Konzept ließ allerdings schon innerhalb von fünf Jahren nach. Am meisten wurde kritisiert, dass bestimmte sehr wünschenswerte Ziele, die nur im Laufe eines langen Prozesses erreichbar sind, nicht operationalisierbar gemacht werden konnten und können, wie z. B. für die Richtziele der Fairness, Selbstbestimmung oder der Selbständigkeit. Zudem bestand die Befürchtung, dass das Kind als Individuum mit seinen Wünschen und Bedürfnissen aufgrund der einseitigen gesellschaftlichen Ausrichtung insgesamt nur noch eine zweitrangige Rolle spielen könnte (Prohl, 2010, S. 80).

2.1.1.5 Didaktische Konzepte des Schulsports

Als Ergebnis dieser verschiedenen historischen Etappen haben sich verschiedene sportdidaktische Konzepte entwickelt, die dementsprechend auch im Zusammenhang mit dem Sportunterricht von den Sportpädagogen intensiv diskutiert werden, die allerdings nicht unbedingt in ihren Grundkonzeptionen übereinstimmen. So wird in einigen Konzepten vorgeschlagen, den Sportunterricht nicht mehr an den Sportarten zu orientieren. In anderen Konzepten heißt es wiederum, dass der Begriff Sportunterricht durchaus angemessen sei, da der Sport die Leitidee des Sportunterrichts darstelle. Weitere Konzepte schlagen vor, die beiden Ideen zusammenzufassen. Diese didaktischen Konzepte im Schulsport können in zwei sportpädagogische Strömungen unterteilt werden. Eine Strömung entfernt sich vom Sport und hat Inhalte als Schwerpunkt, die auf Bewegungserziehung und Bewegungskultur basieren, während andere Strömungen eine Reform des gesellschaftlichen Sportsystems fördern und die klassischen Bildungsinhalte des Sports postulieren. Hummel und Balz (1995) schlagen eine Art fachdidaktische Landkarte vor, auf der zwischen sechs verschiedenen Konzepten unterschieden werden kann. Diese Konzepte werden im Folgenden auf der Basis einer Zusammenfassung von Wydra (2007) beschrieben.

2.1.1.5.1 Sportorientierte Konzepte

Intensivierungskonzept

Dieses Konzept wurde von Stiehler (1973) aufgestellt und ist stark von der Ideologie der sozialistischen Gesellschaft der DDR geprägt. Sein Schwerpunkt liegt auf der Reduzierung der Didaktik des Sportunterrichts in Sinne der Anwendung der Trainingsprinzipien und darauf, dass das Hauptziel des Schulsports die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit ist. Die Sportpädagogen mussten sich an den Kenntnissen der „marxistisch-leninistischen Pädagogik“ (Stiehler, 1973, S. 108) orientieren, laut denen die individuelle Entwicklung des Menschen „durch seine bewusste aktive Tätigkeit, durch seine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt bestimmt wird“ (Stiehler, 1973, S. 109).

Konzept der körperlich-sportlichen Grundlagenausbildung

Dieses Konzept orientiert sich ebenfalls an der sportlichen und körperlichen Leistungsfähigkeit. Obwohl es aus den Zeiten der DDR stammt, sieht Hummel (2000) darin Entwicklungs- und Modernisierungsmöglichkeiten, die es ermöglichen, diesen Ansatz auf den Schulsport der heutigen Zeit zu übertragen. Das Konzept basiert auf folgenden Grundannahmen:

- Der Sport ist das führende und dynamischste Element der Bewegungskultur.
- Der Sport in der Schule hat einen Bildungsauftrag in Bezug auf die Qualifikation außerschulische Anforderungen zu erfüllen.

Dieses Konzept umfasst eine doppelte Bildungsfunktion im Sinne der Erziehung im und durch Sport (intrasportive Bildungsfunktion) und einer generellen übergreifenden Menschenbildung durch den Sport (extrasportive Bildungsfunktion). Diese Grundannahmen geben zu verstehen, dass es sich um ein integratives Konzept handelt, ähnlich wie das Konzept der Handlungsfähigkeit von Kurz (1987). Allerdings differenziert Hummel (1997) die Bedeutung dieser Funktionen und hebt die leistungssteigernde und handlungsbefähigende Funktion für den Schulsport hervor.

Sportartenkonzept

Dieses von Söll (1995) aufgestellte Konzept basiert darauf, dass sich die Didaktik des Sportunterrichts hauptsächlich an den Sportarten orientieren sollte, und zwar mit dem Ziel, dass die Schüler/Innen auch außerhalb der Schule und das ganze Leben lang Sport treiben. Außer diesem Punkt hat dieses Konzept keine weiteren pädagogischen Ansprüche (Wydra, 2007, S. 37).

Laut Söll (1995) sollen die Sportarten im Mittelpunkt des Sportunterrichts stehen, da sie schließlich Bedeutungsträger des Sports sind. Er versteht unter dem Konzept Sport Aktivitäten, die der Verbesserung der ganzkörperlichen motorischen Aktivitäten dienen und sich selbst genügen; die sich also nicht nur auf eine besondere Funktion beschränken und unter Leistungsaspekten durchgeführt werden (Wydra, 2007, S. 37).

Söll (1995, S. 66 - 67) unterscheidet zwischen drei Grundverhaltensweisen im Sport, die auch anhand bestimmter Sportarten repräsentiert werden können. Die erste Gruppe kann durch die Leichtathletik repräsentiert werden, da ihre „Strukturformel" aus der körperlichen Leistungsfähigkeit besteht, was sich verlustfrei in messbare Leistung umsetzen lässt. Die zweite Gruppe kann durch das Gerätturnen repräsentiert werden, da ihr Leistungsziel auf der Bewegung selbst basiert. Die dritte Gruppe wird durch die Sportspiele repräsentiert, in denen ein direkter Vergleich mit dem Gegenspieler, der zugleich aber auch Mitspieler ist, besteht.

Laut Söll (1995) stehen im Zentrum des Sportartenkonzepts die Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Rudern, Gewichtheben etc., wobei die Kunstsportarten einen Übergang zur Kunst darstellen.

Nach diesem Konzept versteht Söll (1995, S. 68) als Ziele des Sportunterrichts einerseits die Einführung in die Bewegungskultur unserer Gesellschaft, also die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages (Bewegungsbildung), und andererseits die Gewährleistung einer allgemeinen körperlich-sportlichen Ausbildung, also die Erfüllung des Ausbildungsaspektes (Körperbildung).

Dieses Konzept würde die einfachste Lösung in der paradoxen Struktur des Sportunterrichts darstellen (Prohl, 2010, S. 109). Das Ziel des Sportunterrichts wäre dann die Teilnahme der Schüler/Innen am Sport, wobei die Subjektseite der Erziehung nicht angesprochen wird. Aus diesem Grund wird dieses Konzept auch als Didaktik reduzierter Ansprüche benannt (Hummel & Balz, 1995).

2.1.1.5.2 Sportkritische Konzepte

Konzept der Körpererfahrung

Der Schwerpunkt dieses Konzepts liegt auf der Idee verschiedener Erfahrungsmöglichkeiten mithilfe des eigenen Körpers. Ziel ist es, der allgemeinen Tendenz der modernen Gesellschaft, die keinerlei körperlichen Herausforderungen mehr standhält, entgegenzuwirken. Körpererfahrungen wie Anstrengung und Ermüdung kommen in der Arbeitswelt aufgrund der Technologie im Vergleich zu früheren Zeiten nur noch wenig vor und obwohl der Sport eine Menge an Bewegungs- und Körpererfahrungen bietet, die dem Bewegungsmangel im aktuellen Lebensstil entgegenwirken, kritisiert Jürgen Funke-Wineke (1992), Repräsentant des Konzepts der Körpererfahrung, den Sport als Inhalt des Sportunterrichts vor allem aufgrund der Art und Weise, wie er unterrichtet wird und führt an, dass der Sport weder mechanisch und unsensibel, noch entgegen dem Körper oder den Sportpartnern unterrichtet werden sollte. Er stellt zudem verschiedene Möglichkeiten der Ausführung der Idee der Körpererfahrungen vor (Funke, 1983, S. 7 - 8):

- *Sportunterricht als Erfahrung des Körpers*: Durch den aktuellen Lebensstil unserer Gesellschaft fallen viele natürliche Körpererfahrungen weg. Nur der Sportunterricht lässt Erfahrungen wie Anstrengung, Ermüdung, Erschöpfung aber auch Erholung und körperliches Wohlbefinden zu.
- *Körpererfahrung als Erfahrung mit dem Körper*: In einer medialen und technologischen Gesellschaft ist das Zusammenspiel des Körpers mit der realen Umwelt nur minimal vorhanden, aber im Sportunterricht

können die Schüler/Innen die körperliche Auseinandersetzung und ihre Umwelt bewusst erfahren, z. B. im Schwimmunterricht.

- *Körpererfahrung als Erfahrung des Körpers im Spiegel der Anderen*: Erfahrungen im Kontakt zu anderen Menschen, wie das sich berühren, gegenseitiges Heben und Tragen oder auch Aktivitäten zum Überwinden des Gegenübers, gehören auch zum Erfahren des eigenen Körpers.
- *Körpererfahrungen als Erfahrung in der Darstellung des Körpers*: Hierbei handelt es sich um die Erfahrungen, die in der Präsentation des Körpers, wie z. B. beim Bodybuilder bei der Präsentation seiner Trainingsergebnisse, gemacht werden. Auch die Schüler/Innen präsentieren sich im Sportunterricht auf andere Weise als in den anderen Schulfächern. So kann z. B. die Körperpräsentation im Schwimmunterricht für pubertierende Jungen und Mädchen eine große psychosoziale Belastung darstellen.
- *Körpererfahrung als Erfahrung der Interpretation der Körpersprache*: Diese Möglichkeit bezieht sich auf die Kommunikation mithilfe des Körpers. Die nonverbale Kommunikation ist für die Interaktion von Individuen in der Gesellschaft fundamental.

Konzept der Bewegungserziehung

Dieses Konzept sieht vor, dass die Schüler/Innen als aktive Gestalter ihrer individuellen Bewegungssozialisation angesehen werden sollten, wobei der Sportunterricht den Schüler/Innen soziale Erfahrungen mithilfe der Bewegung, den Spielen und dem Sport ermöglicht. Innerhalb dieser Idee wirft Grössing (1995) den Begriff Bewegungskultur auf, um die pädagogische Vielfalt der Spiel-, Ausdrucks-, Gesundheits- und Sportkultur zu beschreiben.

Das Konzept der Bewegungserziehung sowie das Körpererfahrungskonzept basieren auf der veränderten Lebenswelt der Kinder in unserer aktuellen Gesellschaft. Um dieser veränderten Lebenswelt entgegenzuwirken, stellt Grössing (1997, S. 42 - 43) vier Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung auf:

- *Prinzip der Vielseitigkeit*: Dieses Prinzip sieht vor, dass sich die Vielfalt der Bewegungskultur im Unterricht reflektieren soll.
- *Prinzip der Mitweltlichkeit*: Dieses Prinzip bezieht sich auf die negativen Seiten der Bewegungsaktivitäten, die ohne Berücksichtigung ökologischer Aspekte durchgeführt werden.

- *Prinzip der Regionalität*: Dieses Prinzip bezieht sich auf die Erhaltung und Ausübung der lokalen Bewegungskultur, die durch die Globalisierung in Gefahr zu sein scheint.
- *Prinzip der Anstrengung*: Dieses Prinzip ist gegen Verwöhnungstendenzen gerichtet, die lediglich Spaß ohne Anstrengung vermitteln.

2.1.1.5.3 Handlungsfähigkeit im Sport und Mehrperspektivischer Sportunterricht

Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport wurde von Dietrich Kurz (1987) dargestellt, der dieses Konzept im Laufe der Jahre vorgestellt, beschrieben und umformuliert hat (Kurz, 1977; 1987; 1992; 1995a; 1995b; 1997; 2000; 2009). Laut ihm setzt sich die Handlungsfähigkeit „erstens aus dem zusammen, was erforderlich ist, um unter jeweils gegebenen Bedingungen kompetent am Sport teilzunehmen, und zweitens aus der Fähigkeit, Sport auf Sinn zu reflektieren und entsprechend zu gestalten“ (Kurz, 1997, S. 21). Dem Sporttreiben voran steht jedoch im Besonderen eine individuelle Perspektive oder Sinnfindung (Wydra, 2007, S. 53).

Kurz (1995a) begründet seine pragmatische Sportdidaktik, die sich an der Handlungsfähigkeit orientiert, mit dem festen Bild, dass die Lehrer/Innen und Schüler/Innen vom Sportunterricht haben, wobei die Orientierung an den Sportarten das Erfüllen der Erwartungen der Schüler/Innen erleichtern und den Lehrer/Innen die Sicherheit, die sie im Sportunterricht brauchen, geben würde.

Zur Weiterentwicklung dieses Konzepts hat Kurz verschiedene Sinnperspektiven, die auf den Einstellungsdimensionen von Kenyon (1968a; 1968b) basieren, formuliert. Kenyon war dabei einer der ersten Sportwissenschaftler, der die Einstellung gegenüber sportlicher Aktivität untersucht hat. Singer, Eberspächer, Bös und Rehs (1980) haben dann das Instrumentarium in die deutsche Sprache übersetzt. Kenyon (1968b) hat sechs Einstellungsdimensionen zum Sportreiben herausgefunden und angepasst:

- Sporttreiben, um mit anderen Menschen zusammen sein zu können (soziales Miteinander).
- Sporttreiben, um die Gesundheit und Fitness zu verbessern oder zu erhalten (Gesundheit).
- Sporttreiben, um Aufregung und Nervenkitzel zu erfahren (Risiko).
- Sporttreiben, um Freude an schönen und eleganten Bewegungen zu haben (Ästhetik).
- Sporttreiben, um sich zu entspannen (Katharsis).
- Sporttreiben, um sich selbst zu überwinden (Askese).

Mit der Orientierung an diesen Einstellungsdimensionen hat Kurz (1987) seine sportpädagogischen Perspektiven aufgestellt. Im Laufe der Zeit hat er sie allerdings anhand verschiedener empirischer Untersuchungen wieder revidiert. Im Rahmen der Revision der Lehrpläne für das Fach Sport in Nordrhein-Westfalen schlägt Kurz (1997) eine Systematisierung vor, die seine pädagogischen Perspektiven enthält und zwar in allen Schulformen von der Grundschule bis zum Gymnasium (Kurz, 2000). Diese sportpädagogischen Perspektiven sind:

- die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern,
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten,
- die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln,
- etwas wagen und verantworten,
- das Leisten erfahren und reflektieren,
- gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen.

Die Reihenfolge der Perspektiven ist dabei willkürlich, d. h. es gibt keine bestimmte Reihenfolge nach Bedeutung, sondern oft überschneiden sie sich, weshalb sie auch nicht einzeln in Betracht gezogen werden können. In einigen Sportarten dominiert die eine oder andere Perspektive, allerdings kann sich eine Sportart auch auf verschiedene Perspektiven fokussieren. Für den pädagogischen Sportunterricht ist es allerdings wichtig, dass die Schüler/Innen die verschiedenen sportpädagogischen Perspektiven erfahren. Durch dieses Prinzip hat sich der Begriff des mehrperspektivischen Sportunterrichts gebildet (Wydra, 2007, S. 63).

2.1.2 Aktuelle Analysen zur Situation des Schulsports in Deutschland

Die aktuelle Situation des Sportunterrichts in Deutschland wird in der „DSB-SPRINT-Studie“ (Deutscher Sportbund, 2006) beschrieben und analysiert. Die Studie wurde in sieben Bundesländern durchgeführt und besteht aus verschiedenen Modulen, in denen Forscher verschiedener Universitäten unterschiedliche Aspekte des Schulsports analysiert haben, wie z. B. die aktuellen Lehrpläne, die Lehrplanentwicklung in den Bundesländern, die Sportstättensituation und die Einstellung der Schulleitung, der Sportlehrer, der Schüler/Innen und der Eltern zum Sportunterricht. In diesem Kapitel wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf der Einstellung der Schulleitung, der Sportlehrer/Innen und der Eltern zum Schulsport liegt. Die Ergebnisse in Bezug auf die Einstellung der deutschen Schüler/Innen zum Schulsport werden im Kapitel 3.2 analysiert.

In diesem Kapitel wird auch das „Memorandum zum Schulsport“ (DOSB et al., 2009) beschrieben, ein Dokument, in dem verschiedene Strategien und Positionen zum Schulsport in Deutschland angeführt werden und in dem verschiedene Aspekte zur Analyse und Argumentation über die gegenwärtige Situation des Sportunterrichts zu finden sind.

2.1.2.1 DSB-SPRINT-Studie

Eine der wichtigsten Untersuchungen über die Situation des Sportunterrichts in Deutschland ist die DSB-SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006), in der der Deutscher Sportbund (DSB) – die damalige Dachorganisation der Landessportbünde und Sportfachverbände in Deutschland, die sich 2006 mit dem Nationalen Olympischen Komitee in Deutschland zum Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) zusammenschloss – eine Untersuchung zur Beschreibung und Analyse der Situation des Sportunterrichts auf nationaler Ebene durchführt. Die Studie ist unterteilt in verschiedene Module, die von verschiedenen Universitäten erarbeitet wurden. Die DSB-SPRINT-Studie untersucht die Aspekte Lehrpläne und Lehrplanentwicklung im Fach Sport, die Sportstättensituation, den außerunterrichtlichen Schulsport und die Einstellung zum Sportunterricht aus Sicht des Schulleiters, der Schüler/Innen, der Lehrer und der Eltern. Wie es bereits im Bericht der DSB-SPRINT-Studie heißt, ist dieses letzte Thema das Kernstück der Untersuchung, da es sich auf die Perspektive der primären Akteure im Sportunterricht bezieht: die Schulleitung, die Schüler/Innen, die Lehrer und die Eltern. Die Untersuchung wurde in sieben Bundesländern durchgeführt: in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und in Schleswig-Holstein. Es nahmen insgesamt 8.863 Schüler/Innen (der Klassenstufen 4, 7 und 9), 4.352 Eltern, 1.158 Sportlehrer und 191 in der Schulleitung arbeitende Personen teil. Für die Erfassung der Daten wurden verschiedene Fragebögen zur Selbstbearbeitung für die Schulleitungen, die Sportlehrkräfte, die Schüler/Innen und ihre Eltern erarbeitet.

Der Schulleitungsfragebogen umfasst folgende Aspekte: allgemeine Angaben zur Schule und dem Sportunterricht, Einschätzungen zum Stellenwert und den Zielen des Sportunterrichts und den Sportlehrkräften und Informationen über strukturelle Bedingungen des Sportunterrichts (Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin, 2006, S. 90).

Der Sportlehrerfragebogen umfasst allgemeine Angaben zur Person und zur beruflichen Qualifikation (Aus- und Weiterbildung), Fragen zu den Bedingungen des Sportunterrichts (Sportstätten, Lehrplan, Lernverhalten der Schüler/Innen), Konstrukte zu Arbeitsbelastungen und deren Bewältigung, dem Sozialklima in der Schule und im Kollegium und Itembatterien zu sportpädagogischen Orientierungen (Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin, 2006, S. 90).

Der Elternfragebogen, von dem es eine Version für Töchter und eine für Söhne gibt, umfasst die allgemeinen Angaben zur Familie, Informationen über die Herkunft und Ausbildung der Eltern, eine subjektive Beurteilung des Sportunterrichts und die Erfassung des häuslichen Erziehungsstils (Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin, 2006, S. 91).

Beim Schülerfragebogen, einem für die 4. Klasse, einem für die 7. Klasse und einem weiteren für die 9. Klasse, wurde nach Aspekten wie dem Sozialklima der Lerngruppe, den Zielen, den Inhalten und den Organisationsformen des Sportunterrichts, dem Sportlehrerverhalten und der subjektiven Beurteilung des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft gefragt (Heim, Brettschneider, Hofmann & Kussin, 2006, S. 89).

Für die Durchführung dieser Befragung wurden Befragungsteams an den sportwissenschaftlichen Instituten in Magdeburg, Paderborn, Essen, Heidelberg, Augsburg und Tübingen gebildet, die zwischen März und Mai 2004 die Datenerhebung durchführten. Die Datenerfassung wurde zwischen Mai und September 2004 durchgeführt.

Im Folgenden werden die allgemeinen Ergebnisse aus dieser Studie vorgestellt, Mit Ausnahme der Ergebnisse zum Sportunterricht aus Schülerperspektive, da diese im Kapitel 3.2 „Bisherige Studien über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler in Deutschland“ näher betrachtet werden.

2.1.2.1.1 Lehrplan und Lehrplanentwicklung

Das Modul Lehrplan und Lehrplanentwicklung wurde von Prohl und Krick (2006) erarbeitet. Darin wird die Analyse der Lehrplandokumente der Primarstufe, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II und der Berufsschulen aller Bundesländer, die im Jahr 2003 Gültigkeit hatten, dargestellt. Prohl und Krick unterscheiden dabei zwischen zwei Arten von Lehrplänen: die sportartenorientierten Lehrpläne, in denen die Inhalte hauptsächlich auf einer Vielfalt von bestimmten Sportarten basieren und die bewegungsfeldorientierten Lehrpläne, in denen die Inhalte weit über den Sport hinaus gehen (z. B. Gesundheit, Fitness, Bewegen an und mit Geräten etc.). Insgesamt ist zu sagen, dass in den Lehrplänen der Grundschulen hauptsächlich die bewegungsfeldorientierten Lehrpläne vorherrschen, während es im Sekundarbereich eher die sportartenorientierten Lehrpläne sind (Prohl & Krick, 2006, S. 36 - 39).

In Bezug auf die Zielebene beinhalten ca. 30 % der Lehrpläne keinerlei Aussagen zum pädagogischen Stellenwert des Sportunterrichts, während ca. 60 % der Lehrpläne den Sportunterricht als einen wichtigen Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrages ansehen. Nur in den restlichen 10 % der Lehrpläne wird der Sport als fundamental für den Erziehungs- und Bildungsauftrag angesehen. Die Gesundheitserziehung, Förderung des sozialen Lernens, Vermittlung von Werten und Verantwortung, Leistungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist etc., sind die am meisten genann-

ten Komponenten des Erziehungs- und Bildungsauftrages. Und auch die pädagogische Spezialisierung des Sportunterrichts, die sich in zwölf der analysierten Lehrpläne, welche die pädagogische Perspektive erwähnen, zeigt, sticht deutlich hervor (Prohl & Krick, 2006, S. 30). Diese pädagogischen Perspektiven werden im Kapitel „Der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland, Deutschland“ (Kapitel 2.1.3) genauer erläutert.

Hinsichtlich der Inhaltsebene zeigt sich bei der Analyse der Lehrpläne, dass im Sportunterricht insgesamt 45 Sportarten enthalten sind, was einen Durchschnitt von 15 Sportarten pro Lehrplan ergibt, wobei in der Primarstufe am wenigsten aufgezählt werden (5) im Vergleich zum Sekundarbereich I (15), dem Sekundarbereich II (16) und den Berufsschulen (19). Die am häufigsten genannten Sportarten sind dabei Turnen, Leichtathletik, Schwimmen und Gymnastik/Tanz, gefolgt von Ballspielen wie Basketball, Fußball, Handball und Volleyball. Im Mittelfeld der Liste befinden sich unter Anderem Sportarten wie Rudern, Ski fahren, Kanu, Eislauf und Ringen, während Sportarten wie Eishockey, Radfahren, Kegeln, Rugby, Rollschuhlaufen, Trampolinspringen etc. mit nur einer Nennung das Schlusslicht auf der Liste bilden (Prohl & Krick, 2006, S. 37).

2.1.2.1.2 Die Sportstättensituation

Im Rahmen der DSB-SPRINT-Studie wurde 2004 auch eine Umfrage an 4.000 Schulen in allen Bundesländern und den sechs wichtigsten Schulformen über die Sportstättensituation durchgeführt. Insgesamt lässt sich daraus folgern, dass die Sportstättensituation und die Ausstattung abgesehen von ein paar Unterschieden zwischen den Bundesländern und zwischen einigen Schulen äußerst akzeptabel sind. Die allgemeine Sportstättenversorgung wurde mit gut bis befriedigend bewertet. Einerseits ist die Erreichbarkeit der Sportstätten vom Schulgelände (zu Fuß) sehr positiv bewertet worden, während andererseits die Bewertung der Attraktivität (ästhetische Qualität) und des Zustands des Sanitärbereichs der Sportstätten negativ ausfiel. In Bezug auf Sportstätten zur Durchführung vom Schwimmunterricht ist die Situation allerdings problematisch, da 20 % aller Grundschulen, 23 % aller Hauptschulen, 27 % aller Realschulen, 21 % aller Gymnasien und sogar 46 % aller Berufsschulen angaben keinen Zugang zu Schwimmbädern zu haben. Aufgrund dieses Problems ist es, wie Breuer (2006, S. 75) es ausdrückt, sehr gut möglich, dass viele Schüler/Innen im Laufe ihrer Schulkarriere niemals Schwimmunterricht haben werden.

2.1.2.1.3 Der Sportunterricht aus Sicht der Schulleitung

Um die Perspektive der Schulleiter/Innen zum Sportunterricht zu beschreiben, werden die von Hofmann, Kehne, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006) erhal-

tenen Ergebnisse aus dem Kapitel „Organisation und Durchführung des Sportunterrichts aus Sicht der Schulleitung“ aus der DSB-SPRINT-Studie, vorgestellt.

Ziele des Schulsports aus Sicht der Schulleitung

In der Stichprobe für die DSB-SPRINT-Studie, die an 219 Schulen in sieben Bundesländern durchgeführt wurde und sich auf verschiedene Aspekte des Sportunterrichts bezieht, nahmen 191 Schulleiter/Innen teil. Der Fragebogen beinhaltete eine Liste mit acht möglichen Zielen, aus denen die Schulleiter die drei relevantesten angeben sollten. Daraus ergab sich, dass aus Sicht der Schulleitung „den fairen Umgang miteinander fördern“ (79,6 %), „die Gesundheit und Fitness fördern“ (78,0 %) und „zu weiterem Sporttreiben motivieren“ (61,8 %) die wichtigsten Ziele des Sportunterrichts sind. Die am wenigsten genannten Ziele sind „Neues aus dem Sport zeigen“ (0,5 %) und „Schüler/Innen in den Sportverein bringen“ (2,6 %) (Hofmann et al., 2006, S. 112 - 113). Diese Ergebnisse stimmen auch mit denen von Oesterreich und Heim (2006, S. 164) in ihrer Sportlehrerbefragung überein, in der die gleichen Ziele in Bezug auf den Sportunterricht in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen genannt wurden.

Meinung über den Sportlehrer

Die Bedeutung, die der Sportunterricht für die Schulleiter/Innen hat, spiegelt sich auch in ihrer Meinung über den Sportlehrer wieder. In Bezug auf den Status, den die Sportlehrer/Innen im Vergleich zu anderen Lehrkräften im Kollegium haben, denken die meisten Schulleiter/Innen (83 %), dass es keinen Unterschied zwischen den Lehrern in Bezug auf das Fach, das sie unterrichten, gibt. Nur 5 % der Schulleiter/Innen schätzen die Sportlehrer/Innen im Vergleich zu den Lehrkräften anderer Fächer eher gering und 11 % der Schulleiter/Innen gaben an, dass die Sportlehrer/Innen im Kollegium einen höheren oder sehr hohen Status haben (Hofmann et al., 2006, S. 105). Zudem denken 7,6 %, dass die Sportlehrer/Innen öfter wegen Krankheit ausfallen, als die Lehrer anderer Fächer.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Fortbildungsbereitschaft, um eine gute Unterrichtqualität garantieren zu können, ist es wichtig auch die Meinung des Schulleiters über die Sportlehrkräfte in diesem Punkt zu kennen. Ca. 85 % der Schulleiter/Innen gaben an, dass die Sportlehrer/Innen selbstverständlich bzw. eher selbstverständlich an regelmäßigen Fort- und Weiterbildungen teilnehmen (Hofmann et al., 2006, S. 104). All diese Daten lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Schulleiter/Innen ein positives Bild von den Sportlehrkräften haben.

2.1.2.1.4 Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer

Laut der DSB-SPRINT-Studie, in der 1.158 Sportlehrer/Innen befragt wurden, sind die Sportlehrkräfte im Schnitt 45,5 Jahre alt. Dabei liegt der Altersdurchschnitt der

Sportlehrerinnen bei 43,9 Jahren und bei den Sportlehrern bei 47,3 Jahren. In dem Maße, wie der Altersdurchschnitt steigt, sinkt auch die Anzahl der Sportlehrkräfte. In Bezug auf die pädagogische Qualifikation haben 80 % der Lehrer/Innen, die Sportunterricht erteilen, eine Ausbildung als Sportlehrkraft. Das bedeutet, dass 20 % der Lehrkräfte, die Sportunterricht erteilen, keine Ausbildung in diesem Bereich haben. Dieses Problem besteht vor allem an den Hauptschulen und den Grundschulen, in denen die Anzahl von fachfremder Lehrer bei 30 % in den Hauptschulen und 49 % in den Grundschulen liegt (Oesterreich & Heim, 2006, S. 159).

Im Folgenden werden zwei wichtige Aspekte zur Wahrnehmung des Sportunterrichts seitens der Sportlehrkräfte beschrieben: Die Ziele und die qualitätsbeeinträchtigenden Faktoren des Sportunterrichts.

Ziele des Sportunterrichts aus Sportlehrersicht

In den sportpädagogischen Diskussionen thematisch die Ziele des Sportunterrichts, mit der Förderung der Gesundheit, dem Sozialverhalten und der Motivation zu lebenslangem Sportreiben oft zu finden. In diesem Rahmen hat die DSB-SPRINT-Studie (2006) die Sportlehrkräfte nach ihren Zielen des Sportunterrichts gefragt. Dazu gaben 79 % an: „Der Sportunterricht soll den fairen Umgang miteinander fördern“. Dies war auch das meistgenannte Ziel. An zweiter Stelle stand mit 69 % „Der Sportunterricht soll zu weiterem Sporttreiben motivieren“, gefolgt von „Der Sportunterricht soll die Gesundheit und Fitness fördern“, mit 63 %. Im Gegensatz dazu gaben nur 5 % der Lehrkräfte an „Der Sportunterricht soll neues aus dem Sport zeigen“ und 3 % sagten „Der Sportunterricht soll die Schüler/Innen in den Sportverein bringen“ (Oesterreich & Heim, 2006, S. 164).

Qualitätsmindernde Faktoren des Sportunterrichts nach Erfahrung der Sportlehrer

Die Sportlehrer/Innen werden durch verschiedene Faktoren, die für den Verlauf der Sportstunde wichtig sind und zudem Stress für die Sportlehrer/Innen darstellen können, in der Erfüllung ihrer Pflicht beeinträchtigt (Heim & Klimek, 1999). In diesem Zusammenhang hat die DSB-SPRINT-Studie (2006) den Sportlehrer/Innen acht Aspekte, die mit der Beeinträchtigung der Unterrichtsqualität zu tun haben, vorgelegt, die dann auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 4 (sehr stark) zu bewerten waren. Diese acht Aspekte wurden in drei Themengebiete unterteilt: Schüler/Innen, Sportstätten und Lehrer/Innen.

Für die Sportlehrkräfte sind die Schüler/Innen der ausschlaggebendste Faktor in der Unterrichtsqualität (M = 2,60 ± 0,57), wobei Aspekte wie „Größe der Lerngruppe” (M = 2,82 ± 0,84), „Mangelnde motorische Fähigkeiten der Schüler/Innen“ (M = 2,77 ± 0,70) und „Undiszipliniertes Verhalten der Schüler/Innen“ (M = 2,45 ± 0,80) hervorstechen. Der zweite qualitätsbeeinträchtigende Faktor sind die Sportstätten (M = 2,37 ± 0,77), während der Faktor Lehrer/Innen (M = 2,03 ± 0,57) wenig

Einfluss auf die Beeinträchtigung der Unterrichtsqualität zu haben scheint (Oesterreich & Heim, 2006, S. 169).

2.1.2.1.5 Sportunterricht aus Elternsicht

Auch wenn es über den Sportunterricht und seine Bedingungen nicht viele Informationen gibt, haben die Eltern im öffentlichen Bild vom Schulsport „eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (Stucke und Heim, 2006, S. 181), besonders beim Einfluss des familiären Zusammenhangs, der sich auf die schulischen Lernprozesse überträgt (vgl. Baumert & Schümer, 2001, S. 323 - 326). Im Folgenden werden die Ergebnisse der DSB-SPRINT-Studie zur Einstellung der Eltern zum Sportunterricht vorgestellt. Dabei liegt der Fokus auf zwei Aspekten: einmal der Bedeutung des Sportunterrichts und einmal der Qualität des Schulsports aus Elternsicht.

Bedeutung des Schulsports aus Elternsicht

Stucke und Heim (2006), die Autoren des Kapitels „Sportunterricht aus Elternsicht“ in der DSB-SPRINT-Studie, beschäftigten sich mit dem Interesse der Eltern an der Befragung zum Schulsport, da die Rücklaufquote von 51 % (8.854 ausgegebene Fragebögen, 4.526 zurückbekommene Fragebögen) für die Autoren unerwartet hoch war. Zudem spiegelt sich dieses Interesse auch in der großen Anzahl (81 %) der von beiden Elternteilen ausgefüllten Fragebögen[2] wieder.

In Bezug auf die Meinung der Eltern zur Bedeutung des Sportunterrichts in der Entwicklung ihrer Kinder geben 84,0 % der Mütter und 82,5 % der Väter an, dass der Schulsport „eher wichtig“ oder „sehr wichtig“ sei, während 3,0 % der Mütter und 4,0 % der Väter denken, dass der Sportunterricht im Entwicklungskontext unwichtig ist (Stucke & Heim, 2006, S. 193).

Anhand dieser Ergebnisse lässt sich folgern, dass beide Elternteile den Sportunterricht sowie Bewegung und Sport in der Entwicklung ihrer Kinder als fundamental ansehen.

Qualität des Schulsports nach Meinung der Eltern

Ein weiterer in der DSB-SPRINT-Studie untersuchter Aspekt ist die Zufriedenheit der Eltern in Bezug auf die Bedingungen in der Schule im Allgemeinen und insbesondere im Sportunterricht. Die Fragen enthielten die Antwortkategorien „Unzufrieden“, „weder - noch“, „zufrieden“ und „Ich weiß es nicht“. Ca. 50 % der Eltern sind sowohl mit den Bedingungen allgemein in der Schule als auch im Sportunterricht zufrieden. Lediglich beim Aspekt „Qualität des Sportunterrichts“, mit 44,2 % der Zufriedenheit und dem Aspekt „Gesprächsbereitschaft des Sportlehrers”, mit 34,8 %

[2] Betrachtet wurden nur die Elternhäuser, in denen sowohl Mutter als auch Vater leben (Stucke & Heim, 2006, S. 183)

der Zufriedenheit, gab es Abweichungen. Unzufrieden waren nur 10 - 20 % der Eltern, wobei im Aspekt „Größe der Schulklasse“ 32,5 % der Eltern angaben unzufrieden zu sein (Stucke & Heim, 2006, S. 196).

Obwohl die meisten Eltern den Sportunterricht als wichtig für die Entwicklung ihrer Kinder ansehen und mit den Unterrichtsbedingungen zufrieden sind, gibt es laut den Autoren eine nicht geringe Anzahl an Eltern, die nicht in der Lage sind, den Schulsport zu bewerten oder die sich nicht festlegen können, ob sie für oder gegen den Schulsport sind (Stucke & Heim, 2006, S. 196). Die Tatsache, dass lediglich 11 % der Väter und 22,9 % der Mütter angeben, im letzten Jahr mit dem Sportlehrer Kontakt gehabt zu haben, oder dass 39 % der Mütter und 65 % der Väter die Inhalte des Sportunterrichts nur kaum oder teilweise kennen, zeigt, dass eine große Anzahl der Elternteile nicht in der Lage ist, die Bedingungen insbesondere im Sportunterricht zu beurteilen.

2.1.2.1.6 Der außerunterrichtliche Schulsport

Die Merkmale des außerunterrichtlichen Schulsports sind die freiwillige Teilnahme, der Ausgleich, die Neigungs- und Interessenförderung, der Verzicht auf Notengebung etc. Er ist eine wertvolle Ergänzung zum obligatorischen Schulsport, weshalb es auch wichtig ist, seine Situation zu kennen. Dieses Modul wurde von Altenberger und Höss-Jelten erarbeitet. Dazu haben sie einen Fragebogen für die Schulleiter erstellt, in dem es unter anderem um sportbezogene Maßnahmen und Veranstaltungen („Existenz“ und „Bewertung“) und die Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports, wie die Bundesjugendspiele, das Programm „bewegte Schule“, diverse Spiel- und Sportfeste/Sportnachmittage, den Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“, Maßnahmen zur Talentsichtung und Talentförderung und die Zusammenarbeit mit Sportvereinen ging (Altenberger & Höss-Jelten, 2006, S. 254 - 255).

In Anbetracht der Anzahl der Schüler/Innen, die am Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“ teilnehmen, fällt im Vergleich mit der Gesamtschüleranzahl auf, dass der Prozentsatz für die Schüler/Innen in den östlichen Bundesländern höher ist als in den westlichen Bundesländern. Brandenburg (17,55 %) und Sachsen (15,21 %) sind dabei die Spitzenreiter, während Nordrhein-Westfalen (5,55 %), Hessen (5,06 %) und Niedersachsen (3,69 %) die Schlusslichter bilden. Nach Angaben der Schulleitung finden unter den außersportlichen Schulsportaktivitäten vor allem Spiel- und Sportfeste sowie Sportnachmittage (80 %) statt, gefolgt von Sportarbeitsgemeinschaften (79 %), der Zusammenarbeit mit Sportvereinen (78 %) und den Bundesjugendspielen (76 %). Innerhalb dieses Moduls wurden ebenfalls 56 „Best-Practice-Beispiele“ für den außerunterrichtlichen Schulsport gekürt. Vorgestellt wurden dafür Beispiele von einer Gesamtschule, einem Gymnasium und einer Hauptschule, wobei unter anderem Kooperationen mit verschiedenen Partnern wie

den Vereinen, mit der Polizei, mit Tanzschulen oder mit sozialen Einrichtungen hervorstachen. Trotz dessen ist jedoch eine der Schlussfolgerungen, dass die Entwicklung in der Integration von Schulen und den Partnern für außerunterrichtlichen Schulsport noch nicht ausreichend fortgeschritten ist (Altenberger & Höss-Jelten, 2006, S. 281).

2.1.2.2 Memorandum zum Schulsport

Das „Memorandum zum Schulsport“ wurde vom Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB), dem Deutschen Sportlehrerverband (DSLV), der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften (dvs) und dem Fakultätentag Sportwissenschaft erstellt und stellt konsensfähige Strategien und Positionen zum Schulsport dar. Laut Schulz (2010) besteht eines der entscheidenden Ziele dieses Dokuments in der Entwicklung und Durchführung von Strategien für die darin festgehaltenen Zielsetzungen.

Im Folgenden wird der erste Teil des Memorandums namens „Ausgangslage des Schulsports” beschrieben, in dem verschiedene Aspekte vorgestellt werden, welche die aktuelle Situation des Sportunterrichts analysieren. Diese Aspekte sind die Tradition, die Bedeutung, die Legitimation, der Auftrag und die Situation des Schulsports.

In Bezug auf die Tradition, die der Schulsport in Deutschland hat, ist seit der Leibeserziehung bei den Philanthropen bis nach der Wiedervereinigung eine bestimmte Charakteristik zu erkennen, anhand derer zusammen mit dem Wissen über den gesellschaftlichen Wandel, der sich im Laufe der Zeit vollzogen hat, die Zukunft des Schulsports verantwortungsvoll strukturiert werden kann (DOSB et al., 2009, S. 303).

Im Hinsicht auf die Bedeutung des Schulsports zeigt sich, dass die Bewegung, das Spiel und der Sport ihre Aufgabe im Kampf gegen die Probleme in der heutigen Gesellschaft erfüllen: Sie verändern die Lebensverhältnisse, den Bewegungsmangel und die Gesundheitsrisiken, ebenso wie die Chancen, die der Schulsport zur Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Schüler/Innen mit sich bringt. Zudem ist der Schulsport für die Kinder und Jugendlichen der einzige “Sport für alle” (DOSB et al., 2009, S. 303).

Das Memorandum zum Schulsport beschäftigt sich auch mit dem Thema der Legitimation, das bereits im Vorhergehenden ausgeführt wurde. So heißt es im Memorandum zum Schulsport, dass der „Schulsport […] eine unverwechselbare breite bildungspolitische[r] Legitimation“ (DOSB et al., 2009, S. 303) besitzt. Diese Aussage bezieht sich auf innerschulische, innersportliche und außersportliche Begründungen. Dabei beziehen sich die innersportlichen Begründungen darauf, dass einzig der Sportunterricht auf die leibliche Bildung und angemessene Bewegungsförderung in der Schule abzielt, dass er das Lieblingsfach vieler Schüler/Innen ist, dass er das

schulische Lernen durch die Bewegung, das Spielen und den Sport unterstützt und dass er generell eine wertvolle Bereicherung im Schulleben darstellt. Die innersportlichen Begründungen besagen, dass im Sportunterricht eine heterogene Bewegungskultur unterstützt wird, dass der Sportunterricht eine breite Palette an Fertigkeiten für die Ausübung von körperlichen Aktivitäten und Sport im Laufe des Lebens vermittelt und dass sich mit dem Sportunterricht ein Fundament bewegungsspezifischer Könnensleistungen und ein Zugang sportbezogener Motive und Interessen legen lässt. Die außersportlichen Begründungen besagen, dass durch die Prozesse im Schulsport eine bewegungsdialogische Selbsterfahrung und eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler/Innen vollzogen wird, so dass der Schulsport die Aneignung von Schlüsselkompetenzen, wie das Zusammenarbeiten in der Gruppe, ermöglicht und dass der Schulsport die Identitätsbildung der Schüler/Innen ermöglicht (DOSB et al., 2009, S. 303).

Was den Auftrag des Schulsports betrifft, wird besonders der Doppelauftrag des Sportunterrichts hervorgehoben: Erziehung *zum* Sport und Erziehung *durch* Sport, das heißt, dass der Sportunterricht nicht nur die einzelnen Sportarten unterrichten soll, sondern auch andere den Sport betreffende Fähigkeiten, wie z. B. das soziale Miteinander, Fairplay etc. und pädagogische Perspektiven, wie die Kooperation, die Teilnahme an Wettkämpfen, die Verbesserung der Verständigung, die Gesundheitsförderung und ästhetische Erziehung sowie die Inhaltsbereiche (Sportarten/Bewegungsfelder) eines mehrperspektivischen Sportunterrichts (DOSB et al., 2009, S. 303 - 304).

Insgesamt bewertet das Memorandum zum Schulsport die momentane Situation des Sportunterrichts in Deutschland als ausbaufähig. Das heißt, dass die Rahmenbedingungen und die Wirkungsmöglichkeiten, wie der außerunterrichtliche Schulsport, im Vergleich zu früheren Epochen und zu anderen Ländern nicht schlecht sind, aber trotzdem besser sein könnten. Diesen Punkt betreffend führt das Memorandum zum Schulsport an, dass zur Verbesserung der aktuellen Qualität des Schulsports an drei Punkten gearbeitet werden sollte: Strukturqualität (Input), z. B. durch eine politisch veranlasste Reduktion von Stundenausfällen; Prozessqualität, z. B. durch die Verbesserung innerschulischer Kommunikationsabläufe, Fortbildungsmaßnahmen, etc.; Ergebnisqualität (Output), z. B. durch die Einführung von regelmäßigen Bewertungssystemen (DOSB et al., 2009, S. 304).

2.1.3 Der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland

Wie Bräutigam (2003) betont, ist seit der Einführung des Bildungsgesetzs eine Standardisierung der Lehr- und Lernprozesse notwendig. Aus diesem Grund wurden die Lehrpläne in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland eingeführt, um sicher zu stellen, dass die Inhalte und Fortschritte in der Bildung nicht vom Zufall

abhängen und um die Vorhersehbarkeit und Kontinuität des Unterrichts zu garantieren (Bräutigam, 2003, S. 74).

Prohl und Krick (2006) haben eine Zusammenfassung der Lehrpläne für das Fach Sport erstellt. In den 70er Jahren basierte der Sportcurriculum auf der Vermittlung von Fertigkeiten normierter Sportarten, während sich in den 80er Jahren eine „Lehrplanabstinenz“ einstellte, in der eine pragmatische Sportdidaktik mit dem Leitprinzip der Handlungsfähigkeit statt den allgemeinbildenden Zielen im Sport in den Lehrplänen dominierte. In den 90er Jahren litt der Sportunterricht unter der Legitimationskrise, sodass sich die Lehrpläne anhand des pädagogischen Auftrages am Beitrag des Sportunterrichts zur Bildung orientierten (Prohl & Krick, 2006, S. 20). Zurzeit konzentriert sich der pädagogische Auftrag, der dem Schulsport zugeschrieben wird, auf zwei Aufgaben:

- Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung *zum* Sport);
- Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch den Sportunterricht (Erziehung *durch* Sport).

Dieser Doppelauftrag des Sportunterrichts bezieht sich auf das von Kurz (1987) vorgestellte integrative Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport, welches eine große Bedeutung innerhalb der sportdidaktischen Diskussion eingenommen hat (vgl. Kapitel 2.1.1.5.3). Dieses Konzept wurde im Jahr 1999 in den neuen Lehrplänen und Richtlinien für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen eingeführt und wurde zur Richtlinie für die Lehrpläne anderer Bundesländer, inklusive des Saarlandes. In der von Prohl und Krick (2006, S. 21) im Rahmen der DSB-SPRINT-Studie durchgeführten Analyse der deutschen Lehrpläne für das Schulfach Sport, betrachten die Autoren die neuen Lehrpläne für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen als Prototyp einer neuen Lehrplangeneration.

Die Lehrpläne für den Sportunterricht im Saarland sind ebenfalls der Tendenz des integrativen Leitkonzeptes der Handlungsfähigkeit im Sport gefolgt. Die Hauptcharakteristika dieser neuen Lehrplangeneration lassen sich in drei Konzepten zusammenfassen: Mehrperspektivität, Doppelauftrag (Kompetenzen) und Bewegungsfelder (Angne, 2009; Weber, 2009; Schröer, 2010). Diese Konzepte werden auf der Grundlage der Lehrpläne in der Sekundarstufe I (Gymnasium und erweiterte Realschule) im Saarland im Folgenden genauer erläutert (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009; 2010a).

2.1.3.1 Mehrperspektivischer Sportunterricht im Lehrplan des Saarlandes

Ebenso wie die neue Lehrplangeneration, die auf dem von Kurz (1987) vorgestellten Konzept der Handlungsfähigkeit basiert, geht auch der Lehrplan für das Schulfach Sport im Saarland auf die Mehrperspektivität des Schulsports ein. Laut dem Lehr-

plan der erweiterten Realschulen (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009) und Gymnasien (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2010a) ist das Ziel des mehrperspektivischen Sportunterrichts „die Entwicklung der sportlichen Handlungsfähigkeit, d. h. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, aus der Fülle der Bewegungen und sportlichen Angebote Formen auszuwählen, die sowohl momentanes als auch langfristiges physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden und Gesundheit ermöglichen“ (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 3).

Die diversen Perspektiven, die der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland vorstellt, sind die von Kurz (1987) vorgeschlagenen Perspektiven, die im Kapitel 2.1.1.5.3 erläutert wurden. Diese pädagogischen Perspektiven sind (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 2):

- Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern,
- Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten,
- Die Fitness verbessern und Gesundheitsbewusstsein entwickeln,
- Etwas wagen und verantworten,
- Das Leisten erfahren und reflektieren,
- Gemeinsam handeln, an Wettkämpfen teilnehmen und sich verständigen.

Die Reihenfolge, in der die Perspektiven genannt sind stellt keine hierarchische Aufteilung dar. Sie überschneiden sich und oftmals wirken sie zusammen (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009).

2.1.3.2 Kompetenzen im Sportunterricht

Wie im Vorhergehenden bereits erwähnt, hat der Sportunterricht einen Doppelauftrag: zum einen die Entwicklung der körperlichen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Sportarten (Aufgabe der Bewegungsbildung oder Erziehung zum Sport) und zum anderen die Entwicklung der Kompetenzen (Aufgabe der Allgemeinbildung oder Erziehung durch Sport). Kompetenzen sind „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 - 28). Im Fall des Lehrplans für das Fach Sport im Saarland sind folgende Kompetenzen im Sportunterricht von besonderer Bedeutung (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 3 - 4):

a) Sachkompetenz:
   - Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie des sportlichen Könnens,
   - Kenntnisse über Funktionen des Körpers,
   - Kenntnisse von Möglichkeiten und Grenzen der körperlichen Bewegung,
   - grundlegende Kenntnisse über sportliche Zusammenhänge (z. B. Sport und Bewegung, Sport und Gesundheit, Sport und Training, Sport und Natur, Sport und Wirtschaft),
   - Sportspezifische Theorie- und Regelkenntnisse.

b) Selbstkompetenz:
   - Verbesserung der individuellen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit,
   - Steigerung des Selbstwertgefühls,
   - korrektes Einschätzen von Zielen, Risiken, eigenen Leistungen und dem eigenen Lernfortschritt,
   - angemessenes Verhalten bei Sieg und Niederlage,
   - kreativer Einsatz von Bewegungs- und Spielformen als Kommunikations- und Gestaltungsmittel,
   - realistische Wahrnehmung körperlicher Phänomene (z. B. Atmung, Puls, Schwitzen, Erschöpfung, Anstrengung, Wohlbefinden, Ausgeglichenheit).

c) Sozialkompetenz:
   - partnerschaftliches, faires, friedfertiges, kommunikatives und teamorientiertes Verhalten,
   - Einhalten von Regeln und Vereinbarungen,
   - Übernahme von Verantwortung (z. B. helfen und sichern),
   - Gruppen- und Teambildung,
   - Gemeinschaftliches Lösen von Aufgaben.

d) Methodenkompetenz:
   - selbständiges Gestalten von Unterrichtsphasen und selbständiges Planen sportlicher Aktivitäten,
   - Erkennen und Korrigieren von Fehlern in der Bewegungsausführung bei sich und anderen,

- selbständiges Anwenden von Trainingsformen zur Verbesserung bzw. Erhaltung motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten.

2.1.3.3 Bewegungsfelder

Die zuvor genannten pädagogischen Perspektiven und Kompetenzen werden mithilfe der so genannten „Bewegungsfelder", ein sportdidaktischer Begriff, der sich auf die im Sportunterricht durchgeführten Inhalte bezieht, entwickelt.

In Anbetracht dessen, dass sich die traditionellen Sportarten aus pädagogischen Gründen nicht als einziger Inhalt des Schulsports rechtfertigen lassen, ist das Konzept der „Bewegungsfelder" als eine Erweiterung des Sportartenkanons, also als eine Ausdehnung des Begriffs Sport auf „Bewegung, Spiel und Sport" zu sehen (Angne, 2009; Weber, 2009; Schröer, 2010).

Im saarländischen Lehrplan für das Fach Sport werden die Bewegungsfelder in verbindliche und fakultative unterteilt. Die verbindlichen Bewegungsfelder sind in den einzelnen Jahrgangsstufen fester Bestandteil des Unterrichts, während die fakultativen Bewegungsfelder das Angebot der Unterrichtsinhalte erweitern (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 4). Aus diesem Grund befinden sich unter den verbindlichen Bewegungsfeldern das Laufen, Springen, Werfen (Leichtathletik), Spielen (Sportspiele), Bewegen im Wasser (Schwimmen), Bewegen an Geräten (Turnen), Darstellen, Gestalten, Tanzen und Bewegungskünste. Zu den fakultativen Inhalten zählen das Gleiten, Rollen, Fahren (Winter-, Wasser-, Rollsport), Ringen, Raufen und Verteidigen (Zweikampfsportarten).

Im Folgenden werden die im Lehrplan für das Fach Sport im Saarland empfohlenen Aktivitäten für jedes Bewegungsfeld und nach Klassenstufe der erweiterten Realschule geordnet, vorgestellt (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 8).

a) Bewegungsfeld „*Laufen, Springen, Werfen*":

- Klasse 5: Laufen und Springen
- Klasse 6: Laufen und Orientieren im Gelände
- Klasse 7: Ausdauernd Laufen, Springen u. koordinativem Aspekt, Weitwerfen
- Klasse 8: Laufen, Springen, Werfen
- Klasse 9: Staffellaufen, Weitspringen, Drehwerfen
- Klasse 10: Ausdauernd Laufen, Weit- oder Hochspringen, Stoßen oder Werfen

b) Bewegungsfeld „*Bewegen an und mit Geräten*“:

- Klasse 5: Rollen Stützen, Schwingen und Schaukeln; Springen unter dem Aspekt der Wagnis
- Klasse 6: Turnen an Gerätekombinationen
- Klasse 7: Grundelemente des Turnens: Drehen, Stützen, Springen und Balancieren. Partner und Gruppenakrobatik
- Klasse 8: Überschläge, die Turnhalle als Fitnesscenter
- Klasse 9: Staffellaufen, Weitspringen, Drehwerfen
- Klasse 10: Bewegungsverbindungen an einem Gerät, einer Gerätekombination bzw. einer Gerätebahn in Partner- u./o. Gruppenarbeit entwickeln und präsentieren

c) Bewegungsfeld „*Spielen*“:

- Klasse 5: Spielen mit Bällen
- Klasse 6: Spiele mit der Hand
- Klasse 7: Spiele mit dem Fuß, Spiele mit Schlägen
- Klasse 8: Rückschlagspiel Volleyball
- Klasse 9: Regeln in Sportspielen kennen, verändern, anerkennen und anwenden
- Klasse 10: Sportspiele in ihrer Ganzheit taktisch verstehen und umsetzen

d) Bewegungsfeld „*Bewegung gymnastisch, rhythmisch und tänzerisch gestalten*“:

- Klasse 5: Springen mit dem Seil
- Klasse 6: Rhythmus und Koordination
- Klasse 7: Bewegungsgestaltung mit dem Ball
- Klasse 8: Improvisieren und Gestalten einfacher Bewegungsformen mit und ohne Objekt
- Klasse 9: Bewegungstheater
- Klasse 10: Improvisieren und Gestalten einfacher / komplexer Bewegungsformen mit und ohne Gerät

e) Bewegungsfeld „*Bewegen im Wasser*“:

- Klasse 6: Bewegen im Wasser I und II

- Klasse 9: Kraulschwimmen und Brust- und Rückenlage, Rettungsschwimmen
- Klasse 10: Schwimmen in Brust- Kraul- und Rückenlage, Rettungsschwimmen, Ballspiele im Wasser

f) Bewegungsfeld „*Raufen, Ringen, Kämpfen*“:

- Klasse 5: Ringen und Raufen
- Klasse 9 : Kämpfen am Boden und im Stand

g) Bewegungsfeld „*Gleiten, Rollen, Fahren*“:

- Klasse 8: Inlineskating

h) Bewegungsfeld „*Übergreifen*“:

- Klasse 10: Sport in der Freizeit

2.1.3.4 Weitere im Lehrplan für das Fach Sport im Saarland genannte Aspekte

Neben den drei fundamentalen Konzepten, auf denen der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland basiert – Mehrperspektivität, Kompetenzen und Bewegungsfelder – werden auch andere Aspekte genannt, die der erziehende Sportunterricht berücksichtigen sollte. So sollte sich der mehrperspektivische Sportunterricht weiter verbreiten und mehr an die anderen Fächer anschließen, wie z. B. dem Fach Biologie im Rahmen der Gesundheitserziehung, Musik und bildende Kunst im Rahmen der ästhetischen Erziehung (rhythmisches Bewegen, Bewegungstheater etc.), dem Fach Erdkunde in der Umwelterziehung, dem Fach Sozialkunde aufgrund der Beachtung von Regeln und dem Fairplay, oder mit dem Fach Deutsch, um Regeln zu formulieren, sportliche Bewegungen zu beschreiben (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009).

Der saarländische Sportlehrplan nennt zudem einige methodische Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. Der Sportunterricht hat das Erlernen einer breiten Palette von Handlungskompetenzen sicherzustellen, damit die Schüler/Innen eine individuelle Sinngebung zum Sporttreiben entwickeln. Dafür schlägt der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland die Einhaltung bestimmter Grundsätze vor (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009):

- Unterricht öffnen und zur Selbständigkeit anleiten,
- Individualisieren und Integrieren,
- Üben und individuelle Lernerfolge sichern,

- Erfahrungen bei Bewegung, Sport und Spiel bewusst machen und reflektieren.

Ein weiterer Aspekt, den der Sportlehrplan des Saarlandes nennt, sind die Leistungsbewertung und Notenfindung. Das Fach Sport ist eines der Pflichtfächer mit Versetzungs- und Abschussrelevanz. Deswegen ist es nötig, dass die Schüler anhand einer Gesamtnote bewertet werden. Diese Gesamtnote setzt sich aus mehreren Teilnoten zusammen, welche die unterschiedlichen Leistungen aus dem sportlichen Handeln unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven bewerten (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 52). Der Schwerpunkt der Note liegt dabei auf der Sachkompetenz, wobei ausgeschlossen ist, dass die Schüler/Innen nur aufgrund ihrer quantitativen messbaren Leistung oder anhand nominierter Leistungstabellen bewertet werden. Die individuellen Lern- und Leistungsfortschritte und die Bereitschaft, die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit zu erweitern (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009), sind auch miteinzubeziehen. Der saarländische Sportlehrplan schlägt auch vor, dass besondere Leistungen im außerunterrichtlichen Schulsport, wie die Teilnahme an Sportarbeitsgemeinschaften, die Mitgliedschaft in einer Schulmannschaft, etc. unter „Bemerkungen“ auf dem Zeugnis vermerkt werden (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009, S. 53).

2.2 „Educación Física“ – Sportunterricht in Chile

Während im vorhergehenden Kapitel die Situation des Sportunterrichts in Deutschland beschrieben wurde, so soll im Folgenden die Situation des Sportunterrichts in Chile dargestellt werden. Aufgrund des Mangels an Literatur, Veröffentlichungen oder Studien über den Sportunterricht ist eine tiefgreifendere Analyse leider nicht möglich. Trotz dessen kann eine generelle Beschreibung gegeben werden, anhand der die Entwicklung des Sportunterrichts in Chile verständlich wird.

Zu Beginn dieses Kapitels wird das Bildungssystem in Chile beschrieben, das sich in seiner Struktur und seinem Finanzierungssystem von dem deutschen System stark unterscheidet. Die Kenntnisse über das chilenische Bildungssystem sind entscheidend, um zu versetehen, in welchem Rahmen sich der Sportunterricht in Chile bewegt. Anschließend wird ein historischer Überblick über den Sportunterricht in Chile gegeben und seine aktuelle Situation beschrieben, sowie eine Analyse der nationalen Lehrpläne für das Fach Sport in Chile durchgeführt.

2.2.1 Die Besonderheiten des chilenischen Bildungssystems

2.2.1.1 Struktur des Bildungssystems

Im chilenischen Bildungssystem gibt es folgende Lehrstufen (Abbildung 1):

a) „Educación Parvularia“ (Kindergarten),

b) „Educación General Básica“ (Grundschule),

c) „Educación Media“ (Sekundarstufe) und

d) „Educación Superior“ (Hochschule).

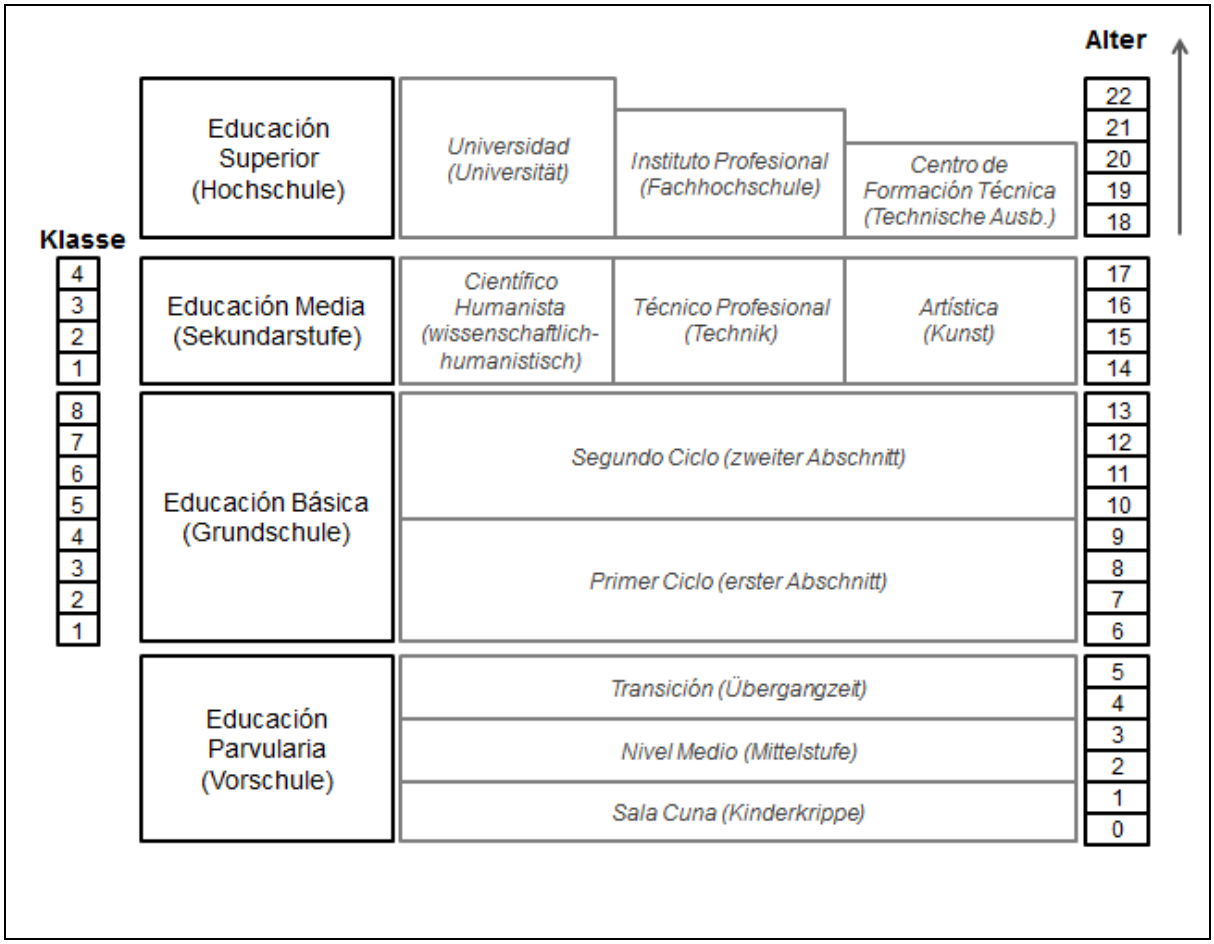

Abbildung 1: Struktur des chilenischen Bildungssystems

Die Grundschule und die Sekundarstufe sind für alle Chilenen unter 18 Jahren verpflichtend, wodurch den Chilenen eine über zwölf Jahre lange und durchgängige Bildung garantiert wird (UNESCO, 2010, S. 6).

2.2.1.1.1 Vorschulische Bildung

Zur vorschulischen Bildung gehört die Ausbildung, die bereits in den Kinderkrippen und Kindergärten stattfindet, und richtet sich an Kinder im Alter von 85 Tagen bis zu sechs Jahren. Diese Art der Bildung ist allerdings nicht obligatorisch.

Der „Junta Nacional de Jardines Infantiles" (nationale Ausschuss für Kindergärten) ist ein öffentlicher Ausschuss, der zum Bildungsministerium gehört und dessen Aufgabe die Koordination, Förderung und Überwachung der Organisation und der Betriebsabläufe der Kindergärten beinhaltet. Die vorschulische Bildung lässt sich in folgende Stufen unterteilen (Ministerio de Educación de Chile, 2010b):

a) Kinderkrippe: im Alter von 85 Tagen bis zu 2 Jahren,

b) Mittelstufe: im Alter von 2 bis 4 Jahren; sie lässt sich nochmals unterteilen in die untere und obere Mittelstufe,

c) Übergangszeit: im Alter von 4 bis 6 Jahren; sie lässt sich nochmals unterteilen in die erste Stufe (Pre-Kindergarten im Alter von 4 bis 5 Jahren) und die zweite Stufe (Kindergarten im Alter von 5 bis 6 Jahren) der Übergangszeit.

2.2.1.1.2 Grundschulbildung

Die Grundschulbildung ist seit einer Reformierung im Jahr 1965 fester Bestandteil in der Ausbildung der Schüler/Innen. Seitdem ist der Besuch der Grundschule auch obligatorisch geworden. Generell dauert die Grundschulbildung acht Jahre lang und lässt sich in zwei Abschnitte und acht Klassenstufen unterteilen (UNESCO, 2010, S. 13 - 14):

- erster Abschnitt: 1., 2., 3. und 4. Klasse.
- zweiter Abschnitt: 5., 6., 7. und 8. Klasse.

Das Mindesteinstiegsalter für die erste Klasse der Grundschule liegt bei sechs Jahren (Ministerio de Educación de Chile, 2010b).

2.2.1.1.3 Sekundarstufe

Die Sekundarstufe dauert vier Jahre lang und das maximale Einstiegsalter liegt bei 18 Jahren. Ein Mindestalter gibt es nicht, allerdings muss als Voraussetzung die achte Klasse der Grundschule bereits abgeschlossen sein.

In der Sekundarstufe gibt es folgende Fachrichtungen, von denen jeweils eine zu wählen ist (Ministerio de Educación de Chile, 2010b):

- Die wissenschaftliche-humanistische Richtung: Sie orientiert sich an den Natur- und Geisteswissenschaften und ist in 4 Jahre unterteilt.

- Die technische Richtung: Sie orientiert sich an den technischen Feldern wie der Agrikultur, der Verwaltung, der Buchführung, dem Tourismus, dem Sekretariatswesen, der Elektrizität, der Mechanik, der Elektrotechnik und der Informatik; nach Beenden dieser Ausbildung erhalten die Schüler/Innen den Titel als Techniker von der Bildungseinrichtung. Die 1. und 2. Klasse umfassen das Erlernen allgemeiner Grundlagen und die 3. und 4. Klasse dienen der Spezialisierung.
- Die künstlerische Richtung: Sie orientiert sich an den verschiedenen Bereichen von Kunst.

Zurzeit wird an einer neuen Reform für die Grundschulbildung und die Sekundarstufe gearbeitet. Durch sie soll die Grundschulbildung auf sechs Jahre gekürzt und die Sekundarstufe auch auf sechs Jahre verlängert werden (Ministerio de Educación de Chile, 2010b).

2.2.1.1.4 Hochschulbildung

In der Hochschulbildung in Chile gibt es drei Arten von Einrichtungen (Ministerio de Educación de Chile, 2010b):

- Einrichtungen zur technischen Ausbildung: Ihr Ziel ist die Ausbildung von Technikern mit den notwendigen Fähigkeiten und ausreichendem Fachwissen. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und wird mit dem Titel des „Técnico de Nivel Superior“ (Techniker auf Hochschulniveau) abgeschlossen.
- Fachhochschulen: Ihr Ziel ist die Ausbildung von Fachleuten. Sie können Titel in den Laufbahnen verleihen, für die kein höherer akademischer Titel notwendig ist.
- Universitäten: Sie können alle Arten von Titeln verleihen, wie z. B. Staatsexamenstitel, Diplomtitel, Magistertitel, Doktortitel etc.

Alle Absolventen der Sekundarstufe können auch eine Hochschulbildung beginnen, egal an welcher Art der Hochschule.

Diejenigen, die sich für ein Studium an einer Universität entscheiden, haben die Wahl zwischen den traditionellen oder den privaten Universitäten. Die traditionellen Universitäten, von denen es 25 gibt (darunter einige der wichtigsten Hochschulen des ganzen Landes) und die im „Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas“ (Rat der Rektoren der chilenischen Universitäten) vereint sind, werden durch den Staat finanziert. Für die Aufnahme an diesen Universitäten gibt es ein nationales Auswahlsystem, wobei die Aufnahme anhand einer Aufnahmeprüfung entschieden wird (UNESCO, 2010, S. 13).

Die Hochschulbildung in Chile hat sich explosionsartig ausgeweitet. So gab es im Jahr 1980 lediglich acht Universitäten mit 19 Standorten und 118.000 Studenten/Innen, während diese Zahl im Jahr 2007 bereits auf 61 Universitäten, 44 Fachhochschulen und 100 Hochschulen zur technischen Ausbildung, mit insgesamt 620 Standorten und 726.000 Studenten/Innen im ganzen Land gestiegen war (Fernández, 2010, S. 83).

2.2.1.2 Arten der Bildungseinrichtungen nach Finanzierung

Die Bildungseinrichtungen in Chile lassen sich in allen Bildungsstufen des chilenischen Bildungssystems nach ihrer verwaltungstechnischen und finanziellen Abhängigkeit ordnen (UNESCO, 2006, S. 13).

2.2.1.2.1 Öffentliche Einrichtungen

Die „öffentlichen Schulen“ sind öffentliche Einrichtungen des Staats, die auch von ihm finanziert und von den Gemeinden des Landes verwaltet werden. Diese Einrichtungen decken die vorschulische Bildung, die Grundschulbildung und die natur- und geisteswissenschaftliche, sowie die technische Richtung der Sekundarstufe ab. Einrichtungen dieser Art weisen die größte Anzahl eingeschriebener Schüler/Innen sowie die größte Anzahl der Einrichtungen im Land auf. Die öffentlichen Einrichtung entsprechen ca. 48 % der Gesamtanzahl der Einrichtungen (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

2.2.1.2.2 Private subventionierte Einrichtungen

Die „subventionierten Privatschulen“ gehören Privatbesitzern und werden auch von diesen verwaltet. Allerdings werden diese Einrichtungen in der vorschulischen Bildung (2. Stufe der Übergangszeit), der Grundschulbildung und der Sekundarstufe staatlich finanziert mit Subventionen, die pro eingeschriebenem/r Schüler/In, der/die auch regelmäßig am Unterricht teilnimmt, vergeben werden (UNESCO, 2006, S. 13). Die privaten subventionierten Einrichtungen machen etwa 46 % der Gesamtanzahl der Einrichtungen aus (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

2.2.1.2.3 Privat finanzierte Einrichtungen

Die „nicht subventionierten Privatschulen“ sind private Einrichtungen, die auch privat verwaltet und finanziert werden. Solche Einrichtungen gibt es in allen Bildungsstufen und -formen des Bildungssystems (UNESCO, 2006, S. 13). Die Anzahl an privat finanzierten Einrichtungen entsprechen ungefähr 6 % der Gesamtanzahl der Einrichtungen (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

2.2.1.2.4 Staatliche Einrichtungen

Hierbei handelt es sich um Einrichtungen ausschließlich für die Hochschulbildung, bzw. um die bereits genannten traditionellen Universitäten, die akademisch- und verwaltungstechnisch selbständig sind, aber trotzdem vom Staat finanziert werden (UNESCO, 2006, S. 36).

2.2.2 Historischer Hintergrund des Schulsports in Chile

2.2.2.1 Erste Ideen zur Leibeserziehung

Als die spanischen Eroberer im 16. Jahrhundert nach Chile kamen, entdeckten sie den Stamm der Mapuche[3], die aufgrund ihres starken Widerstands den spanischen Eroberern gegenüber als ein sehr starker und kriegerischer Stamm galten. In Berichten der spanischen Historiker gibt es Hinweise darauf, dass die Mapuche ihren Kindern Geschicklichkeitsspiele, die zur Vorbereitung auf den Krieg dienten, beibetrachten. Wie es die chilenische Historikerin Amanda Labarca (1939, S. 6) beschreibt, kann gefolgert werden, dass die Bildung in jener Epoche eine spontane und „primitive“ Leibeserziehung beinhaltete, wobei erst ca. drei Jahrhunderte vergehen mussten, bis man in der chilenischen Bevölkerung überhaupt begann, von einer so genannten „Leibeserziehung“ zu sprechen.

Die ersten Ideen im Zusammenhang mit der Leibeserziehung kamen erst im 19. Jahrhundert auf. Im Jahr 1813 stellte der Politiker Juan Egaña, der Verfasser der chilenischen Verfassung aus dem Jahr 1823, der Regierungsjunta ein Projekt für die Gründung einer „Instituto Nacional“ (Nationalen Schule) vor, die den Kindern nicht nur eine Einführung in theoretische Fachgebiete geben, sondern ihnen auch physische Bewegung näherbringen sollte. Ziel dieses Projekts war, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Übungen für die Aktivität, Energie und die Gesundheit auszuführen, die gleichzeitig zur Formung des Charakters und der Moralvorstellungen des Individuums beitragen (Lara, 2006, S. 33). So kam es dazu, dass der Rektor der „Nationalen Schule“, Carlos Lozier, zwischen 1825 und 1826 seinen Schülern/Innen die Möglichkeit gab, Ausflüge und Übungen im Freien auszuführen, so wie er selbst es in der Armee unter Napoleon gelernt hatte (Lara, 2006, S. 33). Ein weiteres Beispiel für diese Ideen sind die von José Joaquín de Mora, einem spanischen Schriftsteller, der ebenfalls Inhaber und Rektor des „Liceo de Chile“ (Chilenischen Lyzeums) war, das zu den ersten Schulen in Chile gehörte. De Mora, der für seine liberalen Vorstellungen bekannt war, empfahl die Einführung des Schwimmunterrichts und eine Pflicht für die Ausführung von körperlichen Aktivitäten in der Schule (Lara, 2006, S. 33).

[3] Die Mapuche sind ein indigenes Volk. Ihr Gebiet erstreckt sich über den Süden Chiles.

Trotz dieser Ideen schritt die Entwicklung der Leibeserziehung in jener Periode nur langsam voran. Wie Melkonian (1943) anmerkt, fehlten der Leibeserziehung dieser Epoche richtige pädagogische Prinzipien (Melkonian, 1943, zitiert nach Guarda, 2006, S. 13).

2.2.2.2 Die Normalschule für Präzeptoren und die ersten chilenischen Bücher über die Leibeserziehung

Angesichts der Notwendigkeit von geschultem Personal zum Unterrichten der Bevölkerung wurden um 1850 die „Escuelas Normales de Preceptores“ (Normalschulen für Präzeptoren) eröffnet. Diese Normalschulen waren Bildungseinrichtungen, in denen „Präzeptoren” (Erzieher/ Lehrer) zum Unterrichten in Grundschulen ausgebildet wurden. Im Jahr 1853 wurde dann auch das Fach Leibeserziehung im Lehrplan für die zukünftigen Lehrkräfte unter dem Namen „Gimnasia“ (Gymnastik) aufgenommen, damit dieses Fach auch in den Schulen unterrichtet werden konnte. Im Jahr 1883 erließ die Regierung ein Gesetz, durch das der Sportunterricht wahlfrei in den Lehrplänen der Schulen aufgenommen werden konnte (Salas, 2009, S. 163).

In dieser Epoche sind auch die ersten Bücher über die Leibeserziehung erschienen. Im Jahr 1872 veröffentlichte der Artz Adolfo Murillo das Buch „De la Educación Física y la enseñanza de la Hijiene” („Die Leibeserziehung und die Hygiene”), in dem es um ein Übungsprogramm ging, welches dem Körper bei seiner Entwicklung helfen sollte.

Vom medizinischen Standpunkt aus führt Murillo (1872, S. 14) zudem an, dass die hygienische Gymnastik und die orthopädische oder therapeutische Gymnastik Wunder vollbrachten. Er betonte auch, dass die Gymnastik nur unter der richtigen Anleitung sehr nützlich und gesund sei. Das von Murillo aufgestellte Übungsprogramm beginnt mit einer Aufstellung in Gruppen, wodurch Disziplin erreicht werden soll. Danach folgen einleitende Übungen, die aus Laufen, Rennen, Springen und Gleichgewichtsübungen bestehen. Anschließend folgen Übungen mit Geräten, wie z. B. Ringen, ein oder zwei Kilo schweren Sandsäcken und Übungen im Portikus[4]. Außerdem betonte Murillo die große Bedeutung der Erziehung zur Hygiene, was vor allem zum Angewöhnen gesundheitsfördernder Gewohnheiten in der Bevölkerung führen sollte.

Im Jahr 1886 wurde in Chile ein weiteres Buch über die Leibeserziehung veröffentlicht. Es stammt von Jose Joaquín Aguirre und heißt „Manual de Jimnasia Escolar para el uso de las Escuelas de Instruccion Primaria” („Leitfaden für die Gymnastik an Grundschulen”). Darin zeigte er mithilfe von Abbildungen und Erläuterungen,

[4] Im Portikus wurden zu dieser Zeit die gymnastischen Übungen durchgeführt. In ihm befanden sich der Barren, das Reck, die Ringe, Seile und die Sprossenwand.

welche Art von Übungen im Gymnastikunterricht durchgeführt werden sollten. Zudem gab er an, dass die Gymnastik in allen Schulen zur Pflicht werden sollte, dass die Schüler/Innen ab 12 Jahren in Gymnastik unterrichtet werden sollten und dass den Schülern/Innen vier Mal pro Woche eine halbe Stunde Gymnastik erteilt werden sollte (Aguirre, 1886, S.V). In Bezug auf die Übungen waren das Marschieren und systematische Bewegungen hauptsächliche Bestandteile, wobei die Schüler/Innen immer geordnet in einer Reihe aufgestellt waren und die Bewegungen gemäß den Anleitungen des Lehrers ausführten.

2.2.2.3 Deutsche Turnkunst vs. schwedische Gymnastik

Ein starker Antrieb für eine besondere Ausbildung in der Leibeserziehung, hauptsächlich im Gymnastikunterricht, kam von der pädagogischen Mission der deutschen Lehrer, die die chilenische Regierung im Jahr 1884 beschäftigte. Im Jahr 1889 wurde der erste Kurs für Gymnastiklehrer an der „Instituto Pedagógico“ (pädagogischen Hochschule) abgehalten. In diesem Kurs, den die Dozenten Josef Franz Jenschke und Hanna Gremler erteilten, wurden die ersten Lehrer mit einem offiziellen Titel im ganzen Land ausgebildet (Guarda, 2006, S. 12).

Als der Gymnastikunterricht an chilenischen Schulen im Jahr 1889 obligatorisch wurde, setzte Josef Franz Jenschke die Ideen der „deutschen Turnkunst“ von Friedrich Ludwig Jahn in den chilenischen Lehrplänen für Gymnastik durch. Jenschke wurde zum Direktor für Gymnastik an der Normalschule ernannt und sagte, dass „er sich in der dringenden Notwendigkeit sah, aufgrund des Mangels an kompetenten Lehrkräften, die Unterrichtsstunden für Gymnastik zu übernehmen, um so die Disziplin, den Willen, die Energie und die Initiative zu verbessern, was Prinzipien sind, auf denen die deutsche Turnkunst aufbaut“ (Jenschke, 1922, zitiert nach Muñoz, 2006, S. 9). Der Einfluss der deutschen Turnkunst wiedersprach allerdings den Ideen der „schwedischen Gymnastik“, die der chilenische Lehrer Joaquín Cabezas, der auch als der „Padre de la Educación Física chilena“ (Vater der Leibeserziehung in Chile) bekannt ist, durchzusetzen versuchte, da er 1885 von der chilenischen Regierung nach Schweden gesandt wurde, um dort alles über die Leibeserziehung in Europa zu lernen. An der „Kungliga Gymnastiska Centralinstitutet“ (Hochschule für Gymnastik und Sport) in Stockholm nahm Cabezas Unterricht bei L.M. Torngren und Carl Silow, zwei der Anhänger von Pehr Henrik Ling. Danach reiste er durch Dänemark, Frankreich und Belgien, wo er die Möglichkeit hatte, belgische Lehrer in Gymnastik zu unterrichten. Dies brachte ihm einen gewissen Bekanntheitsgrad als derjenige, der die Ideen von Ling in Belgien verbreitete (Lara, 2006, S. 35), wodurch er zur Organisation des Sportunterrichts in Belgien und zur Gründung der Hochschule für Leibeserziehung in Lüttich beitrug (Salas, 2009, S. 164).

Im Jahr 1893 kehrte Cabezas dann nach Chile zurück und als er versuchte, seine Erkenntnisse aus Schweden auch in Chile in die Praxis umzusetzen, führte er zahlreiche Diskussionen mit Franz Jenschke, der zu jener Zeit als Lehrer an der Pädagogischen Hochschule tätig war. Diese Rivalität erinnerte an den „Barrenstreit“, die anhaltenden Streitigkeiten zwischen Pehr Henrik Ling, Verfechter der „schwedischen Gymnastik“ und Friedrich Ludwig Jahn, Verfechter der „deutschen Turnkunst“, in Europa fast 90 Jahre zuvor (Gruppe & Krüger, 1997, S. 136). Diese Streitigkeiten über die vermeintlich korrekte Umsetzung zweier unterschiedlicher Arten der Leibeserziehung führten in der Konsequenz dazu, dass sich eine nationale Bewegung in Gang setzte, die forderte beide Arten (die deutsche und die schwedische) zusammen der nationalen Realität anzunähern. Dies hatte zu Folge, dass sie an das chilenische Klima, den Volkscharakter, die Gewohnheiten und die Ziele im chilenischen Bildungssystem angepasst werden sollten. Doch trotz alledem hatte Joaquín Cabezas mit seinen Ideen den Rückhalt vom Rektor der „Universidad de Chile“, der ihm anbot, das Fach Gymnastik am Pädagogischen Institut zu unterrichten, was bis dahin Franz Jenschkes Aufgabe gewesen war (Lara, 2006, S. 35).

Was danach geschah, hat Leotardo Matus, Lehrer der Leibeserziehung, in seinem Buch „El problema de la Ed. Física en Chile y el embrujamiento Sueco“ (das Problem der Leibeserziehung in Chile und die schwedische Verhexung) aus dem Jahr 1932 kritisch beschrieben: „Seit 1906 wurde das deutsche System durch das schwedische System ersetzt. Danach wurde eine Hochschule für Leibeserziehung gegründet, Lehrkräfte aus dem Ausland wurden eingestellt, die Gymnastik bekam einen vorrangigen Platz in der Förderung der Schüler, es wurde eine Vielzahl an Turnhallen in Einrichtungen für beide Geschlechter gebaut und die Regierung hat spezielle Gesetze und Regelungen eingeführt, abgesehen davon hat die Gymnastik von Ling allerdings in allen Zügen versagt“ (Matus, 1932, zitiert nach Muñoz, 2006, S. 8).

2.2.2.4 Das Institut für Leibeserziehung

Im Jahr 1889 fand ein nationaler Pädagogikkongress statt, auf dem unter anderem über die Vorteile der Einrichtung eines zentralen Instituts für die Ausbildung von Lehrern des Gymnastikunterrichts diskutiert wurde. In diesem Zusammenhang führt Melkonian (1943, zitiert nach Guarda, 2006, S. 14) an: „dies ist der erste Fall, den wir finden können, in dem die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, eine Schule einzurichten, deren einzige Mission die Ausbildung von Lehrern speziell für den Gymnastikunterricht wäre, eine Idee, die auf der Notwendigkeit basiert, fachkundlichem Personal die Leitung und Lehre dieser Aktivitäten zu übergeben”.

Mit der Unterstützung der Vorsitzenden des „Ministerio de Instrucción Pública“ (Ministerium für die öffentliche Bildung) und mit der Zustimmung des Kongresses zur Aufnahme der Gründung eines Instituts für die Ausbildung von Gymnastikleh-

rern im Gesetz für den Staatshaushalt wurde dann im Jahr 1906 das Gesetz Nummer 505 erlassen, das die Anordnung enthielt, eine „Instituto Superior de Educación Física y Manual (Hochschule für Leibeserziehung) mit Sitz in der Hauptstadt Santiago einzurichten. Diese wurde somit zur ersten Hochschule für die Ausbildung von Sportlehrern in Lateinamerika (Guarda, 2006, S. 15). In dieser ersten Etappe war das Institut direkt vom Ministerium für öffentliche Bildung abhängig und für alles, was die Regelung und Planung des Studiums betraf, war der Direktor, Joaquín Cabezas, zuständig (Guarda, 2006, S. 15). Im Jahr 1918 schloss sich die Hochschule für Leibeserziehung der „Universidad de Chile“ an und die Absolventen erhielten den Titel des Lehrers.

Die erste Zeitschrift über die Leibeserziehung wurde im Jahr 1929 mit dem Namen „Revista de Educación Física“ (Zeitschrift der Leibeserziehung) veröffentlicht, wobei die meisten der Autoren dieser Zeitschrift an der Hochschule für Leibeserziehung arbeiteten, sodass sie ab 1933 zur offiziellen Zeitschrift der Hochschule wurde. Noch heute ist diese Zeitschrift bekannt als die weltweit älteste in Spanisch verfasste Fachzeitschrift (Guarda, 2006, S. 18).

Im Jahr 1943 wurde Luis Bisquertt als Nachfolger von Joaquín Cabezas García, der aus gesundheitlichen Gründen zurücktrat und im Jahr 1948 starb, zum Rektor der Hochschule ernannt. Bisquertt war ein Chirurg und Lehrer für Leibeserziehung. Er nahm an verschiedenen internationalen Kongressen teil und ist bekannt als Verfechter der Leibeserziehung, was sich auch in seinen zahlreichen Publikationen, Artikeln und Teilnahmen an Konferenzen wiederspiegelt. Aufgrund seines hohen Ansehens wurde er zum Vizepräsidenten der „Federación Internacional de Educación Física“ (Internationalen Verband der Leibeserziehung, kurz: FIEP) ernannt (Guarda, 2006, S. 19).

Bisquertt hat verschiedene Programme für die wissenschaftliche Forschung entwickelt und viele seiner Untersuchungen haben auch über die Grenzen Chiles hinaus internationalen Anklang gefunden. Die Hochschule für Leibeserziehung wurde somit zu einer der angesehensten in ganz Lateinamerika und weckte auch das Interesse von Studierenden aus dem Ausland, die sich zunehmend um einen Studienplatz an der Hochschule bemühten (Guarda, 2006, S. 19).

Die Hochschule startete einen kulturellen Austausch mit ausländischen Instituten, was ebenfalls zur fachlichen Bereicherung der Dozenten beitrug. In den 50er Jahren weitete sich dieser internationale Austausch aus und es wurde Kontakt mit Universitäten aus Schweden, Belgien, Frankreich und insbesondere aus Deutschland aufgenommen. Gegen Ende der 60er Jahre und zu Beginn der 70er Jahre nahmen mehrere der Akademiker der Hochschule für Leibeserziehung an Weiterbildungen zur Verbesserung ihrer fachlichen Fähigkeiten in Deutschland teil, nachdem sie sich in öffentlichen Ausschreibungen für Stipendien von der deutschen Regierung, die von der

„Dirección General de Deportes y Recreación“ (Generaldirektion für Sport und Freizeit, kurz: DIGEDER) verwaltet wurden, durchgesetzt hatten. Die Akademiker durften jeweils ein Jahr in West-Berlin studieren. Dieses Projekt wurde vom Senat für Familie, Jugend und Sport in Berlin geleitet und von der Stiftung Carl Duisberg finanziert (Guarda, 2006, S. 20).

Im Laufe der Zeit begann sich die Ausbildung von Lehrern für die Leibeserziehung durch den Bau von Universitäten in verschiedenen Regionen des Landes massiv auszubreiten, wobei die Ausbildung immer nach dem Beispiel der Hochschule für Leibeserziehung in Santiago erfolgte, in der vor allem Wert auf die Bereiche des Sports, der Erholung, der Freizeit und der Gesundheit gelegt wurde (Guarda, 2006, S. 23).

2.2.2.5 Der Sportunterricht im sozialistischen Chile und während der Diktatur

Im Jahr 1970 wurde Dr. Salvador Allende, der der Sozialistischen Partei angehörte und von der Kommunistischen Partei und der „Unidad Popular“ (ein Wahlbündnis der linken Parteien und Gruppierungen in Chile) unterstützt wurde, zum chilenischen Präsidenten gewählt. Im Gegensatz zu anderen Ländern mit einer sozialistischen Regierung, wie der Sowjetunion, der Deutschen Demokratischen Republik oder Kuba, spielten der Sport und der Sportunterricht politisch keine große Rolle in Chile. Der Sport und der Sportunterricht hatten eine große soziale Bedeutung, dennoch wurden Sport nicht zur Propaganda für die sozialistische Ideologie, die zu der Zeit vorherrschte, verwendet.

In der Ansprache des Präsidenten im Jahr 1972 gab Allende eine Erklärung darüber ab, was die Regierung auf dem Gebiet des Sportunterrichts unternommen hatte: die Planung und Organisation von nationalen Kongressen, die Organisation der ersten nationalen Spiele für Schüler/Innen, die Koordination verschiedener Einrichtungen auf dem Gebiet des Schulsports (wie z. B. die Hochschule für Leibeserziehung, Verwaltungen für Bildung, die DIGEDER etc), und das Abkommen zur Bildung, Kultur und dem Sport zwischen den Bildungsministerien von Chile und Kuba (Allende, 1972, S. 743 - 744).

In der letzten Rede von Allende betonte er weiterhin seine Ideen zur Förderung des Sportunterrichts und sagte, dass „die Volksregierung in ihrem Programm angegeben hat, dem Sportunterricht, dem Sport und der Erholung einen großen Aufschwung zu geben. Es ist unumgänglich der Vision einer Elite in der Entwicklung des Sportunterrichts und des Sports ein Ende zu setzen und endlich anzufangen, ihn für die Menschen aus allen Schichten zugänglich zu machen“ (Allende, 1973, S. 741). In dieser Rede führte er zudem an, was seine Regierung in diesem Bereich bereits realisiert hatte und hob vor allem die umfangreiche Ausbildung von Lehrkräften für den Sportunterricht, die Ausstattung der Bildungs- und Sporteinrichtungen und die Ent-

wicklung von erforderlichen Untersuchungen hervor, um die Probleme, die Einfluss auf die biologische Entwicklung der Schüler/Innen haben, mit einem wissenschaftlichen Fundament anhand von erzieherischen und sportlichen Maßnahmen lösen zu können, hervor. Zudem wies er darauf hin, dass in der Stadt Iquique mit einem Projekt für die Entwicklung des Sportunterrichts begonnen wurde. Dessen Ziel war es, „der breiten Masse der Bevölkerung die Vorteile der körperlichen Aktivität, der Entwicklung eines Sinnes für Verantwortung und des Einfügens eines Individuums in eine Gruppe, näherzubringen“ (Allende, 1973, S. 741). Die Regierung von Allende ging davon aus, dass dieses Projekt Plan ein Erfolg werden würde, so dass ein nationaler Entwicklungsplan für den Sportunterricht ausgearbeitet werden sollte, der aufgrund des Militärputsches, durch den im Jahr 1973 die Amtszeit von Allende beendet wurde, allerdings nie fertig gestellt oder ausgeführt werden konnte.

Nach dem Militärputsch wurde die Leitung des Landes durch die „Junta Militar“ (Militärjunta) übernommen, die aus den Generälen der Streitkräfte bestand, die den General Augusto Pinochet zum Präsidenten von Chile ernannten. Die neue Bestimmung einiger fundamentaler sozialer Einrichtungen gehörte zu den Hauptvorsätzen der Militärjunta. So übernahmen sie die Leitung des Bildungssystems durch verschiedene Maßnahmen, wie z. B. dem Eingreifen des Militärs in verschiedene Bildungseinrichtungen (de la Cruz, 2006, S. 9). Die Ziele der Bildung in Chile betonten den Patriotismus und die Liebe für das Vaterland, um so eine nationale Einheit und die Förderung in der Entwicklung des Landes zu erreichen. Diese Ideologie schränkte allerdings auch die Freiheit in der Bildung ein, da sich der Unterricht an den Werten orientieren musste, welche die Militärregierung den Bürgern auferlegte und die sich wiederum an ihren Ideologien orientierten (de la Cruz, 2006, S. 9). Im Falle des Sportunterrichts gibt es allerdings keinerlei Hinweise darauf, dass Sport zur Propaganda genutzt wurde. Im Gegenteil, an einigen Schulen wurde die Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche sogar gekürzt (Díaz & Devés, 1989, S. 167). Der Sportunterricht und der Sport gehörten nicht zu den vorrangigen Themen der Regierung (Muñoz, 2001, S. 155). Beispielsweise wurden seitens dieser Regierung auf die Organisation der Panamerikanischen Spiele im Jahr 1975 und 1987 verzichtet (Muñoz, 2001, S. 157). Dies zeigt, dass der Sport nicht von großem Interesse war und er auch keine wichtige Rolle in der Diktatur spielte.

2.2.2.6 Der Sportunterricht nach der Rückkehr zur Demokratie

Im Jahr 1988 führte die Militärregierung eine Volksabstimmung durch, um zu entscheiden, ob Augusto Pinochet bis 1997 an der Macht bleiben sollte. Pinochet verlor bei dieser Abstimmung, so dass im darauf folgenden Jahr demokratische Wahlen durchgeführt wurden, in denen der Präsident und ein Parlament gewählt wurden. Somit trat Patricio Aylwin im Jahr 1990 sein Amt als neuer Präsident an und die Mi-

litärdiktatur war endgültig beendet. Die Demokratie war nach Chile zurückgekehrt. Einige der Interessen der neuen Regierung waren die Konsolidierung der Demokratie und das Sicherstellen der Chancengleichheit und des Rechts auf Befriedigung der Grundbedürfnisse, zu denen unter anderem Ernährung, Bildung, Gesundheit, Unterkunft, Sicherheit in der Gesellschaft und Erholung gehörten. Sie sollten besonders aus ökonomischer Sicht durch Reformen der Verfassung garantiert werden. Das Thema Sport war im Programm der Regierung von Aylwin allerdings nicht als relevantes Thema enthalten (Muñoz, 2001, S. 167 - 168).

Erst im Jahr 1994, in der Amtszeit vom Präsidenten Eduardo Frei Ruiz-Tagle, wurde mit der Debatte über das Thema Sport begonnen, wobei der Schwerpunkt in der Diskussion auf der Notwendigkeit der Erlassung von Gesetzen auf diesem Gebiet lag. In dieser Epoche wurde schließlich begonnen, an dem Projekt des „Sportgesetzes“, welches im Jahr 2001 angenommen wurde, zu arbeiten (Muñoz, 2001, S. 214 - 218).

Auf dem Gebiet der Bildung wurde eine Reform vorgenommen, durch die im Jahr 1996 die Ziele und Inhalte der Lehrpläne geändert wurden. Für das Schulfach Sport wurde, nach Diskussionen über die Steigerung der Stundenanzahl des Sportunterrichts von zwei auf vier Stunden pro Woche, die Anzahl von zwei Stunden pro Woche beibehalten, während sich in Bezug auf die Ziele und die Inhalte des Schulsports beobachten lässt, dass das Konzept der Gesundheit in den Mittelpunkt gerückt ist. Das Gesetz Nummer 40 besagt, dass die Funktion des Sportunterrichts in den Lehrplänen des chilenischen Bildungssystems die Verbesserung aller Aktivitäten umfasst, die eine bessere Entwicklung des Körperkonzepts unterstützen und die die grundsätzliche Bewegungsfähigkeit und die Koordination der Schüler/Innen beim Spielen und dem Alter entsprechenden Aktivitäten verbessern (Ministerio de Educación de Chile, 1996, S. 105). Obwohl viele dieser Kriterien noch bis heute aktuell sind, hat sich der Sportunterricht aufgrund der Bedeutung, die der Gesundheit zugeschrieben wird, in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Diese aktuellen Veränderungen, Projekte und Diskussionen werden im nächsten Abschnitt „Aktuelle Situation des Schulsports in Chile“ genauer erläutert.

2.2.3 Aktuelle Situation des Schulsports in Chile

Aus der Analyse der aktuellen Situation des Sportunterrichts in Chile lässt sich folgern, dass sich dieser in einer Lethargie befindet, da er keine sehr bedeutsame Rolle in der chilenischen Gesellschaft einnimmt. Dennoch wird seine Präsenz in den Lehrplänen nicht hinterfragt. Es gibt auch keine Stimmen zu seinem pädagogischen Beitrag oder der Förderung seiner Entwicklung. Hinzu kommt, dass es keinerlei Forschungen in Bezug auf den Sportunterricht gibt, so dass eine große Unwissenheit über das, was im Sportunterricht wirklich passiert, vorherrscht. Auch die sportwissenschaftlichen Institute der chilenischen Universitäten und die Zusammenschlüsse

der Sportlehrer/Innen stehen nicht miteinander in Verbindung, so dass es zu keiner formalisierten Kommunikation in Bezug auf den Sportunterricht kommt. Diese passive Haltung hat zur aktuellen Situation des Sportunterrichts geführt. Der mögliche Beitrag, den der Sportunterricht zur Förderung der Gesundheit leisten könnte, brachte ihm in der Politik eine steigende Bedeutung ein. So wurde z. B. vor kurzem zum ersten Mal ein nationaler Test zur motorischen Leistungsfähigkeit und zur Messung des Körperfettanteils der Schüler/Innen durchgeführt.

Im Folgenden wird eine Beschreibung dieser „passiven“ Situation gegeben und verschiedene Fakten, die den Sportunterricht stark in die Gesundheitsdebatte eingebunden haben, genauer analysiert. Des weiteren sollen die Ergebnisse des nationalen Tests zur motorischen Leistungsfähigkeit der chilenischen Schüler/Innen vorgestellt werden.

2.2.3.1 Die „passive“ Situation des Sportunterrichts in Chile

Bei Betrachtung der Entwicklungsgeschichte des Sportunterrichts in Chile wird deutlich, dass er schon immer eine untergeordnete Rolle in der chilenischen Bildung einnahm. Obwohl er mit dem Beginn des Bildungssystems in Chile präsent ist, gibt es keinerlei Dokumentation, welche seine Präsenz im Lehrplan legitimiert. Nach der Unabhängigkeit von Spanien orientierte sich Chile bei der Entwicklung eines Bildungssystems am Beispiel der europäischen Nationen. Weil die Leibeserziehung in den europäischen Bildungssystemen einen wichtigen Platz einnahm, kam man auch in Chile zu dem Schluss, dass Kinder und Jugendliche neben der intellektuellen und geistigen Entwicklung auch eine körperliche Erziehung für eine ausgeglichene körperliche Entwicklung erfahren sollten. Mit dem Argument, dass Gymnastik auch in den Bildungsplänen der fortgeschrittenen Länder vorhanden sei (Murillo, 1872, S. 7), wurde die Leibeserziehung auch in den chilenischen Lehrplänen keineswegs hinterfragt. Bis heute gibt es weder Gegner noch Verfechter für die Präsenz des Schulsports in den Lehrplänen, ebenso wie es weder Studien zur Rechtfertigung oder Legitimierung für den Sportunterricht, noch Diskussionen über den tatsächlichen Beitrag, den er in der Erziehung der chilenischen Kinder leistet, gibt. Die einzige Kritik, die in der wissenschaftlichen Literatur über den Sportunterricht in Chile zu finden ist, bezieht sich weniger auf die Rolle des Sportunterrichts im Lehrplan, als vielmehr auf die von den Sportlehrern angewandte Didaktik. Dies ist, wie Toro (2007) argumentiert, ein großes Problem, da die Motorik beim Menschen ein zentrales Element ist und ihre Entwicklung in den Lehrplänen berücksichtigt und durch die Aktivitäten gefördert werden sollte. Allerdings lässt die Didaktik aufgrund der mechanischen Durchführung und der festgefahrenen Abläufe keine kreative Beteiligung der Schüler/innen im Sportunterricht zu. Das bedeutet, dass der Sportunterricht nicht im Einklang mit den in den chilenischen Lehrplänen festgelegten Zielen steht, was

zu dem Schluss führt, dass der Sportunterricht in Chile eher etwas mit strenger Unterweisung als mit Lehre zu tun hat (Toro, 2007).

In den letzten zehn Jahren hat der Sportunterricht hinsichtlich des Gesundheitsfaktors in der Gesellschaft an Bedeutung gewonnen. Allerdings wurde der Sportunterricht nicht immer als Möglichkeit zur Verbesserung der Gesundheit angesehen, sondern eher als Gefahr für die Schüler/innen. Im April 2004 starb ein 15 Jahre alter Schüler im Sportunterricht an einem Kreislaufstillstand bei einem Test zur Überprüfung der allgemeinen Ausdauer (Diario El Mercurio, 2004, 24. April). Eine Woche später wurde der Tod eines 17 Jahre alten Schülers (während des Aufwärmens im Sportunterricht) an einem plötzlichen Herztod registriert, der womöglich durch eine hypertrophe Kardiomyopathie ausgelöst wurde (Diario El Mercurio, 2004, 24. April). Im Juni 2004 starb ein weiterer 17-jähriger Schüler während des Sportunterrichts (Diario El Mercurio, 2004, 2. Juni) und im August desselben Jahres erlitt eine 13-jährige Schülerin einen Kreislaufstillstand (während des Basketballspielens in der Sportstunde) hervorgerufen durch ein Lungenödem (Diario El Mercurio, 2004, 13. August). Diese Todesfälle führten zu großen Bedenken seitens der Bevölkerung, so dass der damalige Bildungsminister den Schulsport zur Beruhigung als ungefährlich erklärte und darauf hinwies, dass es sich bei den Todesfällen nur um Ausnahmen handele, die Sportlehrer in der Ausführung des Unterrichts kompetent seien und die Schüler/Innen nicht überforderten (Radio Cooperativa, 2004, 28. April).

Seitdem begann die Regierung über verschiedene gesundheitliche Fragen im Zusammenhang mit dem Sportunterricht zu diskutieren. Nachdem 2007 ein weiteres 12 Jahre altes Mädchen während des Sportunterrichts an einer Herzinsuffizienz starb, argumentierten die Abgeordneten, dass der Sportunterricht aufgrund des hohen Anteils an Kindern und Jugendlichen mit Übergewicht und Adipositas zu anstrengend sein könnte und zogen sogar in Betracht, die Lehrpläne dementsprechend zu ändern. Dabei konzentrierten sie sich darauf, dass weder die Anstrengung noch die Inhalte im Sportunterricht das Problem seien, sondern dass der Bewegungsmangel die Gesundheitsprobleme verursache und legten deshalb einen Gesetzentwurf vor. Demnach sollte sich jede/r Schüler/In obligatorischen gesundheitlichen Vorsorgeuntersuchungen unterziehen. Allerdings wurde dieser Entwurf nie richtig diskutiert und nicht an die Abgeordnetenkammer weitergeleitet, so dass dieses Gesetz nie in Kraft trat (Cámara de Diputados de Chile, 2007).

Die Bedeutung, die dem Sportunterricht in der Diskussion über die Förderung der Gesundheit in der Bevölkerung zu Teil wurde, ist vor allem durch das Problem des in der chilenischen Bevölkerung vorherrschenden Bewegungsmangels und des Übergewichts entstanden, wobei der Schulsport von den politischen Verantwortlichen als eine der wichtigsten Maßnahmen im Kampf gegen die durch körperliche Inaktivität verursachten Gesundheitsprobleme gilt. Nach den beunruhigenden Ergebnissen in

der Befragung zur Lebensqualität, laut der mehr als 90 % der Chilenen unter Bewegungsmangel leiden (Ministerio de Salud de Chile, 2006, S. 60) und in der nationalen Befragung zur Gesundheit, laut der zwei Drittel der Bevölkerung sogar an Übergewicht und Adipositas leiden (Ministerio de Salud de Chile, 2011), haben die Behörden verschiedene Maßnahmen zur Reduzierung dieser gesundheitlichen Probleme und zur Steigerung der körperlichen Aktivität der Bevölkerung eingeleitet, wie die Kontrolle der Etikettierung von Lebensmitteln und die vermehrte Einrichtung von Turnhallen und Sportplätzen (Senado de Chile, 2006, 2. August). In diesem Rahmen wurde auch ein Projekt zur Förderung einer gesunden Ernährung, durch eine neue Art der Kennzeichnung mit genauen Angaben über die enthaltenen Zutaten der Lebensmittel, wie z. B. den Nährwertangaben mit der Menge an Kalorien, Zucker, Natrium und Fettsäuren vorgestellt. Die wichtigsten Projekte im Kampf gegen den Bewegungsmangel und das Übergewicht in der Bevölkerung sind jedoch diejenigen, die auf eine Erhöhung der Anzahl der Sportstunden pro Woche abzielen. Zurzeit liegt die Anzahl des Unterrichtsstunden im Sport lediglich bei zwei pro Woche, was gerade einmal 5 % der gesamten Unterrichtsstundenanzahl pro Woche ausmacht. Bereits 2006 legte ein Abgeordneter einen Gesetzentwurf zur Änderung des chilenischen Bildungsgesetzes („Ley Organica Constitucional de Enseñanza”) vor, in welchem er sowohl für die Schüler/Innen der Grundschule als auch der Sekundarstufe eine Mindestanzahl von sieben Wochenstunden Sportunterricht, welche über alle Tage der Woche verteilt stattfinden sollen, forderte. Allerdings wurde dieses Projekt ad acta gelegt und das Gesetz wurde nicht geändert (Cámara de Diputados de Chile, 2006). Die Diskussion über die wichtige Rolle des Sportunterrichts in der Förderung der Gesundheit setzte sich jedoch trotzdem fort. In den letzten Jahren haben sich eine Reihe von Abgeordneten für die Notwendigkeit ausgesprochen, alle Sportlehrer für den Grundschulunterricht auszubilden. Zudem haben sie auch die Diskussion über eine Erhöhung der Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche wieder aufgenommen (Senado de Chile, 2008, 21. Oktober). Was bisher nur aus Ideen und guten Absichten bestand, fängt nun an sich in Form eines Projektes zur Änderung des chilenischen Sportgesetzes (Gesetz Nummer 19.712) zu konkretisieren. Diese Änderung sieht auf der Stundentafel der Lehrpläne eine Erhöhung der Anzahl der Sportunterrichtstunden auf vier Stunden pro Woche vor (Cámara de Diputados de Chile, 2010). Momentan wird über diese Änderung des Gesetzes noch beraten. Es wurde bereits von der Abgeordnetenkammer an den Senat geleitet und befindet sich in der so genannten zweiten Beratung (Senado de Chile, 2010, 21. September). Währenddessen empfiehlt das Bildungsministerium den Schulen, die Stunden, die zur freien Verfügung stehen, der Förderung der körperlichen Aktivität zu widmen (Diario El Sur, 2011, 28. Januar).

2.2.3.2 Der erste nationale Leistungsfähigkeitstest 2010

Das chilenische Bildungsministerium führt jedes Jahr einen Test zur Schulleistungsuntersuchung der chilenischen Schüler/Innen durch. Dieser erfolgt anhand des so genannten „Sistema de Medición de la Calidad de la Educación“ (Messsystem der Bildungsqualität, kurz: SIMCE). Zu den darin untersuchten Fächern gehören Spanisch (Leseverstehen), Mathematik, die Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften und seit 2010 auch Englisch und Sport. Die Tests werden unter allen Schüler/Innen der vierten und achten Klasse der Grundschule und der zweiten Klasse der Sekundarstufe[5] in Chile durchgeführt.

Im Gegensatz zu den anderen Fächern wird in den Tests des SIMCE im Sportunterricht nicht der Wissensstand. Das Ziel ist, die Leistungsfähigkeit der chilenischen Schüler/Innen in Erfahrung zu ermitteln. Im Jahr 2010, als die Tests des SIMCE zum ersten Mal im Sportunterricht durchgeführt wurden, nahmen 13.585 Schüler/Innen der achten Klasse aus 335 Schulen in ganz Chile teil.

Insgesamt wurden verschiedene auf dem „EUROFIT- Test“ basierende Tests durchgeführt (Ministerio de Educación de Chile, 2010a): Rumpfbeugen, um die Beweglichkeit zu messen; Weitsprung aus dem Stand, um die Schnellkraft zu messen; Sit-ups, um die Kraftausdauer zu messen; und schließlich der „Test Course-Navette“ (Shuttle-run Test), um die Ausdauer zu messen. Zur Erfassung des Grades der motorischen Leistungsfähigkeit (befriedigend/ nicht befriedigend) wurden die Standardtabellen des „EUROFIT-Tests“ verwendet.

Neben diesem Leistungsfähigkeitstest wurden das Körpergewicht und die Körpergröße gemessen, um den Body Mass Index (BMI) festzulegen. Für die Bestimmung des BMI der Schüler/Innen wurde eine Perzentiltabelle nach den Normen des Gesundheitsministeriums für Kinder von sechs bis 18 Jahren[6] angelegt, wobei ein BMI entsprechend einem Perzentil von unter zehn auf Untergewicht, von zehn bis 85 auf Normalgewicht, von 85 bis 95 auf Übergewicht und von über 95 auf Adipositas schließen lässt (Unidad de Nutrición del Ministerio de Salud de Chile, 2004).

Die Ergebnisse aus diesem Test waren nicht sehr ermutigend, weil der schlechte Zustand der motorischen Fähig- und Fertigkeiten der chilenischen Schüler/Innen sowie die besorgniserregend hohe Anzahl von Kindern mit Übergewicht und Adipositas empirisch bestätigt wurden. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse dieses Tests angeführt (Ministerio de Educación de Chile, 2010a):

---

[5] Die zweite Klasse der Sekundarstufe in Chile entspricht der zehnten Klasse in Deutschland (vgl. Kapitel 2.2.1 Besonderheiten des chilenischen Bildungssystems).

[6] Die Referenzwerte dieser Perzentiltabelle entsprechen dem “Center for Disease Control and Prevention of the Department of Health and Human Services of USA” (Unidad de Nutrición del Ministerio de Salud de Chile, 2004).

- Die allgemeinen Ergebnisse zur Messung des BMI zeigen, dass 58,4 % der chilenischen Schüler/Innen im normalen Bereich liegen, 25,0 % sind übergewichtig, 15,2 % sind adipös und 1,4 % untergewichtig.
- Nach den Tabellen des „EUROFIT-Tests“ haben lediglich 9,2 % der Schüler/Innen eine befriedigende motorische Leistungsfähigkeit, während es 90,8 % nicht einmal in den befriedigenden Bereich schafften.
- Die Anzahl der Jungen mit einer befriedigenden Leistungsfähigkeit ist höher als bei den Mädchen, besonders in der Altersgruppe von 15 Jahren oder älter.
- Der Zusammenhang zwischen BMI und der geographischen Zone ist bei den 13- jährigen Mädchen signifikant, d. h. dass die meisten Mädchen aus dem Norden im Normalbereich des BMI liegen, während die Mädchen aus dem Süden vermehrt übergewichtig sind.
- Bei den Jungen lässt sich beobachten, dass die Ergebnisse im Norden und im Zentrum des Landes allgemein besser sind als im Süden.
- Die wichtigste beobachtete Tendenz ist sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Entwicklung einer befriedigenden motorischen Leistungsfähigkeit in der Gruppe der sozioökonomisch besser gestellten, was sich in den besseren Ergebnissen in den durchgeführten Tests und der Anzahl der Schüler/Innen mit einem BMI im normalen Bereich im Vergleich zu den sozioökonomisch schlechter gestellten Schüler/Innen abzeichnet.
- Die Schüler/Innen an nicht subventionierten Privatschulen weisen eine bessere Leistungsfähigkeit auf. Zudem sind an diesen Einrichtungen mehr Schüler/Innen im normalen Bereich des BMI als an den öffentlichen und subventionierten Privatschulen.

Die Ergebnisse führten zu verschiedenen Meinungen in der Bevölkerung. Die Massenmedien spekulierten über mögliche Gründe für diese schlechten Ergebnisse, unter anderem der schlechte Bildungsstand in der Bevölkerung, die schlechten Ernährungsgewohnheiten, die schlechte Qualität des Sportunterrichts, der an den Schulen erteilt wird, der Mangel an Sportlehrkräften an Grundschulen, die schlechte Qualität der Ausbildung für Sportlehrer an den Universitäten, das Fehlen einer Sportkultur, etc. Empirische Daten zu den möglichen Gründen gibt es allerdings keine. Gleichzeitig lösten die Ergebnisse auch in der Politik weitreichende Debatten aus und die Notwendigkeit, die Qualität des Sportunterrichts zu verbessern, wurde stark diskutiert. So wurde gefordert die Bewilligung von Gesetzesprojekten zur Erhöhung der Anzahl der Wochenstunden des Sportunterrichts zu beschleunigen. Nach diesem

Pessimismus ohne wissenschaftliche Grundlage wurde die Situation als „Krise des Sportunterrichts“ betitelt. Diese Situation ist ein Beispiel für die so genannte „Konstruktion von Krise“, die von Klein, Papathanassiou, Pitsch und Emrich (2005), Klein (2007) und Klein, Pitsch und Emrich (2008) dargestellt wird. Ihrer Meinung nach bewirkt der Zusammenhang zwischen der sportmotorischen Leistungsfähigkeit und der Gesundheit mithilfe der massenmedialen Darstellung eine neue Krise, unabhängig davon, ob diese Umstände tatsächlich existieren oder nicht.

Die Universitäten und Wissenschaftler der Sportinstitute haben sich an diesen durch die Ergebnisse des SIMCE entstandenen Diskussionen nicht beteiligt, was in Anbetracht der Bedeutung des Sportunterrichts aus empirischer Sicht, notwendig gewesen wäre. Aber ohne den Beitrag der Wissenschaftler wird es für den Sportunterricht in Chile sehr schwierig sein, aus der Lethargie, in der er sich befindet, heraus zu kommen.

2.2.4 Der nationale Lehrplan für den Sportunterricht in Chile

Die Lehrpläne der chilenischen Bildung basieren auf Grundzielen und obligatorischen Mindestinhalten, die vom Bildungsministerium in der Verordnung Nummer 40 festgelegt wurden (Ministerio de Educación de Chile, 1996). Die Grundziele bestehen aus bestimmten Wissensinhalten, welche die Schüler/Innen bei Beendigung bestimmter Stufen in der Primarstufe und der Sekundarstufe des Schulwesens erlernen sollen. Die obligatorischen Mindestinhalte sind dabei die Inhalte, die der Lehrer seinen Schülern/Innen obligatorisch beizubringen hat, um die Grundziele zu erreichen. Im Folgenden wird der Lehrplan für das Fach Sport in Chile, mit seinen Grundlagen, Leitprinzipien, Grundzielen und obligatorischen Mindestinhalten vorgestellt und näher beschrieben.

2.2.4.1 Grundlagen

Der Sportunterricht soll zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung der Schüler/Innen beitragen. Deswegen dient er nicht nur dazu, die motorischen Fähigkeiten der Schüler/Innen auszubilden, sondern auch zur Entwicklung der Sensibilität sowie der sozialen, kognitiven, moralischen und geistigen Fähigkeiten. Die Grundlagen des Lehrplans für den Sportunterricht basieren deswegen auf vier Aspekten (Ministerio de Educación de Chile, 2005, S. 205):

a) Die Notwendigkeit der motorischen, kognitiven, sozialen und affektiven Entwicklung, da diese auch die physische und motorische Wahrnehmung der Schüler/Innen beeinflussen.

b) Die motorischen Aufgaben, die für die Schüler/Innen als notwendig angesehen werden.

c) Die regionalen Gegebenheiten in der Nähe der Schulen.

d) Die Befriedigung der folgenden anthropologischen Bedürfnisse, die den Menschen zur Bewegung verleiten: a) das Bedürfnis jedes Menschen sich fit zu halten, um den alltäglichen Aufgaben wie der Arbeit oder den Bewegungsanforderungen gewachsen zu sein; b) das Bedürfnis motorische Fähigkeiten zu besitzen, um seine Umwelt zu erforschen und sich ihr anzupassen; c) das Bedürfnis sich anderen Personen gegenüber zu behaupten z. B. in Wettkämpfen oder in der gemeinsamen Zusammenarbeit.

2.2.4.2 Leitprinzipien

Laut dem chilenischen Bildungsministerium (Ministerio de Educación de Chile, 2005, S. 207) sind die Grundsätze im Lehrplan für den Sportunterricht folgende:

a) Erkennen der persönlichen Fähigkeiten des Schülers bei der Erfüllung motorischer Aufgaben, ohne ihn aufgrund seiner sportmotorischen Voraussetzungen zu diskriminieren.

b) Den Schüler/Innen ein großes Angebot an körperlichen Aktivitäten und Sport bieten und dabei auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen eingehen.

c) Anpassung der Regeln, Raumaufteilung, Größe und Gewicht der Sportgeräte und der Anzahl der Teilnehmer, um somit zu gewährleisten, dass der Sport zur physischen und sozialen Entwicklung der Schüler/Innen dient.

d) Die spielerischen Seiten des Sports hervorheben, exzessives Konkurrenzverhalten kontrollieren und Aktivitäten anbieten, die das Sozialverhalten schulen.

e) Aktivitäten entwickeln, die den Respekt und die Akzeptanz gegenüber anderen motorischen Leistungsfähigkeiten fördern.

f) Aktivitäten im Kontakt mit der Natur durchführen, um den Respekt für die Umwelt zu fördern.

g) Den Schüler/Innen dabei helfen, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen kennenzulernen und das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken.

Die Grundziele und obligatorischen Mindestinhalte basieren auf diesen Leitprinzipien. Sowohl für die diversen Klassen der Primarstufe als auch für die Klassen der Sekundarstufe gibt es unterschiedliche Grundziele und obligatorische Mindestinhalte, die im Folgenden für jede Klassenstufe einzeln erläutert werden, so wie sie im Lehrplan für die Sekundarstufe (Ministerio de Educación de Chile, 2005) festgelegt sind.

2.2.4.3 Grundziele für die Primarstufe des chilenischen Schulwesens

Klasse 1 und 2

- Entwicklung grundlegender motorischer Fähigkeiten und Erkennung der Funktionen des Körpers und seinen Bewegungsmöglichkeiten.
- Förderung der Handhabung des Körpers in Bezug auf spielerische und rhythmische Aktivitäten.
- Einschätzung der Körperpflege sowie der Pflege der Natur.

Klasse 3 und 4

- Lösen motorischer Aufgaben, bei denen die grundlegenden motorischen Fähigkeiten ausgeübt werden.
- Entwicklung von Teamgeist sowie der Arbeitseinstellung und dem Einhalten von Regeln.

Klasse 5 und 6

- Erkennen, Schätzen und Einhalten der Bedeutung von Teamgeist, Fairness und Vertrauen gegenüber den anderen Kindern.
- Sicheres Schwimmen erlernen (insofern die nötigen infrastrukturellen Umstände gegeben sind).
- Erkennen, welche Effekte die körperliche Aktivität für den Organismus bringt.
- Regeln kennenlernen und mindestens einen individuellen und einen Mannschaftssport treiben.
- Sich durch rhythmische Bewegungen körperlich ausdrücken.

Klasse 7 und 8

- Ausübung körperlicher Aktivitäten und deren positive Auswirkungen auf die Gesundheit und Lebensqualität erkennen.
- Ausübung von Sport und die Würdigung der positiven Auswirkungen auf das Sozialverhalten und die persönliche Entwicklung.
- Anwendung verschiedener motorischer Fähigkeiten in der freien Natur.
- Erkennen der persönlichen Fortschritte in der Leistungsfähigkeit bei der Ausübung körperlicher Aktivitäten.
- Rhythmische Fähigkeiten bei der Ausübung folklorischer oder traditioneller Tänze sowie der Erstellung von Choreografien unter Beweis stellen.

2.2.4.4 Grundziele für die Sekundarstufe des chilenischen Schulwesens

Klasse 1

- Ausführung von Aktivitäten zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit, mit Fokus auf der körperlichen Aktivität für die Gesundheit und Lebensqualität.
- Anwendung motorischer Fähigkeiten in verschiedenen Spielen, Sportarten und Aktivitäten zum Körperausdruck, die eine regionale Akzeptanz haben.
- Ausführung von Bewegungsaufgaben, für die individuelle Kreativität benötigt wird.
- Verstehen des Einflusses, den schlechte Ernährung und Bewegungsmangel auf die Gesundheit und die Lebensqualität haben.
- Einschätzen der motorischen Aktivitäten im Kontakt mit der Natur.

Klasse 2

- Koordination und Kontrolle bei spezifischen motorischen Aktivitäten unter Beweis stellen.
- Durchführung von Übungen zur Verbesserung der allgemeinen Leistungsfähigkeit unter Beurteilung der körperlichen Aktivität.
- Mitarbeiten und sich anstrengen, um bestimmte Ziele zu erreichen, wobei die Regeln der verschiedenen Spiele und Sportarten einzuhalten sind.
- Aktivitäten in der freien Natur durchführen und genießen.
- Teilnahme an sportlichen und spielerischen Aktivitäten, ohne die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler/Innen zu bewerten.

Klasse 3

- Anpassung der motorischen Fähigkeiten an verschiedene sportliche Aktivitäten.
- Verbesserungen der motorischen Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen, wobei die Fortschritte eigenständig gemessen werden und der Zusammenhang zwischen Gesundheit und der körperlichen Aktivität klar sind.
- Würdigung der Solidarität, Zusammenarbeit, Ehrlichkeit und dem Fairplay bei sportlichen und spielerischen Aktivitäten.
- Ausübung von Aktivitäten in der freien Natur, ohne die Umwelt dabei zu belasten.

Klasse 4

- Ausarbeitung und Durchführung eines eigenen Trainingsplans, der sich im Zusammenhang der gesundheitlichen Faktoren an der Entwicklung der Leistungsfähigkeit orientiert.
- Teilnahme an Wettkämpfen und Sportveranstaltungen je nach Leistungsfähigkeit.
- Zusammenarbeit in der Gruppe und Organisation von Sportveranstaltungen in der Schule.
- Möglichen negativen Effekten für die Umwelt bei der Teilnahme an Aktivitäten in der freien Natur vorbeugen.

2.2.4.5 Obligatorische Mindestinhalte für die Primarstufe des chilenischen Schulwesens

Klasse 1 und 2

- *Grundlegende motorische Fähigkeiten*: Aktivitäten mit verschiedenen Varianten zur Ausführung der grundlegenden Bewegungen, wie das Bewegen mithilfe der Hände und Füße, Drehen, Rollen und Gleichgewichtsübungen sowohl auf dem Boden als auch an Geräten.
- *Spiele*: einfache Spiele, die das Rennen, Werfen, Fangen und Ausweichen beinhalten, egal ob allein oder in der Gruppe.
- *Spielerische und rhythmische Aktivitäten*: die Ausführung von Bewegungen von traditionellen Tänzen und Aktivitäten, die das Bewusstsein für das Einhalten von Regeln und Mannschaftsgeist schulen.

Klasse 3 und 4

- *Grundlegende motorische Fähigkeiten*: Koordination verschiedener grundlegender motorischer Fähigkeiten wie dem Laufen oder Springen, mit Bewegungs-, Geschwindigkeits- und Richtungswechseln.
- *Motorisches Potenzial und Gesundheit*: Aktivitäten, die das Erkennen des gesundheitlichen Zustands und das Verständnis für körperliche Aktivität als eine Form zur Entwicklung des Körpers zulassen.
- *Spiele*: Einzel- und Gruppenspiele, bei denen die Anwendung grundlegender motorischer Fähigkeiten sowie das Einhalten von Regeln notwendig sind.
- *Rhythmische Aktivitäten*: Erlernen und Ausüben traditioneller, nationaler und internationaler Tänze, wobei Gefühle und Gemütszustände anhand von Bewegung und rhythmischen Aktivitäten ausgedrückt werden.

Klasse 5

- *Körper in Bewegung*: Ausübung grundlegender motorischer Fähigkeiten mit größerer Komplexität als in den vorherigen Klassenstufen.
- *Spiele*: Durchführung erster athletischer Vorübungen, mit Fokus auf den Grundlagen der Techniken, Regeln und dem Fairplay.
- *Leichtathletik*: Entwicklung der technischen Grundlagen beim Laufen kurzer und langer Strecken, beim Werfen, beim Weitsprung und beim Hochsprung.
- *Schwimmen*: Ausüben von Aktivitäten mit dem Ziel das sich Treibenlassen und das Schwimmen zu erlernen und sich im Wasser sicher zu fühlen.

Klasse 6

- *Fitness*: Übungen für die körperliche Leistungsfähigkeit, in Verbindung mit der Gesundheit und der Lebensqualität.
- *Spiele und Sport*: Ausübung von grundsätzlichen Techniken und Taktiken.
- *Taktik*: Anwendung verschiedener Taktiken im Mannschaftssport.
- *Sportregeln*: Entwicklung sozialer Fähigkeiten.
- *Gymnastische, rhythmische und spielerische Aktivitäten*: Gymnastische und rhythmische Übungen mit Musik ausdenken und ausführen.
- *Leben in der Natur*: Spiele und Ausflüge in der freien Natur; Aneignung von Grundwissen über die Sicherheit und Organisation in Zeltlagern in der freien Natur; Wasseraktivitäten

Klasse 7

- *Prinzipien des sportlichen Trainings*: wie z. B. Prinzipien der Zyklisierung, der Belastung und der Proportionalisierung.
- *Anwendung der Prinzipien des sportlichen Trainings:* körperliche Aktivitäten zur Verbesserung der Gesundheits- und Lebensqualität.
- *Sport und Spiele*: Ausübung von grundsätzlichen Techniken und Taktiken für mindestens zwei Individual- und zwei Mannschaftssportarten.
- *Rhythmische Aktivitäten*: Gymnastische und rhythmische durch Musik mit verschiedenen Rhythmen begleitete Übungen ausdenken und ausführen.
- *Leben in der Natur*: Ausflüge und Zeltlager in der freien Natur; Organisation von Zeltlagern mit dem Fokus auf Sicherheit, Gruppenarbeit und Achtung vor der Natur; Wasseraktivitäten mit Fokus auf der Sicherheit im Wasser

Klasse 8

- *Ausführung von Trainingsprogrammen*: persönliche Fortschritte bewerten und vergleichen.
- *Sport*: Anwendung von technischen und taktischen Grundsätzen auf Individual- und Mannschaftswettkämpfen mit Fokus auf dem Fairplay.
- *Rhythmische Aktivitäten*: Zusammenstellen und Ausführen von gymnastischen Übungen.
- *Leben in der Natur*: Organisation von Zeltlagern mit Fokus auf Gruppenarbeit und dem Schutz der Umwelt.

2.2.4.6 Obligatorische Mindestinhalte für die Sekundarstufe des chilenischen Schulwesens

Klasse 1, 2 und 3

- *Körperliche und motorische Fähigkeiten in Verbindung mit der Gesundheit und der Lebensqualität:* Durchführung aerober Aktivitäten; Übungen zur Entwicklung der Kraftausdauer; Durchführung von Spielen und Sportarten, um die Leistungsfähigkeit zu verbessern; Anwendung regelmäßiger Tests zur Feststellung der Verbesserung in mindestens drei Leistungsfähigkeiten: anaerobe Ausdauer, Kraftausdauer und Beweglichkeit. Vergleich dieser Ergebnisse mit den vorher gewonnenen Ergebnissen.
- *Spielformen, Sport und Körperausdruck*: Ausübung von mindestens zwei Mannschaftssportarten (Fußball, Basketball, Volleyball, Rugby, Handball, etc.), Kampfsportarten (Judo, etc.) oder alternativen Sportarten (Tischtennis, Skateboard fahren, Skating, etc.); Ausübung von mindestens einer Individualsportart (Geräteturnen, Leichtathletik, Schwimmen, etc.) oder rhythmischen Aktivitäten (zeitgenössischer Tanz, Folkloretänze, etc.); Teilnahme an mindestens einer Sportveranstaltung oder an einem Wettkampf zwischen den Schülern/Innen oder anderen Klassen.
- *Motorische Aktivitäten im Kontakt mit der Natur*: Wanderungen in der freien Natur; Anwendung von Techniken für den Umweltschutz; Durchführung von mindestens einem Zeltlager.
- *Motorische Aktivitäten im Kontakt mit der Natur*: Organisation und Durchführung von Zeltlagern; Ausflüge in die freie Natur; Übungen zu Techniken der Fortbewegung in der freien Natur; Erlernen von Techniken für die Sicherheit und die Orientierung in der freien Natur.

Klasse 4

- *Körperliche und motorische Fähigkeiten in Verbindung mit der Gesundheit und der Lebensqualität*: Wissen über die Vorteile eines guten Trainingsprogramms; Wissen über die biologischen, psychischen und sozialen Effekte, welche die regelmäßige körperliche Aktivität mit sich bringt; Ausarbeitung eines individuellen Trainingsprogramms; eigenständige Auswahl aus dem außerschulischen Sportangebot, z. B. in Sportvereinen, Fitnessstudios, etc.
- *Spielformen, Sport und Körperausdruck*: Ausübung von mindestens einer an der Schule angebotenen Mannschaftssportart oder Alternativsportart; Ausübung von mindestens einer an der Schule angebotenen Individualsportart; Erlernen und Anwenden von Regeln sowohl bei Mannschafts- als auch Individualsportarten; Teilnahme an mindestens einer Sportveranstaltung oder einem Wettkampf.
- *Motorische Aktivitäten im Kontakt mit der Natur*: Erkennen der klimatischen Bedingungen und des geografischen Umfelds; Planung von spielerischen Aktivitäten in der freien Natur; Organisation und Durchführung von mindestens einem Zeltlager.

2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und chilenischen Sportunterrichts

2.3.1 Bestimmung der Kriterien und Äquivalenz für den interkulturellen Vergleich des Sportunterrichts

Innerhalb der Sozialwissenschaften hat der Kulturvergleich bereits eine lange Tradition, während auf dem Feld der Sportwissenschaften und besonders in der Sportpädagogik interkulturell vergleichende Untersuchungen recht selten anzutreffen sind. Aus diesem Grund ist es auch schwierig, einen gemeinsamen theoretischen Rahmen sowie Forschungsstrategien für den interkulturellen Vergleich in der Sportpädagogik zu erstellen. Somit können lediglich die Erfahrungen und der Wissensstand aus anderen sozialwissenschaftlichen und kulturvergleichenden Studien eine theoretische und methodische Basis bilden (Brettschneider, Brandl-Bredenbeck & Rees, 1997, S. 49).

Auf der Grundlage der Arbeitsmethodologie der kulturübergreifenden komparativen Untersuchungen ist es zunächst wichtig, folgende Äquivalenz festzulegen (Brandl-Bredenbeck, 2005, S. 26 - 27):

a) Funktionelle Äquivalenz: Sie bildet die Grundvoraussetzung des Vergleichens und ist gegeben, wenn das zu untersuchende Phänomen in den zu vergleichenden Kulturen ähnliche angemessene Merkmale aufweist.

Beipielsweise werden Sportunterricht oder Schule als Konstrukte betrachtet und müssen durch geeignete Indikatoren operationalisiert werden.

b) Konzeptuelle Äquivalenz: Sie ist sehr eng mit der funktionellen Äquivalenz verbunden und ist gegeben, wenn die Anhänger verschiedener Kulturen einem Problem oder einem sozialen Phänomen unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben.

c) Linguistische Äquivalenz: Sie ist gegeben, wenn die Ausdrücke des Fragebogens in einer Studie, die in verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Sprachen durchgeführt wird, anhand der Rückübersetzung überprüft wurden, um sicherzustellen, dass beide Gruppen die Fragestellungen gleich interpretieren, z. B. die „translation - backtranslation" Methode (van de Vijver & Leung, 1996, S. 266 - 267).

d) Äquivalenz der Stichprobe: Bei der Stichprobendurchführung können verschiedene Probleme auftreten. Die Vergleiche sind nur gültig, wenn die Stichproben denselben Charakteristika wie die Grundgesamtheit entsprechen, z. B. Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status etc. (Brandl-Bredenbeck, 2005, S. 26 - 27).

Um die festgelegten Äquivalenzen im Vergleich des Sportunterrichts in Deutschland und Chile einhalten zu können, werden in der vorliegenden Untersuchung verschiedene theoretische und empirische Kriterien beachtet.

Die theoretischen Kriterien halten dabei die funktionelle und die konzeptuelle Äquivalenz ein und basieren auf der Analyse des Sportunterrichts in Deutschland und Chile, wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt. Zu ihnen gehören z. B. die Entwicklung des Sportunterrichts im jeweiligen Land, die aktuelle Situation und die Problematiken, sowie die jeweilige Normative, die den Sportunterricht regelt (Lehrpläne).

Die empirischen Kriterien hingegen erfüllen die linguistische Äquivalenz und die Äquivalenz der Stichprobe und sind Teil der Untersuchungsmethodik, die im vierten Kapitel zur „Darstellung der empirischen Untersuchung" dargestellt wird.

2.3.2 Strategie für den Vergleich der theoretischen Kriterien

In einer vergleichenden Untersuchung, mit mindestens zwei verschiedenen Kulturen, kann die Festlegung der theoretischen Kriterien zu einigen Problemen führen. So kann der Untersuchungsleiter das Thema z. B. lediglich aus seiner eigenen Kultur heraus beurteilen, was zum wissenschaftlichen Ethnozentrismus führt (Brandl-Bredenbeck, 2005, S. 27). Zur Vermeidung dieses Problems kann die so genannte „Emic-Etic-Debatte" beitragen. Diese Strategie bezieht sich auf das Verstehen der verschiedenen Kulturen und die Implikation theoretischer Annahmen im Vergleichs-

prozess. Der Forschungsansatz EMIC (emisch) beruht auf der Betrachtung spezifischer Kriterien einer Kultur und legt den Fokus auf die Unterschiede zwischen den Kulturen. Er basiert auf der Idee des kulturellen Relativismus. Der Forschungsansatz ETIC (etisch) basiert hingegen auf der Idee des kulturellen Universalismus und beruht auf dem Vergleich der Kriterien, die sich in den beiden Kulturen ähneln (Brandl-Bredenbeck, 2005, S. 27 - 28).

Für den weiteren Verlauf dieses Kapitels, in dem es um den theoretischen Vergleich des Sportunterrichts in Deutschland und Chile geht, wird zunächst der Emic-Forschungsansatz genauer betrachtet. Dazu werden die Charakteristika des Sportunterrichts in beiden Ländern, wie in den vorhergehenden Kapiteln (historische Entwicklung und Tradition; aktuelle Situation des Sportunterrichts; und die Lehrpläne des Fachs Sport) beschrieben, dargestellt und die Unterschiede im Sportunterricht der beiden Länder werden bestimmt.

2.3.3 Theoretische Kriterien

2.3.3.1 Tradition

Bei der Analyse des historischen Hintergrundes des Sportunterrichts in Deutschland und in Chile sind große Unterschiede in der Art und Weise, wie der Sportunterricht begann und sich entwickelte, sowie in den unterschiedlichen Bedeutungen, die dem Schulsport in den verschiedenen geschichtlichen Epochen zugeschrieben wurden, zu erkennen. Diese Entwicklung ist bei Betrachtung der Rolle, die jedes der beiden Länder in der Entwicklung der Welt gespielt hat und des Einflusses, die in den verschiedenen Epochen auf die Länder einwirkten, allerdings auch plausibel. Luh (2004) führt an, dass gegenwärtige Problemlagen nur aus ihrer geschichtlichen Entwicklung heraus verstanden werden können, so dass für das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Sportunterricht in Deutschland und in Chile zunächst einmal zu betrachten ist, wie sich der Sportunterricht in Deutschland und in Chile entwickelt hat. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden ein Vergleich der Anfänge, der Entwicklung und der Bedeutung des Sportunterrichts in Deutschland und in Chile gegeben.

2.3.3.1.1 Anfänge des Sportunterrichts in Deutschland und Chile

Die Anfänge des Sportunterrichts in Deutschland sind im 18. Jahrhundert, in der Aufklärung, anzusiedeln. Zu jener Zeit übten Rousseau und die Philanthropen großen Einfluss aus und schrieben dem Sporttreiben eine philosophische und pädagogische Bedeutung zu. Mit dem Ziel der Veränderung der Gesellschaft der damaligen Epoche basieren die Vorschläge, die Erziehung auf einem Bildungsprogramm zu reformieren, in dem die Leibeserziehung eine zentrale Rolle spielte. Somit begann mithilfe einer vernünftig-natürlichen Erziehung für die Bürgergesellschaft eine Entwicklung

des Sportunterrichts, der gemäß den Umständen der damaligen Epoche verschiedene Bedeutungen seitens der Gesellschaft zugeschrieben wurden.

Im Falle Chiles sind die Anfänge des Sportunterrichts im 19. Jahrhundert in der Etablierung der Erziehung in der aufgehenden Nation zu erkennen. Nach der Unabhängigkeit des Landes musste Chile seine Bürger ausbilden, um den Staat zu festigen. Somit wurde Bildung, die zuvor ein Privileg für die reichen Klassen war, der gesamten chilenischen Bevölkerung zugänglich gemacht. Für die Entwicklung eines Bildungssystems orientierte sich Chile an den europäischen Bildungssystemen, in denen die Leibeserziehung eine wichtige Rolle in den Lehrplänen spielte (Murillo, 1872, S. 7). Die Aufgabe der Leibeserziehung bezog sich damals auf die gleichmäßige Entwicklung des Körpers, des Gleichgewichts und der Stärkung der Körper der Kinder und Jugendlichen, um dadurch gesunde und starke Einwohner im Land auszubilden (Murillo, 1872). Pädagogische Ziele wurden zu dieser Zeit jedoch nicht verfolgt.

2.3.3.1.2 Entwicklung des Sportunterrichts in Deutschland und Chile

Nach seinen philosophisch-pädagogischen Anfängen basierte die Entwicklung der deutschen Leibeserziehung auf einem eigenen Konzept, in dem seine Repräsentanten ein Programm namens “Deutsche Turnkunst“ mit systematischen und methodischen Übungen entwickelten, das in der deutschen Leibeserziehung viele Jahre lang als Leitbild diente, bevor es durch den Einfluss der schwedischen Gymnastik und des englischen Sports ergänzt wurde. In Chile unterlag die Leibeserziehung permanenten Veränderungen in den Entwicklungskonzepten. Anfangs wurde die deutsche Turnkunst übernommen und deutsche Lehrer reisten nach Chile, um die zukünftigen Sportlehrer auszubilden. Gleichzeitig sandte die chilenische Regierung einen chilenischen Lehrer zur Fortbildung nach Schweden, der nach seiner Rückkehr die schwedische Gymnastik als Leitidee in der Leibeserziehung in Chile einführte. Daraus ergab sich ein Streit, zu dem auch der starke Einfluss durch den englischen Sport in jener Epoche hinzukam (Modiano, 1997). Dies führte dazu, dass die Entwicklung des Sportunterrichts in Chile kein konkretes Konzept als Basis hatte und dass verschiedene Systeme ohne ein bestimmtes Ziel angewandt wurden, was Verwirrung unter denen hervorrief, die die Leibeserziehung durchführen und unterrichten sollten (Muñoz, 2006).

Die Entwicklung der Leibeserziehung in Deutschland charakterisierte sich durch seine “Pendelschwünge” zwischen Individuum und der Gesellschaft (Prohl, 2010, S. 84). Diese Pendelschwünge des Spannungsverhältnisses der Leibeserziehung begannen mit den Ideen von Rousseau und konzentrieren sich zunächst auf das Individuum. Mit den Ideen der Philanthropen konzentrierten sie sich aber später auf die Gesellschaft. Zu Zeiten der reformpädagogischen Leibeserziehung fokussierte sich die Hauptidee wieder auf das Individuum und in der Epoche des Nationalsozialismus

(und der DDR) lag der Schwerpunkt auf der gesamten Gesellschaft. Anschließend stellte die Theorie der Leibeserziehung wieder das Individuum in den Mittelpunkt, während sich die heutigen Lehrpläne an den gesellschaftlichen Erfordernissen orientieren (Prohl, 2010, S. 83 - 85). In Chile lassen sich diese “Pendelschwünge” nicht feststellen. Abhängig von der Epoche diente die Leibeserziehung, der Ausbildung einer Gesellschaft von starken Arbeitern, Verteidigern des Vaterlandes, Individuen zur Unterstützung der Einheit der Nation und schließlich zur Ausbildung gesunder Bürger, die zur Entwicklung des Landes beitragen (Muñoz, 2001). Insgesamt wurde die Leibeserziehung immer weiterentwickelt, mit dem Fokus auf dem Beitrag des Individuums zur Gesellschaft.

2.3.3.1.3 Bedeutung des Sportunterrichts in Deutschland und Chile

Der Sportunterricht hat in Deutschland je nach Epoche eine unterschiedliche Bedeutung gehabt. So lag die Bedeutung der Leiblichkeit und Bewegung, die Rousseau und die Philanthropen ihm gegeben hatten, in der Aufwertung des Körpers und dem Medium der Erziehung. In der Epoche der deutschen Turnbewegung des 19. Jahrhunderts hingegen wandelte sich die Leibeserziehung in eine Politisierung des Körpers und der Bewegung um. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlitt die Leibeserziehung dann aufgrund der reformpädagogischen Huldigung des Leibes einen ideologischen Missbrauch von Körper und Bewegung im Nationalsozialismus und erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Körpererziehung (nachdem sie als Medium in den Ideologien der DDR missbraucht wurde) als Bildungsmedium angesehen und didaktisch begründet (Prohl, 2010, S. 85).

Unabhängig von den historischen Umständen stand die Bedeutung des Sportunterrichts in Chile immer im Zusammenhang mit dem Konzept der Gesundheit. Zu Beginn hatte die Leibeserziehung statt einer pädagogischen Bedeutung eher das Ziel, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Ausführung von Aktivitäten zu geben, welche die Aktivität, Kraft und Gesundheit verbessern (Lara, 2006). Zudem diente sie neben dem Sport dazu, die Jugendlichen vom Alkoholismus und weiteren sozialen Problemen der damaligen Epoche fern zu halten (Muñoz, 2001). Danach lag die Bedeutung des Sportunterrichts in der Stärkung des Körpers und der Gesundheit in der Gesellschaft. Je nach Epoche stand hinter dieser Bedeutung neben der körperlichen Ausbildung starker Arbeiter auch die Verteidigung des Vaterlandes im Mittelpunkt, insbesondere wenn ein möglicher Krieg mit einem der Nachbarländer bevorstand. Aktuell herrscht das Ziel vor, die Gesundheit in der Bevölkerung zu verbessern. Obwohl es in Chile im geschichtlichen Verlauf des Landes Perioden gab, in denen der Leibeserziehung und dem Sport aufgrund der weltpolitischen Umstände eine wichtige Rolle zugeordnet wurde, wie z. B. in der sozialistischen Regierung unter Salvador Allende oder in der Militärdiktatur von Augusto Pinochet, nahm der

Sportunterricht immer eine untergeordnete Rolle in der Gesellschaft ein und hatte außer seinem Beitrag zur Gesundheit der Bevölkerung keine besondere Bedeutung.

2.3.3.2 Problematik

In der heutigen Zeit gehört zu den größten Problemen des Sportunterrichts sein Status, den er in der Gesellschaft hat. Obwohl der Sportunterricht Ende der 70er Jahre von den Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) als „fundamentales Recht“ anerkannt wurde und die Teilnahme für alle Kinder und Jugendlichen garantiert werden musste (UNESCO, 1978), ist dieses fundamentale Recht im Laufe der Zeit verloren gegangen. Dieses Problem ist international gegenwärtig und wurde bereits oftmals in verschiedenen Kongressen, Artikeln, internationalen Befragungen, etc., dokumentiert und publiziert, wobei die Ergebnisse nicht sehr ermutigend sind, da sich der Schulsport in einer besorgniserregenden Situation befindet (Hardman & Marshall, 2000; Pühse & Gerber 2005; Hardman, 2008). Deutschland ist ein deutliches Beispiel für diese Legitimationskrise, da hier in vielen Bundesländern – auch im Saarland – die Anzahl der Sportstunden pro Woche reduziert wurde. Einige Erziehungswissenschaftler, wie Hermann Giesecke (1998) oder Dieter Lenzen (1999), haben sogar vorgeschlagen den Sportunterricht einfach komplett aus den Lehrplänen zu streichen. Im Falle von Chile herrscht auch großes Unwissen über den Sportunterricht vor, da er lediglich als Vorbereitung für Tests wie dem SIMCE oder der PISA Studie oder als Ausgleich zu den anderen Fächern angesehen wird. Dessen ungeachtet verleiht diese Problematik dem Sportunterricht in Chile auch eine gewisse Legitimation, da der durch den aktuellen Lebensstil bedingte Mangel an körperlicher Alltagsbewegung ausgeglichen wird. Aufgrund der hohen Anzahl an Personen mit Übergewicht in der chilenischen Gesellschaft wird der Sportunterricht als Mittel im Kampf gegen dieses Problem angesehen.

Im folgenden Abschnitt werden die Probleme der Legitimation des Sportunterrichts und des Mangels an körperlicher Alltagsbewegung in Chile und Deutschland analysiert und verglichen.

2.3.3.2.1 Legitimation des Sportunterrichts

Der Sportunterricht in Deutschland befindet sich zur Zeit mehr als jedes andere Fach unter einem Legitimationsdruck (Krüger & Grupe, 1998), so wird sein Beitrag zur Erziehung und die Rechtfertigung seiner Präsenz in den Lehrplänen ständig hinterfragt. Anerkannte Wissenschaftler wie Hermann Giesecke (1998) oder Dieter Lenzen (1999) sagen, dass der Sportunterricht nicht wirklich zur Erziehung der Kinder und Jugendlichen beiträgt. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass für Politiker eine Reduktion der Sportunterrichtswochenstunden notwendig erscheint, wobei hier auch das aktuelle Haushaltsdefizit eine Rolle spielt. Durch die Kürzung könnte

auch die allgemeine Schulzeit verringert werden und die Aufgabe des Schulsports würde an die Sportvereine übertragen, da diese bereits ein großes Angebot an Aktivitäten außerhalb der Schule anbieten. Scherler (1994) führt an, dass dieses Argument durchaus ausschlaggebend ist, weil bereits fast die Hälfte der Kinder und Jugendlichen freiwillig in Sportvereinen und Fitnessstudios Sport treiben, so dass auf die Schulsportstunden verzichtet werden könnte. Dennoch liefert Scherler (1994) gleichzeitig mehrere Argumente zur Rechtfertigung für die Präsenz des Sportunterrichts in den Lehrplänen. Dabei unterteilt er diese Argumente einerseits in inner- und außerschulische Begründungen und andererseits in inner- und übersportliche Begründungen. Diese Begründungen zeigen auf, dass der Sportunterricht nicht nur *zum* Sport erzieht, sondern auch *durch* den Sport, was der Argumentationsweise formaler Bildungstheorien entspricht (Scherler, 1994).

Auch andere Sportpädagogen, wie z. B. Krüger (1999), haben gegen die Stellung von Giesecke (1998) und Lenzen (1999) argumentiert und es wurden sogar Konferenzen zu diesem Thema abgehalten, wie der Weltgipfel zum Schulsport im Jahr 1999 in Berlin, auf dem die Bedeutung des Sportunterrichts in der Erziehung diskutiert wurde. Ebenso haben die großen Verbände, wie die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (1992), der Deutscher Sportbund (1998) und der DOSB et al. (2009) Publikationen vorgestellt, in denen der Sportunterricht als ein Bildungsgut dargestellt wurde. Dies zeigt, dass der Sportunterricht und sein Beitrag zur gesamten Bildung in Deutschland permanent diskutiert werden.

In Chile finden, wie bereits im Kapitel über die aktuelle Situation des Schulsports in Chile beschrieben (vgl. Kapitel 2.2.3), keine Diskussionen über die Funktion des Sportunterrichts in der Erziehung statt. Das heißt nicht, dass es sich beim Sportunterricht in Chile um ein gefestigtes und legitimiertes Fach handelt oder dass seine Präsenz in den Lehrplänen unumgänglich wäre, sondern lediglich, dass der Sportunterricht in Chile bisher nie in Frage gestellt wurde. Es gibt weder Gegner noch Verfechter und da der Sportunterricht seit Beginn des Bildungssystems in Chile präsent ist, wird dies wohl auch in der Zukunft so bleiben. In Chile gibt es keine Studien, die versuchen, den Sportunterricht zu rechtfertigen oder zu legitimieren. Ebenso wenig wird über seinen realen Beitrag in der Erziehung der chilenischen Kinder und Jugendlichen diskutiert. Mit zwei Stunden pro Woche scheint der Sportunterricht in Chile niemanden zu stören. Selbst in der letzten Neuausrichtung der Stundentafel, in der entschieden wurde, die Anzahl der Wochenstunden in Mathematik und den Sprachen zum Nachteil des Faches Geschichte zu erhöhen, stellte niemand in Frage, ob die Anzahl der Sportstunden pro Woche im Lehrplan angebracht seien oder nicht. Der Status des Sportunterrichts in Chile scheint sich aufgrund seiner Bedeutung im Zusammenhang mit der Gesundheit sogar noch zu verbessern. So haben die Regierenden und die Politiker aller Parteien aufgrund der hohen Anzahl an Personen, die

an Bewegungsmangel und Übergewicht leiden (Ministerio de Salud de Chile, 2011), die Erhöhung der Anzahl der Wochenstunden des Sportunterrichts gefordert, mit dem Bestreben die körperliche Aktivität zu fördern und gesundheitsfördernde Gewohnheiten in der Bevölkerung zu verbreiten (Senado de Chile, 2010, 21. September).

Es ist zwar richtig, dass die Bedeutung des Schulsports ausschließlich als eine Maßnahme zur Förderung der Gesundheit in der Bevölkerung angesehen wird, allerdings ist auch eine Diskussion über die erzieherische Rolle des Sportunterrichts in Chile erforderlich, an der Erziehungswissenschaftler, Universitäten, Sportlehrer, das nationale Sportinstitut etc. teilnehmen sollten. Trotz alledem ist jedoch anzumerken, dass sich der Schulsport in Chile in einer vorteilhaften Situation befindet, da ihm die politischen Entscheidungsträger durchaus Anerkennung und eine große Bedeutung in der Förderung eines gesunden Lebensstils entgegenbringen. Die Tatsache, dass gerade die Politiker diejenigen sind, die versuchen, die Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche zu erhöhen, stellt einen großen Unterschied zu dem dar, was in Deutschland passiert. Wie von Thiele (2010) in seinem Kommentar zum Memorandum zum Schulsport beschrieben, werden die Themen innerhalb des Kreises der Sportwissenschaftler (Konstellation von “Innen”) intensiv diskutiert, während die wahren Adressaten dieses Memorandums, welche die politischen Entscheidungsträger (Konstellation von “Außen”) sind, noch auf die Inhalte des Memorandums aufmerksam gemacht und davon überzeugt werden müssen. In Chile hängt die Entwicklung des Sportunterrichts trotz dieses Vorteils, dass dieses Thema von der “Konstellation von Außen” diskutiert wird (wenn auch nur aus der gesundheitlichen und nicht aus der pädagogischen Perspektive), von der “Konstellation von Innen” ab.

2.3.3.2.2 Mangel an körperlicher Alltagsbewegung bei Kindern

Der positive Einfluss der sportlichen und körperlichen Aktivität auf die Gesundheit ist ein Thema, dass nicht nur in Deutschland, sondern auch in Chile sehr an Bedeutung gewonnen hat. Deshalb ist die Förderung der körperlichen und sportlichen Aktivitäten auch zu einem vorrangigen Thema in der Politik geworden. Doch trotz des Aufwandes, der für solch eine Gesundheitserziehung zur Vorbeugung dieser Probleme betrieben wird, sind die Schulen nicht in der Lage, den chronischen Bewegungsmangel und seine Folgen auszugleichen. Im Grunde begünstigen die Schulen diese Probleme sogar noch, da die Schüler/Innen in den anderen Unterrichtsstunden zum Sitzen und zur körperlichen Inaktivität gezwungen werden (Greier, 2010). In diesem Sinne spielt der Sportunterricht eine sehr wichtige Rolle, da er praktisch die einzige Möglichkeit für die Kinder und Jugendlichen bietet, sich zu bewegen.

Laut dem ersten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (2003) üben 60 % der Mädchen und 80 % der Jungen aus Deutschland mindestens zwei Mal pro Woche sportliche Aktivitäten aus (Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck, 2003). Im Gegensatz dazu üben in Chile 44,4 % der Mädchen und 68,4 % der Jungen zwei Mal pro Woche

sportliche Aktivitäten aus (GDS Consultores, 2006). Diese Zahlen zur sportlichen Inaktivität sind besorgniserregend, da Bewegungsmangel zu schweren gesundheitlichen Schäden führen kann. Die Bedeutung der Bewegung für die Gesundheit liegt auf der präventiven Funktion, da Inaktivität und Übergewicht zu den Risikofaktoren für Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems, erhöhte Blutzuckerwerte, Krebserkrankungen, Osteoporose und psychische Erkrankungen zählen (Berg & König, 2005). Auch bei Kindern und Jugendlichen sind diese Probleme nicht fremd. Im Gegenteil: sie tauchen in Berichten über den schlechten Gesundheitszustand immer häufiger auf. Laut der KiGGS- Studie, mit einer Stichprobe von 17.641 Kindern und Jugendlichen im Alter von drei bis 17 Jahren, sind 15,0 % übergewichtig und 6,3 % leiden an Adipositas (Robert Koch-Institut, 2006, S. 29). Besonders besorgniserregend ist, dass diese Zahlen mit steigendem Alter ebenfalls ansteigen. So sind 9,0 % der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren übergewichtig, bei den Kindern zwischen 7 und 14 Jahren 15,0 % und bei den Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren sind es bereits 17,0 % (Robert Koch-Institut, 2006). Im Fall von Chile ist diese Realität auch besorgniserregender. Laut der SIMCE für den Sportunterricht, die im Jahr 2010 durchgeführt wurde, wobei auch der BMI der Schüler/Innen gemessen wurde, leiden 22,0 % der Jungen an Übergewicht und 16,0 % an Adipositas und 29,0 % der Mädchen an Übergewicht und 14 % an Adipositas (Ministerio de Educación de Chile, 2010a).

All diese Berichte deuten darauf hin, dass der Mangel an Bewegung bei den Schülern/Innen ein allgemeines Gesundheitsproblem darstellt. Aus diesem Grund ist es immer wichtiger, die körperliche und sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen zu fördern. In diesem Zusammenhang hätte der Sportunterricht durch seine Präventionsaufgabe eine große Bedeutung erlangt. Der Sportunterricht könnte zur Vorbeugung gegen die gesundheitlich gesehen schlechten Gewohnheiten der aktuellen Lebensstile beitragen. Deshalb weisen nicht nur die Sportpädagogen auf seine wichtige Präventionsrolle hin, sondern auch Mediziner und Sportmediziner erkennen diese große Bedeutung, die der Sport in der Gesundheitserziehung hat.

2.3.3.3 Lehrpläne

Richter (2006, S. 217) führt in ihrem Vergleich der Schulsportkonzepte in Europa (besonders in Deutschland, Finnland, den Niederlanden und England) an, dass es aufgrund der besonderen Mehrperspektivität des Sportunterrichts schwierig ist, die Lehrpläne und Richtlinien mit denen anderer Länder zu vergleichen. Trotz dessen sind beim Vergleich der Lehrpläne des Saarlandes mit dem nationalen Lehrplan für das Fach Sport in Chile deutliche Unterschiede in der Zielsetzung und der Entstehungsweise zu erkennen, obwohl sie auch jeweils ähnliche Elemente zum Erreichen dieser Ziele enthalten. Im Folgenden werden einige dieser Unterschiede und Äquivalenzen genauer betrachtet.

2.3.3.3.1 Gliederung

Der Lehrplan für das Fach Sport im Saarland ist klar strukturiert. Die Richtlinien sind nach Klassenstufe und Schulart differenziert. Daraus ergeben sich in einem ersten Teil Erläuterungen zum Aufbau der Lehrpläne mit den pädagogischen Perspektiven, zu den Kompetenzen im Sportunterricht und anderen Hinweisen zur Durchführung des Sportunterrichts, sowie zu den methodischen Grundsätzen, und in einem zweiten Teil die Inhalte der Lehrpläne mit den jeweiligen sportpädagogischen Angaben, bzw. den Bewegungsfeldern, den verbindlichen Inhalten und Kompetenzen sowie Vorschläge und Hinweise. Zudem ist im Lehrplan auch ein Bereich mit Hinweisen zur Leistungsbewertung und Notenfindung integriert.

Die Gliederung des nationalen Lehrplans für das Fach Sport in Chile ist sehr allgemein gehalten. Der Lehrplan beginnt mit der Erläuterung der Basis des Fachs Sport aus einer anthropologischen Perspektive und danach werden die Leitprinzipien beschrieben. Im Gegensatz zum aktuellen deutschen Lehrplan[7] wird im nationalen Lehrplan in Chile nur nach Klassenstufe und nicht nach Schultyp differenziert. Der Hauptteil des Lehrplans setzt sich aus den „Grundzielen“ und „obligatorischen Mindestinhalten“ für jede einzelne Klassenstufe zusammen, wobei diese Daten lediglich allgemein dargestellt werden. Eine detailliertere Beschreibung zu den auszuführenden Aktivitäten ist nicht enthalten. Ebenso wenig werden andere Aspekte, wie das fächerverbindende Arbeiten, Hinweise zur Durchführung des Sportunterrichts oder die Art der Leistungsbewertung genannt.

2.3.3.3.2 Konzept des Sportunterrichts

Der Lehrplan des Saarlandes gehört zu der neuen Lehrplangeneration, die durch die neuen Lehrpläne und Richtlinien für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen begann und basiert deutlich auf dem Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport, das sich an den pädagogischen Perspektiven orientiert (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009) und nicht nur die Erziehung zum Sport als Ziel hat, sondern auch die Erziehung durch den Sport. Das Konzept repräsentiert also einen Doppelauftrag des Sportunterrichts (Prohl & Krick, 2006) und schließt die verschiedenen Perspektiven mit ein, die über die reine Entwicklung der motorischen Fähig- und Fertigkeiten hinausgehen. Außerdem hat es eine sportliche Orientierung, so umfasst der Begriff „Sport“ in der neuen Lehrplänegeneration auch die Begriffe „Bewegung, Spiel und Sport“ (Richter, 2006, S. 93).

Obwohl das Konzept, auf dem der Schulsport in Deutschland basiert, im Lehrplan für das Fach Sport in Chile nicht enthalten ist, lässt sich bei der Analyse des nationalen Lehrplans für den Sportunterricht feststellen, dass die Richtlinien einem Konzept

[7] Die Differenzierung nach Schultyp wurde im neuen Lehrplan festgelegt. Der vorherige Lehrplan für das Fach Sport im Saarland differenzierte nicht nach Schulform.

folgen, das auf der Körpererfahrung basiert und in dem die Aktivitäten überwiegen, die Erfahrungsmöglichkeiten mit Hilfe des eigenen Körpers zulassen (Ministerio de Educación de Chile, 2005). Diese Aktivitäten werden unterteilt in Spielen, Bewegungserfahrungen und Sport, wobei hier unter sportlichen Aktivitäten der geregelte Sport verstanden wird, im Gegensatz zum integrativen Begriff des Sports im Lehrplan des Saarlandes.

2.3.3.3.3 Inhaltsbereiche

Die Inhaltsbereiche des Lehrplans für das Fach Sport im Saarland werden in Form der so genannten „Bewegungsfelder“ dargestellt. Zu den Bewegungsfeldern gehören das Laufen, Springen, Werfen, Bewegen an und mit Geräten, Spielen, die Bewegungsgymnastik, rhythmische und tänzerische Gestaltung, das Bewegen im Wasser, Raufen, Ringen, Kämpfen, Gleiten, Rollen, Fahren und das Übergreifen (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2009). Sie werden im Lehrplan anhand von sportartenspezifischen Bewegungssituationen aufgeführt mit detaillierten Vorschlägen für entsprechende Aktivitäten.

Im nationalen Lehrplan für das Fach Sport in Chile werden die Inhalte in grundlegende motorische Fähigkeiten, Spielen und spielerische und rhythmische Aktivitäten unterteilt (Ministerio de Educación de Chile, 2005) und als allgemeine Bewegungssituationen dargestellt. Obwohl die auszuführenden Aktivitäten nicht detaillierter benannt werden, gibt es unter den Vorschlägen auch einige, die durchaus mit den Aktivitäten der Bewegungsfelder im Lehrplan des Saarlandes übereinstimmen, wie z. B. Spiele basierend auf der Leichtathletik (Bewegungsfelder Laufen, Springen und Werfen), gymnastische, rhythmische und spielerische Aktivitäten (Bewegungsfelder gymnastische Bewegung und rhythmische und tänzerische Gestaltung), sicheres Schwimmen (Bewegungsfeld bewegen im Wasser) etc. Im nationalen Lehrplan für das Fach Sport in Chile sticht auch die große Bedeutung der motorischen Aktivitäten im Kontakt mit der Natur hervor, die z. B. das Wandern oder die Durchführung von Zeltlagern mit einbeziehen.

Auch im Bereich der kognitiven Aspekte, die in beiden Lehrplänen genannt werden, sind Übereinstimmungen zu finden, wie z. B. bei der Entwicklung des Wissens und der Organisation der Bewegungssituationen, den Regelkenntnissen, dem Wissen über trainingsbegleitende Maßnahmen und dem Wissen über die gesundheitsfördernde Wirkung von Bewegungsaktivitäten.

Obwohl im Lehrplan des Saarlandes eine sportliche Orientierung zu erkennen ist, wohingegen der chilenische Lehrplan eher die Körpererfahrungen betont, stimmen insgesamt die meisten Inhalte in den beiden Lehrplänen überein. Die Unterschiede zwischen den beiden Lehrplänen liegen vor allem in dem Sinn, der den Aktivitäten jeweils in den Lehrplänen zugeschrieben wird.

3 Einstellung der Schüler zum Sportunterricht

Im Folgenden wird die Einstellung der Schüler/Innen zum Schulsport betrachtet. Da es sich hierbei um das Hauptthema dieser Untersuchung handelt, wird die Analyse des Sportunterrichts aus der Perspektive der Schüler/Innen tiefgreifender und mit näheren Angaben zu seinem Stellenwert in der sportpädagogischen Forschung und dem Forschungsstand auf diesem Gebiet erfolgen.

In Bezug auf den Forschungsstand für den „Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen“ werden zudem bisherige Untersuchungen zu diesem Thema aus den letzten 30 Jahren vorgestellt, wobei aufgrund des internationalen Charakters dieser Arbeit sowohl Studien aus Deutschland als auch internationale Untersuchungen berücksichtigt werden.

3.1 Relevanz der Schülerperspektive im Sportunterricht

Für den Lehr- und Lernprozess ist das Zusammenwirken von zwei Hauptakteuren ausschlaggebend, dem Lehrer und dem Schüler. Auf der einen Seite hat sich die Schulsportforschung hauptsächlich der Lehre des Lehrers gewidmet, wobei das Ziel in der Verbesserung der Qualität des Lehrprozesses lag. Um die Kompetenz der Lehrkraft bewerten zu können, sind diese Studien allerdings immer von den Angaben der Schüler/Innen ausgegangen, um auf diese Weise die Rolle des Sportlehrers im Lehr- und Lernprozess bewerten zu können (Hernández & Velázquez, 2007, S. 11 - 12).

Andererseits wurde den Untersuchungen, die sich mit den Schülern/Innen befasst haben, nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt und der Fokus eher auf die Ergebnisse oder die Leistungsfähigkeit der Schüler/Innen gelenkt. Krieger (2000, S. 24) macht darauf aufmerksam, dass die subjektive Wahrnehmung der Schüler/Innen („Hauptdarsteller“) im Sportunterricht noch gar nicht bekannt ist, weil niemand weiß, was in ihrer „inneren Welt“ vor sich geht und wie sie besonders die alltäglichen Konfliktsituationen im Sportunterricht wahrnehmen. Diese Situation wurde bereits vor 25 Jahren von Jalanik (1986) beschrieben und besitzt bis heute allgemeine Gültigkeit. Die Kenntnisse darüber, wie die Schüler/Innen ihre schulische Lebenswelt durchleben und empfinden, sind sehr dürftig, wodurch auch die Perspektive der Schüler/Innen zu einem noch unbekannten Feld gehört (Janalik, 1986, S. 100).

In der heutigen Zeit, in der ständige Veränderungen in den Lehrplänen der Schulen und des Sportunterrichts vorgenommen werden, sind der Beschreibung und der Analyse der Alltagspraxis eine besondere Bedeutung zuzuschreiben, da nur der Standpunkt der Didaktiker oder die Schlüsse aus der Erfahrung der Lehrkräfte aus den Arbeitszusammenhängen für eine kritische und konstruktive Reform in der Bildung

nicht ausreichen (Miethling, 1998, S. 9). So sind die subjektiven Meinungen und Bewertungen der Schüler/Innen in Bezug auf den Schulsport bei Entscheidungen über sportbezogene Erziehungs- und Bildungsprozesse mit einzubeziehen. Zwar legitimieren sich die Schülerwünsche pädagogisch gesehen nicht von allein und die Meinungen der Schüler/Innen können auch nicht die definitive Bewertung des Sportunterrichts darstellen, wenn allerdings ihre subjektive Sicht empirisch begründet würde, so wäre dies ein wichtiges Argument im Prozess der subjektiven Aneignung sportspezifischer Kompetenzen und für die Förderung der individuellen Entwicklung in all seinen Dimensionen (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 115).

Das Miteinbeziehen der Interessen und der Bedürfnisse der Schüler/Innen ist einer der legitimen und relevanten Gesichtspunkte bei der Planung und Festlegung der Ziele des Sportunterrichts (Bielefeld, 1981, S. 14).

Bielefeld (1981, S. 14 - 15) nimmt das Lernziel der „lebenslangen sportlichen Betätigung“ als Beispiel und macht darauf aufmerksam, dass der Mensch bestimmte Dinge nur wiederholt und sich langfristig mit ihnen beschäftigt, wenn er sie mit positiven Erfahrungen und angenehmen Emotionen in Verbindung setzen kann. Für den Sport bedeutet dies, dass die Orientierung des Unterrichts an den Bedürfnissen, Interessen und Einstellungen der Schüler/Innen die Möglichkeit bietet, sich mit positiv erfahrenen Unterrichtsinhalten auch in der Freizeit zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang erläutert Silverman und Subramaniam (1999), dass eine langanhaltende gute Erfahrung dem Individuum die Möglichkeit gibt, langfristig auch eine positive Einstellung dazu zu entwickeln. Da die Einstellung den Aktivitäten gegenüber einen sehr großen Einfluss hat, kann dies auch zum besseren Verständnis führen, inwieweit die Einstellung die Wahrnehmung und die Gefühle beeinflusst. Daraus ergeben sich wiederum wertvolle Informationen für die Lehrkräfte, Trainer und Eltern. Somit sind das Wissen über die Wahrnehmung und vor allem die Einstellung der Kinder der Schlüssel zur Verbesserung des Sportunterrichts (Silverman & Subramaniam, 1999, S. 98 - 99).

In diesem Aspekt stimmen auch Hernández und López (2007) zu, da auch sie zu dem Schluss kamen, dass es in erster Linie wichtig sei, herauszufinden, wie die Schüler/Innen den Sportunterricht wahrnehmen. Aus ihrer Sicht ist es sehr wichtig, dass die im Unterricht gesammelten Erfahrungen der Schüler/Innen positiv sind, weil nur so das Interesse und die Motivation geweckt und die Bedürfnisse befriedigt werden können. Nur auf diese Weise kann die Bereitschaft zum Sport treiben geschaffen werden, langfristig gesehen bei der persönlichen und sozialen Entwicklung helfen und als Quelle für die Gesundheit und Lebensqualität genutzt werden. Wenn zu der Bedeutung der Motivation und dem Grad der Befriedigung durch die Aktivitäten im Sportunterricht noch der Fakt hinzu gerechnet wird, dass der Schulsport die einzige

Möglichkeit darstellt, um der gesamten Bevölkerung in der Schulzeit den Zugang zu sportlicher Aktivität zu garantieren, so kann daraus abgeleitet werden, welche Bedeutung das Wissen der Lehrer über die Wahrnehmung des Sportunterrichts aus Sicht der Schüler/Innen besitzt (Hernández & López, 2007, S. 144).

Trotz alledem warnt Miethling (2000) auch davor, die Schülersicht als wichtigsten Faktor in der Analyse des Sportunterrichts zu idealisieren, da das Verstehen der Welt, in der die Schüler/Innen leben, nicht die Schöpfung vom „gläsernen Schüler" bedeuten sollte. So ist trotz des Verständnisses und der Beteiligung auch zu akzeptieren, dass der Lehrer ein Erwachsener ist und bleibt und er somit weder alles über die Welt der Kinder und Jugendlichen wissen kann, noch muss. Zudem ist auch zu akzeptieren, dass jede Person Phasen der Zurückhaltung und des in sich Kehrens braucht. Es geht also nicht um die Überwachung und die Verfolgung der Schüler/Innen, um sie unter absoluter Kontrolle zu haben oder sie manipulieren zu wollen, sondern darum, die notwendigen Informationen für die Lösung der im Sportunterricht auftauchenden Probleme zu erlangen (Miethling, 2000, S. 3).

Nach der Sammlung der Erkenntnisse über die Meinung und Wahrnehmung der Schüler/Innen, sollten die Lehrkräfte darüber nachdenken, welche Inhalte von den Kindern und Jugendlichen positiv beziehungsweise negativ wahrgenommen werden und änderungsbedürftig sind. Diese Überlegungen sollten sich natürlich immer daran orientieren, den Lehr- und Lernprozess sowie die sozialen Kompetenzen der Schüler/Innen zu verbessern und den Schülern/Innen die Aneignung von gesundheitsfördernden Gewohnheiten, wie der Ausübung körperlicher Aktivitäten, zu ermöglichen (Hernandez & Lopez, 2007, S. 143 - 146).

3.2 Bisherige Studien über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler in Deutschland

In diesem Abschnitt wird der Forschungsstand über den Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen in Deutschland dargestellt.

Zur Vervollständigung der von Krieger und Miethling (2001) und Theis (2010) durchgeführten Revision von Publikationen wird in der folgenden Tabelle eine Zusammenfassung über die wichtigsten Studien seit dem Jahr 1980 bis heute dargestellt.

Tabelle 1: Zusammenfassung von Studien in Deutschland über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen

Verfasser, Erscheinungsjahr und Titel	Problemstellung	Untersuchungsmethodik	Stichprobe
Messing (1980) „Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht“	Urteile und Wunschvorstellungen der Schüler/Innen im Hinblick auf ihren Sportlehrer und den Sportunterricht	Befragung, protokollierte Gruppendiskussionen, Schülerzeichnungen	1.582 Schüler ♀40,7% ♂59,3% 17 Gruppen-diskussionen 596 Schüler-zeichnungen 4.-12. Klasse
Storf (1981) „Zur Einstellung von Schülern zu den Sommer-Bundesjugendspielen vor dem Hintergrund der neuen Wertung“	Einstellung der Schüler/Innen gegenüber den Bundesjugendspielen	Querschnittuntersuchung, Befragung	481 Schüler 5.-11. Klasse Gymnasium, Realschule
Bielefeld (1981) „Einstellung zum Sport: Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts“	Erfassung der Einstellung der Schüler/Innen gegenüber dem Sport und ihrer eigenen sportlichen Aktivität	Querschnittuntersuchung, Befragung	670 Schüler ♀328 ♂342 7.-13. Klasse Gymnasium
Naul (1983) „Analysen zum Unterricht im Leistungsfach Sport aus Schülersicht“	Themenwünsche und Einstellung der Schüler zum sporttheoretischen Unterricht	Längsschnittuntersuchung (Jahrgangsstufe 11 bis Jahrgangsstufe 13), Befragung	11. Klasse N=97[8] 13. Klasse N=40[9]

[8] Anfangsstichprobe = Als die Schüler/Innen in der Jahrgangsstufe 11 waren.

[9] Endstichprobe = Als die Schüler/Innen in der Jahrgangsstufe 13 waren.

Berndt, Schmidt & Werpup (1987) „Schulsport als Motivation zum Life-time Sport? – wie Mädchen und Jungen den Sportunterricht erleben“	wie Mädchen und Jungen den Sportunterricht erleben	Querschnittuntersuchung, Befragung	49 Schüler ♀16 ♂33 12. Klasse Gym.
Fischer (1989) „Einstellungen zum Sport. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von Schülern zu Lernfeldern des Sportunterricht in der Sekundarstufe II“	Identifizierung und Veränderung einer Struktur in der Einstellung zum Sportunterricht sowie Variablen der Sportsozialisation, die die Einstellung zum Sportunterricht beeinflussen	Quer- und Längsschnitt-untersuchung, Befragung	563 Schüler ♀205 ♂358 11.-13. Klasse Gymnasium
Köppe & Warsitz (1989) „Sportabstinenz bei Jugendlichen – Deutungsmuster, Interpretationen, Schlussfolgerungen“	subjektive Theorien jugendlicher Nicht-sportlerinnen und Nichtsportler zum Sport	Interviews, Netzwerke und Protokolle	31 Schüler ♀23 ♂18 15-19 Jahre alt
Thomann (1990) „Sport in der Schule – Sport im Verein aus der Sicht von Schülern und Eltern“	Einstellung von Schüler/Innen zum Schulsport und Sportvereinen	spontane Äußerungen zu den Stichworten Schulsport und Vereinssport	Keine Angaben über die Anzahl der Schüler/Innen
Brettschneider & Bräutigam (1990) „Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen – Forschungsbericht”	Einstellung der Jugendlichen zum Sport in ihrer Alltagswelt	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung[10] & fokussierte Interviews[11]	4.079 Schüler[10] ♀2.101 ♂1.978 40 Schüler[11] ♀20 ♂20 14-18 Jahre alt, alle Schulformen

[10] Quantitative Studie: repräsentative Befragung

[11] Qualitative Studie: fokussierte Interviews

Brehm (1990) „Der Spot-Typ und der Verzicht- Typ – Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schüler über Gesundheit und Sport(-Unterricht)	Theorien von Schüler/Innen in Bezug auf die Bewertung des Schulsports, Sinnzuschreibung zur sportlichen Aktivität, gesundheitsorientierte Lebensweise und Gesundheit/ Wohlbefinden und Sport/ Schulsport	strukturierte Interviews in vereinfachter Form der Strukturlegetechnik	16 Schüler ♀8 ♂8 8. Klasse 13-16 Jahre alt Gesamtschule
Kleindienst-Cachay (1991) „Schulsport und Sportsozialisation von Hauptschülerinnen“	Einstellung von Schülerinnen zum Schulsport	Querschnittuntersuchung, Befragung	540 Schülerinnen 7.-9. Klasse 12-18 Jahre alt Real. & Haupts.
Naul, Falkenberg & Fischer (1992) „Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe“	explorative Evaluation des Theorieunterrichts im Leistungsfach Sport	Längsschnittuntersuchung, Befragung	53 Schüler ♀19 ♂34 11.-13. Klasse Gymnasium
Gieß-Stüber (1993) „Teilzeit-Trennung als mädchenparteiliche Maßnahme – Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule“	Meinung zum nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht aus Sicht der Schülerinnen	Querschnittuntersuchung, Befragung, explorative Untersuchung	61 Schülerinnen 7. Klasse 13 Jahre alt Gesamtschule
Brehm (1993) „Unmotivierte Schüler im Sportunterricht“	Verhaltensweisen unmotivierter Schüler und Erklärungsversuche für unmotiviertes Verhalten	systematische Beobachtung der Schüler und des Unterrichts, Interviews	19 Schüler 8. Klasse Gymnasium
Bräutigam (1994) „Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik?”	Verständnis von Spaß bei Jugendlichen	Interviews	Keine Angaben über die Anzahl der Schüler/Innen, 14-18 Jahre alt
Münster (1994) „Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik“	Schülerbeteiligung in der Sportart Leichtathletik in der Schule	Inhaltsanalyse, Beobachtung im Unterricht	31 Unterrichtsstunden alle Schularten 5.-10. Klasse

Joch (1995) „Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit“	Ermittlung der sportbezogenen Einstellung, u. a. zum „selbst erlebten Sportunterricht“	Querschnittuntersuchung, Befragung	278 Schüler ♀133 ♂145 13. Klasse Gymnasium
Digel (1996) „Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1)“	Wahrnehmung der Schüler/Innen in Bezug auf den Schulsport und ihren Sportlehrer, Einstellung zum Schulsport und die Bedeutung des Sports in der Schule	Querschnittuntersuchung, Befragung	536 Schüler ♀231 ♂304 8.-12. Klasse Gymnasium, Realschule, Gesamtschule Privatschule
Opper (1996a) „Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen“	Rolle der Note im Sportunterricht und ihre Bedeutung für die Schüler/Innen	Querschnittuntersuchung, Befragung	536 Schüler ♀231 ♂304 8.-12. Klasse Gymnasium, Realschule, Gesamtschule Privatschule
Opper (1996b) „Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen“	Meinung und Assoziationen von Mädchen und Jungen in Bezug auf den Schulsport und ihren Sportlehrer	Querschnittuntersuchung, Befragung	536 Schüler ♀231 ♂304 8.-12. Klasse Gymnasium, Realschule, Gesamtschule Privatschule

Kruber (1996) „Lieblingsfach Schulsport“	Analyse zur Situation des Schulsports im Rheinland-Pfalz	repräsentative Befragung	2.500 Schüler 4.,6.,8. Klasse Grundschule, Gymnasium, Realschule, Gesamtschule
Nieber & Mahlitz (1996) „Streetball aus der Sicht der Schüler“	Einschätzung der Schüler über Streetball an ihrer Schule	Befragung und Interviews	800 Schüler 300 Jugendliche[12] 14-17 Jahre alt Gymnasium, Realschule, Hauptschule
Volkamer (1996) „Schulsport, Vereinssport – zwei völlig verschiedene Dinge?“	Erlebnisse der Lehrer/Innen und Schüler/Innen in Bezug auf die Unterschiede zwischen dem Sport in der Schule und im Verein	Interviews	30 Jugendliche 28 Sportlehrer
Frei (1997) „Die Bedeutung einer kommunikativen Sportpädagogik für Erziehung im Sportunterricht - Sichtweisen und Bedeutungsbeimessung von Sportlehrern und Schülern”	Sichtweise der Schüler/Innen und Lehrer/Innen zum Sport und dem Sportunterricht kontrastiert mit der kommunikativen Sportpädagogik	Grounded Theory und rekonstruktive-interpretative Verfahren. offene Interviews, Leitfadeninterviews, Beobachtungen	52 SchülerInnen 14 SportlehrerInnen Gymnasium, Realschule, Hauptschule
Klumpp & Miethling (1997) „Die Schülerperspektive: Neue Schüler stellen neue Anforderungen an Lehrer. Rekonstruktion bedeutsamer Unterrichts-erfahrung aus der Sicht heutiger Schuler“	Einstellung und Vorstellungen zum Schulsport, Eigenengagement, Verhältnis zum Sportlehrer und den Mitschülern, sowie Erfahrungen in verschiedenen Unterrichtssituationen	narrative und kontroliert-explorative Interviews, Befragung	18 SchülerInnen 7. – 10. Klasse Gymnasium

[12] Teilnehmer an einem Streetballcamp

Weis (1997) „Situationsanalyse Schulsport: eine Repräsentativerhebung für Rheinhessen-Pfalz“	Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht: Einschätzung, Inhalte und organisatorische Gestaltung sowie Untersuchungen zum konditionellen Niveau und sensomotorischen Könnensstand der Schuljugend.	Befragung, motorische Tests, Filmaufnahmen	326 SchülerInnen 4. 6.& 9. Klasse Gymnasium Real-Haupt- und Grundschule
Horter (1998) „Mädchen im Schulsport – Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung?“	Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadoleszenz zum Schulsport	Beobachtung, Befragung, Leitfadeninterviews	216 SchülerInnen 6.-9. Klasse Gymnasium und Hauptschule
Glorius (1998) „Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts”	Orientierungen und Kompetenzen, die die Akzeptanz von Ballspielen bei den Schülerinnen beeinflussen	Grounded Theory Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen	63 Schülerinnen 23 Gruppendiskussionen 5.-10. Klasse
Bräutigam (1999) „So schlecht ist er auch wieder nicht! Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht“	der (schlechte) Sportlehrer aus Schülersicht, Typen und Sündenfälle	fokussierte Interviews	53 Schüler/innen 5.-13. Klasse unterschiedliche Schulformen
Saß (1999) „Jugendliche Migranten im Schul- und Freizeitsport“	Einstellung und subjektive Erfahrungen jugendlicher Migranten in den Bereichen Schul- und Freizeitsport	Querschnittuntersuchung, Befragung	125 Schüler/innen 10-18 Jahre alt
Brehm (1999) „Wohlbefinden durch Sport – Eine Kategorie des Schullebens“	Sicht der Schüler/Innen in Bezug auf das Wohlbefinden durch den Sport in der Schule	Interviews und Legetechnik	61 Schüler/innen 8. Klasse
Hunger (2000) „Erst Lust, dann Frust... Schulsport aus Sicht sportschwacher SchülerInnen“	Erlebnisse von Schüler/Innen, die sich im Sportunterricht selbst als „sportschwach“ einstufen	leitfadenorientierte Interviewgespräche	13 Schüler/Innen 17-22 Jahre alt

Schmidt, Haupt & Süßenbach (2000) „Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder“	Beschreibung und Einstellung von ostdeutschen Schüler/innen zum Spielen, Sportvereinen und dem Schulsport	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	917 Schüler/innen 3.-8. Klasse Grundschule, Regelschulen
Berndt, Endrikat, Kurz, Menze-Sonneck, Sygusch & Tietjens (2000) „Jugend und Sport in Deutschland – Ausgewählte Ergebnisse aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen“	Merkmale und Umstände unter denen ein Engagement im Sport die Entwicklung im Jugendalter unterstützen kann	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	3.426 Schüler ♀1644 ♂1782 7.-13. Klasse Gymnasium, Haupt-, Real- und Gesamtschule
Wydra & Förster (2000) „Sportunterricht – nein danke! Eine Sekundäranalyse der Einstellung von Schülerinnen und Schülern, denen der Sportunterricht egal ist“	Einstellung von Schüler/Innen, denen der Sportunterricht egal ist bzw. die die Abschaffung des Sportunterrichts prima finden würden	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung (Sekundäranalyse)	441 Schüler ♀221 ♂220 15-17 Jahre alt Gymnasium, Real- und Gesamtschule
Wolters & Cunis (2000) „Und ich möchte lernen, wie man so richtig wirft. Ein Interview mit zwei Grundschülerinnen	Einstellung und Einschätzung der beiden Grundschülerinnen zu ihrem Sportunterricht sowie dem Unterrichtsstil und den Methoden	Interviews	2 Schülerinnen 4. Klasse
Brehm & Voitländer (2000) „Der Sinn des Sportunterricht aus Schülersicht“	Sinnzuschreibung der Schüler/Innen zum Sportunterricht	Interviews und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen	160 Schüler ♀85 ♂75 Gymnasium, Realschule
Hunger (2001) „Und manche machen’s wegen Vergnügen – Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern“	Sinn, Nutzen und Bedeutung des Sports aus der Perspektive der Kinder	Grounded Theory leitfadenorientierte Interviews	ca. 40 Schüler/innen 4. Klasse Grundschule

Wydra (2001) „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts“	Analyse der Situation des Schulsports im Saarland nach der Abschaffung der dritten Sportstunde, Vergleich mit den Ergebnissen in Hessen bzw. Rheinland-Pfalz	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	1651 Schüler ♀863 ♂788 5.-13. Klasse Gymnasium, Realschule, Gesamtschule
Kuhn (2003) „Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“	Ermittlung über die Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten, die die Kinder in der Schule wünschen, sowie die Vorstellungen, die sie damit verbinden	thematische Zeichnungen[10] und fokussierte, episodische Interviews[11]	395 Kinder[13] ♀204 ♂191 64 Kinder[14] 2.-6. Klasse Grundschule (6.Klasse, keine Angaben)
Klenk (2004) „Schulsport in Baden-Württemberg. Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien“	Einschätzung zum Sportunterricht in Baden-Württemberg aus Schülerperspektive	Querschnittuntersuchung, Befragung	894 Schüler ♀510 ♂384 10.-11. Klasse 16-20 Jahre alt Gymnasium
Miethling & Krieger (2004) „Schüler im Sportunterricht – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)“	Rekonstruktion von subjektiv bedeutsamen Schülererfahrungen und Themen, Verarbeitungsweisen und Handlungsstrategien	Grounded Theory Befragung, kontrolliert-explorative Interviews	117 Schüler ♀58 ♂59 8.-10. Klasse Gymnasium

[13] 395 Kinder als Bilder-Stichprobe

[14] 64 Kinder als Interview-Stichprobe

Hummel, Erdtel & Adler (2004) „Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen“	Einstellung der Schüler/Innen zum Sport und den sportbezogenen Selbstkonzepten, Sportengagement, Motivstruktur im Schulsport, Tatsachenreflexion und Einstellung zum Sportlehrer, Erwartungen der Lehrer an neue Sportlehrpläne und Diskussion der Chancen der Olympiabewerbung für den Sportunterricht	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	1370 Schüler/innen 2646 Sportlehrer 5.7.-9. Klasse Gymnasium
Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl (2005) „Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern – Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung“	Qualitätsmerkmale des Sportunterrichts aus Sicht der Sportlehrer/Innen und Schüler/Innen. Untersuchung zur aktuellen Situation des Schulsports in Bayern	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	1593 Schüler/innen 212 Sportlehrer 10-21 Jahre alt Gymnasium, Realschule, Hauptschule
Krieger (2005) „Wir/Ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht“	Rekonstruktion der Schülersichtweisen auf bedeutsame Gruppenidentifikationen und -beziehungen im Alltag des Sportunterrichts (Teil vom Projekt RETHESIS)	Befragung, kontrolliert-explorative Interviews, Leitfaden zum Themenkomplex Gruppenbeziehungen	30 Schüler ♀14 ♂16 8.-10. Klasse Gymnasium
Bösche & Butler (2006) **„Bewegung und Bewegungsverhalten bei Siebtklässlern in Berlin-Mitte“**	Bewegungsverhalten der Jugendlichen und ihre Interessen an Angeboten zu Bewegung im Sportunterricht, in der Schule und in der Freizeit	Querschnittuntersuchung, Befragung	487 Schüler/Innen ♀260 ♂226 7. Klasse Oberschulen
Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettscheneider (2006) „Der Sportunterricht aus Schülerperspektive“	Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland (DSB-Sprint-Studie), im Teil über die Einstellung der Schüler/Innen	Querschnittuntersuchung, repräsentative Befragung	8863 Schüler ♀4195 ♂4483 4. 7.und 9. Klasse Gymnasium, Real-, Haupt-, Gesamt-, Grundschule, u.a.

Süßenbach & Schmidt (2006) „Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure“	Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland (DSB-Sprint-Studie), im Teil der qualitativen Analyse	qualitative Einzelfallstudie, Interviewleitfaden	25 Schulleiter, 50 Sportlehrer/innen, 144 Schüler ♀72 ♂72 4. 7.und 9. Klasse Gymnasium, Real-, Haupt-Gesamt- , Grundschule, u.a.
Keller & Wydra (2008) „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts an beruflichen Schulen des Saarlandes“	Analyse der Situation des Schulsports an beruflichen Schulen des Saarlandes	Querschnittuntersuchung, Befragung	240 Schüler/Innen ♀105 ♂135 Beruflicher Vollzeitschulen
Theis (2010) „Sportunterricht aus Schülerperspektive – Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht“	Erfassung und Vergleich der Sichtweisen der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht	Grounded Theory Leitfaden- und problematisierte Interviews	53 Schüler ♀25 ♂28 8. Klasse Gymnasium, Hauptschule

Aus der Tabelle 1 werden im Folgenden Studien aus den letzten Jahren vorgestellt, die aufgrund ihrer Fragestellungen, Untersuchungskonzepte und Untersuchungsmethoden eng mit dieser Arbeit verbunden sind.

Im Jahr 1995 wurde im Rahmen eines Projektseminars des Instituts für Sportwissenschaft der TH Darmstadt eine Studie zum Schulsport in Südhessen durchgeführt, die im Jahr 1996 in drei Teilen in der Zeitschrift s*portunterricht* veröffentlicht wurde. Insgesamt wurden dafür 536 Schüler/Innen (231 Mädchen und 304 Jungen; ein Schüler hat keine Angaben über sein Geschlecht gemacht) der Klassenstufen 5 bis 13 am Gymnasium (76,9 %), an Privatschulen (8,2 %), Gesamtschulen (8 %) und Realschulen (4,7 %) befragt. Mehr als die Hälfte dieser Kinder waren 15 bis 18 Jahre alt. Digel (1996) stellte den ersten Teil dieser Studie vor, in der die Wünsche und Einstellungen, welche bei den Schülern/Innen in Bezug auf das Fach Sport vorherrschten, analysiert wurden. So beleuchtete er unter anderem Aspekte wie die Einstellung zu den Zielen, die Inhalte bzw. den Umfang des Sportunterrichts, die Meinung über den Sportlehrer/In und Angaben zu sportlichen Aktivitäten der Schüler/Innen in ihrer Freizeit. Die wesentlichen Ergebnisse zeigen, dass der Sportunterricht das Lieblingsfach der Schüler/Innen ist; dass die am häufigsten gewünschten Sportarten im Sportunterricht Basketball, Selbstverteidigung und Volleyball sind; und dass das Fach Sport genauso wichtig wie die anderen Fächer ist. Die Schüler/Innen geben auch an, dass sie mehr als zwei Stunden Sportunterricht pro Woche wollen; dass sie ihren Sportlehrer mit den Noten sehr gut und gut beurteilen; und dass die wichtigsten Ziele des Sportunterrichts das Kennenlernen weiterer Sportarten und das Vermitteln von Freude am Sport sind. Das Ergebnis wurde in Bezug auf die Gesamtgruppe dargestellt.

Es fehlt eine Differenzierung nach Geschlecht und Altersstufe. Dies betrachtet Opper (1996a; 1996b), die den zweiten und dritten Teil der Studie zum Schulsport in Südhessen präsentierte, etwas differenzierter. Im zweiten Teil analysiert Opper (1996a) „die sportunterrichtsbezogenen Wünsche und Einstellungen“ je nach Note für das Fach Sport und vergleicht die gut und schlecht benoteten Schüler/Innen, während sie im dritten Teil (Opper 1996b) die gesammelten Daten „vor dem Hintergrund des koedukativ durchgeführten Sportunterrichts” analysiert. Sie bezieht sich hier insbesondere auf die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern. Unter den erhaltenen Ergebnissen fällt auf, dass in Bezug auf die Wichtigkeit des Sportunterrichts keine Unterschiede zwischen den Mädchen und den Jungen bestehen; dass die am häufigsten gewünschte Sportart für die Jungen Fußball und für die Mädchen Selbstverteidigung ist; dass das wichtigste Ziel des Sportunterrichts für die Jungen die Verbesserung der sportlichen Fähigkeiten und für die Mädchen die Befähigung zu fairem sozialen Verhalten ist; und dass sich die Jungen und Mädchen in der Einschätzung des Sportlehrers kaum unterscheiden.

Von 1993 bis 1995 führte Kruber (1996) in Rheinhessen-Pfalz eine Repräsentativbefragung zur Schulsportsituation mit 2.500 Schüler/Innen aus den Klassenstufen vier, sechs und acht an Grund-, Haupt- und Realschulen, sowie an Gymnasien durch. Er analysierte insbesondere Aspekte wie die Lieblingsfächer, die Benotung des Sportunterrichts, die Lieblingssportarten im Sportunterricht, neue Schulsportarten, Angaben zum Umfang des Sportunterrichts, Angaben zur sportlichen Aktivität in der Freizeit und die Gründe für das Sporttreiben. Seine Ergebnisse stellt Kruber in einer deskriptiven Statistik dar, aufgefächert nach den drei gewählten Klassenstufen, wobei die wichtigsten Schlußfolgerungen sind, dass der Sportunterricht das Lieblingsfach der Schüler/Innen ist; dass die Schüler/innen die Qualität ihres Sportunterrichts als gut beurteilen; dass sie mehr Sportunterrichtstunden pro Woche haben möchten; und dass sie denken, dass der Sportunterricht die Gesundheit fördert und die körperliche Leistungsfähigkeit verbessert. Die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Schulform lässt er dabei jedoch außen vor.

Wydra (2000, 2001) führte im Saarland eine repräsentative Untersuchung durch, an der 1.651 Schüler/Innen (863 Schülerinnen und 788 Schüler) der Klassenstufen 5 bis 13 von drei unterschiedlichen Schulformen (Realschule, Gymnasium und Gesamtschule) teilnahmen. Als Grundlage der Untersuchung diente die in vier Realschulen (N = 519), vier Gymnasien (N = 847) und zwei Gesamtschulen (N = 285) durchgeführte Stichprobe. Das Durchschnittsalter sowohl der Schülerinnen als auch der Schüler betrug jeweils 13,4 $\pm$ 2,3 Jahre. Die Problemstellung orientiert sich an der Studie von Kruber (1996), Opper (1996a, 1996b) und Digel (1996). Wydra untersuchte Aspekte der Wichtigkeit und Bedeutung des Sportunterrichts, die sportliche Aktivität der Schüler/Innen, die Beschreibung des Sportunterrichts, die Bewertung des Sportunterrichts und die Einstellung zum Sportlehrer. Mit Hilfe der Untersuchung sollten differenzierte Aussagen über die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, verschiedenen Altersstufen, unterschiedlichen Schulformen sowie zwischen Schülerinnen und Schülern aus dem ländlichen und dem städtischen Raum gemacht werden können. In einer Sekundäranalyse wurde die Einstellung zum Sportunterricht von 441 Schülern (221 weiblich und 220 männlich) zwischen 15 und 17 Jahren, denen der Sportunterricht egal ist bzw. die die Abschaffung des Sportunterrichts befürworten würden, von Wydra und Förster (2000) dargestellt. Die wesentlichen Ergebnisse zeigen, dass die Sportarten Turnen, Volleyball und Basketball bei den Inhalten des Sportunterrichts überwiegen; dass sich die Wunschsportarten je nach Geschlecht unterscheiden, da die Jungen Basketball und Fußball und die Mädchen Inline-Skating und Schwimmen bevorzugen; dass der Sportlehrer als kompetent beurteilt wird; dass die meisten Schüler/Innen denken, dass zwei Sportstunden pro Woche zu wenig sind; und dass der wichtigste Nutzen des Sportunterrichts, sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen, der „Ausgleich“ und die „Gesundheit, Fitness und Figur“ sind.

In einer qualitativen Untersuchung mit der "Grounded Theory" als Forschungsstil analysieren Miethling und Krieger (2004) den Sportunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Diese Untersuchung basiert auf dem Projekt "RETHESIS" von der Universität Konstanz, das aus 40 Examensarbeiten besteht. Diese konzentriert sich auf die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülerperspektive. Die Daten wurden hauptsächlich in kontrolliert-explorativen Interviews gesammelt, an denen 117 Schüler/Innen (58 Mädchen und 59 Jungen) der Klassen 8 bis 10 von Gymnasien aus Baden-Württemberg teilnahmen. Für die Auswertung der erhaltenen Daten stellten Miethling und Krieger (2004) sieben Kategorien vor, wobei folgende rekonstruierte Themen für die Schüler/Innen bedeutsam sind: das Erleben von Ungerechtigkeit; die Leistungsansprüche; die Gruppenbeziehungen; das Lehrerengagement; die doppelte (psycho-physische) Verletzbarkeit; und die körperliche Exponiertheit.

Im Schuljahr 2002/03 führten Hummel, Erdtel & Adler (2004) die Studie „Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen" durch. Bei dieser Untersuchung nahmen 1.370 Schüler/Innen von je 10 Mittelschulen und Gymnasien des Regierungsbezirks Chemnitz teil. Außerdem wurden auch 2.646 Sportlehrkräfte aus 539 Mittelschulen und 165 Gymnasien befragt. Die Teilaspekte der Schülerbefragung waren bei dieser Untersuchung die Einstellung und das Selbstkonzept; das Sportengagement; die Motivstruktur im Schulsport; die Tatsachenreflexion; und die Einstellung zum Sportlehrer (Hummel et al., 2004, S. 10). Die Ergebnisse zeigen, dass ca. drei Viertel der Schüler/Innen mit ihrem Sportunterricht und ihrer Sportlehrkraft zufrieden sind und dass die Bedeutung des Sportunterrichts für sie mit den Sinndimensionen „Eindruck", „Miteinander" und „Gesundheit" beschrieben werden kann.

Eine weitere Studie, die darauf abzielt, ein Bild der aktuellen Situation des Sportunterrichts in Bayern zu vermitteln, wurde von Altenberger et al. (2005) verfasst. In dieser Arbeit wurden nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Sportlehrkräfte befragt. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler wurde eine Untersuchung mit 1.593 Schülern (50 % weiblich und 50 % männlich) aus den Klassenstufen 5 bis 12 an verschiedenen Haupt- und Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Zu den Hauptaspekten der Studie von Alterberger et al. zählen die Beliebtheit/Unbeliebtheit von sportlichen Aktivitäten im Schulsport, die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Schulsport, die schulsportspezifische Einstellung, die Vermittlung von Sportschulzielen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, die Beurteilung der Sportlehrerkräfte durch die Schülerinnen und Schüler, lebensstilrelevante Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die Einschätzung der Bedeutung des Schulsports seitens der Eltern, sportliche Aktivitäten der Schülerinnen und Schü-

ler im Verein, in der Freizeit und der Peergroup, die Ressourcen, die Ausstattung und die Sportstätten in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse zeigen, dass aus der Sicht der Schüler/Innen Fußball, Basketball und Leichtathletik die beliebtesten Sportaktivitäten im Sportunterricht sind; dass das Schwimmen, Inline-Skaten und Tennis die gewünschten Aktivitäten sind; dass die Schüler/Innen ihre Sportlehrkräfte als sportlich, selbstbewusst, fähig, fair und engagiert beurteilen; und dass „Teamfähigkeit“, „Clever zusammen spielen“ und „Kondition“ die wichtigsten Zielsetzungen des Sportunterrichts sind.

Eine andere repräsentative Untersuchung stellt die DSB-SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) dar. An dieser Studie nahmen 8.863 Schülerinnen und Schüler, 4.352 Eltern, 1.158 Sportlehrer und 191 in der Schulleitung arbeitenden Personen teil. Die Befragung erfolgte in sieben von den Autoren ausgewählten Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Das Kapitel mit dem Namen „Sportunterricht aus Schülerperspektive“ wurde von Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck und Brettschneider (2006) erarbeitet. Darin wurden 8.863 Schüler/Innen (darunter 4.195 (48, 3 %) Mädchen und 4.483 (51,7 %) Jungen) aus den Klassenstufen 4, 7 und 9 aus Grund-, Haupt-, Real-, Mittel- und Sekundarschulen, aus integrativen Gesamtschulen und Gymnasium befragt. Die den Schülern/Innen ausgehändigten Fragebögen bezogen sich auf folgende Aspekte: die Bedeutungszuschreibung des Sports in der Schule, im Verein und in der Freizeit, die Bedingungen des Sportunterrichts (z. B. Organisation und Durchführung, Zeitnutzung und Disziplin, Zustand der Sportstätten etc.), die Inhalte und Ziele des Sportunterrichts, die Einschätzung der Sportlehrkräfte, die Noten im und für den Sportunterricht, das Interesse am Sportunterricht, sportliche Vorerfahrungen, der außerschulische Nutzen, das Wohlbefinden in der Schule und im Sportunterricht, das Selbstkonzept, die Motivation, die Angst und das Klassenklima. Bei den Ergebnissen im Westen Deutschlands zeigt sich, dass der Sportunterricht eine große Bedeutung für die Schüler/Innen hat, wobei diese große Bedeutung mit zunehmendem Alter sinkt; dass die wichtigsten Ziele des Sportunterrichts für die Schüler/Innen die „Gesundheit und Fitness fördern“, die „Verbesserung der sportlichen Leistung“ und der „Ausgleich zu anderen Fächern schaffen“ sind; dass kleine Spiele, Basketball und Volleyball die im Sportunterricht am meisten durchgeführten Sportaktivitäten sind; und dass sich die Mädchen mehr Tanzen und Schwimmen und die Jungen mehr Fußball, Handball und Basketball im Sportunterricht wünschen. Im Osten Deutschlands wünschen sich die Schüler/Innen besonders das Schwimmen und sie nehmen ihren Sportlehrer als selbstsicher, freundlich, vorbereitet und sportlich wahr.

Als Teil der DSB-SPRINT-Studie, aber auf der Basis der „Grounded Theory”, stellen Süßenbach und Schmidt (2006) eine qualitative Analyse des Sportunterrichts aus der

Sicht der beteiligten Akteure vor. Dafür wurden Interviews mit den Sportlehrkräften, der Schulleitung und den Schülern/Innen durchgeführt. Insgesamt wurden 144 Schüler/Innen (28 Schülerinnen und 28 Schüler der Grundschule und 44 Schülerinnen und 44 Schüler der weiterführenden Schulen) über ihre Meinung zum Sportunterricht interviewt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in vier Themenbereiche unterteilt: was sehen die Schüler/Innen als positiv an, wie sieht eine gute Sportstunde im Sinne der Schüler/Innen aus, was gefällt den Schülern/Innen nicht und die Noten im Sportunterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass die jüngeren Schüler/Innen ihren Sportunterricht sehr positiv einschätzen, wobei das Interesse hauptsächlich im Erlernen von neuen Sportaktivitäten liegt; dass der Sportunterricht für die älteren Schüler/Innen einen Ausgleich für die kognitiven Fächer darstellt; und dass die Schüler/Innen mit einer guten Sportstunde unter anderem Erfolgserlebnisse, mögliche Mitbestimmung, so viel Bewegung wie möglich etc. verbinden.

Die zuvor analysierten Studien ergeben ein Schema der Schülersicht im deutschen Schulsport und in der Sportunterrichtsforschung und bilden eine Basis, auf der die Entwicklung dieser Arbeit verstanden werden kann. Diese Arbeit konzentriert sich allerdings nicht nur auf die deutschen Schüler/Innen, sondern auch auf die chilenischen Schüler/Innen, über die es praktisch keinerlei Informationen gibt. Aus diesem Grund und aufgrund der Notwendigkeit der Ausweitung des Spektrums von Studien über den Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen, werden im Folgenden verschiedene internationale Publikationen, die sich auf dieses Thema beziehen, veranschaulicht.

3.3 Forschungsstand im internationalen Bereich

Nicht nur in Deutschland haben sich die Sportwissenschaftler der Erforschung der Einstellung, Wahrnehmung und Meinung der Schüler/Innen in Bezug auf ihren Sportunterricht gewidmet. Aufgrund der Relevanz dieses Themas sind Literaturquellen in verschiedenen Ländern zu finden. Allerdings betrachten nur wenige davon den Sportunterricht aus der Perspektive der Schüler/Innen auf einer interkulturellen Ebene oder ziehen Vergleiche zur Perspektive von Schülern/Innen aus anderen Ländern. Ebenso wie in dem Kapitel über die bisherigen Studien in Deutschland wird in diesem Kapitel zunächst eine tabellarische Übersicht über die wichtigsten internationalen Studien aus den letzten Jahren gegeben, und anschließend werden diejenigen Untersuchungen näher beschrieben, die in ihrer Methodik der vorliegenden Arbeit ähneln.

Tabelle 2: Zusammenfassung von internationalen Studien über den Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen

Verfasser, Erscheinungsjahr und Titel	Land/ Region	Problemstellung/ Thema	Untersuchungs-methodik	Stichprobe
Figley (1985) „Determinants of Attitudes Toward Physical Education"	**Vereinigte Staaten**	Identifizierung von potentiellen positiven und negativen Ursachen, die die Einstellung zum Sportunterricht bestimmen	Critical Incident Report-ing-System (Berichtssys-tem für kritische Zwi-schenfälle)	100 Schüler ♀88 ♂12 12. Klasse
Rice (1988) „Attitudes of High School Students toward Physical Education Activities, Teachers, and Personal Health"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/innen in der Sekun-darstufe zu den Aktivitäten im Sportunter-richt, zum Sportlehrer und zu ihrer persönli-chen Gesundheit	Querschnitt-untersuchung, Befragung	602 Schüler ♀289 ♂313 9.-12. Klasse
Pritchard (1998) „Attitudes toward physical education in Eng-land – an investigation among parents, pupils and teachers"	**Großbritannien**	Einstellung der Eltern, Schüler/Innen und Lehrer/Innen zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	277 Schü-ler/Innen 5. Klasse 269 Eltern, 296 Lehrer
Birtwistle & Brodie (1991) „Children's attitudes towards activity and perceptions of Physical Education"	**Großbritannien**	Einstellung der Schüler/Innen zur körperli-chen Aktivität und Wahrnehmung des Sportunterrichts.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	607 Schüler ♀314 ♂293 primary and secondary
Anderssen (1993) „Perception of physical education classes among young adolescents: do physical edu-cation classes provide equal opportunities to all students?"	**Norwegen**	Wahrnehmung des Sportunterrichts seitens der norwegischen Jugendlichen und der Zusammenhang zwischen dieser Wahr-nehmung und dem sozialen Status, dem Geschlecht, dem Freizeitsport und der Selbstkompetenz	Querschnitt-untersuchung, Befragung	895 Schüler ♀404 ♂491 7. Klasse
Tannenhill & Zakrajsek (1993) „Student Attitudes Towards Physical Educa-tion: A Multicultural Study"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen aus ver-schiedenen ethnischen Minoritäten (Asiaten, Afro-, Angel- und Hispanoame-rikaner) zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	366 Schüler ♀286 ♂80 6.-12. Klasse

Strand & Scantling (1994) „An analysis of secondary student preferences towards physical education"	**Vereinigte Staaten**	Bestimmung der Vorlieben der Schüler/Innen im Sportunterricht, Analyse der angebotenen Aktivitäten, der Ziele und der Hygiene	Querschnitt-untersuchung, Befragung	958 Schüler ♀425 ♂533 7.-12. Klasse
Luke & Cope (1994) „Student attitudes toward Teacher behavior and program content in school physical education"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht in Bezug auf das Verhältnis zum Lehrer und die Inhalte, nach Klasse und Geschlecht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	386 Schüler ♀178 ♂208 3. und 7.-10. Klasse
McKenzie, Alcaraz & Sallis (1994) „Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum"	**Vereinigte Staaten**	Meinung der Schüler/Innen zur Durchführung des Sportunterrichts in Bezug auf die Orientierung an der Gesundheit und der Fitness.	Längsschnitt-untersuchung, Häufigkeitsanalysen (8 Monate – 648 Stunden)	242 Schüler 4. und 5. Klasse
Tannenhill, Romar & O'Sullivan (1994) „Attitudes toward physical education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen zu den Zielen und dem Sinn des Sportunterrichts, sowie andere Erfahrungen, die die Einstellung beeinflussen können	Querschnitt-untersuchung, Befragung	314 Schüler ♀189 ♂125 10.-11. Klasse
Portman (1995) „Who as having fun in physical education classes? Experiences of six-grades students in elementary and middle schools"	**Vereinigte Staaten**	Beschreibung und Interpretation von Erfahrungen zur schwachen Leistungsfähigkeit der Schüler/Innen im Sportunterricht	Beobachtung und Interviews	13 Schüler ♀11 ♂2 6. Klasse
Hopple & Graham (1995) „What children think, feel, and know about physical fitness testing"	**Vereinigte Staaten**	Meinung der Schüler/Innen über körperlich-motorische Tests im Sportunterricht.	Orientierte Interviews, Feldnotizen, Befragung	52 Schüler ♀36 ♂16 4.und 5. Klasse
Langley (1995) „Student cognition in the instructional setting"	**Vereinigte Staaten**	Beschreibung und Interpretation der Wahrnehmung und Einschätzung der Schüler/Innen zu Problemlösungen in verschiedenen Situationen in einem Bowling Kurs	Längsschnittstudie, offener Fragebogen, Feldnotiz, strukturierte und informelle Interviews	20 Schüler ♀3 ♂17

Dyson (1995) "Students' voices in two alternative elementary physical education programs"	**Kanada**	Beschreibung der Wahrnehmung der Schüler/Innen zum Programm im Sportunterricht	Beobachtung und Interviews	29 Interviews in Gruppen von 3 bis 5 Schüler/Innen 3. und 5. Klasse
Lee, Carter & Xiang (1995) „Children's conceptions of ability in physical education"	**Vereinigte Staaten**	Einschätzung der Schüler/Innen zu ihren Fähigkeiten im Sportunterricht	Interviews	70 Schüler ♀35 ♂35 Kindergarten, 1., 4. und 5. Klasse
Shropshire, Carroll & Yim (1997) „Primary School Children's Attitudes to Physical Education - Gender Differences"	**Großbritannien**	Analyse der Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht nach Geschlecht und Identifizierung der Faktoren, die diese Einstellung beeinflussen	Querschnitt-untersuchung, Befragung	847 Schüler ♀416 ♂431 10 -11 Jahre alt 6. Klasse
Perula, Lluch, Ruiz, Espejo, Tapia & Mengual (1998) „Prevalencia de Actividad Física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares Cordobeses"	**Spanien**	Ermittlung des Verhältnisses der Schüler/Innen zu ihrer körperlichen Aktivität und dem Sportunterricht, sowie die Faktoren, die dieses Verhältnis beeinflussen.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	548 Schüler ♀258 ♂290 6. und 8. Klasse
Tjeerdsma (1997) „A comparison of Teacher and Students Perspectives of Tasks and Feedback"	**Vereinigte Staaten**	Vergleich der Erwartungen der Schüler/Innen und des Lehrers in Bezug auf die Schwierigkeitsstufe der Aufgaben im Sportunterricht, Wahrnehmung der Leistung und Mühe seitens der Schüler/Innen und die Rückmeldung des Lehrers	Beobachtung (Videoaufnahme) und Inteviews	8 Schüler ♀4 ♂4 6. Klasse 1 Sportlehrer
Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho & Onofre (1998) „School physical education views: parents' and students' connections"	**Portugal**	Meinung, Empfinden und Wissen der Schüler/Innen und Eltern über verschiedene Aspekte des Sportunterrichts	Querschnitt-untersuchung, Befragung	430 Schüler und deren Eltern

Subramaniam & Silverman (2000) „Validation of Scores from an Instrument Assessing Student Attitude Toward Physical Education"	**Vereinigte Staaten**	Bewertung eines Apparats für die Erhebung von Daten über die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	110 Schüler[15] 995 Schüler[16] ♀46% ♂54% 6. und 8. Klasse
Cockburn (2000) „Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas"	**Großbritannien**	Meinung von Schülerinnen zu ihrem Sportunterricht, Schwerpunkte: Teilnahme am Sportunterricht, Spaß, Fähigkeiten, Beziehung zu Jungen und allgemeine Bedingungen.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	75 Schülerinnen 13 und 14 Jahre alt
López & González (2001) „Niveles de satisfacción por la clase de educación física"	**Kuba und Chile**	Intrinsische und extrinsische Motivation der Schüler/Innen, Zufriedenheit mit dem Sportunterricht, Vergleich zwischen kubanischen und chilenischen Schüler/Innen	Befragung durch die Iadov Technik (eingeschobene Fragen)	638 Schüler ♀314 ♂324 11-18 Jahre alt
Carroll & Loumidis (2001) „Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school"	**Großbritannien**	Zusammenhang zwischen der Selbstkompetenz der Kinder im Sportunterricht und dem Genuss des Faches, sowie die körperliche Aktivität außerhalb der Schule.	Querschnitt-untersuchung, Befragung (3 verschiedene Fragebögen)	922 Schüler ♀454 ♂468 10-11 Jahre alt
Flintoff & Scraton (2001) „Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education"	**Großbritannien**	Untersuchung der Wahrnehmung und Einstellung von jugendlichen Schülerinnen zum gesunden Sportunterricht und körperlicher Aktivität	Interviews	21 Schülerinnen 15 Jahre alt
Osborne, Bauer & Sutliff (2002) „Middle school students' perceptions of coed versus non-coed physical education"	**Vereinigte Staaten**	Wahrnehmung der Schüler/Innen in Bezug auf den koedukativen und nach Geschlecht getrennten Sportunterricht	Interviews	12 Schüler ♀6 ♂6 13-14 Jahre alt

[15] „Elicitation Study", Aufbau und Entwicklung des Fragebogens

[16] „Reliability and Validity Study"

Chung & Phillips (2002) „The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students"	**Vereinigte Staaten und Taiwan**	Zusammenhang zwischen der Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht und dem Freizeitsport nach Geschlecht und Nationalität	Querschnitt-untersuchung, Befragung	451 Schüler ♀221 ♂230 9.-12. Klasse
Olafson (2002) „I Hate Physical Education – Adolescent Girls Talk About Physical Education"	**Kanada**	Beschreibung des Phänomens des Widerstands von jugendlichen Schülerinnen in Bezug auf den Sportunterricht	Interviews und Focus Group	46 Schülerinnen 3 Focus Group
Moreno, Rodríguez, & Gutiérrez (2003) „Intereses y actitudes hacia la educación física"	**Spanien**	Interessen und Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht und körperlicher Aktivität	Querschnitt-untersuchung, Befragung	934 Schüler ♀442 ♂492 12-15 Jahre alt
Ryan, Fleming & Maina (2003) „Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen zu ihrem Sportlehrer und Sportunterricht nach Geschlecht und Alter.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	611 Schüler ♀324 ♂287 6. – 8. Klasse Middle School
Moreno & Cervelló (2004) „Pensamiento del alumno hacia la educación física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador"	**Spanien**	Meinung der Schüler/Innen zum Sportunterricht und die Beziehung zwischen der sportlichen Aktivität und dem Charakter des Lehrers	Querschnitt-untersuchung, Befragung	911 Schüler ♀443 ♂468 3. Klasse
Stelzer, Ernest, Fenster & Langford (2004) „Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries: Austria, Czech Republic, England and USA"	**Österreich, Tschechien, England, Vereinigte Staaten**	Vergleich der Einstellung der Schüler/Innen aus Österreich, Tschechien, England und den Vereinigten Staaten zum Sportunterricht.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	1107 Schüler[17] ♀466 ♂641 14-20 Jahre alt
Koca, Asçi & Demirhan (2005) „Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition"	**Türkei**	Einstellung der türkischen Schüler/Innen zum Sportunterricht nach Schultyp: koedukative und nicht koedukative Schulen	Querschnitt-untersuchung, Befragung	868 Schüler ♀409 ♂459 14 Jahre alt

[17] 100 Schüler aus Österreich, 487 aus der Tschechischen Republik, 217 aus England und 303 aus den Vereinigten Staaten.

Couturier, Chepko & Coughlin (2005) „Student Voices - What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education"	**Vereinigte Staaten**	Sportunterricht aus Schülerperspektive: Gründe um daran teilzunehmen oder nicht teilzunehmen	Querschnitt-untersuchung, Repräsentative Befragung	5308 Schüler ♀2707 ♂2601 6. - 12. Klasse 11 - 20 Jahre alt
Dismore, Bailey & Izaki (2006) „Japanese and English School Students' Viewa if Physical Education: A comparative study	**Japan und England**	Vergleich der Einstellung der Schüler/Innen aus Japan und England zum Sportunterricht.	Querschnitt-untersuchung, Befragung	2300 Schüler[18] ♀1195 ♂1104 7-18 Jahre alt
Gutiérrez & Pilsa (2006) „Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores"	**Spanien**	Einstellung der spanischen Schüler/Innen zu den Inhalten des Sportunterrichts und zu ihrem Verhältnis zum Lehrer	Querschnitt-untersuchung, Befragung	910 Schüler ♀488 ♂422 13-16 Jahre alt
Moreno, Hellín & Hellín (2006) „Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad"	**Spanien**	Einstellung der spanischen Schüler/Innen zum Sportunterricht nach Alter	Querschnitt-untersuchung, Befragung	1499 Schüler ♀769 ♂730 12-15 Jahre alt
Nicaise, Cogerino, Bois & Amorose (2006) „Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effechts"	**Frankreich**	Untersuchung zur Wahrnehmung der Schüler/innen zum Feedback der Lehrer und mögliche Konsequenzen für den Konkurrenzkampf unter den Schülern/Innen	Querschnitt-untersuchung, Befragung	450 Schüler ♀250 ♂200 16 Jahre alt High School
Rikard, Banville & Mason (2006) „High school student attitudes about physical education"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen zur Fitness und den sportlichen Aktivitäten im Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung, Focus Group Interviews	515 Schüler[19] ♀267 ♂246 159 Schüler[20] 9.-10. Klasse

[18] 1266 aus Japan und 1034 aus England.

[19] Stichprobe von der Befragung

[20] Stichprobe von den Focus Group Interviews

Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose & Cogerino (2007) „Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses"	**Frankreich**	Untersuchung zur Wahrnehmung der Sportlehrer	Querschnitt-untersuchung, Befragung	325 Schüler ♀203 ♂122 16 Jahre alt High School
Bibik, Goodwin & Orsega-Smith (2007) „High school students' attitude toward physical education in Delaware"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung und Wahrnehmung der Schüler/Innen aus Delaware zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	223 Schüler ♀123 ♂100 9. -12. Klasse High School
Hernández & Velázquez (2007) „La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan"	**Spanien**	Studie über die Leistungsfähigkeit, biologische Kenntnisse, körperliche Aktivität, das Selbstkonzept und die Einstellung der spanische Schüler/Innen zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, repräsentative Befragung	3.063 Schüler ♀1506 ♂1557 9 -17 Jahre alt
Subramaniam & Silverman (2007) „Middle school students' attitudes toward physical education"	**Vereinigte Staaten**	Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht nach Alter und Geschlecht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	995 Schüler ♀458 ♂497 6. -8. Klasse
Moreno & Hellín (2007) „El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física"	**Spanien**	Einstellung der spanischen Schüler/Innen zum Sportunterricht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	1499 Schüler ♀769 ♂730 Sekundarstufe
Chedzoy & Burden (2009) „Primary school children's reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacher action"	**Großbritannien**	Überlegungen und Empfindungen von Schüler/Innen in Bezug auf guten oder schlechten Sportunterricht	Fokussierte Interviews	68 Schüler ♀37 ♂31 6.-8. Klasse 10-11 Jahre alt

Kjønniksen, Fjørtoft & Wold (2009) „Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence relates to physical activity in young adulthood - A 10-year longitudinal study"	**Norwegen**	Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht und sein Einfluss auf die spätere sportliche Aktivität im Jugend- und Erwachsenenalter	Längsschnittstudie (10 Jahre, Anfang 1990, Ende 2000), Befragung	927 Schüler[21] ♀416 ♂511 630 Erwachsene[22] ♀416 ♂511 13-23 Jahre alt
Arabaci (2009) „Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students"	**Türkei**	Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht nach Alter und Geschlecht	Querschnitt-untersuchung, Befragung	1240 Schüler ♀592 ♂648 6.-8. Klasse 12-17 Jahre alt
Goral (2010) „Social attitudes of Turkish towards participation in physical education and Sport"	**Türkei**	Einstellung der türkischen Schüler/Innen zum Sport und dem Sportunterricht, sowie die Faktoren, die die Teilnahme am Sport beeinflussen	Querschnitt-untersuchung, Befragung	600 Schüler ♀338 ♂262 14-18 Jahre alt High School
Hernández, López, Martínez, López & Álvarez (2010) „Percepcion del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la educación física: ¿una cuestión de género? "	**Spanien**	Zufriedenheit der Schüler/Innen mit dem Sportunterricht und ihre Wahrnehmung in Bezug auf das Verhältnis zum Sportlehrer	Querschnitt-untersuchung, Befragung	2536 Schüler ♀1268 ♂1268 11-17 Jahre alt
Dismore & Bailey (2010) „It's been a bit of a rocky start' - attitudes toward physical education following transition"	**Großbritannien**	Einstellung der englischen Schüler/Innen zum Sportunterricht im Übergang von der „Key Stage 2" (3.-6. Klasse) zur „Key Stage 3" (7.-9. Klasse)	Längsschnitt-untersuchung, Semi-strukturierte Interviews	10 Schüler ♀5 ♂5 11-17 Jahre alt
Greier (2010) „Die Bedeutung des Sportunterrichts aus gesundheitspräventiver und aus Schülersicht"	**Österreich**	Untersuchung zur Akzeptanz des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport"	Querschnittuntersuchung, Befragung	1349 Schüler/Innen 10-17 Jahre alt Hauptschulen

[21] Anfangsstichprobe im Jahr 1990

[22] Endstichprobe im Jahr 2000

Aus diesem tabellarischen Überblick werden im Folgenden einige internationale Studien über den Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen herangezogen, um den aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema darzustellen.

In einer interkulturellen Untersuchung klären Tannehill und Zakrajsek (1993) die wichtigsten Gründe der Beliebtheit des Sportunterrichts. Dafür wurden 366 Schüler/Innen (314 Mädchen und 80 Jungen) aus Schulen in den USA von folgender ethnischer Herkunft befragt: Afroamerikaner/Innen (N = 35, 7 Jungen und 28 Mädchen), Hispanoamerikaner/Innen (N = 179, 45 Jungen und 134 Mädchen) und Schüler/Innen mit ethnisch gemischter Abstammung (N = 6, 1 Junge und 5 Mädchen). Die angelamerikanischen und asiatischen amerikanischen Schüler/Innen gaben an, dass der wichtigste Grund, aus dem sie den Sportunterricht mögen, „mit Freunden zusammen sein“ ist, während für die hispanoamerikanischen Schüler/Innen „fit zu werden“ am wichtigsten ist. Zudem finden sie im Gegensatz zu den Schülern/Innen anderer ethnischer Herkunft, dass der Sportunterricht wichtig ist. Soziale und kulturelle Unterschiede wurden bei den Schülern/Innen in den Aspekten Aufwand, Verhalten, Einstellung, Sportgeist und Teamarbeit deutlich.

In Lateinamerika wurden bisher nur wenige Untersuchungen zum Thema der Wahrnehmung des Sportunterrichts durchgeführt. Ein solcher Artikel findet sich bei López und González (2001). Hier werden Ergebnisse von Studien veröffentlicht, bei denen 11- bis 18-jährige kubanische und chilenische Schülerinnen und Schüler befragt wurden. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Zufriedenheit mit dem Sportunterricht und die Motivation, die die Schülerinnen und Schüler für dieses Schulfach empfinden, variiert. Ziel von López und González Arbeit war, den Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht zu bestimmen. Die Stichprobe wurde auf 427 Schülerinnen und Schüler der Stadt Castro (Chile) und auf weitere 211 Schülerinnen und Schüler aus Havanna (Kuba) angewandt. Die Methode, die zur Sammlung der Daten angewandt wurde, war eine Befragung nach der Iadov Technik. Sie basiert auf eingeschobenen Fragen, die miteinander im Zusammenhang stehen und denen Punktzahlen zugewiesen sind, die den Grad der Zufriedenheit auf einer Skala wiederspiegeln. Die Ergebnisse wurden differenziert nach Alter, Geschlecht und Stadt, wobei auffällig war, dass sowohl bei den chilenischen als auch bei den kubanischen Schülerinnen und Schülern bei steigendem Alter die Zufriedenheit abnimmt und dass die Mädchen unzufriedener sind als die Jungen. Zudem ist der maximale Grad der Zufriedenheit bei den kubanischen Schülern/Innen höher als bei den chilenischen.

Eine weitere Studie über den Sportunterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde von Carroll und Loumidis (2001) verfasst. Sie befragten 922 Schüler/Innen (454 Schülerinnen und 468 Schüler) der 6. Klasse (10 - 11 Jahre alt) an Schulen in Großbritannien. Das Ziel war es, den Zusammenhang zwischen der Selbstkompetenz der Kinder im Sportunterricht und deren Begeisterung am Fach

Sport festzustellen. Für diese Untersuchung wurden verschiedene Fragebögen angewandt: einer zur Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Sportunterricht, ein anderer, um die Begeisterung am Fach Sport und ein weiterer um die sportliche und körperliche Aktivität zu evaluieren. Die Ergebnisse zeigen, dass ein positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und dem Genuss im Sportunterricht besteht. Die Kinder mit einer hohen Selbstkompetenz üben mehr körperliche Aktivitäten außerhalb der Schule aus als die Schüler/Innen mit einer geringen Selbstkompetenz.

Einer der wenigen Artikel zum Thema Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen, in denen zwei Länder verglichen werden, stammt von Chung und Phillips (2002). Darin werden die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Sportunterricht und die Beziehung zu den freizeitsportlichen Aktivitäten betrachtet. Diese Studie beschreibt den Sportunterricht und das Sporttreiben in der Freizeit von 222 Schüler/Innen und Schülern (118 Jungen und 104 Mädchen) aus den Vereinigte Staaten und 229 Schülerinnen und Schülern (112 Jungen und 117 Mädchen) aus Taiwan. Es wurden verschiedene Fragebögen angewandt, um zum einen die Einstellung zum Sport und dem Sportunterricht und zum anderen die körperliche Aktivität in der Freizeit zu erheben. Dabei ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Sportunterricht und dem Freizeitsport und signifikante Unterschiede nach Geschlecht und Nationalität. Die Schüler haben zudem eine positivere Einstellung zum Sportunterricht als die Schülerinnen, während die taiwanesischen Schüler/Innen eine positivere Einstellung zum Sportunterricht haben als die Schüler/Innen aus den Vereinigten Staaten. Allerdings treiben die U.S. amerikanischen Schüler/Innen mehr Sport in ihrer Freizeit als die Schüler/Innen aus Taiwan.

Moreno, Rodríguez und Gutiérrez (2003), die sich zum Ziel setzten, die Interessen der Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichen Aspekten des Sportunterrichts wie z. B. der Organisation (Planung und Durchführung) sowie der Einschätzung der Lehrkräfte in Erfahrung zu bringen, führten in Spanien eine Befragung unter 934 Schülern/Innen (442 Mädchen und 492 Jungen) zwischen 12 und 15 Jahren durch. Folgende Faktoren untersuchten sie anhand eines Fragebogens: die Bewertung des Sportunterrichts und seines Lehrpersonals, den Nutzen der sportlichen Betätigung im Sportunterricht, die Empathie gegenüber dem Sportlehrer (bzw. dem Fach Sport), die Zufriedenheit mit der Organisation des Schulfaches Sport und die Bedeutungszuschreibung des Sportunterrichts im schulischen und außerschulischen Bereich. Die Ergebnisse der Untersuchung werden nach Geschlechtern getrennt aufgeführt. Zudem wurde zwischen Schülern/Innen unterschieden, die mehr als drei Stunden oder weniger als drei Stunden pro Woche Sportunterricht haben. Unter den erhaltenen Ergebnissen fällt besonders auf, dass sich die Einstellung und das Interesse für den Sportunterricht verschlechtern, je höher die Klassenstufe ist. Die Jungen weisen zudem

ein höheres Interesse am Sportunterricht und dem Sport in der Freizeit auf, als die Mädchen und die Schüler/Innen, die eine höhere Anzahl von Sportwochenstunden haben (drei Mal pro Woche), schätzen das Fach Sport und ihren Sportlehrer mehr als die Schüler/Innen, die lediglich zwei Stunden Sportunterricht pro Woche haben.
Eine weitere der wenigen Studien, die sich mit dem Thema der Einstellung zum Sportunterricht von Schüler/Innen aus verschiedenen Ländern befasst, stammt von Stelzer, Ernest, Fenster & Langford (2004). Diese Studie vergleicht die Einstellung zum Sportunterricht von 1.107 Schülerinnen und Schülern (466 Mädchen und 641 Jungen) zwischen 14 und 20 Jahren aus 4 verschiedenen Ländern: Österreich (N = 100), Tschechische Republik (N = 487), England (N = 217) und die Vereinigten Staaten (N = 303). Hauptaspekt ist die Auswertung des Sportunterrichts (Bedeutung, Zufriedenheit, Bedingungen, Nutzen, Inhalte und Koedukation). Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/Innen insgesamt eine positive Einstellung zum Sportunterricht haben, auch wenn es signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern gibt. Die Schüler/Innen aus der Tschechischen Republik haben eine signifikant positivere Einstellung zum Sportunterricht als die Schüler/Innen aus England und den Vereinigten Staaten.

In einer anderen Untersuchung analysieren Moreno, Hellín und Hellín (2006), wie sich unterschiedliche Aspekte des Sportunterrichts auf das Interesse des Schülers am Schulfach Sport auswirken. Unter anderem wurden folgende Gesichtspunkte untersucht: die Klassenstufe, das Geschlecht des Schülers und die Bedeutung, die dieser der Sportmaterie beimisst, die Ausübung von sportlichen Betätigungen, in welchem Kontext dies geschieht und die akademische Ausbildung der Sportlehrkraft. Es wurden 1.499 Schülerinnen und Schüler aus der Region Murcia befragt, hierunter 769 Mädchen und 730 Jungen der Sekundarstufe im Alter von elf bis 18 Jahren. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf folgenden allgemeinen Aspekten: die Bedeutung und Bewertung des Sportunterrichts und Aspekte bezüglich der Sportlehrkraft und der Sportgewohnheiten. In dieser Studie werden die Ergebnisse allgemein dargestellt, in einer anderen Veröffentlichung erweitern Moreno und Hellín (2007) diese bereits veröffentlichten Daten um die Unterscheidung nach der Altersstufe. In den Ergebnissen zeigt sich, dass der Sportunterricht den Schülern/Innen zwischen 12 und 13 Jahren mehr gefällt als den Schülern/Innen zwischen 14 und 15 Jahren, dass der Sportunterricht bei den Schüler/Innen zwischen zwölf und 13 Jahren hauptsächlich ein Wettkampf und Spaß ist, und dass die wichtigsten Inhalte des Sportunterrichts für die Schüler/Innen die Ausdauer und Gesundheit, die Spiele und der Sport und die Aktivitäten in der freien Natur sind. Der körperliche Ausdruck ist für die Schüler/Innen weniger wichtig.

In einer weiteren spanischen Studie, durchgeführt von Hernández und Velázquez (2007), findet man ausführliche Informationen über die Situation der Schüler/Innen

und den Sportunterricht in Spanien. Im Gegensatz zu anderen Arbeiten dieses Themas wird hier auf folgende Punkte eingegangen: anthropometrische Merkmale der Schüler/Innen, Daten zur Leistungsfähigkeit durch motorische Tests, der Lebensstil und die Häufigkeit der sportlichen Aktivität, die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, die Meinung der Schülerinnen und Schüler über den Sportunterricht und den Sportlehrer, und theoretisches Erkenntnisse zum Thema Sport. Diese Untersuchung wurde mit 3.063 Schülerinnen und Schülern (1.506 Mädchen und 1.557 Jungen) zwischen 9 und 17 Jahren durchgeführt. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde zwischen männlich und weiblich, Alter und Herkunft unterschieden. In Bezug auf die Meinung der Schülerinnen und Schüler über den Sportunterricht und den Sportlehrer wird gefolgert, dass eine positive Wahrnehmung und ein hoher Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht und mit dem Sportlehrer existieren. Diese positiven Einstellungen nehmen allerdings mit steigendem Alter ab.

Im Gegensatz zu den anderen Studien haben Kjønniksen, Fjørtoft und Wold (2009) in Norwegen eine Längsschnittstudie durchgeführt, um die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht und seinen Einfluss auf die sportliche Aktivität bei Jugendlichen und Erwachsenen bestimmen zu können. Die Studie begann im Jahr 1990 und untersuchte den Zusammenhang zwischen der aktiven Mitgliedschaft im Sportverein und der Einstellung zum Sportunterricht im Jugendalter und der körperlichen Aktivität im Erwachsenenalter. Es nahmen 630 Personen daran teil, die in einem Zeitraum von zehn Jahren Fragebögen beantworten mussten. Die Ergebnisse zeigten, dass beide Geschlechter zwischen 13 und 16 Jahren eine positive Einstellung zum Sportunterricht aufweisen und dass mehr Jungen aktive Mitglieder im Sportverein sind, wobei in diesen Zahlen eine sinkende Tendenz festzustellen ist. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass die aktive Mitgliedschaft in einem Sportverein bei den Männern im Alter von 23 Jahren der stärkste Faktor in der körperlichen und sportlichen Aktivität war, während dies bei den Frauen die Einstellung zum Sportunterricht war.

Aus den bisherigen Studien zum Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen kann abgeleitet werden, dass dieses Thema sowohl in Deutschland als auch im internationalen Bereich anhand von verschiedenen Forschungsstrategien in quantitativen, qualitativen und kombiniert quantitativ-/qualitativen Studien, in Querschnitt- und Längsschnittstudien, und durch verschiedene Fragestellungen über den Sportunterricht aus der Sicht der Schüler/Innen untersucht wurde. Wie Krieger und Miethling (2001, S. 143) ausdrücken „scheint kein Konsens zu herrschen, wie dem grundsätzlichen Interesse an den subjektiven Deutungsmustern und Realitätsinterpretationen der Schüler am besten nachgegangen werden kann und soll". Trotz dessen bildet die Vielfalt dieser Studien eine theoretische Basis für die Vertiefung der Forschung zu diesem Thema.

3.4 Zentrale Kriterien der Einstellung zum Sportunterricht

Die bisherigen Studien über die Einstellung zum Schulsport haben jeweils unterschiedliche Zielsetzungen und es wurden unterschiedliche Fragebögen bzw. Erhebungsinstrumente genutzt, um die Perspektive der Schüler/Innen zum Sportunterricht genauer bestimmen zu können. Wie Brettschneider et al. (1997) anführen, erschweren diese Unterschiede allerdings das Festlegen eines gemeinsamen theoretischen Rahmens und der Forschungsstrategien für den interkulturellen Vergleich in der Sportpädagogik. Doch trotz dieser Unterschiede fällt bei genauerer Analyse der verschiedenen untersuchten Variablen auf, dass die meisten von ihnen schließlich übereinstimmen und sich als zentrale Kriterien identifizieren lassen, sodass sich eine empirische Basis ergibt, auf der sich die Faktoren bestimmen lassen, welche die Einstellung der Schüler/Innen hauptsächlich beeinträchtigen.

Nach der Analyse der in den bisherigen Studien untersuchten Variablen lässt sich festlegen, dass folgende Kriterien für die Einstellung der Schüler/Innen zum Schulsport zu beachten sind:

1. Beurteilung des Sportunterrichts (Strand & Scantling, 1994; Kruber, 1996; Opper, 1996b; Digel, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Lopez & González, 2001; Wydra, 2001; Ryan et al., 2003; Kuhn, 2003; Hummel et al., 2004; Klenk, 2004; Altenberger et al., 2005; Bösche & Butler, 2006; Gerlach et al., 2006; Hernández & Lopez, 2007; Hernández et al., 2010).
2. Sinngebung des Sportunterrichts (Brehm, 1990; Tannenhill et al. 1994; Joch, 1995; Digel, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Wydra, 2000; Brehm & Voitländer, 2000; Hunger, 2001; Klenk, 2004; Altenberger et al., 2005; Gerlach et al., 2006; Hernández & Lopez, 2007; Chedzoy & Burden, 2009).
3. Relevanz des Sportunterrichts (Anderssen, 1993; Kruber, 1996; Digel, 1996; Opper, 1996b; Shropshire et al., 1997; Förster & Gärtner, 1998; Saß, 1999; Schmid et al., 2000; Wydra, 2000; Wydra, 2001, Chung & Phillips, 2002; Klenk, 2004; Bösche & Butler, 2005; Koca et al., 2005; Moreno et al., 2006; Bibik et al., 2007; Hernández et al., 2010).
4. Einschätzung der Sportlehrkräfte (Messing, 1980; Rice, 1988; Luke & Cope, 1994; Digel, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Lopez & González, 2001; Wydra, 2001; Ryan et al., 2003; Hummel et al., 2004; Moreno & Cervelló, 2004; Altenberger et al., 2005; Gerlach et al., 2006; Gutierrez & Pilsa, 2006; Hernández & López, 2007).

Diese Kriterien setzten sich aus diversen Variablen zusammen, welche die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht bestimmen. In der vorliegenden Untersuchung decken die zentralen Kriterien folgende Variablen ab:

1. Beurteilung des Sportunterrichts: Dieses Kriterium beinhaltet zwei Arten von Variablen:

   a) kollektive Variablen, die sich auf die Schüler/Innen als Klasse beziehen:

   - Umfang des Sportunterrichts
   - Inhalte des Sportunterrichts

   b) individuelle Variablen, die sich auf die persönlichen Neigungen jedes einzelnen Schülers beziehen:

   - Gewünschte Aktivitäten im Sportunterricht
   - Zufriedenheit mit dem Sportunterricht.

2. Sinngebung des Sportunterrichts: Variablen, wie die Schüler/Innen ihren Sportunterricht wahrnehmen:

   - Persönliche Bedeutung des Sportunterrichts
   - Nutzen des Sportunterrichts

3. Relevanz des Sportunterrichts: Variablen, bezogen auf die Bewertung des Sportunterrichts:

   - Lieblingsfach
   - Einschätzung des Sportunterrichts

4. Einschätzung der Sportlehrkräfte: Einschätzung der Schüler/Innen bezogen auf verschiedene Aspekte in Bezug auf die Sportlehrkraft.

In Abbildung 2 wird die Analyse der Kriterien und ihrer Variablen, auf denen der Fokus in der vorliegenden Arbeit liegt, schematisch dargestellt. Variablen, wie das Geschlecht und die Klasse (links) können die zentralen Kriterien (Mitte), aus denen sich die Einstellung der deutschen und chilenischen Schüler/Innen zum Sportunterricht ergibt, beeinflussen. Diese Analyse wird im folgenden Kapitel über die „Darstellung der Untersuchung“ ausführlicher beschrieben.

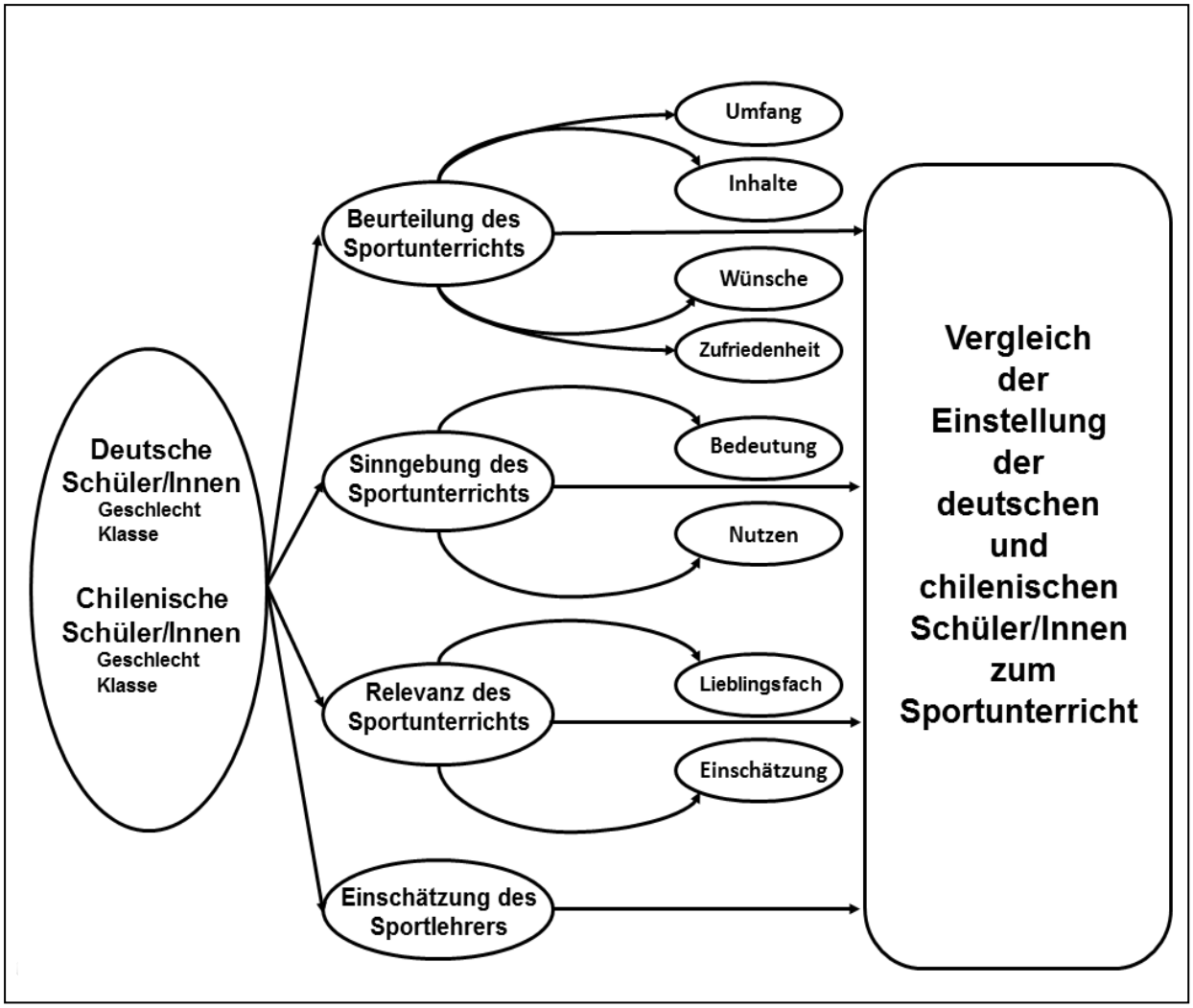

Abbildung 2: Kriterien und Variablen, auf die sich die Analyse der Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht konzentriert.

4 Darstellung der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Vorgehensweisen der Untersuchung erläutert. Dazu werden die Fragestellungen mit den jeweiligen Arbeitshypothesen und die angewandte Untersuchungsmethodik, welche die Personen- und Variablenstichprobe und den Ablauf der Untersuchung beschreibt, sowie die angewandten statistischen Verfahren, vorgestellt.

4.1 Fragestellungen und Arbeitshypothesen

Wie bereits zuvor erläutert, wird in der vorliegenden Arbeit versucht die Einstellung der Schüler/Innen aus Deutschland und Chile zum Sportunterricht zu analysieren. Vor dem Hintergrund der Revision der bisherigen Studien über die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht in Kapitel 3 wird deutlich, dass unterschiedliche Zielsetzungen festgestellt und unterschiedliche Fragebögen oder Erhebungsinstrumente genutzt werden, um die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht bestimmen zu können. Wie Brettschneider et al. (1997) anführen, erschweren diese Unterschiede allerdings das Festlegen eines gemeinsamen theoretischen Rahmens und der Forschungsstrategien für den interkulturellen Vergleich in der Sportpädagogik. Doch trotz dieser Unterschiede fällt bei genauerer Analyse der verschiedenen untersuchten Variablen auf, dass die meisten von ihnen wiederum übereinstimmen. Deswegen basiert diese Arbeit auf den zentralen Kriterien, die ebenfalls in den meisten Studien über die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht untersucht wurden: die Beurteilung des Sportunterrichts, die Sinngebung des Sportunterrichts, die Relevanz des Sportunterrichts und die Einschätzung der Sportlehrkräfte. Auf der Grundlage dieser Kriterien soll durch den Vergleich der Einstellung der deutschen und chilenischen Schüler/Innen bestimmt werden, ob zwischen den beiden Ländern Unterschiede in der Sichtweise zum Sportunterricht bestehen.

Hiermit ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Unterscheiden sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen in Bezug auf die Beurteilung des Sportunterrichts?
2. Unterscheiden sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen in ihrer Sinngebung hinsichtlich des Sportunterrichts?
3. Unterscheiden sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen in Bezug auf die Relevanz des Sportunterrichts?
4. Unterscheiden sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Sportlehrkraft?

Aus diesen Fragestellungen können folgende Arbeitshypothesen formuliert werden:

1. Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich in ihrer Beurteilung des Sportunterrichts.
2. Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich in ihrer Sinngebung hinsichtlich des Sportunterrichts.
3. Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich in Bezug auf die Relevanz des Sportunterrichts.
4. Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der Sportlehrkraft.

4.2 Untersuchungsmethodik

4.2.1 Personenstichprobe

Die Personenstichprobe dieser Untersuchung besteht aus zwei Gruppen:

a) Deutsche Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren aus der 5., 7., 9. und 11. Klasse aus Schulen des Saarlandes und

b) chilenische Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren aus der 5. und 7. Klasse der Unterstufe und der 1. und 3. Klasse der Mittelstufe[23].

Um eine Homogenität und Vergleichbarkeit der beiden Stichproben untereinander zu gewährleisten, wurden Schichtungsfaktoren festgelegt, die der Realität des jeweiligen Landes angepasst wurden und im Folgenden näher beschrieben werden.

4.2.1.1 Stichprobenschichtung

Um zu einer geeigneten, repräsentativen Stichprobe zu gelangen, ist auf bestimmte Gegebenheiten besonders zu achten. Dementsprechend erfolgt die Auswahl der Stichprobe so, dass sie sich aus den Klassenstufen 5, 7, 9, und 11 verschiedener Schulformen und unterschiedlicher Regionstypen zusammensetzt. Zunächst erfolgen einige Vorüberlegungen bezüglich des Alters, des Geschlechts, der Schulform und des jeweiligen Regionstyps.

- *Alter*: Bezüglich des Alters ist davon auszugehen, dass alle Altersstufen zwischen 10 und 18 bei der Befragung berücksichtigt werden, da die Klassenstufen 5, 7, 9 und 11 befragt wurden. Diese große Bandbreite ist

[23] Wie aus Kapitel 2.2.1 zu entnehmen, sind die 1. und 3. Klassen der Mittelstufe an chilenischen Schulen gleichzusetzen mit der 9. und 11. Klasse an deutschen Schulen.

insofern von Bedeutung, dass somit Rückschlüsse auf die Haltung zum Sportunterricht in Abhängigkeit der verschiedenen Altersstufen gezogen werden können.

- *Geschlecht*: Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass in den Klassen Mädchen und Jungen gemischt vertreten waren, da aufgrund der angestrebten Abbildung der Grundgesamtheit, beide Geschlechter gleichermaßen in der Stichprobe enthalten sein mussten. Dies ermöglicht die Beobachtung geschlechtsspezifischer Differenzen.
- *Schulform*: Bei der Wahl der Schulformen wurde darauf geachtet, dass sich die Stichprobe aus mehreren Schulformen zusammensetzt, da in der Stichprobe die meistbesuchten Schulformen enthalten sein mussten. Dazu gehören in Deutschland das Gymnasium, die Erweiterte Realschule sowie die Gesamtschule, und in Chile die öffentlichen Schulen und die subventionierten Privatschulen.
- *Regionstyp (Siedlungsstruktur)*: Die Unterteilung der Schulen in einzelne Regionstypen ist von Bedeutung, da somit Rückschlüsse auf eventuelle regionale Unterschiede bezüglich der Ansicht zum Sportunterricht gezogen werden können. Bei der Stichprobenwahl ist also darauf zu achten, dass das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Regionstyp das Verhältnis der Grundgesamtheit widerspiegelt.

4.2.1.2 Deutsche Stichprobenbeschreibung

Bei der Personenstichprobe handelt es sich um eine geschichtete Stichprobe, die sich aus den Klassenstufen 5, 7, 9, und 11 zusammensetzt. Dabei zählt die Klassenstufe 5 zur Unterstufe, die Klassenstufen 7 und 9 zur Mittelstufe, und die Klasse 11 zur Oberstufe. Des Weiteren bezieht sich die Stichprobe in den unterschiedlichen Regionstypen des Saarlandes auf die Schulformen Gymnasium, erweiterte Realschule und Gesamtschule.

Die Einteilung in verschiedene Regionstypen erfolgte mittels der Daten des statistischen Amtes des Saarlandes „Fläche Bevölkerung in der Gemeinde am 30.06.2008 nach Geschlecht, Einwohner je km^2 und Anteil an der Gesamtbevölkerung“. Die Unterteilung der einzelnen Regionstypen in Stadt, Mittelstadt und Land wurde folgendermaßen festgelegt:

- Stadt: mehr als 1000 Einwohner pro km^2
- Mittelstadt: zwischen 300 und 999 Einwohner pro km^2
- Land: zwischen 85 und 299 Einwohner pro km^2

Anschließend wurde die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 5, 7, 9 und 11 (Gymnasium, Erweiterte Realschule, Gesamtschule) im Verhältnis ihrer Verteilung auf die verschiedenen Regionstypen ermittelt. Die Zahlen sind ebenfalls im Bericht des Statistischen Amtes des Saarlandes (2009) zu finden und werden in Abbildung 3 dargestellt:

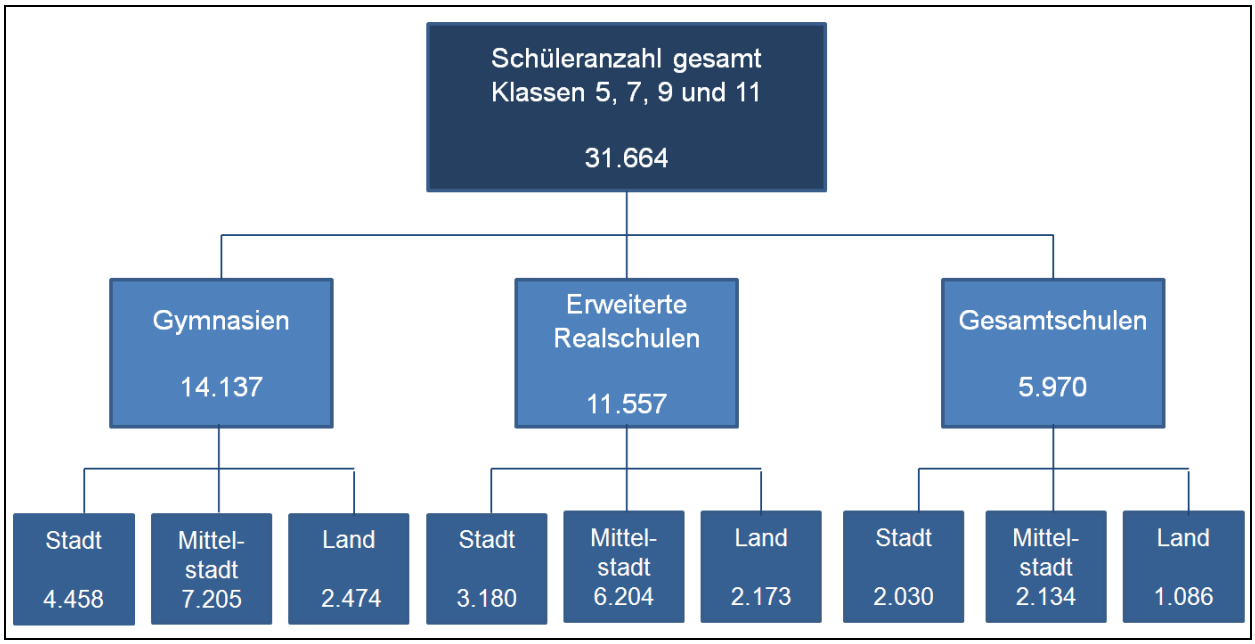

Abbildung 3: Grundgesamtheit: Schülerzahlen der Klassen 5, 7, 9 und 11 nach Schulformen und Regionstypen (nach Zahlen des Statistischen Amtes des Saarlandes, 2009).

Als nächstes galt es festzustellen, wie viele Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Regionstyps welche Klasse in welcher Schulform besuchen. Dies stellt die Tabelle 3 dar:

Tabelle 3: Schülerzahlen nach Schulformen, Regionstypen und Klassenstufen (nach Zahlen des Statistischen Amtes des Saarlandes, 2009).

Schulform	Klasse	Regionstyp			Gesamt
		Stadt	Mittelstadt	Land	
Gymnasium	5. Klasse	1039	1841	668	3548
	7. Klasse	1131	1933	672	3736
	9. Klasse	1007	1705	595	3307
	11. Klasse	1281	1726	539	3546
	Gesamt	*4458*	*7205*	*2474*	*14137*
Erw. Real-schule	5. Klasse	821	1780	595	3196
	7. Klasse HS[24]	555	1081	335	1971
	7. Klasse M[25]	498	971	378	1847
	9. Klasse HS	630	1035	374	2039
	9. Klasse M	676	1337	491	2504
	Gesamt	3180	6204	2173	11557
Gesamt-Schule	5. Klasse	761	699	721	2181
	7. Klasse	663	691	526	1880
	9. Klasse	606	744	559	1909
	Gesamt	*2030*	*2134*	*1806*	*5970*
Insgesamt		9668	15543	6453	31.664

Aufgrund der sich daraus ergebenden Verteilung der Schülerzahlen auf Schulformen, Klassen und Regionstypen, konnte das Verhältnis (Ratio) der Verteilung beschrieben werden, welches in Tabelle 4 abgebildet ist:

Tabelle 4: Verhältnis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schulform und dem Wohnregionstyps.

Schulform	Stadt	Mittelstadt	Land
Gymnasium	2	3	1
Erw. Realschule	1	2	1
Gesamtschule	1	2	1

Um die Größe der Stichprobe in etwa abschätzen zu können, wurde folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wurden die durchschnittlichen Schülerzahlen in allen Regionstypen, aber Unterschieden nach der Schulform, in der 5., 7., 9. und 11. Klasse ermittelt (vgl. Tabelle 5).

[24] HS = hauptschulbezogener Abschluss

[25] M = auf den mittleren Bildungsabschluss bezogen

Tabelle 5: Durchschnittliche Schülerzahl der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den Schulformen Gymnasium, Erweiterte Realschule und Gesamtschule (nach Zahlen des Statistischen Amtes Saarland, 2009).

Schulform	Durchschnittliche Schülerzahl in allen Regionstypen in den Klassen:			
	5	7	9	11
Gymnasium	26,7	27,5	25,6	17,7
Erw. Realschule	23,5	20,8	21,0	-
Gesamtschule	27,3	28,1	28,1	-

Diese Zahlen wurden mit den jeweiligen Verhältniszahlen aus Tabelle 4 multipliziert (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Berechnung der geschätzten Stichprobengröße durch Multiplikation der Verhältniszahlen mit den durchschnittlichen Schülerzahlen der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den Schulformen Gymnasium, Erweiterte Realschule und Gesamtschule.

Schulform	Klasse	Stadt		Mittelstadt		Land		Gesamt
		V[26]	Durch[27]	V[19]	Durch**	V[19]	Durch**	
Gymnasium	5. Klasse	2 x	27	3 x	27	1 x	27	162
	7. Klasse	2 x	28	3 x	28	1 x	28	168
	9. Klasse	2 x	26	3 x	26	1 x	26	156
	11. Klasse	2 x	18	3 x	18	1 x	18	108
Erw. Realschule	5. Klasse	1 x	24	2 x	24	1 x	24	96
	7. Klasse HS[28]	1 x	21	2 x	21	1 x	21	84
	7. Klasse M[29]	1 x	21	2 x	21	1 x	21	84
	9. Klasse HS	1 x	21	2 x	21	1 x	21	84
	9. Klasse M	1 x	21	2 x	21	1 x	21	84
Gesamt-Schule	5. Klasse	1 x	27	2 x	27	1 x	27	108
	7. Klasse	1 x	28	2 x	28	1 x	28	112
	9. Klasse	1 x	28	2 x	28	1 x	28	112
Gesamt								1358

Die aus dieser Berechnung erhaltenen Ergebnisse wurden als Referenzwerte für die Auswahl der Stichprobe angesehen. Anhand dieser Vorüberlegungen wurden auch die Schulen in entsprechendem Verhältnis (Tabelle 4) von Schulform und Regionstyp zufällig ausgewählt. Die Liste der Schulen, die an der Untersuchung teilnahmen, befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

[26] Verhältnis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schulform und dem Wohnregionstyp (Tab. 4)

[27] Durchschnittliche Schülerzahl aller Klassen an allen Schulformen (Tab. 5)

[28] HS = hauptschulbezogener Abschluss

[29] M = auf den mittleren Bildungsabschluss bezogen

4.2.1.2.1 Daten der deutschen Stichprobe

Insgesamt wurden 1.375 Schülerinnen und Schüler mit einem durchschnittlichen Alter von 13,58 (± 2,19) Jahren befragt. Die Anpassungsgüte (Preacher, 2001) zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobengröße nach Klasse legen nahe, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Klassenstufe in der Stichprobe gibt (χ^2 = 1,631; *df* = 3; *p* = 0,652). In Tabelle 7 wird der Abgleich der Verteilung der Grundgesamtheit und der Stichprobe auf Klassenstufen dargestellt.

Tabelle 7: Abgleich der Grundgesamtheit und der Stichprobe nach Klasse.

Klasse	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
5. Klasse	8.925	28,2	321	23,3
7. Klasse	9.434	29,8	408	29,7
9. Klasse	9.759	30,8	413	30,1
11. Klasse	3.546	11,2	233	16,9
Gesamt	31.664	100	1.375	100

In den beiden folgenden Tabellen wird die deutsche Stichprobe nach Klassenstufe und Alter (Tabelle 8) und nach Klassenstufe und Geschlecht (Tabelle 9) dargestellt.

Tabelle 8: Anzahl der deutschen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter.

Klasse	Anzahl	Mittelwert	Standabw.
5	321	10,75	,729
7	408	12,70	,657
9	413	14,77	,628
11	233	16,89	,692
Gesamt	1375	13,58	2,199

Tabelle 9: Anzahl der deutschen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht.

Klasse	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
5	162	157	319
7	203	204	407
9	184	226	410
11	127	106	233
Keine Angabe	-	-	6
Gesamt	676	693	1375

4.2.1.3 Chilenische Stichprobenbeschreibung

Ebenso wie in der deutschen Stichprobe, setzt sich die chilenische Stichprobe aus den Klassenstufen 5 und 7 der Unterstufe und der 1. und 3. Klassen der Mittelstufe zusammen. Wie bereits zuvor beschrieben sind die 1. und 3. Klasse der Mittelstufe im chilenischen Bildungssystem gleichzusetzen mit der 9. und 11. Klasse an deutschen Schulen (vgl. Kapitel 2.2.1). Zur Durchführung der Untersuchung in Chile wurden Schulen in der Region IX Araukanien gewählt, da hier die Möglichkeit bestand, bei der Durchführung der Befragung auf die Hilfe von Sportstudenten der Universidad Mayor und der Universidad Católica, die beide in Temuco, der Hauptstadt dieser Region, liegen, zurückzugreifen.

In Anbetracht dessen, dass Chile weit weniger Einwohner als Deutschland hat, ist die Einteilung der verschiedenen Regionstypen untrschiedlich. Die Unterteilung der einzelnen Regionen in Stadt, Dorf, Weiler und Gehöft wurde daher folgendermaßen festgelegt (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2005a):

- Stadt: mehr als 5.000 Einwohner
- Dorf: zwischen 2.001 und 5.000 Einwohner, oder Städte mit zwischen 1.001 und 2.000 Einwohnern, in denen 50 % der Bevölkerung im Sekundären Wirtschaftssektor (Industrieller) oder dem Tertiären Wirtschaftssektor (Dienstleistungen) tätig sind
- Weiler: zwischen 301 und 1.000 Einwohner
- Gehöft: weniger als 300 Einwohner

Da es in den Regionstypen Weiler und Gehöft keine Schulen mit Klassen der Mittelstufe gibt, wurde die Stichprobe nur mit Schulen aus den Regionstypen Stadt und Dorf durchgeführt.

Anschließend wurde die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 5, 7, 9 und 11 im Verhältnis ihrer Verteilung auf die verschiedenen Regionstypen ermittelt. Die Zahlen sind im Bericht des chilenischen Bildungsministeriums (2009) zu finden und werden in Abbildung 4 dargestellt:

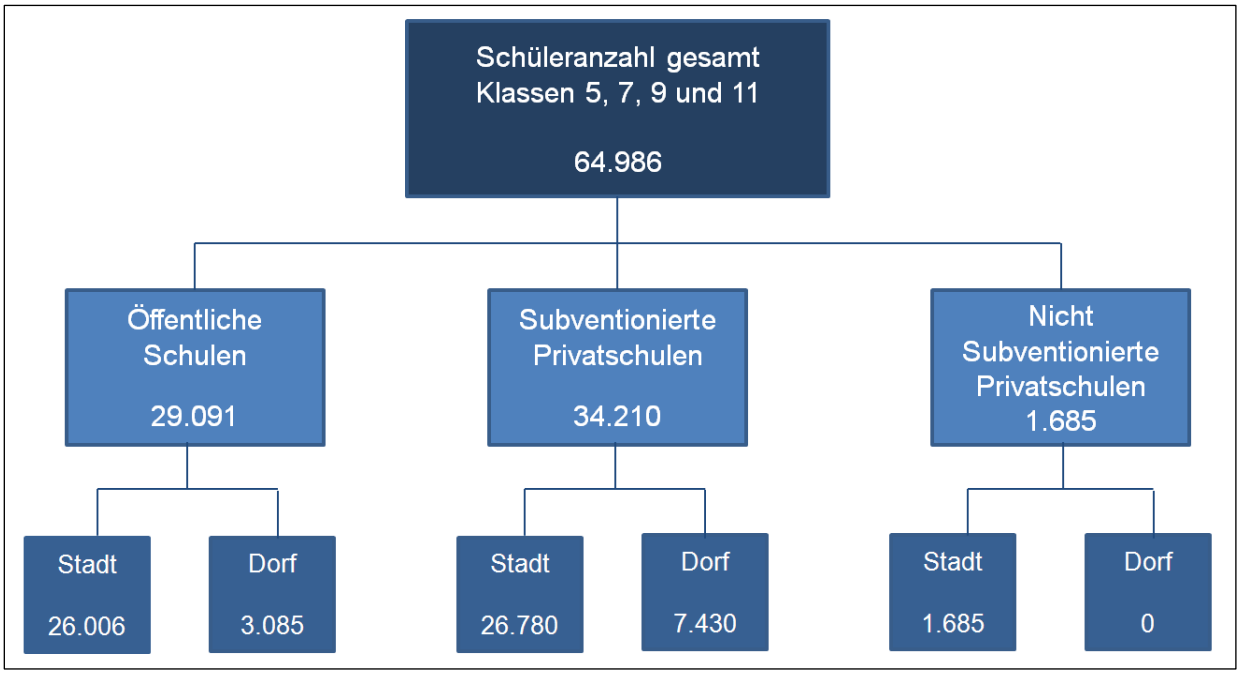

Abbildung 4: Grundgesamtheit: Schülerzahlen der Klassen 5, 7, 9, und 11 nach Schulformen und Regionen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Im nächsten Schritt galt es festzustellen, wie viele Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Regionstyps welche Klasse in welcher Schulform besuchen. Dies wird in Tabelle 10 dargestellt:

Tabelle 10: Schülerzahlen nach Schulformen, Regionstypen und Klassenstufen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Schulform	Klasse	Regionstyp		Gesamt
		Stadt	Land	
öffentliche Schulen	5. Klasse	5.067	1.723	6.790
	7. Klasse	6.606	1.237	7.843
	9. Klasse	7.866	58	7.924
	11. Klasse	6.467	67	6.534
	Gesamt	*26.006*	*3.085*	*29.091*
subventionierte Privatschulen	5. Klasse	6.187	2.655	8.842
	7. Klasse	6.305	2.089	8.394
	9. Klasse	8.066	1.581	9.647
	11. Klasse	6.222	1.105	7.327
	Gesamt	*26.780*	*7.430*	*34.210*
nicht subventionierte Privatschulen	5. Klasse	385	0	385
	7. Klasse	376	0	376
	9. Klasse	458	0	458
	11.Klasse	466	0	466
	Gesamt	*1.685*	*0*	*1.685*
Insgesamt		54.471	10.515	64.986

Anhand der sich daraus ergebenden Verteilung der Schülerzahlen auf Schulformen, Klassen und Regionstypen, konnte das Verhältnis (Ratio) der Verteilung beschrieben werden. Dieses ist in der Tabelle 11 abgebildet:

Tabelle 11: Verhältnis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Schulform und dem Wohnregionstyp.

Schulform	Stadt	Land
öffentliche Schulen	7	1
subventionierte Privatschulen	3	1
nicht subventionierte Privatschulen	1	0

Um in etwa die Größe der Stichprobe abschätzen zu können, wurden zunächst Unterschiede nach der Schulform und die durchschnittlichen Schülerzahlen in allen Regionstypen in der 5., 7., 9. und 11. Klasse ermittelt. Dies wird in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Durchschnittliche Schülerzahl der 5., 7., 9. Und 11. Klassen an den verschiedenen Schulformen (nach Zahlen des Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Schulform	Durchschnittliche Schülerzahl in allen Regionstypen in den Klassen:			
	5	7	9	11
öffentliche Schulen	28,1	29,4	33,4	32,0
subventionierte Privatschulen	29,9	31,2	33,1	31,3
nicht subventionierte Privatschulen	22,6	20,1	22,1	21,2

Diese Zahlen wurden mit den jeweiligen Verhältniszahlen aus Tabelle 11 multipliziert (vgl. Tabelle 13):

Tabelle 13: Berechnung der geschätzten Stichprobengröße durch Multiplikation der Verhältniszahlen mit den durchschnittlichen Schülerzahlen der 5., 7., 9. und 11. Klassen an den verschiedenen Schulformen.

Schulform	Klassen	Stadt		Land		Gesamt Stadt	Gesamt Land	Gesamt
		V	Durch	V	Durch			
öffentliche Schulen	5. Klasse	7 x	28	1 x	5	196	5	187
	7. Klasse	7 x	29	1 x	11	203	11	214
	9. Klasse	7 x	33	1 x	19	231	19	285
	11. Klasse	7 x	32	1 x	17	224	17	241
subventionierte Privatschulen	5. Klasse	3 x	30	1 x	7	90	7	97
	7. Klasse	3 x	31	1 x	13	93	13	109
	9. Klasse	3 x	33	1 x	30	99	30	149
	11. Klasse	3 x	31	1 x	26	93	26	127
nicht subventionierte Privatschulen	5. Klasse	1 x	23	0 x	0	23	0	23
	7. Klasse	1 x	20	0 x	0	20	0	22
	9. Klasse	1 x	22	0 x	0	22	0	24
	11.Klasse	1 x	21	0 x	0	21	0	22
Gesamt						1315	128	1443

Die Ergebnisse dieser Berechnung wurden als Referenzwerte für die Auswahl der chilenischen Stichprobe angenommen. Die zufällige Auswahl der Schulen erfolgte anhand des entsprechenden Verhältnisses (Tabelle 10) von Schulform und Regionstyp. Die Liste der Schulen, die an der Untersuchung teilnahmen, befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.2.1.3.1 Daten der chilenischen Stichprobe

Insgesamt wurden 1.373 chilenischen Schülerinnen und Schüler mit einem durchschnittlichen Alter von 13,33 (± 2,47) Jahren befragt. Die Anpassungsgüte (Preacher, 2001) zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobengröße nach Klasse legen nahe, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Klassenstufe in der Stichprobe gibt ($\chi^2 = 0{,}196$; $df = 3$; $p = 0{,}978$). In Tabelle 14 wird der Abgleich der Verteilung der Grundgesamtheit und der Stichprobe auf Klassenstufen dargestellt.

Tabelle 14: Abgleich der Grundgesamtheit und der tatsächlichen Stichprobe nach Klasse.

Klasse	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	Anzahl	%	Anzahl	%
5. Klasse	16.017	24,6	336	24,5
7. Klasse	16.613	25,6	353	25,7
9. Klasse	18.029	27,7	350	25,5
11. Klasse	14.327	22,1	334	24,3
Gesamt	64.986	100	1.373	100

In den beiden folgenden Tabellen wird die chilenische Stichprobe nach Klassenstufe und Alter (Tabelle 15) und nach Klassenstufe und Geschlecht (Tabelle 16) dargestellt.

Tabelle 15: Anzahl der chilenischen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter.

Klasse	Anzahl	Mittelwert	Standabw.
5	336	10,18	,585
7	350	12,17	,703
9	349	14,53	,866
11	335	16,47	,765
Keine Angabe	3	-	-
Gesamt	1373	13,33	2,474

Tabelle 16: Anzahl der chilenischen Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht

Klasse	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
5	160	171	331
7	165	183	348
9	168	180	348
11	169	164	333
Keine Angabe	-	-	10
Gesamt	662	698	1370

4.2.1.4 Gesamte Daten der Stichprobe (deutsche und chilenische Daten)

Insgesamt wurden 2.748 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 5, 7, 9 und 11 der unterschiedlichen Schulformen befragt. Im Folgenden wird die Gesamtstichprobe unterteilt nach Land, Klassenstufe und Alter, sowie nach Geschlecht. Die Schulform und der Regionstyp werden in der Gesamtstichprobe nicht berücksichtigt, da es, wie bereits im vorhergehenden Teil erläutert, große Unterschiede zwischen den beiden Ländern gibt.

4.2.1.4.1 Stichprobe in Relation zur Gesamtstichprobe – Land

Von den befragten Schülerinnen und Schülern stammen 1.375 aus Deutschland und 1.373 aus Chile. Somit stammen jeweils 50 % der Gesamtanzahl der Befragten aus dem jeweiligen Land (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Land.

Land	Anzahl	%
Deutschland	1375	50,0
Chile	1373	50,0
Gesamt	2748	100,0

4.2.1.4.2 Stichprobe in Relation zur Gesamtstichprobe – Klassenstufe und Alter

Das Altersspektrum der Gesamtstichprobe liegt zwischen 9 und 20 Jahren, wobei die beiden Extremwerte als Ausnahmen zu betrachten sind. Da es sinnvoll ist, einzelne Altersstufen zu Altersgruppen zusammenzufassen, wurde die natürliche Gruppierungsvariable Klasse betrachtet. Die Durchschnittswerte des Alters der untersuchten Klassenstufen verteilen sich hierbei wie folgt (Tabelle 18):

Tabelle 18: Anzahl, M, SD der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Alter.

Klasse	Anzahl	Mittelwert	Standabw.
5	657	10,46	,719
7	761	12,45	,729
9	763	14,66	,755
11	567	16,64	,763
Gesamt	2748	13,46	2,343

4.2.1.4.3 Stichprobe in Relation zur Gesamtstichprobe – Geschlecht

Von den 2.748 befragten waren 1.338 weiblich (48,7 %), 1.392 männlich (50,6 %) und in 19 Fällen wurde keine Angabe zum Geschlecht gemacht (0,69 %). Die Zahlen der Untersuchung werden in der Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19: Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe und Geschlecht.

Klasse	Geschlecht				Gesamt
	weiblich	%	männlich	%	
5	322	49,5	328	50,5	650
7	368	48,7	387	51,3	755
9	352	46,4	406	53,4	758
11	296	52,3	270	47,7	566
Keine Angabe	-	-	-	-	19
Gesamt	1338	48,7%	1391	50,6%	2748

4.2.2 Variablenstichprobe

Für die Durchführung dieser Untersuchung wurde ein „Schülerfragebogen zum Schulsport“ erstellt. Nachdem die verschiedenen Faktoren, die in bereits realisierten Untersuchungen zum Thema „Wahrnehmung des Sportunterrichts seitens der Schüler“ analysiert wurden, sollte der „Schülerfragebogen zum Schulsport“ die vier Kriterien berücksichtigen, auf denen der Fokus in dieser Arbeit liegt: die Beurteilung des Sportunterrichts; die Sinngebung des Sportunterrichts; die Relevanz des Sportunterrichts und die Einschätzung des Sportlehrers (vgl. Kapitel 3.4). Der Aufbau des Fragebogens basiert auf den Erhebungsinstrumenten, die in der SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) und in der Untersuchung von Förster und Gärtner (1998) im Saarland verwendet wurden. Zum Teil erfolgte eine Umformulierung der Fragen gemäß den Grundregeln der Fragenformulierung nach Diekmann (2009, S. 479 - 483). Die spezifische Auswahl der Fragebögen dieser beiden Untersuchungen erfolgte aus dem Grund, dass sie als Instrumente, die den Zielen dieser Untersuchung entsprechen, dienen und dass dies einen Vergleich der in dieser Untersuchung zusammengestellten Daten mit denen der anderen Untersuchungen ermöglicht. Die SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) wurde in sieben Bundesländern durchgeführt, wobei das Saarland nicht teilnahm. Die Untersuchung zur „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts im Saarland“ wurde 1998 durchgeführt und lässt somit Beurteilungen in Bezug auf eine Veränderung der Situation im Laufe der letzten zehn Jahre zu.

4.2.2.1 Aufbau des Fragebogens

Die erste Seite des Fragebogens enthält den Titel „Schülerfragebogen zum Schulsport“ und das Institut, welches die Befragung durchführt. Im Anschluss daran folgt ein kurzes Schreiben an die Schülerinnen und Schüler, in dem sie um ihre Mithilfe gebeten werden. Der wesentliche Teil der Titelseite bezieht sich jedoch auf die Instruktionen, also worauf zu achten ist und wie bei der Beantwortung der Fragen vorzugehen ist.

Der Fragebogen kann inhaltlich in drei Bereiche gegliedert werden. Der erste Teil bezieht sich auf die soziodemografischen Daten, der zweite Teil auf die „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts“ und der dritte Teil auf die „körperlichen Belastungsgewohnheiten der Schüler“. Um den Fragebogen übersichtlicher zu gestalten sind beide Bereiche noch genauer durchstrukturiert. Durch diese Vorgehensweise erfüllt die Fragebogenkonstruktion die Kriterien von Diekmann (2009, S. 483 - 486). Abgesehen von den an die SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) und an die Untersuchung von Förster und Gärtner (1998) angelehnten Fragen, wurde bei den neuen Fragen auf eine ähnliche Formulierung und einen vergleichbaren Aufbau geachtet. An dieser Stelle war es wichtig, sich nach den Grundsätzen der Fragenformu-

lierung nach Diekmann (2009, S. 479 - 483) zu richten, so dass die Fragen so einfach und konkret wie möglich gehalten wurden. In diesem Zusammenhang war es auch wesentlich, den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um beispielsweise Kinder der 5. Klasse mit der Beantwortung der Fragen nicht zu überfordern. Zusätzlich wurde auf suggestive Formulierungen und zu private Fragen verzichtet.

Nach der Fertigstellung des Fragebogens auf Deutsch, erfolgte die Übersetzung ins Spanische. Dies wurde von zwei Studentinnen durchgeführt, die sich im letzten Semester ihres Übersetzer- und Dolmetscherstudiums an der Universität des Saarlandes befanden. Eine der beiden übersetzte den Fragebogen vom Deutschen ins Spanische. Danach übersetzte die Andere den Fragebogen wieder aus dem Spanischen ins Deutsche zurück, ohne die Ausgangsversion des Fragebogens auf Deutsch zu kennen. Anschließend wurde das deutsche Original des Fragebogens mit der rückübersetzten deutschen Version verglichen. Nach der Feststellung, dass beide Versionen gleich waren, war sichergestellt, dass der Fragebogen für die chilenischen Schülerinnen und Schüler die gleichen Merkmale enthält, wie der Fragebogen für die deutschen Schülerinnen und Schüler (Malhotra, 2004, S. 675). In der Abbildung 5 wird der Erstellungsprozess des Fragebogens dargestellt.

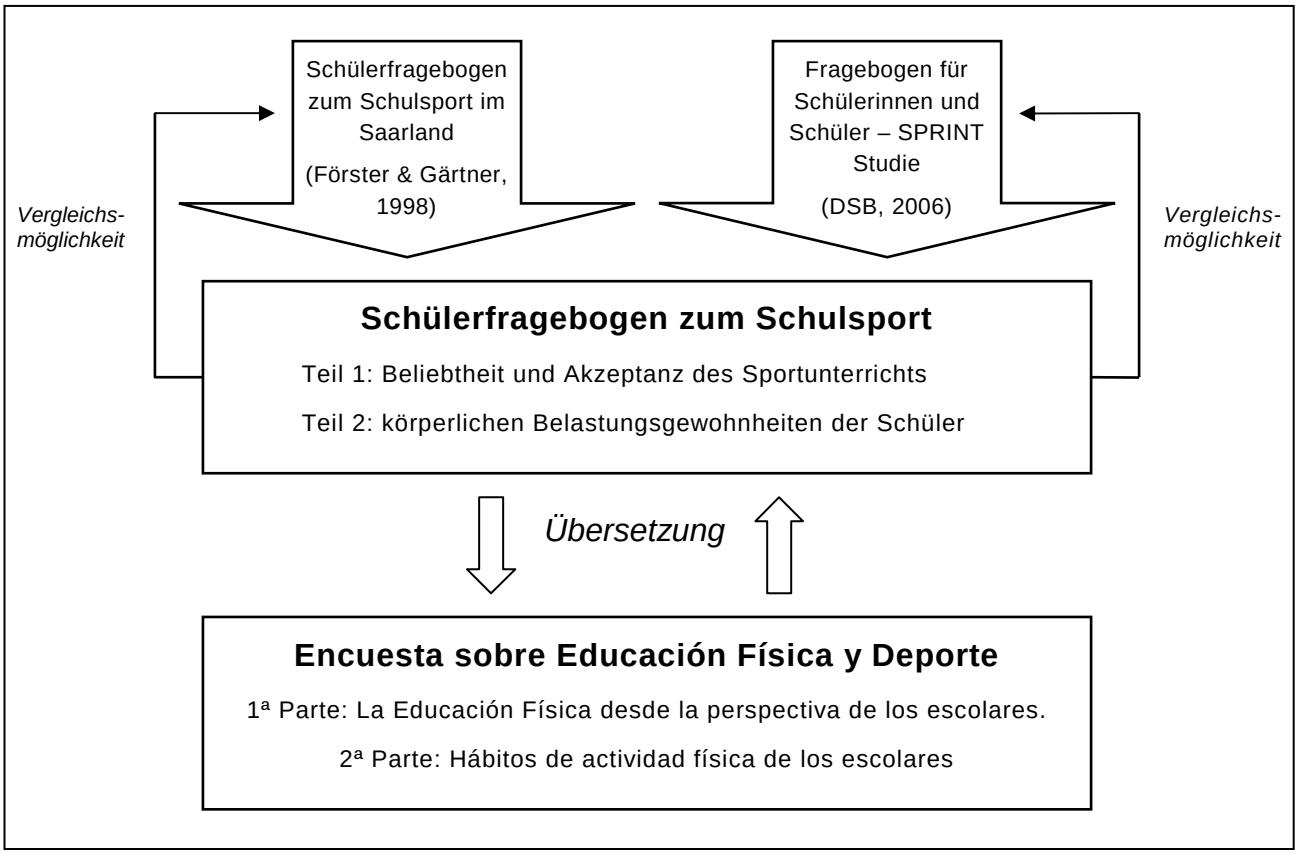

Abbildung 5: Erstellungsprozess der zwei Versionen (deutsch und spanisch) des "Schülerfragebogen zum Schulsport".

4.2.2.2 Items und Skalen des Fragebogens

In diesem Abschnitt wird der Fragebogen genauer analysiert. Es erfolgt eine Zuordnung der einzelnen Items bezüglich ihres Antwortformats und des Skalenniveaus.

Tabelle 20 befasst sich mit dem ersten Teil des Fragebogens, „Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts“, in dem sich die Fragen zu den soziodemografischen Angaben, zur Beurteilung, Sinngebung und Relevanz des Sportunterrichts und zur Einschätzung des Sportlehrers befinden und Tabelle 21 beinhaltet die Auflistung und Zuordnung der einzelnen Fragen des zweiten Teils, „körperliche Belastungsgewohnheiten der Schüler“.

Tabelle 20: Items mit Antwortformat und Skalenniveau. Teil I: Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts.

Variable	Fragenkomplex	Frage Nr.	Antwort-format	Item-zahl	Skalen-niveau
Sozio-demografische Daten	Schulform	1	polytom	1	nominal
	Klassenstufe	2	offen	1	offen
	Alter	3	offen	1	offen
	Geschlecht	4	dichotom	1	nominal
Beurteilung des Sportunterrichts	Stundenanzahl Sportunterricht pro Woche	6	offen	1	offen
	Anzahl Tage Sportunterricht pro Woche	7	offen	1	offen
	Inhalte des Sportunterrichts	11a	katalogfrage	20	nominal
	Wunschsportarten	11b	katalogfrage	20	nominal
	Eigenschaften des Sportunterrichts	12	Likert-Skala	6	ordinal
	Zufriedenheit mit dem Sportunterricht	13	Likert-Skala	1	ordinal
	Sportanlagen der Schuler	18	Likert-Skala	4	ordinal
	Noten im Sportunterricht	19	Likert-Skala	1	ordinal
	Sozialformen im Sportunterricht	22	Likert-Skala	4	ordinal
	Koedukation im Sportunterricht	23	polytom	1	nominal
Sinngebung des Sportunterrichts	Bedeutung des Sportunterrichts	14	Likert-Skala	13	ordinal
	Nutzen des Sportunterrichts	15	Likert-Skala	10	ordinal
Relevanz des Sportunterrichts	Lieblingsfach	5	offen	1	offen
	Bedeutung der Häufigkeit des Sportunterr.	8	Likert-Skala	1	ordinal
	Wichtigkeit des Sportunterrichts	9	Likert-Skala	1	ordinal
	Vergleich Sportunt. Mit anderen Fächern	10	Likert-Skala	1	ordinal
	Teilnehmen an freiwilligem Sportunterricht	20	dichotom	1	nominal
	Meinung über Koedukation	24	dichotom	1	nominal
	Abschaffung des Sportunterrichts	25	polytom	1	nominal
Einschätzung des Sportlehrers	Einschätzung des Sportlehrers	16	Likert-Skala	22	ordinal
	Zufriedenheit mit dem Sportlehrer	17	Likert-Skala	1	ordinal
	Fehlen von Sportlehrkräften	21	katalogfrage	1	nominal

Tabelle 21: Items mit Antwortformat und Skalenniveau. Teil II: Körperliche Belastungsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler.

Variable	Fragenkomplex	Frage Nr.	Antwort-format	Item-Zahl	Skalen-niveau
körperlichen Belastungsge-wohnheiten der Schüler	Freizeitsport	1	dichotom	1	nominal
	Gründe Freizeitsport zu treiben	2	katalogfrage	1	nominal
	Häufigkeit Freizeitsport mit Übungsleiter	3	Likert-Skala	1	ordinal
	Häufigkeit Freizeitsport ohne Übungsleiter	4	Likert-Skala	1	ordinal
	Sportvereinmitglied	5	dichotom	1	nominal
	Bedeutung Vereinsport	6	Likert-Skala	1	ordinal
	Bedeutung Sport außerhalb eines Vereins	7	Likert-Skala	1	ordinal
	Gründe keinen Freizeitsport zu treiben	8	katalogfrage	1	nominal
	Beförderungsmittel auf dem Schulweg	9	katalogfrage	1	nominal
	Pausengestaltung	10	katalogfrage	1	nominal
	Sport- AG	11	dichotom	1	nominal
	Freizeitsportarten	11c Teil 1	katalogfrage	20	nominal
	Gründe nicht an einer AG teilzunehmen	12	katalogfrage	1	nominal
	Teilnahme in Schulmannschaft	13	dichotom	1	nominal
	Teilnahme an Bundesjugendspielen	14	polytom	1	nominal
	Regelmäßiges Sporttreiben der Familie	15	dichotom	1	nominal

Der erste Teil des Fragebogens beinhaltet fünf offene Fragen (Nr. 2, 3, 5, 6, 7). Diese betreffen die Klassenstufe, das Alter, das Lieblingsfach, den Umfang und die Häufigkeit des Sportunterrichts. Sie sind sehr schnell zu beantworten und erfordern weder eine hohe Denkleistung noch einen hohen Verbalisierungsgrad, der die Befragten hemmen könnte. Nach Dieckmann (2009, S. 477) gelten sie somit als formal offene Fragen.

Die meisten Fragen des Fragebogens wurden mit der Likert Skala mit vier (Fragen Nr. 10, 12, 14, 15, 16) oder fünf (Fragen Nr. 8, 9, 13, 17, 19) Antwortmöglichkeiten als Anwortformat gestellt. In der Auswertung wird das Antwortformat auf Intervallskalenniveau gesetzt. Es wird hierbei angenommen, dass Likert Skalen als Antwortformat auf Intervallskalennievau behandelt werden können (Bortz, 2005). Auch Bös, Hänsel & Schott (2000, S. 21) interpretieren, dass bei Likertskalen als Antwortformat in Fragebögen „(...) i.d.R. von einer Intervallskalierung ausgegangen werden kann“.

Im I. und II. Teil des Fragebogens existieren zudem fünf Stellen, bei der 11. Frage im ersten Teil und bei den Fragen 2, 8, 10 und 12 des zweiten Teils, an denen in einem offenen Feld eine Alternative eingetragen werden kann. In jedem dieser Fälle gehen den freien Feldern sogenannte Katalogfragen voraus, die dem Befragten meh-

rere Antwortmöglichkeiten vorgeben und bei vier dieser Fälle handelt es sich um sogenannte Filterfragen, die nur von einem Teil der Befragten beantwortet werden würden. Nach der hohen Anzahl an vorgegebenen Antworten, sind diese Stellen besonders interessant, um individuelle Antworten der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Zudem sind sie in Bezug auf die Ausgeglichenheit einer wissenschaftlichen Befragung, bei der es u. a. darum geht, den Nachteil von geschlossenen Fragen auszuschalten (Dieckmann, 2009, S. 478), wichtig.

4.2.2.3 Pretest

Um die Verständlichkeit der Fragen zu testen und mögliche Fehler herausfiltern und ausbessern zu können, wurde ein Probelauf mit dem Fragebogen durchgeführt, in dem sich geringe Schwierigkeiten zeigten, die jedoch behoben werden konnten. In Deutschland wurde dieser Probelauf in einer 7. Klasse des Gymnasiums am Rittersberg in Kaiserslautern, und in Chile in einer 5. und einer 9. Klasse des Colegio Puerto Natales der Region XII Magallanes durchgeführt. Nach jedem Durchlauf wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob und an welchen Stellen sie Probleme mit den Fragestellungen hatten. Zudem wurde die Zeit gestoppt, um festzustellen, wie lange die Schülerinnen und Schüler ungefähr zur Beantwortung der Fragen brauchen, mit einem Ergebnis von etwa 30 bis 45 Minuten, je nach Klassenstufe.

4.2.3 Ablauf der Untersuchung

4.2.3.1 Deutschland

Die Studie zur “Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts an weiterführenden Schulen„ wurde am 20. August 2008 durch das Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland offiziell genehmigt. Bereits seit August 2008 wurde an dem Fragebogen gearbeitet. Am 28. August 2008 fand der Probelauf mit dem Fragebogen in einer 7. Klasse in Kaiserslautern statt. Daraufhin wurde im Dezember 2008 und im Januar 2009 der erste Kontakt zu den Schulen hergestellt und die Untersuchung vorgestellt. Für den Fall, dass Interesse und Beteiligungsbereitschaft bestand, wurden Termine für die schriftliche Befragung vereinbart. Aus rechtlichen Gründen wurden den Schulen außerdem Einverständniserklärungen ausgehändigt. Dadurch hatten die Eltern die Möglichkeit, ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an der Befragung zu erteilen oder zu verweigern. Ohne diese schriftliche Zusage, durften die Kinder nicht an der Untersuchung teilnehmen.
Die Befragung wurde von Januar bis März 2009 von drei Leiterinnen durchgeführt. Dementsprechend handelte es sich um eine schriftliche Gruppenbefragung unter Aufsicht (Singer & Willimczik, 1985, S. 115). Diese Form wurde einer Befragung über Postwege vorgezogen, da somit eine annähernd 100%-ige Rücklaufquote garantiert werden konnte. Abgesehen davon hatten die Schülerinnen und Schüler dadurch

die Möglichkeit, bei Unklarheiten Fragen zu stellen, was vor allem bei der 5. Klasse für wichtig erachtet wurde.

4.2.3.2 Chile

Die spanische Version des Fragebogens war im Oktober 2008 fertig, so dass im November eine Kopie nach Chile geschickt werden und ein Probelauf in der 7. und 9. Klasse in Puerto Natales, in der Region XII Magallanes, durchgeführt werden konnte. Im Dezember 2008 wurde ein Brief mit dem Exposé zu dieser Untersuchung an das „Secretaria Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía“ (Sekretariat des Bildungsministeriums in der Region IX Araukanien) und im März 2009 durch die Universidad Mayor an die Leiter der für die Befragung ausgewählten Schulen geschickt, um eine Genehmigung für die Befragung zu erhalten. Anschließend wurde ein Zeitplan für die Durchführung der Befragung im April 2009 entworfen, da der Leiter der Befragung nur sechs Wochen in Chile sein würde. Vor der Durchführung der Befragung an den Schulen, die drei Wochen gedauert hat, wurde mit 30 Sportstudenten der Universidad Mayor und der Universidad Católica in Temuco, die bei der Befragung geholfen haben, eine Schulung veranstaltet. Die Auswertung der Daten fand in der ersten Maiwoche statt.

4.3.3.3 Übertragung der Daten des Fragebogens

Der Fragebogen für die Befragung in Deutschland wurde mit Teleform 9.0 der Firma Verity im Arbeitsbereich Sportökonomie/ Sportsoziologie des sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes erstellt. Diese Formularlesesoftware ermöglicht es, einen Fragebogen zu erstellen, der direkt codiert wird. Nach der Datenaufnahme können die Fragebögen eingescannt werden, während das Programm die Daten entsprechend der vorgenommenen Codierungen in Microsoft Excel auswertet. Dadurch erhält man die Möglichkeit große Datensätze sicher zu verarbeiten. Mögliche Fehler bei der Übertragung der Daten werden weiter minimiert, indem das Programm bei unklaren Markierungen auf dem Dokument den Anwender fragt, ob die Markierung dem, was das Programm registriert, entspricht. Dieser kann dies am Bildschirm nachvollziehen und Zutreffendes auswählen. Dadurch kann der Anwender bei einem sehr undeutlich ausgefüllten Fragebogen die zutreffenden Daten manuell eingeben.

Die Daten der Befragung in Chile wurden von einer Wirtschaftsingenieurin der Universität Mayor in Temuco analysiert, indem sie die erhaltenen Daten kodiert und in eine Exceltabelle übertragen hat. Es sollte berücksichtigt werden, dass eine manuelle Codierung eine größere Fehlerquelle darstellen kann als eine maschinelle Codierung.

Die Digitalisierung der Daten des in Deutschland durchgeführten Fragebogens begann Ende Februar mit den Klassen 5, 7 und 9 und war nach drei Wochen abge-

schlossen. Die Digitalisierung der Daten der 11. Klasse nahm ungefähr dieselbe Zeit in Anspruch und fand Ende April, bzw. Anfang Mai 2009 statt. Die Übertragung der Daten des in Chile durchgeführten Fragebogens fand im April 2009 statt.

Nach der Digitalisierung wurde eine Excel Tabelle erstellt, in der die erhaltenen Daten aus Deutschland und Chile mit derselben Codierung eingetragen wurden.

4.3 Statistische Hypothesen

Anhand der in Kapitel 3.1 formulierten Fragestellungen und Arbeitshypothesen ergeben sich folgende statistische Hypothesen:

H1 Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant bezüglich folgender Aspekte zur Beurteilung hres Sportunterrichts:

a) Umfang des Sportunterrichts

b) Inhalte des Sportunterrichts

c) Gewünschte Aktivitäten im Sportunterricht

d) Zufriedenheit mit dem Sportunterricht

H2 Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant bezüglich folgender Aspekte zur Sinngebung des Sportunterrichts:

a) Bedeutung des Sportunterrichts

b) Nutzen des Sportunterrichts

H3 Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant bezüglich folgender Aspekte der Relevanz des Sportunterrichts:

a) Lieblingsfach

b) Einschätzung des Sportunterrichts

H4 Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf ihre Einschätzung der Sportlehrkraft.

4.4 Statistik

Die deskriptive Darstellung erfolgt durch die Angabe der Mittelwerte (M) und der Standardabweichung (SD). Des Weiteren werden die relativen Häufigkeiten in Abbildungen dargestellt und die beiden Stichproben, die deutsche und die chilenische, auf statistisch bedeutsame Unterschiede hin überprüft.
In Anbetracht, dass die Hypothesen dieser Arbeit als Unterschiedshypothesen zwischen Deutschland und Chile dargestellt werden, kommen in der Inferenzstatistik zur Prüfung der Daten auf Inferenz verschiedene Verfahren zur Anwendung. Für nominalskalierte Daten werden Chi-Quadrat Verfahren angewendet, während für die inter-

vallskalierten Daten, unter Berücksichtigung der hohen Anzahl der zu vergleichenden Gruppen, die Mehrfaktorielle Varianzanalyse genutzt wird (Pospeschill, 2006). Falls es zu signifikanten Ergebnissen kommen sollte, wird als Post-hoc Test der Scheffé-Test angewendet, um genau festlegen zu können, zwischen welchen Gruppen dieser signifikante Unterschied vorliegt. Für die Interpretation der Signifikanzen wird ein α-Niveau von $p \leq 0{,}05$ festgesetzt.

Da die Stichprobe dieser Untersuchung sehr groß ist, können sich bereits kleine Unterschiede als statistisch signifikant erweisen. Aus diesem Grund wird die Effektgröße berechnet, um eine Aussage über die praktische Bedeutung der Ergebnisse machen zu können (Fröhlich & Pieter, 2009). Die Effektstärke wird dabei mit eta-Quadrat (η^2) für die Varianzanalyse berechnet (Pospeschill, 2006, S. 329) und mit dem Maß ω^2 für Chi-Quadrat (Rasch, Friese, Hofmann & Nauman, 2010, S. 181).

Bei den Fragen in Bezug auf die „Bedeutung des Sportunterrichts“, den „Nutzen des Sportunterrichts“ und die „Einschätzung der Sportlehrkräfte“, die sich aus verschiedenen Items zusammensetzen, wird eine Faktorenanalyse durchgeführt, um somit die große Anzahl von Items auf einen kleinen Satz von Faktoren zu reduzieren (Leonhart, 2004, S. 369 - 370).

Die Berechnung und Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics Version 19.

5 Ergebnisse

5.1 Aspekte zur Beurteilung des Sportunterrichts

5.1.1 Umfang des Sportunterrichts

Sowohl im Saarland (Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland, 2010b) als auch in Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2010c) werden zwei Stunden Sportunterricht pro Woche angeboten. Die Schüler/Innen sollten in diesem Zusammenhang in einer Skalenbreite von „viel zu viel" = 1 bis „viel zu wenig" = 5 angeben, wie sie zu diesem Umfang des wöchentlichen Sportunterrichts stehen. In Abbildung 6 werden die Angaben der Schüler/Innen nach ihrer relativen Häufigkeit in Prozent dargestellt. Daraus ergibt sich, dass zwei Stunden Sportunterricht pro Woche für 64,1 % der deutschen und 81,2 % der chilenischen Schüler/Innen „zu wenig" oder „viel zu wenig" sind, während dieser Umfang für 33,2 % der deutschen und 16,2 % der chilenischen Schüler/Innen „genau richtig" ist. Nur 2,7 % der deutschen und 2,5 % der chilenischen Schüler/Innen finden, dass zwei Sportstunden pro Woche „zu viel" oder „viel zu viel" sind.

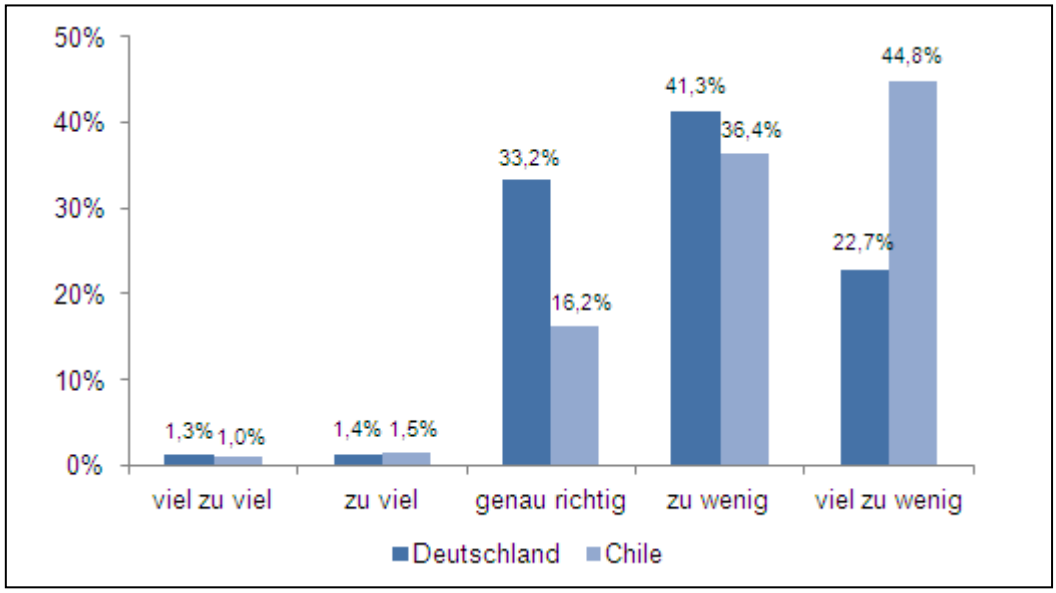

Abbildung 6: Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche aus Schülersicht.

In der Abbildung 7 lässt sich erkennen, dass die chilenischen Schüler/Innen (M = 4,22 ± 0,85) den Umfang des Sportunterrichts pro Woche für weniger ausreichend halten, als die deutschen Schüler/Innen (M = 3,83 ± 0,84). Folglich ergibt sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Schülern/Innen der beiden Länder ($F(1, 2700) = 167{,}64$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}058$).

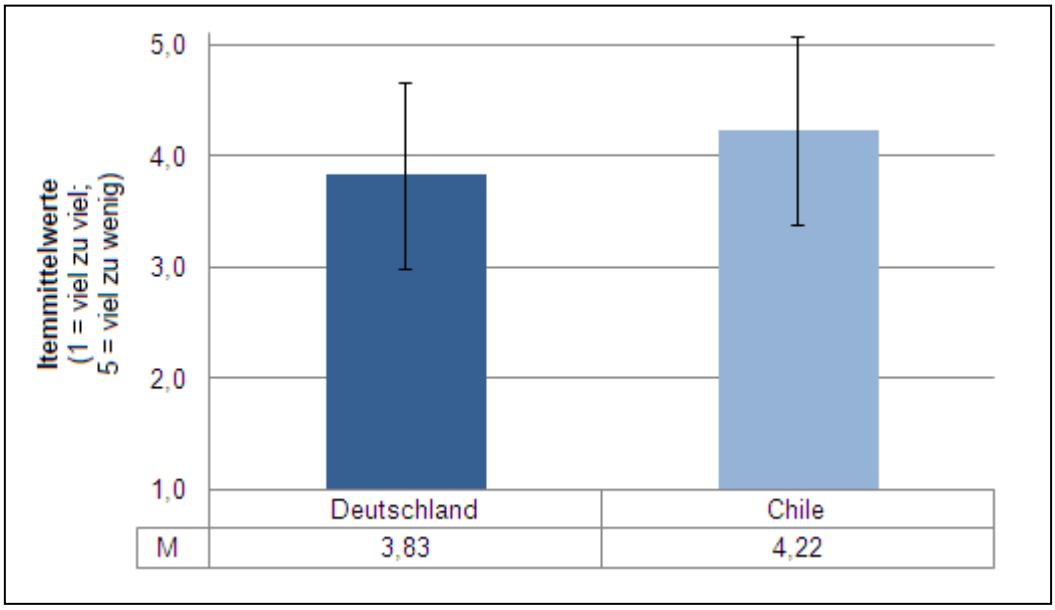

Abbildung 7: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche.

In der allgemeinen Analyse nach Geschlecht ist anhand der Ergebnisse zu erkennen, dass die Jungen (M = 4,11 ± 0,85) mit lediglich zwei Sportstunden pro Woche weniger zufrieden sind als die Mädchen (M = 3,93 ± 0,87), sodass sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern ergibt ($F(1, 2700) = 26{,}44$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}010$). Der Interaktionseffekt zwischen Land und Geschlecht ist ebenfalls hoch signifikant ($F(1, 2700) = 30{,}76$; $p < 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}011$). In der Post-hoc Analyse zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied ($p < 0{,}001$)zwischen den deutschen Jungen (M = 4,01 ± 0,85) und Mädchen (M = 3,64 ± 0,79), während zwischen den chilenischen Jungen (M = 4,22 ± 0,85) und Mädchen (M = 4,23 ± 0,85) keine signifikanten Unterschiede bestehen ($p = 0{,}993$). Weitere hochsignifikante Unterschiede bestehen zudem zwischen den deutschen und den chilenischen Jungen (Deutschland M = 4,01 ± 0,85; Chile: M = 4,22 ± 0,85; $p < 0{,}001$) und zwischen den deutschen und den chilenischen Mädchen (Deutschland M = 3,64 ± 0,79; Chile: M = 4,23 ± 0,85; $p < 0{,}001$). In Abbildung 8 werden die erhaltenen Ergebnisse nach Geschlecht und Land unterteilt dargestellt.

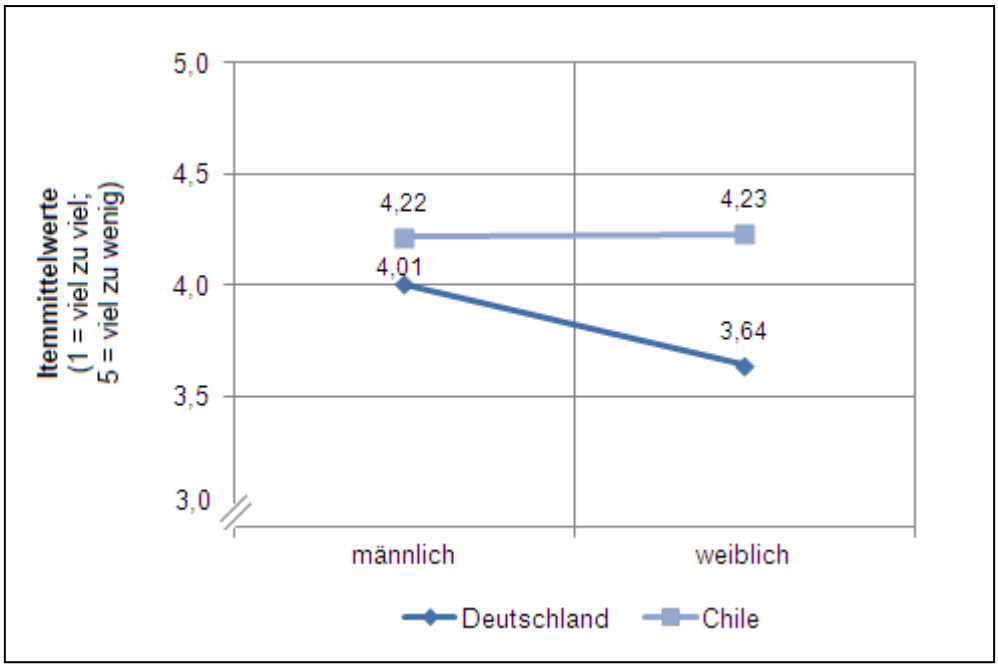

Abbildung 8: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche (differenziert nach Land und Geschlecht).

In Abbildung 9 werden die Ergebnisse der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche nach Klasse dargestellt. Varianzanalytisch ergeben sich sehr signifikante Unterschiede zwischen den Klassen ($F(3, 2700) = 5{,}12$; $p < 0{,}01$; $\eta^2 = 0{,}006$) und der Interaktionseffekt zwischen Land und Klasse ist ebenfalls sehr signifikant ($F(3, 2700) = 4{,}08$; $p < 0{,}01$; $\eta^2 = 0{,}005$). Weitere Analysen zeigen zudem, dass sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen in der fünften Klasse (Deutschland: M = 3,77 ± 0,82; Chile: M = 4,10 ± 0,94; $p < 0{,}001$), der siebten Klasse (Deutschland: M = 3,94 ± 0,82; Chile: M = 4,28 ± 0,80; $p < 0{,}001$), der neunten Klasse (Deutschland: M = 3,84 ± 0,91; Chile: M = 4,20 ± 0,83; $p < 0{,}001$) und der elften Klasse beim Vergleich jeder Klassenstufe nach Land hoch signifikant unterscheiden (Deutschland: M = 3,68 ± 0,74; Chile: M = 4,31 ± 0,80; $p < 0{,}001$).

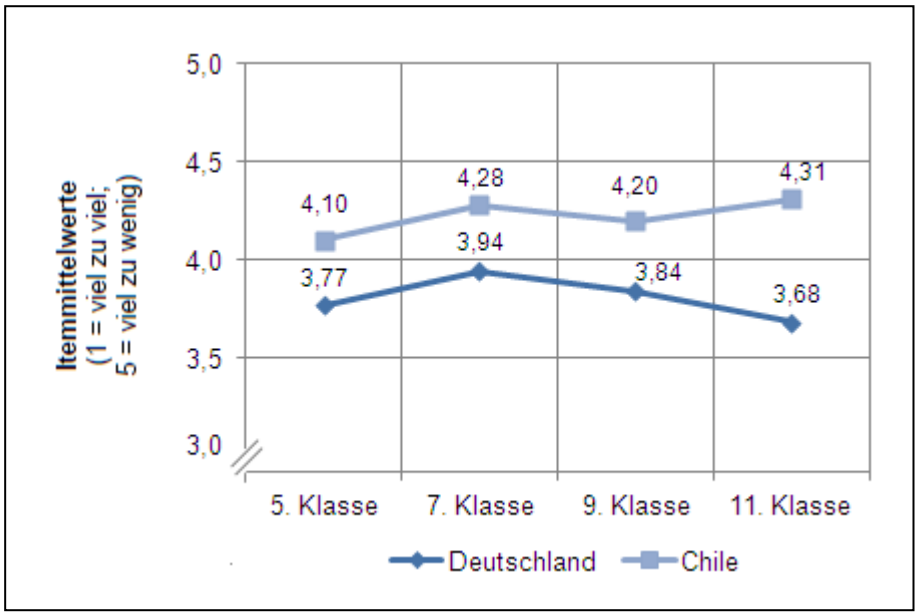

Abbildung 9: Mittelwert von der Meinung zur Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche (differenziert nach Land und Klasse).

5.1.2 Inhalte des Sportunterrichts

Die Schüler/Innen wurden gefragt, was sie im Verlauf des letzten Schuljahres im Sportunterricht gemacht hatten. Betrachtet man den Einfluss des kurzfristigen Erinnerungseffekts auf Schülerseite, so könnten Inhalte des Lehrplans, die einen längeren Zeitraum zurückliegen, möglicherweise in Vergessenheit geraten sein. Deswegen wurde ein Katalog mit 19 Sportarten und körperlichen Aktivitäten, basierend auf den Lehrplaninhalten, zur Auswahl gestellt, .in dem die Schüler/Innen Zutreffendes ankreuzen konnten. Zusätzlich gab es die Möglichkeit unter „Sonstiges“ die Sportarten und Aktivitäten anzugeben, die nicht in der Liste berücksichtigt wurden. In Tabelle 22 werden die Nennungen der Schüler/Innen entsprechend des Prozentsatzes dargestellt, wobei eine Einschränkung der Ergebnisse auf Grund der besonderen Wahrnehmung der Schüler/Innen bzw. durch den oben genannten Erinnerungseffekt beachtet werden muss.

Tabelle 22: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Schülersicht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

Deutschland	%	Chile	%
kleine Spiele	72,4	Ausdauertraining	69,0
Geräteturnen	65,2	Fußball	64,5
Basketball	64,9	kleine Spiele	56,7
Ausdauertraining	61,2	Basketball	55,1
Fußball	54,2	Leichtathletik	40,4
Volleyball	46,1	Handball	39,8
Handball	29,7	Volleyball	38,4
Leichtathletik	28,1	Entspannungsübungen	25,3
Schwimmen	23,4	Tanzen	24,7
Krafttraining	21,8	Aerobik	22,8
Badminton	21,5	Walking	17,1
Tanzen	12,9	Tischtennis	14,7
sonstige	10,5	Badminton	14,2
Entspannungsübungen	9,9	Geräteturnen	11,0
Aerobik	7,4	Tennis	9,6
Kampfsport	3,1	Krafttraining	4,8
Tischtennis	2,8	sonstige	4,2
Walking	2,0	Kampfsport	3,3
Tennis	1,0	Schwimmen	2,1

Wie in der Tabelle 22 zu erkennen ist, haben die deutschen und chilenischen Schüler/Innen verschiedene Positionen für die Unterrichtsinhalte angegeben. Zudem zeigt sich im Vergleich der am häufigsten ausgeführten Sportarten und Aktivitäten der deutschen und chilenischen Schüler/Innen, dass jeweils hoch signifikante Unterschiede bestehen (kleine Spiele: $\chi^2(1, n = 2747) = 73{,}57$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}027$; Geräteturnen: $\chi^2(1, n = 2747) = 853{,}97$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}311$; Basketball: $\chi^2(1, n = 2748) = 27{,}96$, $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}010$; Ausdauertraining: $\chi^2(1, n = 2748) = 18{,}79$, $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}006$; Fußball: $\chi^2(1, n = 2747) = 30{,}33$, $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}011$; Leichtathletik: $\chi^2(1, n = 2747) = 46{,}16$, $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}017$).

Bei der Analyse der Angaben zu den Inhalten des Sportunterrichts nach Geschlecht sind anhand der Prozentzahlen Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen zu erkennen, wobei mit einzubeziehen ist, dass der Sportunterricht an einigen Schulen nach Geschlechtern getrennt durchgeführt wird. Die Zahlen bei den am meisten genannten Aktivitäten und Sportarten stimmen aber insgesamt überein. Im Fall der deutschen Schüler/Innen (s. Tabelle 23) stechen „kleine Spiele“ (Jungen 70,5 %; Mädchen 74,5 %), „Geräteturnen“ (Jungen 66,0 %; Mädchen 64,8 %), „Basketball“ (Jungen 66,3 %; Mädchen 63,4 %), „Ausdauertraining“ (Jungen 60,1 %; Mädchen 62,5 %) und „Fußball“ (Jungen 54,4 %; Mädchen 54,0 %) hervor. Im Fall der chilenischen Schüler/Innen (s. Tabelle 24) ist dies ähnlich, wobei sich die prozentualen Werte zwar unterscheiden, die Inhalte aber dieselben sind: „Ausdauertraining“ (Jungen 70,1 %; Mädchen 68,0 %), „Fußball“ (Jungen 68,7 %; Mädchen 60,3 %), „kleine

Spiele“ (Jungen 59,7 %; Mädchen 53,5 %) und „Basketball“ (Jungen 56,1 %; Mädchen 53,9 %).

Tabelle 23: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der deutschen Schüler/innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

weiblich	%	männlich	%
kleine Spiele	74,5	kleine Spiele	70,5
Geräteturnen	64,8	Basketball	66,3
Basketball	63,4	Geräteturnen	66,0
Ausdauertraining	62,5	Ausdauertraining	60,1
Fußball	54,0	Fußball	54,4
Volleyball	47,3	Volleyball	45,0
Handball	29,7	Leichtathletik	38,4
Badminton	23,3	Handball	29,8
Krafttraining	21,4	Schwimmen	26,5
Schwimmen	20,5	Krafttraining	22,4
Leichtathletik	17,2	Badminton	19,9
Tanzen	14,2	Tanzen	11,7
sonstige	10,1	Entspannungsübungen	10,9
Entspannungsübungen	8,9	sonstige	10,8
Aerobik	8,6	Aerobik	6,3
Kampfsport	3,0	Tischtennis	3,9
Walking	2,7	Kampfsport	3,3
Tischtennis	1,8	Walking	1,3
Tennis	1,0	Tennis	1,0

Tabelle 24: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

weiblich	%	männlich	%
Ausdauertraining	68,0	Ausdauertraining	70,1
Fußball	60,3	Fußball	68,7
Basketball	53,9	kleine Spiele	59,7
kleine Spiele	53,5	Basketball	56,1
Volleyball	38,4	Leichtathletik	42,8
Leichtathletik	37,9	Handball	42,2
Handball	37,6	Volleyball	39,0
Entspannungsübungen	24,5	Tanzen	27,6
Tanzen	21,5	Entspannungsübungen	25,7
Aerobik	20,5	Aerobik	25,0
Walking	15,7	Walking	18,8
Tischtennis	13,2	Badminton	16,7
Geräteturnen	11,7	Tischtennis	16,2
Badminton	11,5	Tennis	11,5
Tennis	7,9	Geräteturnen	10,6
Krafttraining	5,2	Krafttraining	4,6
sonstige	4,2	sonstige	4,1
Kampfsport	3,2	Kampfsport	3,4
Schwimmen	2,0	Schwimmen	2,3

Bei der Analyse nach Klassenstufe geben die deutschen Schüler/Innen an, in jeder Klassenstufe jeweils unterschiedliche Aktivitäten gemacht zu haben (s. Tabelle 25). In der fünften Klasse überwiegen dabei besonders „kleine Spiele“ und „Geräteturnen“, in der siebten Klasse „kleine Spiele“ und „Basketball“, in der neunten Klasse „Basketball“ und „kleine Spiele“ und in der elften Klasse „Ausdauertraining“ und „Geräteturnen“. Im Fall der chilenischen Schüler/Innen (s. Tabelle 26) überwiegen hingegen in allen Klassenstufen besonders die sportlichen Aktivitäten „Ausdauertraining“ und „Fußball“.

Tabelle 25: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen Schuljahr aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Klassenstufe (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

5. Klasse	%	7. Klasse	%	9. Klasse	%	11. Klasse	%
kleine Spiele	77,3	kleine Spiele	79,9	Basketball	82,6	Ausdauertraining	76,0
Geräteturnen	62,6	Basketball	75,5	kleine Spiele	73,8	Geräteturnen	73,4
Basketball	47,0	Fußball	72,1	Fußball	66,8	Volleyball	73,0
Ausdauertraining	42,4	Ausdauertraining	63,2	Geräteturnen	66,1	kleine Spiele	49,8
Fußball	40,8	Geräteturnen	61,5	Ausdauertraining	65,4	Basketball	39,9
Sonstige	23,7	Volleyball	49,3	Volleyball	60,5	Krafttraining	35,6
Leichtathletik	22,1	Schwimmen	43,6	Handball	38,7	Leichtathletik	35,6
Handball	19,3	Handball	32,6	Badminton	38,5	Badminton	30,9
Schwimmen	17,8	Leichtathletik	26,0	Leichtathletik	30,8	Tanzen	29,6
Krafttraining	15,3	Krafttraining	16,7	Krafttraining	24,2	Handball	22,7
Entspannungsüb.	10,6	Badminton	15,2	Tanzen	19,4	Fußball	18,9
Kampfsport	9,7	Entspannungsüb.	11,8	Schwimmen	14,8	Aerobik	12,4
Volleyball	4,0	sonstige	9,8	Aerobik	9,2	Schwimmen	11,2
Walking	3,4	Aerobik	6,4	Entspannungsüb.	7,5	Entspannungsüb.	9,9
Aerobic	2,8	Tanzen	6,1	sonstige	5,8	Tischtennis	3,0
Tischtennis	1,6	Tischtennis	4,9	Tischtennis	1,7	sonstige	2,1
Tanzen	0,9	Walking	2,5	Walking	1,2	Kampfsport	0,4
Badminton	0,6	Tennis	2,0	Kampfsport	1,0	Tennis	0,4
Tennis	0,3	Kampfsport	1,7	Tennis	1,0	Walking	0,4

Tabelle 26: Inhalte des Sportunterrichts im vergangenen aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Klassenstufe (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

5. Klasse	%	7. Klasse	%	9. Klasse	%	11. Klasse	%
Fußball	69,9	Ausdauertraining	77,1	Ausdauertraining	65,7	Ausdauertraining	71,3
kleine Spiele	64,3	Fußball	65,3	Fußball	61,7	Fußball	61,1
Ausdauertraining	61,9	Basketball	55,5	Basketball	59,1	kleine Spiele	53,3
Basketball	55,7	kleine Spiele	55,4	kleine Spiele	54,0	Basketball	49,7
Handball	42,9	Handball	51,1	Volleyball	39,1	Leichtathletik	44,9
Leichtathletik	38,7	Leichtathletik	42,0	Handball	36,9	Volleyball	40,7
Volleyball	37,4	Volleyball	37,4	Leichtathletik	36,3	Entspannungsüb.	28,1
Tanzen	27,7	Entspannungsüb.	25,8	Aerobik	28,6	Handball	28,1
Aerobik	24,7	Tanzen	21,3	Tanzen	26,0	Tanzen	24,0
Entspannungsüb.	23,8	Aerobik	20,7	Entspannungsüb.	23,4	Walking	21,9
Badminton	22,3	Walking	17,4	Tischtennis	18,0	Aerobik	17,1
Walking	14,0	Tischtennis	14,3	Walking	15,7	Tischtennis	15,0
Tischtennis	11,9	Geräteturnen	12,5	Tennis	14,0	Tennis	11,7
Geräteturnen	10,4	Badminton	12,2	Badminton	12,3	Badminton	10,2
Tennis	5,8	Tennis	7,1	Geräteturnen	11,1	Geräteturnen	9,9
sonstige	5,1	Krafttraining	6,5	Krafttraining	6,9	sonstige	5,7
Kampfsport	4,2	sonstige	2,8	Kampfsport	3,4	Kampfsport	3,0
Krafttraining	3,0	Kampfsport	2,6	sonstige	3,4	Krafttraining	2,7
Schwimmen	2,4	Schwimmen	0,9	Schwimmen	2,9	Schwimmen	2,4

5.1.3 Gewünschte Aktivitäten im Sportunterricht

Neben der Frage danach, welche Aktivitäten die Schüler/Innen im Verlauf des vergangenen Schuljahres im Sportunterricht realisiert haben, wurden sie auch gefragt, welche Sportarten und Aktivitäten sie im Sportunterricht gerne machen wollen. Wie bei der Frage zu den Inhalten des Sportunterrichts konnten die Schüler/Innen aus einer Liste mit 19 Sportarten und körperlichen Aktivitäten die jeweils für sie zutreffenden auswählen. Die deskriptiven Ergebnisse werden in der Tabelle 27 dargestellt.

Tabelle 27: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Schülersicht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

Deutschland	%	Chile	%
Fußball	38,0	Schwimmen	44,5
Kampfsport	34,7	Fußball	40,1
Schwimmen	34,3	Tennis	37,9
Handball	32,4	Walking	35,8
Tennis	31,9	Kampfsport	31,8
Tischtennis	30,1	Basketball	28,6
Volleyball	28,7	kleine Spiele	27,1
Krafttraining	28,1	Tischtennis	25,1
kleine Spiele	27,5	Volleyball	24,2
Badminton	27,4	Krafttraining	23,1
Basketball	24,9	Leichtathletik	23,0
Tanzen	24,6	Handball	21,8
Leichtathletik	20,1	Entspannungsübungen	20,8
Fechten	19,9	Fechten	19,4
Geräteturnen	19,9	Aerobik	19,1
Ausdauertraining	16,4	Tanzen	18,1
Entspannungsübungen	15,9	Geräteturnen	14,3
sonstiges	13,6	Ausdauertraining	14,2
Aerobik	7,3	Badminton	13,6
Walking	4,7	sonstiges	3,4

Bei einigen der Wunschsportarten stimmen die deutschen und chilenischen Schüler/Innen überein, wie z. B. beim „Fußball“, „Schwimmen“, „Kampfsport“ oder „Tennis“, auch wenn die Reihenfolge der Aktivitäten jeweils verschieden ist. So wünschen sich die deutschen Schüler/Innen am meisten die Sportart „Fußball“ (38,0 %) im Sportunterricht, während diese Sportart bei den chilenischen Schülern/Innen mit 40,1 % an zweiter Stelle steht. An dieser Stelle bestehen somit keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2(1, n = 2737) = 1{,}78$; $p = 0{,}182$).

Die Sportart „Schwimmen“ steht währenddessen bei den chilenischen Schülern/Innen (44,5 %) an erster Stelle, während sie bei den deutschen Schülern/Innen (34,3 %) an dritter Stelle steht. Es besteht also ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2(1, n = 2737) = 31{,}75$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}012$).

Eine weitere häufig genannte Wunschaktivität für den Sportunterricht ist der „Kampfsport“, der bei den deutschen Schülern/Innen (34,7 %) den zweiten Platz belegt und bei den chilenischen Schülern/Innen (31,8 %) an fünfter Stelle steht. Bei dieser Sportart ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2(1, n = 2737) = 2{,}09$; $p = 0{,}148$).

„Tennis” ist eine weitere der Sportarten, die am meisten von den Schülern/Innen als Wunschsportart in ihrem Sportunterricht genannt wurden. Sie steht bei den chileni-

schen Schülern/Innen (37,9 %) an dritter Stelle und bei den deutschen Schülern/Innen (31,9 %) an fünfter Stelle. An dieser Stelle besteht ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Ländern ($\chi^2(1, n = 2736) = 12{,}13$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}004$).

Des Weiteren befindet sich auch „Handball“ unter den meist genannten Wunschsportarten bei den deutschen Schülern/Innen (32,4 %). Während sie allerdings bei ihnen an vierter Stelle steht, so nimmt sie bei den chilenischen Schülern/Innen mit 21,8 % lediglich den zwölften Platz ein. Es besteht also ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2(1, n = 2737) = 36{,}91$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}014$).

In Bezug auf die Aktivität „Walking“ fällt auf, dass sie bei den chilenischen Schülern/Innen mit 35,8 % an vierter Stelle der meist gewünschten Aktivitäten im Sportunterricht steht, während sie bei den deutschen Schülern/Innen nicht sehr beliebt ist und daher mit lediglich 4,7 % an der letzten Stelle der meist gewünschten Aktivitäten im Sportunterricht steht. Daraus ergibt sich ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2(1, n = 2737) = 417{,}19$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}152$).

Die Betrachtung und Analyse der Wunschaktivitäten und -sportarten im Sportunterricht nach Geschlecht ist ebenfalls sehr interessant, da die deutschen Jungen und Mädchen verschiedene Aktivitäten bevorzugen (s. Tabelle 28). So würden die Jungen mit 55,4 % am liebsten „Fußball“ im Sportunterricht spielen, gefolgt von „Kampfsport” (45,6 %) und „Handball“ (41,2 %). Die Mädchen hingegen würden mit 44,4 % am liebsten „Tanzen“ zu den Aktivitäten im Sportunterricht hinzufügen, gefolgt von „Schwimmen“ (34,3 %) und „Tennis“ (30,6 %). Im Gegensatz dazu zeigt sich bei den chilenischen Schülern/Innen (s. Tabelle 29) folgendes Bild: sowohl die Jungen als auch die Mädchen stimmen in Bezug auf die Hauptwunschportarten überein. Bei ihnen stehen „Schwimmen“ (Jungen 43,9 %; Mädchen 45,2 %), „Fußball” (Jungen 41,7 %; Mädchen 38,6 %) und „Tennis“ (Jungen 38,4 %; Mädchen 36,7 %) an erster Stelle.

Tabelle 28: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

weiblich	%	männlich	%
Tanzen	44,4	Fußball	55,4
Schwimmen	34,3	Kampfsport	45,6
Tennis	30,6	Handball	41,2
Badminton	29,7	Krafttraining	38,4
Volleyball	29,7	Tischtennis	36,7
kleine Spiele	28,9	Schwimmen	34,4
Geräteturnen	27,9	Tennis	33,4
Handball	23,4	Basketball	32,1
Tischtennis	23,4	Volleyball	27,9
Kampfsport	23,3	kleine Spiele	26,2
Leichtathletik	22,8	Badminton	25,5
Entspannungsübungen	22,7	Fechten	24,0
Fußball	19,7	Ausdauertraining	19,0
Basketball	17,2	Leichtathletik	17,4
Krafttraining	17,2	sonstiges	13,7
Fechten	15,7	Geräteturnen	12,1
Ausdauertraining	13,8	Entspannungsübungen	9,5
sonstiges	13,4	Tanzen	5,6
Aerobik	12,9	Walking	3,2
Walking	6,2	Aerobik	2,0

Tabelle 29: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Geschlecht (Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich).

weiblich	%	männlich	%
Schwimmen	45,2	Schwimmen	43,9
Fußball	38,6	Fußball	41,7
Tennis	36,7	Tennis	38,4
Walking	34,5	Walking	36,9
Kampfsport	29,8	Kampfsport	33,6
Basketball	28,3	Basketball	28,6
kleine Spiele	27,4	Tischtennis	27,6
Volleyball	26,7	kleine Spiele	26,6
Entspannungsübungen	24,2	Krafttraining	26,1
Tanzen	23,8	Leichtathletik	25,0
Aerobik	23,5	Volleyball	21,6
Tischtennis	22,4	Handball	21,3
Handball	22,0	Fechten	20,6
Leichtathletik	20,9	Entspannungsübungen	17,6
Krafttraining	19,7	Badminton	15,4
Fechten	18,0	Aerobik	14,6
Geräteturnen	14,7	Ausdauertraining	14,0
Ausdauertraining	14,2	Geräteturnen	13,7
Badminton	11,4	Tanzen	13,0
sonstiges	2,6	sonstiges	4,1

Bei Betrachtung der Wunschsportarten im Sportunterricht nach Klassenstufe lässt sich feststellen, dass es bei den Wunschsportarten keinerlei Übereinstimmungen gibt. Die deutschen Schüler/Innen (s. Tabelle 30) wünschen sich in der fünften Klasse besonders die Sportart „Schwimmen“ (49,5 %), in der siebten Klasse „Fußball“ (38,0 %), in der neunten Klasse „Kampfsport“ (39,0 %) und in der elften Klasse „Badminton“ (39,5 %). Im Fall der chilenischen Schüler/Innen (s. Tabelle 31) ist die meist gewünschte Aktivität in der fünften Klasse „Walking“, während die Schüler/Innen in der siebten (49,9 %) und der elften Klasse (45,8 %) besonders gerne „Schwimmen“ wählen. Die Schüler/Innen der neunten Klasse hingegen wünschen sich die Sportart „Fußball“ mit 45,7 %.

Tabelle 30: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der deutschen Schüler/Innen differenziert nach Klasse (Mehrfachnennungen waren möglich).

5. Klasse	%	7. Klasse	%	9. Klasse	%	11. Klasse	%
Schwimmen	49,5	Fußball	38,0	Kampfsport	39,0	Badminton	39,5
Fußball	41,7	Handball	37,3	Fußball	38,5	Tennis	36,5
Volleyball	34,6	Tennis	35,8	Handball	31,0	Krafttraining	35,6
Kampfsport	32,4	Tischtennis	33,8	Krafttraining	30,8	Kampfsport	33,9
Tischtennis	31,8	Schwimmen	33,3	Tennis	30,0	Fußball	31,8
kleine Spiele	31,5	Kampfsport	32,6	Tischtennis	27,6	Tanzen	31,8
Handball	29,6	Badminton	30,6	Schwimmen	26,9	Enstpannungsüb.	31,3
Basketball	29,3	Volleyball	29,4	Badminton	26,4	Volleyball	30,5
Geräteturnen	25,9	kleine Spiele	27,9	kleine Spiele	25,4	Handball	30,0
Leichtathletik	25,9	Basketball	26,5	Tanzen	23,5	Schwimmen	28,3
Tennis	25,9	Krafttraining	26,0	Volleyball	22,5	Tischtennis	25,8
sonstiges	23,4	Tanzen	25,0	Basketball	20,8	kleine Spiele	24,9
Krafttraining	22,1	Fechten	22,1	Fechten	19,1	Basketball	23,2
Tanzen	20,2	Geräteturnen	19,1	Ausdauertraining	18,6	Leichtathletik	21,0
Fechten	19,3	Leichtathletik	17,6	Leichtathletik	17,4	Fechten	18,5
Badminton	15,9	Ausdauertraining	16,7	Geräteturnen	16,7	Geräteturnen	18,5
Ausdauertraining	13,1	Enstpannungsüb.	13,5	Enstpannungsüb.	13,6	Ausdauertraining	16,7
Enstpannungsüb.	10,9	sonstiges	13,2	sonstiges	8,7	Aerobik	13,7
Aerobik	5,0	Aerobik	7,4	Aerobik	5,6	sonstiges	9,4
Walking	3,7	Walking	3,7	Walking	4,4	Walking	8,2

Tabelle 31: Wunschsportarten im Sportunterricht aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen differenziert nach Klasse (Mehrfachnennungen waren möglich).

5. Klasse	%	7. Klasse	%	9. Klasse	%	11. Klasse	%
Walking	40,2	Schwimmen	49,9	Fußball	45,7	Schwimmen	45,8
Schwimmen	39,3	Fußball	41,9	Schwimmen	42,9	Tennis	35,6
Fußball	39,0	Tennis	40,2	Tennis	37,4	Walking	33,8
Tennis	38,1	Kampfsport	35,4	Walking	36,6	Fußball	33,5
kleine Spiele	33,0	Walking	32,6	Kampfsport	29,7	Kampfsport	31,4
Basketball	32,4	Basketball	30,3	Tischtennis	28,9	Basketball	26,0
Kampfsport	30,7	Tischtennis	30,0	Volleyball	27,1	Handball	24,3
Leichtathletik	24,7	kleine Spiele	25,8	kleine Spiele	26,3	Enstpannungsüb.	23,4
Tischtennis	23,2	Volleyball	25,8	Krafttraining	25,7	kleine Spiele	23,4
Krafttraining	22,9	Enstpannungsüb.	21,2	Basketball	25,4	Krafttraining	23,1
Handball	22,6	Krafttraining	20,7	Leichtathletik	24,6	Aerobik	22,8
Volleyball	21,4	Aerobik	20,4	Enstpannungsüb.	20,9	Leichtathletik	22,5
Badminton	20,5	Leichtathletik	20,4	Handball	20,6	Volleyball	22,2
Enstpannungsüb.	17,9	Fechten	20,1	Fechten	19,1	Fechten	21,0
Fechten	17,6	Handball	20,1	Aerobik	17,4	Tanzen	19,2
Ausdauertraining	17,3	Tanzen	19,5	Tanzen	16,9	Geräteturnen	17,7
Tanzen	16,7	Geräteturnen	15,3	Ausdauertraining	14,0	Tischtennis	17,7
Aerobik	15,8	Ausdauertraining	13,9	Geräteturnen	13,4	Badminton	13,2
Geräteturnen	11,0	Badminton	9,6	Badminton	11,4	Ausdauertraining	11,7
sonstiges	3,9	sonstiges	4,0	sonstiges	2,3	sonstiges	3,6

5.1.4 Zufriedenheit mit dem Sportunterricht

Zur Bestimmung des Grades der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht wurden die Schüler/Innen gebeten, auf einer Skalenbreite von “nicht zufrieden” = 1 bis “sehr zufrieden” = 5 anzugeben, wie zufrieden sie mit dem Sportunterricht sind. In der Abbildung 10, in der die Zufriedenheit nach Land dargestellt wird, lässt sich beobachten, dass sowohl die deutschen (84,4 %) als auch die chilenischen (70,6 %) Schüler/Innen mit ihrem Sportunterricht mindestens zufrieden sind.

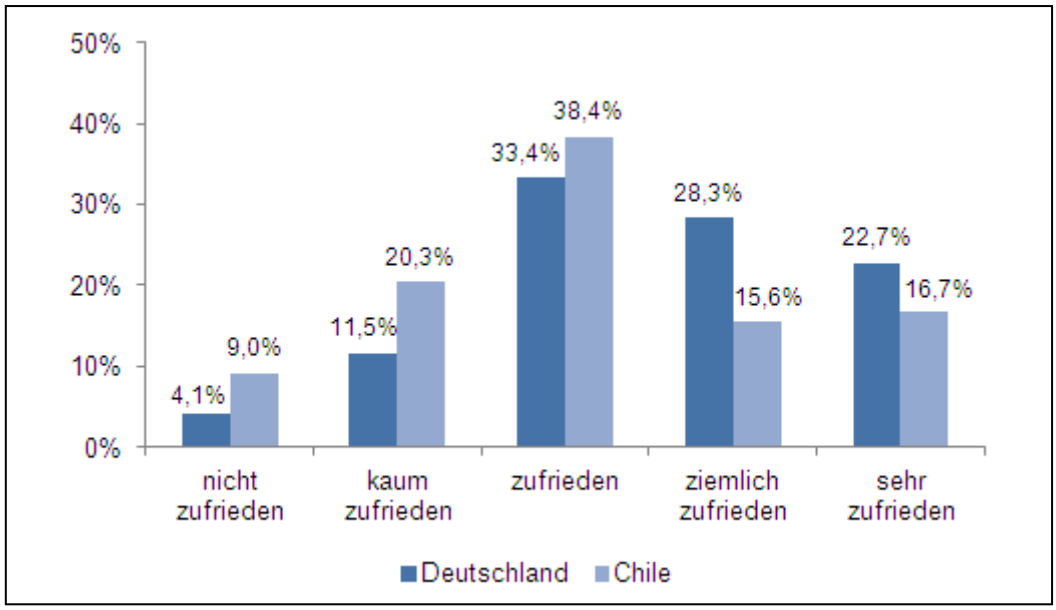

Abbildung 10: Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aus Sicht der Schüler/Innen.

In der Abbildung 11 ist zu erkennen, dass die deutschen Schüler/Innen (M = 3,54 ± 1,08) einen höheren Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aufweisen als die chilenischen Schüler/Innen (3,10 ± 1,17). Folglich gibt es hoch signifikante Unterschiede zwischen den Schülern/Innen der beiden Länder ($F(1, 2713) = 131{,}718$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}046$).

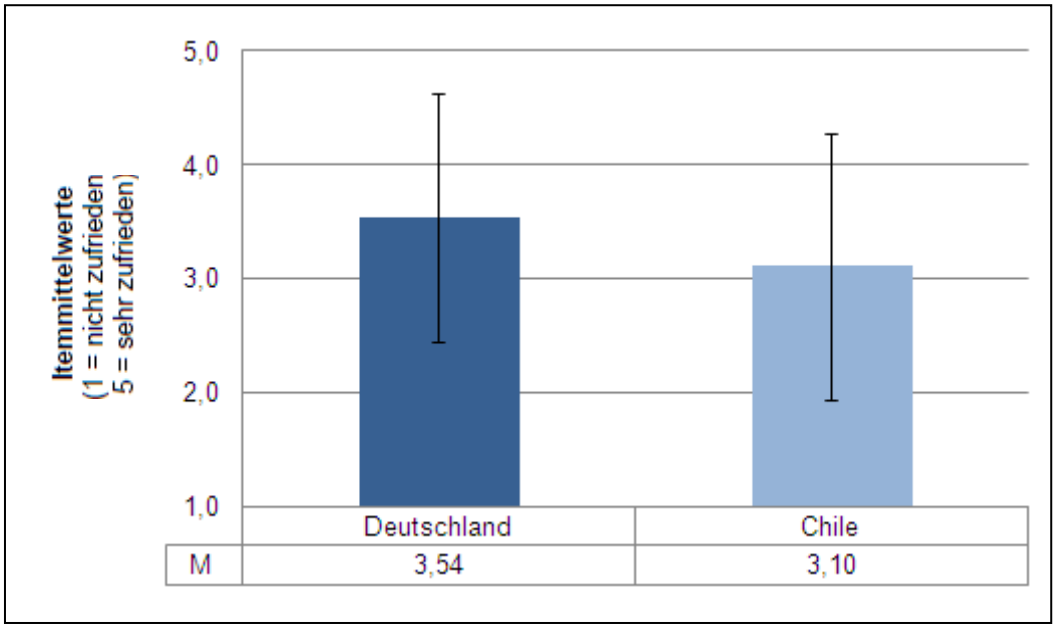

Abbildung 11: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht.

Bei der Analyse der Daten nach Geschlecht zeigt sich, dass sowohl die Jungen (M = 3,31 ± 1,14) als auch die Mädchen (M = 3,33 ± 1,17) mit dem Sportunterricht

zufrieden sind (Abbildung 12). Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern ($F(1, 2713) = 1{,}060$; $p = 0{,}303$). Interaktionseffekte der Faktoren Land und Geschlecht bestehen ebenfalls nicht ($F(1, 2713) = 0{,}33$; $p = 0{,}855$).

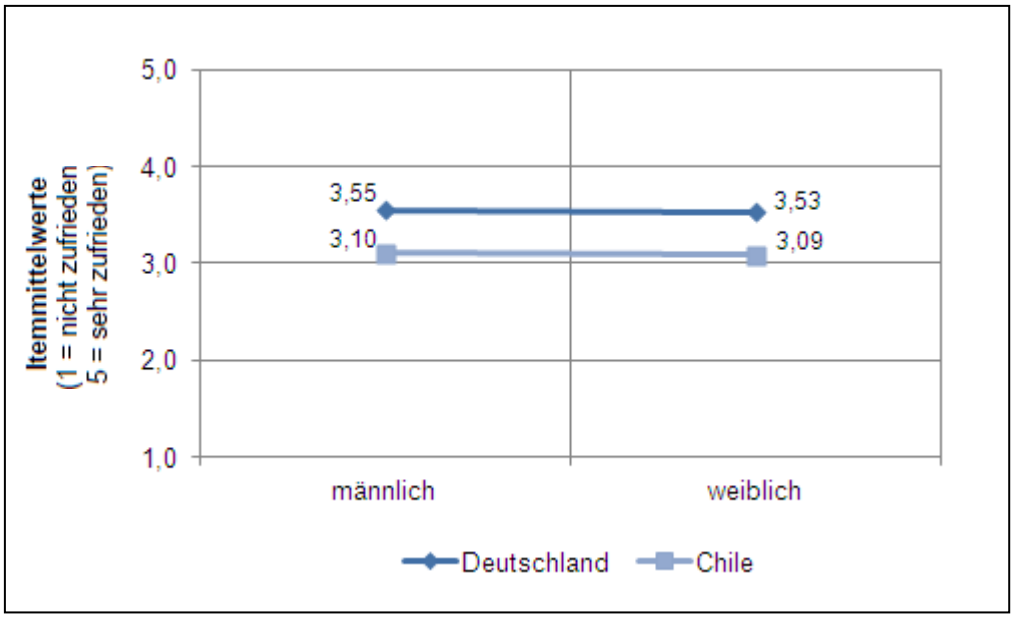

Abbildung 12: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht (differenziert nach Land und Geschlecht).

In Bezug auf die Zufriedenheit nach der Klassenstufe der Schüler/Innen (Abbildung 13) lässt sich beobachten, dass die Zufriedenheit bei den deutschen Schülern/Innen von der fünften bis zur neunten Klasse von einem Mittelwert von 4,05 (± 1,03) auf 3,18 (± 1,04) sinkt und anschließend bis zur elften Klasse tendenziell wieder stark ansteigt (M = 3,55; ± 1,03). Bei den chilenischen Schülern/Innen findet währenddessen ein tendenziell gleichmäßiger Bedeutungsverlust statt, mit einem Mittelwert, der von 3,27 (± 1,33) auf 3,00 (± 1,04) sinkt.

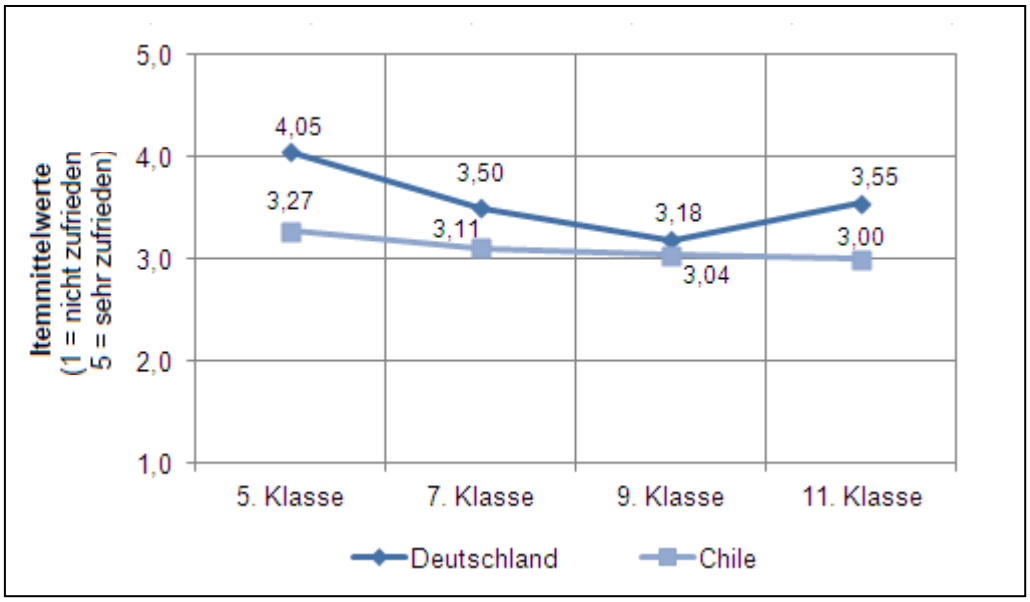

Abbildung 13: Mittelwerte der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht (differenziert nach Land und Klassenstufe).

Varianzanalytisch ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den Klassenstufen ($F(3, 2713) = 25{,}746$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}028$). Die Interaktionseffekte der Faktoren Klassenstufe und Land sind auch hoch signifikant ($F(3, 2713) = 8{,}818$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}010$).

Bei der Post-hoc Analyse zeigt sich beim Vergleich der Klassenstufe nach Land, dass die deutschen Schüler/Innen zufriedener mit ihrem Sportunterricht sind als die chilenischen Schüler/Innen. So unterscheiden sich die deutschen und chilenischen Schüler/Innen in der fünften Klasse hoch signifikant (Deutschland: M = 3,85 ± 1,03; Chile: M = 3,27 ± 1,33; $p < 0{,}001$), in der siebten Klasse sehr signifikant (Deutschland: M = 3,50 ± 1,11; Chile: M = 3,11 ± 1,22; $p < 0{,}01$), in der neunten Klasse bestehen keine signifikanten Unterschiede (Deutschland: M = 3,18 ± 1,04; Chile: M = 3,04 ± 1,06; $p = 0{,}825$) und in der elften Klasse unterscheiden sie sich hoch signifikant (Deutschland: M = 3,55 ± 0,93; Chile: M = 3,00 ± 1,04; $p < 0{,}001$) voneinander.

5.2 Aspekte zur Sinngebung des Sportunterrichts

5.2.1 Bedeutung des Sportunterrichts

In Bezug auf die Bedeutung des Sportunterrichts wurde den Schülern/Innen eine Frage mit einer Liste von 13 potentiellen Bedeutungen vorgelegt, auf der sie bewerten sollten, in wie weit diese auf einer Skalenbreite von „unwichtig“ = 1 bis „sehr wich-

tig“ = 4 für sie zutrifft. Mithilfe einer Faktorenanalyse[30] konnten vier Bedeutungsfaktoren ermittelt werden: „Fitness“, „Erfolg“, „Katharsis“ und „soziale Erfahrungen“. In den Tabellen 32 und 33 werden die Ergebnisse detailliert für jedes Item, aus denen sich die Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts zusammensetzen nach Land differenziert dargestellt.

Tabelle 32: Bedeutung des Sportunterrichts aus Sicht der deutschen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Fitness	*...Fitness*	*3,29*	*0,778*
	...Gesundheit	*3,25*	*0,800*
	...meine Figur in Form zu halten	*3,00*	*1,007*
	Gesamt Faktor Fitness	3,19	0,667
soziale Erfahrung	*...mit Kameraden zusammen sein*	*3,23*	*0,803*
	...Freude	*3,18*	*0,772*
	...Möglichkeit zu spielen	*3,00*	*0,903*
	Gesamt Faktor soziale Bedeutung	3,14	0,443
Katharsis	*...Ausgleich zum langen Sitzen*	*3,07*	*0,943*
	...Stressabbau	*2,99*	*0,960*
	...nicht nur geistige Förderung	*2,84*	*0,924*
	Gesamt Faktor Katharsis	2,97	0,692
Erfolg	*...Möglichkeit Leistung zu bringen*	*3,12*	*0,834*
	...Erfolgserlebnis	*2,90*	*0,935*
	...leicht gute Noten zu bekommen	*2,77*	*0,969*
	...Durchsetzungsmöglichkeit	*2,57*	*0,897*
	Gesamt Faktor Erfolg	2,84	0,652

[30] Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die entsprechende Ladungsmatrix befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Tabelle 33: Bedeutung des Sportunterrichts aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Fitness	*...Gesundheit*	*3,67*	*0,594*
	...Fitness	*3,55*	*0,698*
	...meine Figur in Form zu halten	*3,30*	*0,824*
	Gesamt Faktor Fitness	3,51	0,539
Erfolg	*...leicht gute Noten zu bekommen*	*3,25*	*0,825*
	...Erfolgserlebnis	*3,15*	*0,801*
	...Möglichkeit Leistung zu bringen	*3,07*	*0,901*
	...Durchsetzungsmöglichkeit	*2,70*	*0,948*
	Gesamt Faktor Erfolg	3,04	0,496
Katharsis	...nicht nur geistige Förderung	*3,16*	*0,894*
	...Stressabbau	*3,15*	*0,861*
	...Ausgleich zum langen Sitzen	*2,68*	*1,047*
	Gesamt Faktor Katharsis	3,00	0,673
soziale Erfahrung	*...mit Kameraden zusammen sein*	*3,00*	*0,917*
	...Freude	*2,98*	*0,871*
	...Möglichkeit zu spielen	*2,96*	*0,965*
	Gesamt Faktor soziale Bedeutung	2,99	0,693

Beim ersten Überblick kann man in der Abbildung 14 erkennen, dass der Faktor „Fitness“ aus Sicht der Schüler/Innen die größte Bedeutung im Sportunterricht hat, sowohl bei den deutschen als auch bei den chilenischen Schüler/Innen. Der Faktor „soziale Erfahrungen“ ist für die deutschen Schüler/Innen an zweiter Stelle, während er bei den chilenischen Schülern/Innen an letzter Stelle steht. Im Gegensatz dazu hat bei den deutschen Schülern/Innen der Faktor „Erfolg“ die geringste Bedeutung, während dieser Faktor bei den chilenischen Schülern/Innen an zweiter Stelle steht. Der Faktor „Katharsis“ steht währenddessen bei den Schülern/Innen beider Länder an dritter Stelle.

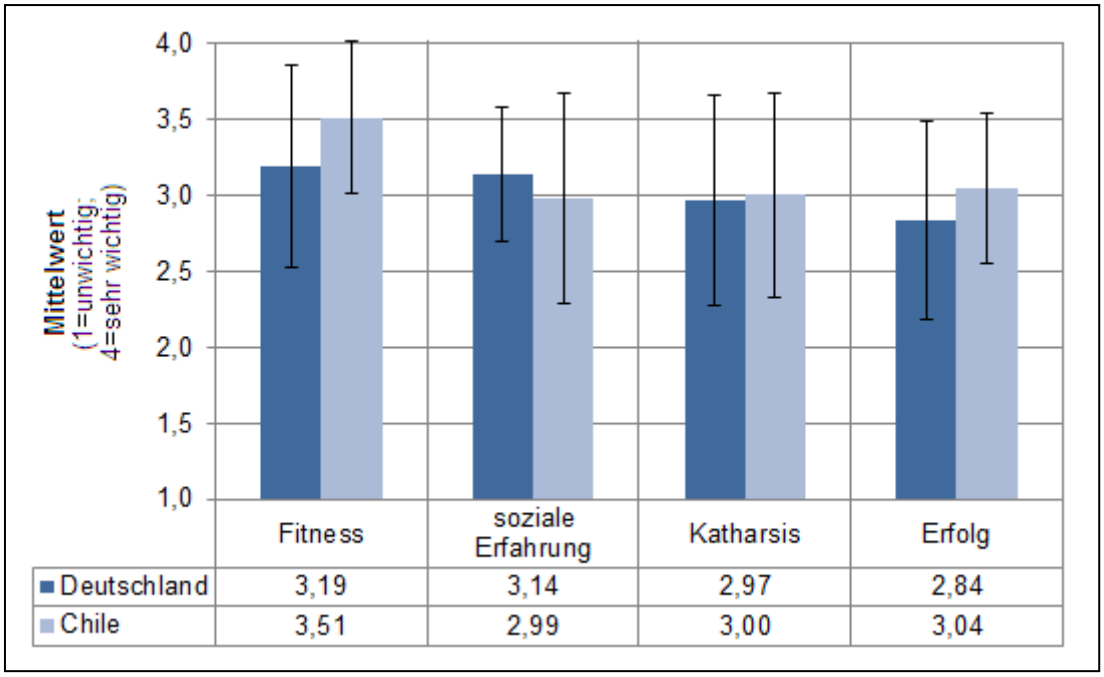

Abbildung 14: Mittelwerte der Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts nach Land.

Obwohl der Faktor „Fitness“ in beiden Ländern die größte Bedeutung im Sportunterricht hat, schreiben die chilenischen Schüler/Innen (M = 3,51 ± 0,54) diesem Faktor eine größere Bedeutung zu als die deutschen Schüler/Innen (M = 3,19 ± 0,67). Varianzanalytisch ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2662) = 205{,}18$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}072$), den Geschlechtern ($F(1, 2662) = 15{,}45$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}006$) und den Klassenstufen ($F(3, 2662 = 26{,}20$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}029$). Interaktionen bestehen zwischen den Haupteffekten nicht ($F(3, 2662) = 1{,}78$; $p = 0{,}149$).

In Bezug auf den Faktor „soziale Erfahrungen“, schreiben die deutschen Schüler/Innen (M = 3,14 ± 0,44) diesem Faktor eine größere Bedeutung zu als die chilenischen Schüler/Innen (M = 2,99 ± 0,69). Varianzanalytisch ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2671) = 42{,}26$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}016$) und den Klassestufen $F(3, 2671) = 53{,}29$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}056$). Zwischen den Geschlechtern besteht ein signifikanter Unterschied ($F(1, 2671) = 4{,}93$; $p < 0{,}05$; $\eta^2 = 0{,}002$). Es bestehen aber keine Interaktionen zwischen den Haupteffekten ($F(3, 2671) = 0{,}43$; $p = 0{,}733$).

Der Faktor „Katharsis“ hat bei den deutschen (M = 2,97 ± 0,69) und den chilenischen Schülern/Innen (M = 3,00 ± 0,67) die gleiche Bedeutung. Es bestehen also keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2647) = 1{,}43$; $p = 0{,}232$), den Geschlechtern ($F(1; 2647) = 0{,}41$; $p = 0{,}522$) oder den Klassenstufen

($F(3, 2647) = 1{,}18$; $p = 0{,}315$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen ebenfalls nicht ($F(3, 2487) = 1{,}05$; $p = 0{,}368$).

In Bezug auf den Faktor „Erfolg“, schreiben die chilenischen Schüler/Innen (M = 3,04 ± 0,45) diesem Faktor eine größere Bedeutung zu als die deutschen Schüler/Innen (M = 2,84 ± 0,65). Es ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2654) = 80{,}82$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}030$), den Geschlechtern ($F(1, 2654) = 26{,}87$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}010$) und den Klassenstufen ($F(3, 2654) = 28{,}03$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}031$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen allerdings nicht ($F(3, 2654) = 2{,}24$; $p = 0{,}082$).

5.2.2 Nutzen des Sportunterrichts

Bei der Frage nach dem Nutzen, den die Schüler/Innen ihrem Sportunterricht zuschreiben, wurde eine Liste mit zehn Items angeführt, in der die Schüler/Innen auf einer Skalenbreite von “stimmt überhaupt nicht” = 1 bis “stimmt ganz genau” = 4 angeben sollten, in wie weit jedes dieser Items für sie zutrifft. Unter Berücksichtigung des Doppelauftrages des Sportunterrichts (Erziehung *zum* Sport und Erziehung *durch* Sport) und mithilfe einer Faktorenanalyse[31] konnten dann zwei Nutzenfaktoren ermittelt werden: der „intrasportive Nutzen“ und der „extrasportive Nutzen“. Zudem wurde ein negatives Item („Er hat mir nichts gebracht“) berücksichtigt, das unter dem Faktor „nutzlos” zusammengefasst wird. In den Tabellen 34 und 35 werden die Ergebnisse detailliert für jedes der Items, aus denen sich die Nutzenfaktoren des Sportunterrichts zusammensetzen, nach Land differenziert dargestellt.

Tabelle 34: Nutzen des Sportunterrichts aus Sicht der deutschen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Intrasportiver Nutzen	*Ich habe Spaß am Sport erfahren*	*3,10*	*0,8238*
	Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern gechaffen	*2,91*	*0,9641*
	Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert	*2,83*	*0,8941*
	Ich bin motiviert worden Sport in der Freizeit zu treiben	*2,69*	*0,9771*
	Gesamt Faktor intrasportiver Nutzen	2,53	0,597
Extrasportiver Nutzen	*Ich habe neue Sportarten kennengelernt*	*2,79*	*1,0151*
	Ich kann nun besser mit meinen Mitmenschen umgehen	*2,20*	*0,8926*
	Ich habe Neues über meinen Körper gelernt	*2,17*	*0,9373*
	Er hat mir geholfen, mein Aussehen zu verbessern	*1,85*	*0,8555*
	Ich habe im Sportunterricht wertvolle Alltagstipps bekomm	*1,85*	*0,8228*
	Gesamt Faktor extrasportiver Nutzen	2,18	0,585
nutzlos	*Er hat mir nicht gebracht*	*1,60*	*0,8675*

[31] Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die entsprechende Ladungsmatrix befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Tabelle 35: Nutzen des Sportunterrichts aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Intrasportiver Nutzen	*Ich habe Spaß am Sport erfahren*	*3,41*	*0,7284*
	Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern gechaffen	*3,35*	*0,8581*
	Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert	*3,31*	*0,8028*
	Ich bin motiviert worden Sport in der Freizeit zu treiben	*3,22*	*0,8636*
	Gesamt Faktor intrasportiver Nutzen	3,14	0,598
Extrasportiver Nutzen	*Ich habe Neues über meinen Körper gelernt*	*3,24*	*0,8170*
	Ich habe neue Sportarten kennengelernt	*3,13*	*0,9198*
	Er hat mir geholfen, mein Aussehen zu verbessern	*2,99*	*0,8928*
	Ich kann nun besser mit meinen Mitmenschen umgehen	*2,92*	*0,8739*
	Ich habe im Sportunterricht wertvolle Alltagstipps bekomm	*2,88*	*0,9195*
	Gesamt Faktor extrasportiver Nutzen	3,03	0,604
nutzlos	*Er hat mir nicht gebracht*	*1,41*	*0,8028*

Wie in der Abbildung 15 zu erkennen ist, hat der Sportunterricht aus Sicht der deutschen und chilenischen Schüler/Innen eine intrasportive Funktion, wobei die Items „Ich habe Spaß am Sport erfahren“, „Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern geschaffen“ und „Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert“ herausstachen, da sie die höchsten Mittelwerte aufweisen.

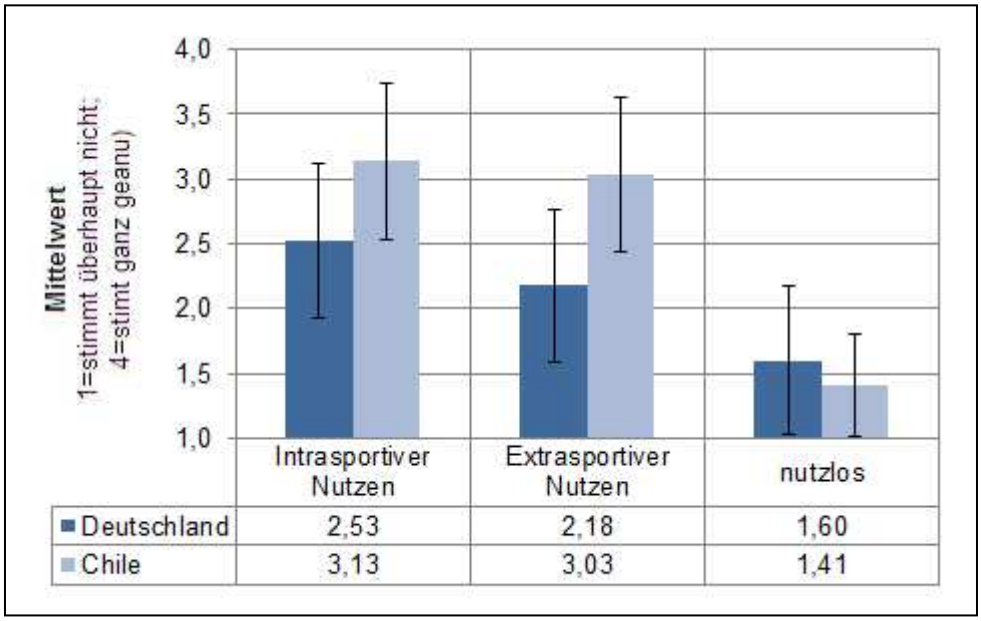

Abbildung 15: Mittelwerte der Nutzenfaktoren des Sportunterrichts nach Land.

Bei der Analyse des Faktors „Intrasportiver Nutzen“ fällt auf, dass die Reihenfolge der Items bei den deutschen und den chilenischen Schülern/Innen gleich ist, wobei die chilenischen Schüler/Innen (M = 3,14 ± 0,60) trotz dessen einen höheren Durchschnitt aufweisen, als die deutschen Schüler/Innen (M = 2,53 ± 0,60). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1; 2680) = 320{,}206$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}107$) und den Klassenstufen

($F(3, 2680) = 33{,}33$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}036$). Zwischen den Geschlechtern bestehen allerdings keine signifikanten Unterschiede ($F(1, 2680) = 3{,}86$; $p = 0{,}050$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen nicht ($F(3, 2680) = 2{,}51$; $p = 0{,}057$).

In Bezug auf den Faktor „Extrasportiver Nutzen“ ist der Durchschnitt bei den chilenischen Schülern/Innen (M = 3,03 ± 0,60) ebenfalls höher als bei den deutschen Schülern/Innen (M = 2,18 ± 0,56), sodass sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2662) = 1314{,}57$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}331$) und den Klassenstufen ($F(3, 2662) = 12{,}92$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}014$) ergeben. Es bestehen allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($F(1, 2662) = 0{,}55$; $p = 0{,}459$) und die Interaktionen zwischen den Haupteffekten sind signifikant ($F(3, 2662) = 2{,}64$; $p = 0{,}048$; $\eta^2 = 0{,}003$).

Der Faktor „nutzlos“ erfährt nur eine geringe Zustimmung, sowohl bei den deutschen (M = 1,60 ± 0,87) als auch bei den chilenischen Schülern/Innen (M = 1,41 ± 0,80). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2634) = 27{,}84$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}010$) und den Klassenstufen ($F(3, 2634) = 15{,}55$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}017$). Zwischen den Geschlechtern bestehen jedoch keine signifikanten Unterschiede ($F(1, 2634) = 0{,}10$; $p = 0{,}747$) und Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen ebenfalls nicht ($F(3, 2634) = 0{,}58$; $p = 0{,}628$).

5.3 Aspekte der Relevanz des Sportunterrichts

5.3.1 Lieblingsfach

Insgesamt gaben die Schüler/Innen mehr als 30 verschiedene Fächer als Lieblingsfach an. Alle Fächer darzustellen wäre unübersichtlich und zum Teil wenig informativ, da manche Fächer nur einmal genannt wurden. In Anbetracht der Unterschiede in den Bildungssystemen wurden Gruppen gebildet, die aus dem Schulalltag geläufig sind. Die Fächer „Deutsch“ (für die deutschen Schüler/Innen) und „Spanisch“ (für die chilenischen Schüler/Innen) wurden unter der Gruppe „Muttersprache“ zusammengefasst. Die Fächer „Englisch“, „Französisch“, „Latein“, „Spanisch“ (für die deutschen Schüler/Innen) und „Deutsch“ (für die chilenischen Schüler/Innen) wurden in die Gruppe „Fremdsprachen“ eingeordnet. Die Gruppe „Naturwissenschaften“ enthält die Fächer „Biologie“, „Physik“, „Chemie“, „Naturwissenschaften“ und „Natur und Umwelt“. Die Fächer „Geschichte“, „Sozialkunde“, „Gesellschaftswissenschaften“, „Ethik“ und „Politik“ wurden unter dem Begriff „Sozialwissenschaften“ zusammengefasst. Außerdem entstand die Gruppe „sonstige“, welche die Fächer „Arbeitslehre“, „Erdkunde“, „Religion“, „Technik und Wirtschaft“, „Informatik und Wirtschaft“, „Kommunikation und Medien“, „Philosophie“,

„berufliche Fächer“ sowie „Wirtschaftskunde“ enthält. Die Fächer „Sport“, „Mathematik“, „bildende Kunst“ und „Musik“ wurden nicht gruppiert.

In Tabelle 36 und Abbildung 16 werden die Nennungen der Schüler/Innen entsprechend der Häufigkeit und des Prozentsatzes dargestellt.

Tabelle 36: Lieblingsfächer der Schüler/Innen nach Land.

Fach	Deutschland		Chile		Gesamt	
	Häufigk.	Prozent	Häufigk.	Prozent	Häufigk.	Prozent
Sport	581	42,3%	460	33,5%	1041	37,9%
Mathematik	130	9,5%	188	13,7%	318	11,6%
Fremdsprache	142	10,3%	77	5,6%	219	8,0%
Naturwissenschaft	125	9,1%	91	6,6%	216	7,9%
Sozialwissensschaft	65	4,7%	121	8,8%	186	6,8%
Bildene Kunst	75	5,5%	97	7,1%	172	6,3%
Muttersprache	57	4,1%	86	6,3%	143	5,2%
Musik	53	3,9%	41	3,0%	94	3,4%
Sonstiges	108	7,9%	128	9,3%	236	8,6%
Gesamt	1336	97,2%	1289	93,9%	2625	95,5%
k.A.	39	2,8%	84	6,1%	123	4,5%
Gesamt	1375	100,0%	1373	100,0%	2748	100,0%

Sport ist mit Abstand das meist genannte Lieblingsfach der Schüler/Innen aus Deutschland und Chile. Er steht mit einem Anteil der Nennungen von 42,3 % in Deutschland und 33,5 % in Chile an erster Stelle. An zweiter Stelle folgen die Fremdsprachen in Deutschland (10,3 %) und Mathematik in Chile (13,7 %). Die meisten anderen Fächer erreichen weniger als 10 % der Nennungen. Außerdem ist zu erwähnen, dass die Gruppen „Fremdsprachen“, „Sozialwissenschaften” und „Naturwissenschaften" jeweils mehrere Fächer einschließen.

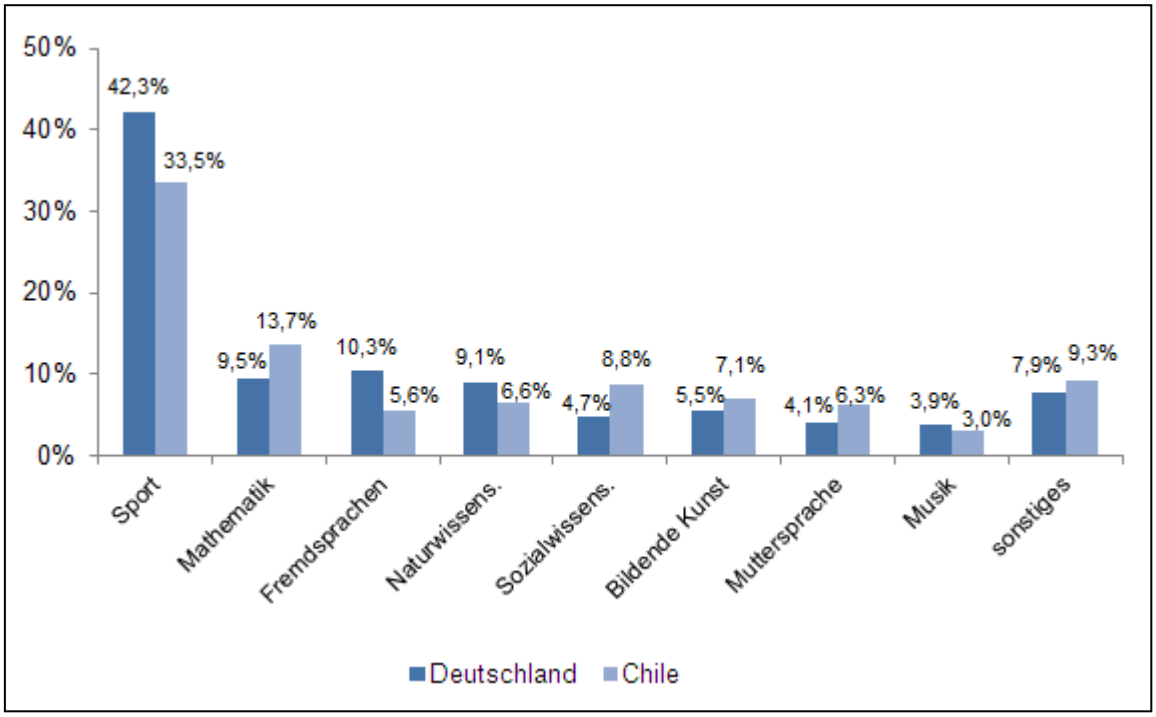

Abbildung 16: Lieblingsfächer der Schüler/Innen nach Land.

Bei der Analyse der Daten der Schüler/Innen, die den Sportunterricht als ihr Lieblingsfach angaben, im Vergleich zu allen Schülern/Innen, die ein anderes Fach als Sport als Lieblingsfach angaben, lässt sich feststellen, dass die deutschen Schüler/Innen den Sportunterricht im Vergleich zu den chilenischen Schülern/Innen zu ca. 9 % häufiger als ihr Lieblingsfach angeben, obwohl Sport das Lieblingsfach der Schüler/Innen beider Länder ist. Somit ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen hoch signifikant ($\chi^2(1, n = 2625) = 16{,}69$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}006$).

In Bezug auf das Lieblingsfach nach Geschlecht (Abbildung 17) wurde der Sport bei den Jungen öfter als Lieblingsfach genannt als bei den Mädchen, sodass sich ein hoch signifikanter Unterschied ($\chi^2(1, n = 2607) = 72{,}09$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}028$) ergibt. Aber diese Unterschiede bestehen nicht nur innerhalb der allgemeinen Analyse (bei Betrachtung der gesamten Stichprobe), sondern auch bei der getrennten Analyse beider Länder. Aus Abbildung 17 lässt sich entnehmen, dass ca. zwei Drittel der deutschen und chilenischen Schüler/Innen, die den Sport als Lieblingsfach angeben, Jungen sind. Die Unterschiede sind hoch signifikant, sowohl bei den deutschen Jungen und Mädchen ($\chi^2(1, n = 1130) = 37{,}56$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}032$), als auch bei den chilenischen Jungen und Mädchen ($\chi^2(1, n = 1277) = 35{,}29$; $p < 0{,}001$; $\omega^2 = 0{,}028$).

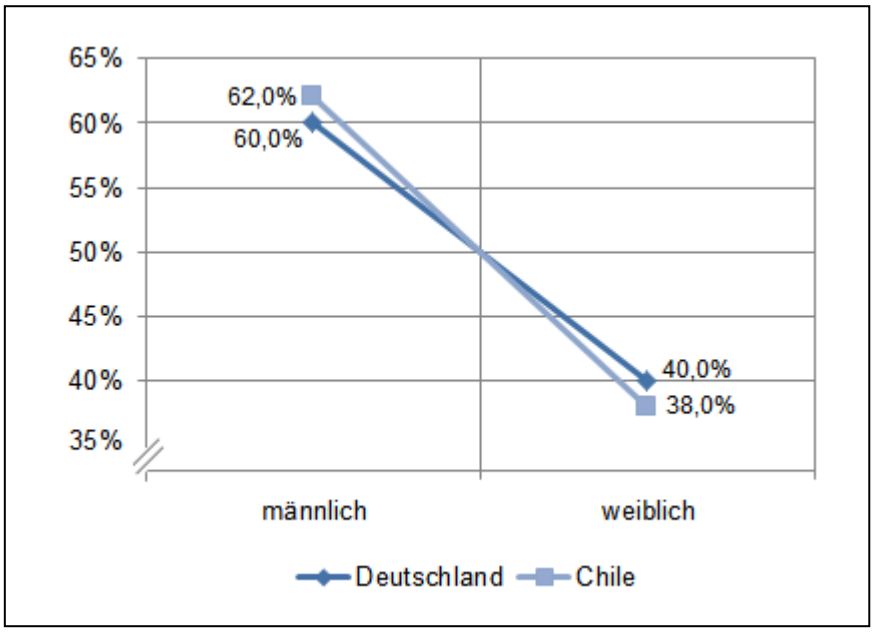

Abbildung 17: Sport als Lieblingsfach und anderes Lieblingsfach nach Geschlecht und Land.

Ein Vergleich zwischen den deutschen und den chilenischen Mädchen zeigt sehr signifikante Unterschiede in Bezug auf das Lieblingsfach ($\chi^2(1, n = 1287) = 8{,}78$; $p < 0{,}01$; $\omega^2 = 0{,}007$). Ebenso gibt es sehr signifikante Unterschiede zwischen den deutschen und den chilenischen Jungen ($\chi^2(1, n = 1320) = 9{,}37$; $p < 0{,}01$; $\omega^2 = 0{,}007$).

Aus Abbildung 18 lässt sich entnehmen, dass der Sportunterricht je höher die Klassenstufe ist, als Lieblingsfach abnimmt. Zwei Drittel der deutschen Schüler/Innen in der 5. Klasse nennen Sport als Lieblingsfach. Diese Anzahl sinkt allerdings in der 11. Klasse auf weniger als ein Drittel. Dieselbe Tendenz liegt bei den chilenischen Schüler/Innen vor. Während mehr als die Hälfte der Schüler/Innen in der 5. Klasse Sport als Lieblingsfach angeben, ist dies in der 11. Klasse nur noch bei einem Viertel der Schüler/Innen der Fall.

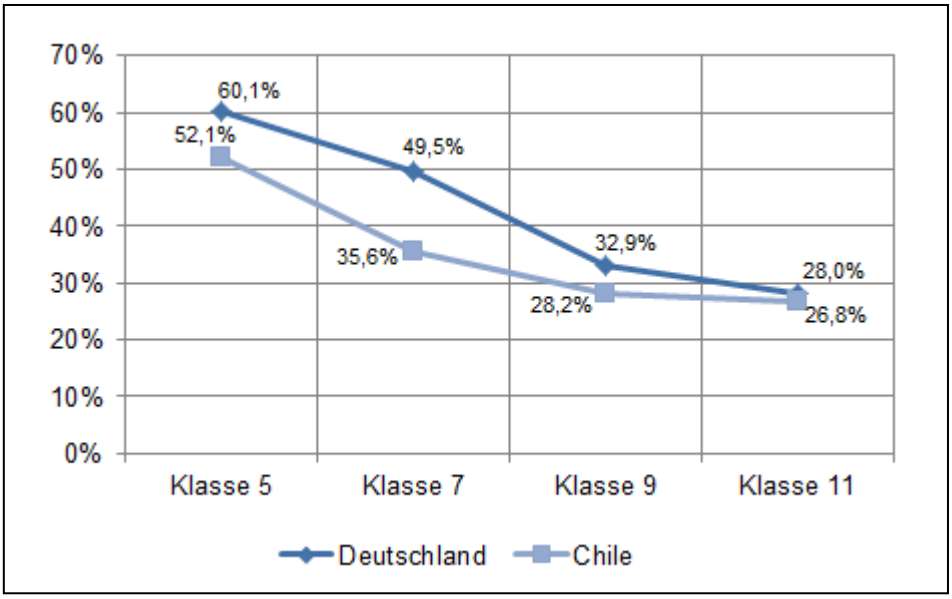

Abbildung 18: Sport als Lieblingsfach nach Klasse und Land.

Im Vergleich der Klassen nach Land, gibt es ebenfalls Unterschiede. So unterscheiden sich die deutschen Schüler/Innen der 5. Klasse signifikant von den chilenischen Schüler/Innen der 5. Klasse (χ^2 (1, n = 644) = 4,09; p < 0,05; ω^2 = 0,006), während der Unterschied zwischen den deutschen und den chilenischen Schüler/Innen der 7. Klasse sogar sehr signifikant (χ^2 (1, n = 738) = 14,47; p < 0,01; ω^2 = 0,020) ist. In der 9. Klasse ist der Unterschied zwischen den deutschen und den chilenischen Schülern/Innen nicht signifikant (χ^2 (1, n = 714) = 1,83; p = 0,176), ebenso wie in der 11. Klasse (χ^2 (1, n = 529) = 0,27; p = 0,605).

5.3.2 Einschätzung des Sportunterrichts

In einer Skalenbreite von „nicht wichtig” = 1 bis „sehr wichtig” = 5 sollten die Schüler/Innen die Wichtigkeit des Sportunterrichts einschätzen. In der Abbildung 19 werden die relativen Häufigkeiten in Prozent dargestellt. Daraus ergibt sich, dass 79,1 % der deutschen Schüler/Innen und 95,5 % der chilenischen Schüler/Innen den Sportunterricht mindestens als “wichtig” ansehen.

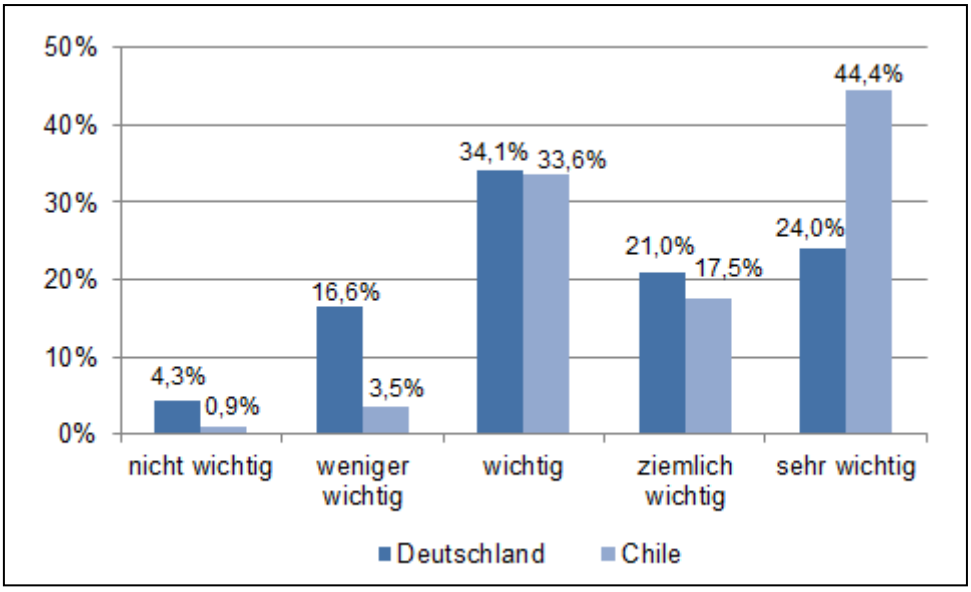

Abbildung 19: Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen.

In der Abbildung 20 wird der Mittelwert für beide Länder dargestellt. Daraus ist zu erkennen, dass der Sportunterricht für die chilenischen Schüler/Innen (M = 4,01 ± 1,00) wichtiger ist, als für die deutschen Schüler/Innen (M = 3,43 ± 1,15). Somit liegt ein hoch signifikanter Unterschied vor ($F(1, 2707) = 205{,}05$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}070$).

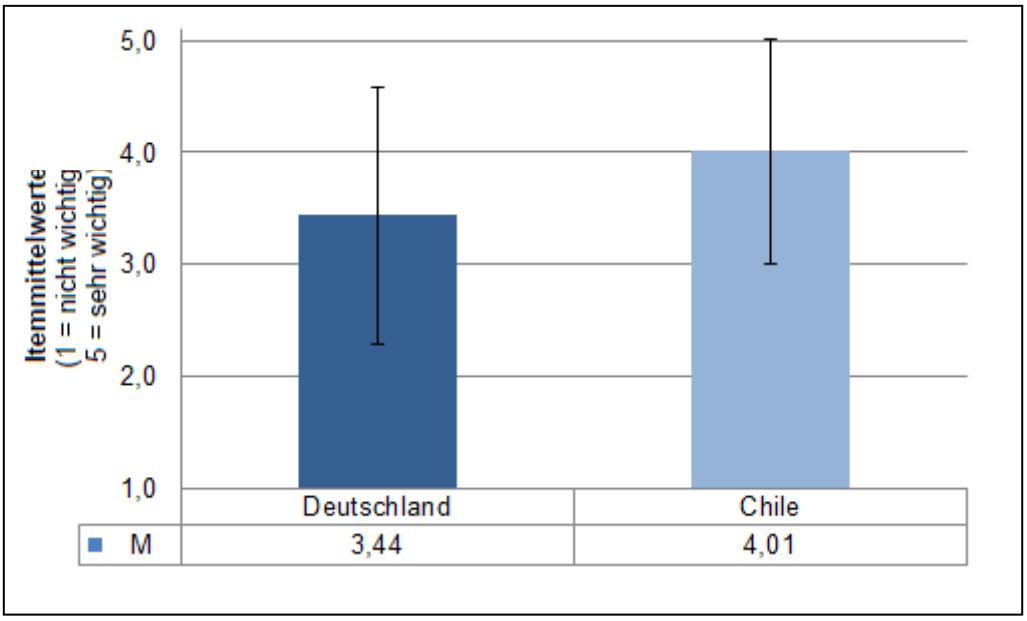

Abbildung 20: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen.

In Bezug auf die Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Geschlecht zeigen die Ergebnisse, dass der Sportunterricht für die Jungen wichtiger ist, als für die Mädchen, was sich sowohl in den Ergebnissen der Gesamtstichprobe als auch in den Ergebnissen unterteilt nach Land wiederspiegelt (Abbildung 21).

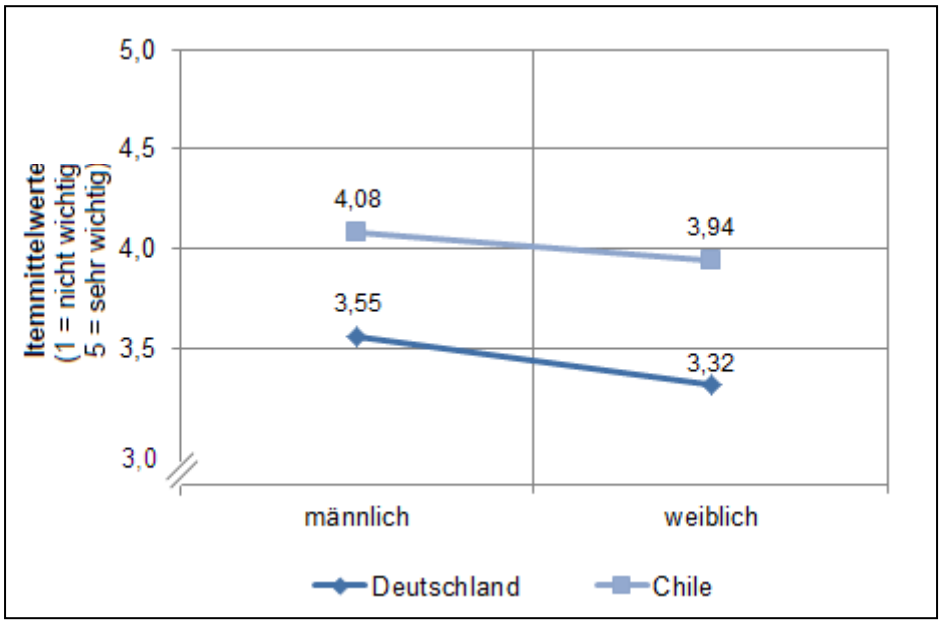

Abbildung 21: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen (differenziert nach Land und Geschlecht)

Bei der Analyse der Gesamtstichprobe zeigt sich, dass der Sportunterricht für die Jungen (M = 3,82 ± 1,14) wichtiger ist, als für die Mädchen (M = 3,62 ± 1,08). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern ($F(1, 2707) = 20{,}33$; $p < 0{,}001$; η^2 0,007). Interaktionen zwischen den Effekten Land und Geschlecht bestehen nicht ($F(1, 2707) = 1{,}47$; $p = 0{,}226$). Die Post-hoc Analyse zeigt, dass zwischen den deutschen Jungen (M = 3,55 ± 1,20) und den deutschen Mädchen (M = 3,32 ± 1,08) ein hoch signifikanter Unterschied besteht ($p < 0{,}001$). Dies ist bei den Jungen (M = 4,08 ± 1,01) und Mädchen (M = 3,94 ± 0,99) aus Chile nicht der Fall ($p = 0{,}115$). Bei dem Vergleich nach Geschlecht und nach Land ist zu sehen, dass der Sportunterricht für die chilenischen Jungen (M = 4,08 ± 1,01) wichtiger ist, als für die deutschen Jungen (M = 3,55 ± 1,20). Dabei lässt sich ein hoch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen feststellen ($p < 0{,}001$). Bei den Mädchen ist ebenfalls zu sehen, dass der Sportunterricht für die chilenischen Schülerinnen (M = 3,94 ± 0,99) wichtiger ist, als für die deutschen Schülerinnen (M = 3,32 ± 1,08; $p < 0{,}001$).

Bei der Analyse der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Klassenstufe der Schüler/Innen ist zu beobachten, dass die Wichtigkeit bei steigender Klassenstufe deutlich sinkt (Abbildung 22). Bei den deutschen Schülern/Innen sinkt die Wichtigkeit

des Sportunterrichts tendenziell gleichmäßig mit einem Mittelwert von 3,85 (± 1,08) auf 3,15 (± 1,11). Bei den chilenischen Schüler/Innen hingegen liegt der Mittelwert in der fünften Klasse bei 4,17 (± 0,95) und sinkt dann bis zur neunten Klasse ab auf 3,85 (± 1,01). Anschließend ist eine leicht steigende Tendenz bis zur elften Klasse (M = 3,93; ± 1,03) zu erkennen.

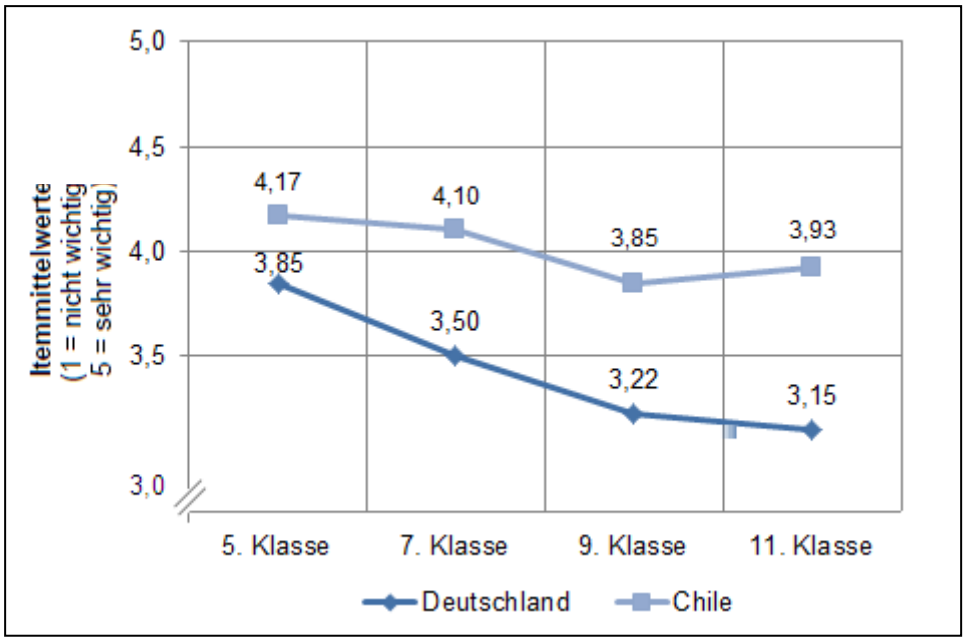

Abbildung 22: Mittelwert der Wichtigkeit des Sportunterrichts nach Einschätzung der Schüler/Innen (differenziert nach Land und Klassenstufe).

Varianzanalytisch ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den Klassenstufen ($F(3, 2707) = 32{,}11$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}034$). Die Interaktionen zwischen den Effekten Land und Klassenstufe sind sehr signifikant ($F(3, 2707) = 4{,}71$; $p < 0{,}01$; $\eta^2 = 0{,}005$).

Die Post-hoc Analyse zeigt im Vergleich der Klassenstufen nach Land, dass der Sportunterricht für die chilenischen Schüler/Innen wichtiger ist, als für die deutschen Schüler/Innen. Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen der fünften Klasse unterscheiden sich dabei signifikant voneinander (Deutschland: M = 3,85 ± 1,08; Chile: M = 4,17 ± 0,95; $p < 0{,}05$), während in der siebten Klasse (Deutschland: M = 3,50 ± 1,09; Chile: M = 4,10 ± 0,99; $p < 0{,}001$), der neunten Klasse (Deutschland: M = 3,22 ± 1,18; Chile: M = 3,85 ± 1,01; $p < 0{,}001$) und in der elften Klasse (Deutschland: M = 3,15 ± 1,11; Chile: M = 3,93 ± 1,03; $p < 0{,}001$) hoch signifikante Unterschiede vorliegen.

5.4 Einschätzung der Sportlehrkräfte

Die Schüler/Innen wurden gebeten in einer Liste mit 22 Items mit positiven und negativen Aussagen über ihre Sportlehrkräfte auf einer Skalenbreite von „stimmt überhaupt nicht" = 1 bis „stimmt ganz genau" = 4 anzugeben, inwiefern diese Items

auf ihren Sportlehrer zutreffen. Anhand einer Faktorenanalyse[32] konnten fünf Beurteilungsfaktoren festgestellt werden, die sich durch „Empathie gegenüber den Schülern/Innen“, „Fachliche Unfähigkeit“, „Fachliche Kompetenz“, „Autoritäres Verhältnis“ und „Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen“ zusammenfassen lassen. In den Tabellen 37 und 38 werden die Ergebnisse der jeweiligen Items, welche die Beurteilungsfaktoren des Sportlehrers bilden, differenziert nach Land dargestellt.

Tabelle 37: Einschätzung des Sportlehrers aus Sicht der deutschen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Fachliche Kompetenz	*...hat viel Ahnung*	*3,26*	*0,744*
	...ist sehr verständnisvoll	*3,05*	*0,868*
	...geht gut auf meine Fragen ein	*3,01*	*0,841*
	...hört sich auch meine Meinung an	*3,00*	*0,835*
	...macht eine abwechslungsreichen Unterricht	*3,00*	*0,872*
	...verhält sich jung und dynamisch	*2,86*	*0,935*
	Gesamt Faktor Fachliche Kompetenz	3,02	0,592
Empathie gegenüber den Schülern/Innen	*...vermittelt so richtig die Freude am Sport*	*2,89*	*0,917*
	...erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten	*2,49*	*0,909*
	...sollte mein Vertrauenlehrer sein	*2,24*	*0,928*
	...erzählt uns von aktuellen Sportereignissen	*2,09*	*0,942*
	Gesamt Faktor Empathie gegenüber den Schülern	2,43	0,675
Autoritäres Verhältnis	*...wird oft sehr laut*	*2,08*	*0,973*
	...ist sehr streng	*1,92*	*0,854*
	Gesamt Faktor Autoritäres Verhältnis	2,01	0,799
Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen	*...berücksichtigt nicht meine körperlichen Möglichkeiten*	*2,01*	*0,963*
	...gibt keine gerechten Noten	*1,69*	*0,854*
	...ist bei mir unbeliebt	*1,64*	*0,856*
	...gibt gerne an	*1,63*	*0,863*
	...hat mich schon ausgelacht	*1,49*	*0,796*
	Gesamt Faktor Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen	1,70	0,579
Fachliche Unfähigkeit	*...macht immer das Gleiche,*	*1,84*	*0,81*
	...erklärt zu wenig	*1,70*	*0,72*
	...gibt keine guten Hilfestellungen	*1,67*	*0,80*
	...kann nicht gut erklären	*1,64*	*0,80*
	...ist unsportlich	*1,42*	*0,71*
	Gesamt Faktor Fachliche Unfähigkeit	1,66	0,591

[32] Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die entsprechende Ladungsmatrix befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Tabelle 38: Einschätzung des Sportlehrers aus Sicht der chilenischen Schüler/Innen.

Faktor	Item	M	Standabw.
Fachliche Kompetenz	*...hat viel Ahnung*	*3,18*	*0,864*
	...ist sehr verständnisvoll	*3,02*	*0,867*
	...geht gut auf meine Fragen ein	*2,96*	*0,866*
	...hört sich auch meine Meinung an	*2,97*	*0,891*
	...macht eine abwechslungsreichen Unterricht	*2,72*	*0,996*
	...verhält sich jung und dynamisch	*2,94*	*0,960*
	Gesamt Faktor Fachliche Kompetenz	2,98	0,589
Empathie gegenüber den Schülern/Innen	*...vermittelt so richtig die Freude am Sport*	*3,05*	*0,918*
	...erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten	*2,92*	*0,944*
	...sollte mein Vertrauenlehrer sein	*2,50*	*1,032*
	...erzählt uns von aktuellen Sportereignissen	*2,61*	*1,013*
	Gesamt Faktor Empathie gegenüber den Schülern	2,77	0,712
Autoritäres Verhältnis	*...wird oft sehr laut*	*2,50*	*0,936*
	...ist sehr streng	*2,38*	*0,975*
	Gesamt Faktor Autoritäres Verhältnis	2,44	0,756
Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen	*...berücksichtigt nicht meine körperlichen Möglichkeiten*	*1,86*	*0,918*
	...gibt keine gerechten Noten	*1,74*	*0,877*
	...ist bei mir unbeliebt	*1,83*	*0,958*
	...gibt gerne an	*1,76*	*0,921*
	...hat mich schon ausgelacht	*1,73*	*0,911*
	Gesamt Faktor Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen	1,79	0,582
Fachliche Unfähigkeit	*...macht immer das Gleiche*	2,01	0,944
	...erklärt zu wenig	1,86	0,895
	...gibt keine guten Hilfestellungen	1,86	0,903
	...kann nicht gut erklären	1,65	0,827
	...ist unsportlich	1,83	0,958
	Gesamt Faktor Fachliche Unfähigkeit	1,84	0,631

Wie anhand der Abbildung 23 zu erkennen ist, gehören sowohl bei den deutschen als auch bei den chilenischen Schülern/Innen die Faktoren „Fachliche Kompetenz“ und „Empathie gegenüber den Schülern/Innen“ zu den Hauptmerkmalen ihrer Sportlehrkraft. Direkt nach diesen positiven Charakteristiken folgt an dritter Stelle der Faktor „Autoritäres Verhältnis“ und an letzter Stelle stehen die Faktoren „Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen“ und „Fachliche Unfähigkeit“.

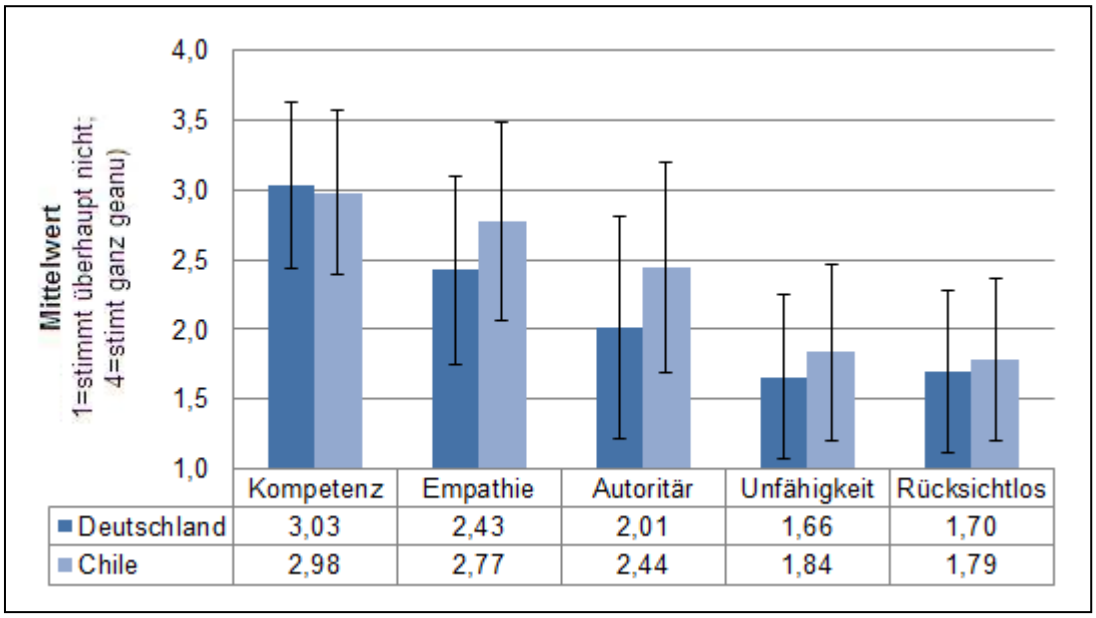

Abbildung 23: Einschätzung des Sportlehrers aus Schülersicht.

Die deutschen Schüler/Innen (M = 3,03 ± 0,59) schreiben dem Faktor „Fachliche Kompetenz“ im Durchschnitt eine größere Gültigkeit zu als die chilenischen Schüler/Innen (M = 2,98 ± 0,59). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2701) = 16{,}92$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}006$) und den Klassenstufen ($F(3, 2701) = 25{,}85$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}028$). Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen nicht ($F(1, 2701) = 0{,}10$; $p = 0{,}749$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen ebenfalls nicht ($F(3, 2701) = 1{,}20$; $p = 0{,}309$).

In Bezug auf den Faktor „Empathie gegenüber den Schülern/Innen“ schreiben die chilenischen Schüler/Innen (M = 2,77 ± 0,68) dieser Charakteristik ihres Sportlehrers eine größere Ausprägung zu als die deutschen Schüler/Innen (M = 2,43 ± 0,71). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2697) = 171{,}15$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}060$) und den Klassestufen ($F(3, 2697) = 34{,}05$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}036$). Zwischen den Geschlechtern besteht auch hier kein signifikanter Unterschied ($F(1, 2697) = 2{,}91$; $p = 0{,}088$). Zudem bestehen keine Interaktionen zwischen den Haupteffekten ($F(3, 2697) = 0{,}27$; $p = 0{,}847$).

Der Faktor „Autoritäres Verhältnis“ hat für die chilenischen Schüler/Innen (M = 2,44 ± 0,76) eine größere Ausprägung als für die deutschen Schüler/Innen (M = 2,01 ± 0,80). An dieser Stelle ergeben sich somit ebenfalls hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2654) = 253{,}76$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}087$) und zwischen den Klassestufen ($F(3, 2654) = 32{,}30$; $p < 0{,}001$; η^2 0,035). Zwischen den Geschlechtern besteht ein signifikanter Unterschied ($F(1, 2654) = 6{,}26$; $p < 0{,}05$; $\eta^2 =$

0,002). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen nicht ($F(3, 2654) = 2{,}44$; $p = 0{,}062$).

Bezüglich des Faktors „Rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen“ weisen die deutschen Schüler/Innen (M = 1,70 ± 0,58) einen niedrigeren Durchschnitt auf als die chilenischen Schüler/Innen (M = 1,79 ± 0,58), sodass sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2700) = 22{,}68$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}008$) und zwischen den Klassenstufen ($F(3, 2700) = 42{,}49$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}045$) ergeben. Zwischen den Geschlechtern bestehen aber keine signifikanten Unterschiede ($F(3, 2700) = 2{,}02$; $p = 0{,}156$). Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen ebenfalls nicht ($F(3, 2700) = 0{,}78$; $p = 0{,}503$).

In Bezug auf den Faktor „Fachliche Unfähigkeit“ trifft diese Charakteristik des Sportlehrers bei den deutschen Schülern/Innen (M = 1,66 ± 0,59) weniger zu als bei den chilenischen Schülern/Innen (M = 1,84 ± 0,63). Varianzanalytisch ergeben sich somit hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ländern ($F(1, 2662) = 98{,}72$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}036$) und zwischen den Klassenstufen ($F(3, 2662) = 22{,}14$; $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}024$). Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen allerdings nicht ($F(1, 2662) = 0{,}55$; $p = 0{,}459$), ebenso wenig wie Interaktionen zwischen den Haupteffekten bestehen ($F(3, 2662) = 0{,}77$; $p = 0{,}510$).

6 Diskussion

6.1 Aspekte zur Beurteilung des Sportunterrichts

6.1.1 Umfang des Sportunterrichts

Hypothese 1a: Die deutschen und chilenischen Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich signifikant in ihrer Beurteilung des Sportunterrichtsumfangs (Sportstunden pro Woche).

Die Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche, die auf der Stundentafel für das Saarland in Deutschland und des nationalen Lehrplans für Chile angeführt wird, beträgt zwei Stunden. Dieser Umfang wird von 64,1 % der deutschen und 81,2 % der chilenischen Schüler/Innen als „wenig“ und „zu wenig“ angesehen. Die beiden Gruppen unterschieden sich somit hoch signifikant voneinander, was zur Annahme von Hypothese 1a führt.

Diese Unzufriedenheit der Schüler/Innen in Bezug auf die Sportunterrichtsstundenanzahl pro Woche stimmt ebenfalls mit anderen Studien zum Thema überein. Kruber (1996) kommt zu dem Ergebnis, dass die derzeitige Anzahl der Schulsportstunden pro Woche für 60 % der Schüler/Innen zu gering ist. Auch Förster und Gärtner (1998) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis, da in ihrer Studie 61,5 % der Schüler/Innen denken, dass zwei Stunden Sportunterricht pro Woche zu wenig sind. In einer Studie von Ryan et al. (2003), die sich mit damit beschäftigten, was den Schülern/Innen am Sportunterricht gefällt oder missfällt, wurde das Item „Die Sportstunden sind zu kurz“ (Middle School 38 %, High School 28 %) am häufigsten genannt. Auch in der Untersuchung von Hummel et al. (2004) bewerteten 61,1 % der befragten Schüler/Innen das Item „Mir gefällt nicht, dass wir so wenige Sportstunden in der Woche haben“ mit „(eher) zutreffend“.

Das Empfinden, dass eine Doppelstunde pro Woche nicht genügt ist, lässt sich durch den Mangel an Zeit, die Bewegungsaktivitäten gewidmet wird, begründen. So zeigt sich in einer von Wydra (2008) durchgeführten Analyse des zeitlichen Verlaufs einer Sportstunde, dass von 90 Minuten lediglich 44 Minuten für Bewegungsaktivitäten genutzt werden. Aufgrund der besonderen Bedingungen im Sportunterricht (Wechsel des Unterrichtsraums, Umziehen, Klärung organisatorischer Aspekte, Duschen usw.) lässt sich die Meinung der Schüler/Innen, die sowohl in dieser als auch in anderen Untersuchungen, eine Doppelstunde pro Woche als ungenügend bewerten, nachvollziehen.

Obwohl die Ergebnisse dieser Untersuchung mit den Ergebnissen aus vorherigen Untersuchungen zu diesem Thema übereinstimmen, fällt zudem der hohe Grad der

Unzufriedenheit der chilenischen Schüler/Innen mit der Anzahl der Sportunterrichtsstunden pro Woche im Vergleich zu den deutschen Schülern/Innen auf. Dieser Unterschied lässt sich durch die Aktivitäten, welche die Schüler/Innen in ihrer Freizeit ausführen, erklären. Bei den deutschen Schülern/Innen im Saarland gehört das Sporttreiben bei 63,3 % der Kinder und Jugendlichen zu den häufigsten Aktivitäten in ihrer Freizeit (Emrich, Klein, Papathanassiou, Pitsch, Schwarz & Urhausen, 2004). Zudem sind 79,6 % der saarländischen Schüler/Innen sportlich aktiv und insgesamt 84,9 % sind Mitglied in einem Sportverein (Klein, Fröhlich & Emrich, 2011). Dieser hohe Prozentsatz an deutschen Schülern/Innen, die Sport in ihrer Freizeit treiben, steht im starken Kontrast zur Realität der chilenischen Schüler/Innen, von denen nur 56,4 % sportliche Aktivitäten außerhalb des Sportunterrichts ausführen (GDS Consultores, 2006). Dies könnte der mögliche Grund dafür sein, dass sich die chilenischen Schüler/Innen eine höhere Anzahl an Sportunterrichtsstunden pro Woche wünschen, denn der Sportunterricht bietet ihnen die einzige Möglichkeit zum Ausführen sportlicher Aktivitäten, während den deutschen Schülern/Innen ihre außerschulischen sportlichen Aktivitäten genügen.

In Bezug auf die Beurteilung des Umfangs des wöchentlichen Sportunterrichts nach Geschlecht zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass die Jungen mit lediglich zwei Sportunterrichtsstunden pro Woche weniger zufrieden sind als die Mädchen. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen von Opper (1996b) überein. In ihrer Untersuchung wünschen sich die Jungen etwa eine halbe Stunde mehr Sportunterricht pro Woche als die Mädchen. Und ebenfalls bei Wydra (2001) gaben 74,4 % der Jungen und 51,3 % der Mädchen an, dass zwei Stunden Sportunterricht pro Woche zu wenig sind.

Bei Betrachtung der Beurteilung des Umfangs des wöchentlichen Sportunterrichts nach Alter scheinen keine konkreten Tendenzen vorzuliegen, die genauere Schlüsse zulassen. Dieses Ergebnis stimmt ebenfalls mit der Untersuchung von Wydra (2001) überein. Darin variierten die Prozentsätze unter den Schülern/Innen, denen zwei Stunden Sportunterricht pro Woche zu wenig sind, ganz unabhängig vom Alter, sodass ebenfalls keine konkrete Richtung oder Tendenz zu erkennen war.

6.1.2 Inhalte des Sportunterrichts

Hypothese 1b: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in der Beurteilung der aus Schülersicht wahrgenommenen Inhalte des Sportunterrichts.

Wie bereits in Kapitel 2.3.3, in dem die Lehrpläne für das Fach Sport im Saarland mit dem nationalen Lehrplan für das Fach Sport in Chile verglichen wurden, beschrieben, bestehen mehrere Ähnlichkeiten hinsichtlich der in beiden Lehrplänen angeführten Aktivitäten für den Sportunterricht. Trotz dieser Ähnlichkeiten auf der

theoretischen Basis zeigen die Ergebnisse, dass in der Praxis Unterschiede bestehen in Bezug auf die aus Schülersicht wahrgenommenen Aktivitäten. So gaben die deutschen Schüler/Innen „kleine Spiele“, „Geräteturnen“ und „Basketball“ als häufigste im Sportunterricht durchgeführte Aktivitäten und Sportarten an, während bei den chilenischen Schülern/Innen „Ausdauertraining“, „Fußball“ und „kleine Spiele“ am häufigsten genannt wurden. Beim Vergleich der am häufigsten im Sportunterricht durchgeführten Aktivitäten bei den deutschen und den chilenischen Schülern/Innen bestehen somit hoch signifikante Unterschiede, sodass die Hypothese 1b angenommen wird.

Trotz Annahme dieser Hypothese, müssen die Ergebnisse zu dieser Fragestellung kritisch betrachtet werden. Ob diejenigen Inhalte, die der Lehrplan vorgibt und die die Lehrkraft im Sportunterricht durchführt, tatsächlich mit den von den Schülern/Innen memorierten Inhalten übereinstimmen bleibt fraglich. Auch wenn man die Inhalte des Sportunterrichts beider Länder vergleichen möchte, ist es problematisch die Sportunterrichtsinhalte aus der Informationsquelle Schüler objektiv zu erhalten, da der Erinnerungseffekt der Schüler/Innen einen sehr großen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Trotz dieser kritischen Betrachtung der gewonnen Ergebnisse, können Vergleiche zu anderen Untersuchungen gezogen werden. Die Tatsache, dass „kleine Spiele“ unter den häufigsten Aktivitäten im Sportunterricht zu finden sind, stimmt mit den Ergebnissen aus der Untersuchung von Gerlach et al. (2006) in der DSB-SPRINT-Studie überein, in der die „kleinen Spiele“ an erster Stelle (69,0 %) standen, gefolgt von „Basketball“ (66,3 %), „Volleyball“ (65,4 %) und „Turnen“ (61,3 %). In der Studie von Hummel et al. (2004) gaben die befragten Schüler/Innen ebenfalls an, dass „kleine Spiele“ zusammen mit „Leichtathletik“ am häufigsten im Sportunterricht durchgeführt wurden. „Geräteturnen“ ist ebenfalls eine der am meisten durchgeführten Sportarten im Sportunterricht in Deutschland, was die Studien von Digel (1996), Förster und Gärtner (1998), Klenk (2004) und Hummel et al. (2004), in denen sich das „Geräteturnen“ als eine der am häufigsten im Sportunterricht durchgeführten Sportarten herausstellte, bestätigen. Klassische Mannschaftssportarten wie „Basketball“ und „Volleyball“ zählen ebenfalls zu den am häufigsten im Sportunterricht durchgeführten Aktivitäten im Sportunterricht (vgl. Digel, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Gerlach et al., 2006).

Im Gegensatz zu den chilenischen Schülern/Innen gehört „Fußball“ bei den deutschen Schülern/Innen nicht zu den Sportarten, die am häufigsten im Sportunterricht durchgeführt werden, sondern belegt eher einen sekundären Platz. Hummel et al. (2004) führt, nachdem 56,3 % der Schüler/innen in seiner Untersuchung angaben, dass Fußball „nie“ oder „selten“ im Sportunterricht durchgeführt wurde, in diesem Zusammenhang an, dass Sportarten, die sehr häufig in Vereinen oder in der Freizeit

angeboten werden, sehr selten im Sportunterricht durchgeführt werden. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass Fußball in Chile wiederum eine der am häufigsten im Sportunterricht durchgeführten Sportarten ist. Da gerade einmal weniger als die Hälfte der befragten chilenischen Schüler/Innen sportliche Aktivitäten in ihrer Freizeit ausführen (GDS Consultores, 2006), sind Sportarten, die von den Schülern/Innen gewünscht werden, in der Freizeit aber nicht durchgeführt werden, ein großer Bestandteil der Inhalte des Sportunterrichts. Diese „sportliche Inaktivität“ lässt sich zudem darauf zurückführen, dass das „Ausdauertraining“ eine der in Chile am häufigsten im Sportunterricht durchgeführten Aktivitäten bildet. Aufgrund der hohen Anzahl von Schülern/Innen, die an Übergewicht leiden, und aufgrund des Zustandes der motorischen Fähig- und Fertigkeiten der chilenischen Schüler/Innen (GDS Consultores, 2006; Ministerio de Educación, 2010a) lässt sich vermuten, dass die Sportlehrkräfte diese Aktivität für notwendig halten, um diesen Problemen entgegenzuwirken. Wenn diese Annahme stimmt, so hat das Ausdauertraining als Inhalt im Sportunterricht allerdings auch eine eher kontraproduktive Wirkung in der Entwicklung einer positiven Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht, da der Ausdauerlauf nicht zu den Aktivitäten gehört, welche Schüler/Innen gerne machen. Ganz im Gegenteil: er wird von den Schülern/Innen (insbesondere von den Mädchen) sogar als „Hass-Sportart“ katalogisiert (vgl. Schmidt et al., 2000, S. 119).

In Bezug auf die von den Schülern/Innen angegebenen Inhalte des Sportunterrichts nach Geschlecht geben sowohl die Jungen als auch die Mädchen der beiden Länder an, dieselben Aktivitäten durchgeführt zu haben. Sehr geringe Unterschiede zeigen sich nur in der Reihenfolge der angegebenen Inhalte, dies lässt sich eventuell auf Erinnerungseffekte oder auf die nach Geschlecht getrennte Durchführung des Sportunterrichts zurückführen.

In Bezug auf die Inhalte des Sportunterrichts nach Klassenstufe war zu erwarten, dass die von den Schülern/Innen angegebenen Aktivitäten und Sportarten je nach Klassenstufe variieren, da sowohl laut der Lehrpläne für das Fach Sport im Saarland als auch laut des nationalen Lehrplans für das Fach Sport in Chile in jeder Klassenstufe unterschiedliche Aktivitäten durchzuführen sind. Dies bestätigen Untersuchungen von Kruber (1996), Hummel et al. (2004) und Gerlach et al. (2006) im deutschen Sportunterricht. In der vorliegenden Untersuchung trifft diese Annahme auch auf die deutschen Schüler/Innen zu. In Bezug auf die chilenischen Schüler/Innen ist dies jedoch nicht der Fall. Laut ihrer Angaben dominieren in allen Klassenstufen besonders die Aktivitäten „Ausdauertraining“ und „Fußball“ (in der fünften Klasse kommen noch „kleine Spiele“ hinzu). Es besteht also keine Vielseitigkeit in Bezug auf die Inhalte des Sportunterrichts, da die Aktivitäten Jahr für Jahr wiederholt im Unterricht durchgeführt werden. Dieses Ergebnis ist besorgniserregend, da die Schüler/Innen unter den Faktoren, die ihnen am Sportunterricht am meisten missfallen,

angaben, dass er nicht abwechslungsreich genug sei (vgl. Hummel et al., 2004), was wiederum die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Sportunterricht seitens der Schüler/Innen negativ beeinträchtigt.

6.1.3 Gewünschte Aktivitäten im Sportunterricht

Hypothese 1c: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in der Beurteilung der von ihnen gewünschten Aktivitäten im Sportunterricht.

Die Schüler/innen wurden nach den gewünschten Sportarten und Aktivitäten, die im Sportunterricht angeboten werden sollen, befragt. Bei den deutschen Schülern/Innen wird die Liste von Fußball, Kampfsport, Schwimmen, Handball und Tennis angeführt, während bei den chilenischen Schülern/Innen Schwimmen, Fußball, Tennis, Walking und Kampfsport am meisten im Sportunterricht gewünscht werden. Obwohl die am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten im Sportunterricht bei den deutschen und chilenischen Schülern/Innen zwar übereinstimmen, kommt es zu Unterschieden in der Reihenfolge und in dem Prozentsatz (der Häufigkeit). Zudem wird mithilfe des Chi-Quadrat-Tests beim Vergleich der verschiedenen Aktivitäten und Sportarten, die auf den ersten fünf Plätzen unter den am meisten von den Schülern/Innen aus den beiden Ländern gewünschten Aktivitäten und Sportarten liegen, deutlich, dass bei den Sportarten Fußball und Kampfsport keine signifikanten Unterschiede vorliegen. Bei den anderen am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten (Schwimmen, Tennis, Handball und Walking) bestehen im Gegensatz dazu allerdings hoch signifikante Unterschiede, sodass die Hypothese 1c angenommen wird.

Die Tatsache, dass Fußball von den deutschen Schülern/Innen am meisten im Sportunterricht gewünscht wird, überrascht nicht, da sich diese Sportart bereits in diversen in Deutschland durchgeführten Studien als Lieblingssportart der Schüler/Innen herausgestellt hat (vgl. Kruber, 1996; Kuhn, 2003; Bösche & Butler, 2006; Gerlach et al., 2006). Weniger deutlich zu erwarten war, dass der Kampfsport anstelle von eher traditionellen Aktivitäten und Sportarten direkt an zweiter Stelle der von den Schülern/Innen am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten steht, auch wenn sich der Kampfsport und die Selbstverteidigung bereits in weiteren in Deutschland durchgeführten Studien ebenfalls unter den von den Schülern/Innen meist gewünschten Aktivitäten und Sportarten im Sportunterricht befand (vgl. Digel, 1996; Opper, 1996b und Hummel et al., 2004). Eine weitere unter den Schülern/Innen sehr begehrte Sportart ist das Schwimmen. Dies spiegelt sich nicht nur in den Ergebnissen aus der vorliegenden Untersuchung wieder, sondern bestätigt sich auch in diversen weiteren in Deutschland durchgeführten Studien, in denen sich das Schwimmen unter den drei am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten befindet (vgl. Förster & Gärtner, 1998; Altenberger et al., 2005; Bösche & Butler, 2005 und Gerlach et al.,

2006). Besonders überraschend ist, dass sich unter den fünf am meisten von den Schülern/Innen gewünschten Aktivitäten und Sportarten keine klassischen Sportarten wie Basketball oder Volleyball befinden, so wie es in den Untersuchungen von Strand und Scantling (1994), Digel (1996), Kruber (1996) und Kuhn (2003) der Fall war. Dies ist womöglich damit zu begründen, dass sowohl Volleyball als auch Basketball in Deutschland bereits regelmäßig im Sportunterricht durchgeführt werden. Insgesamt überwiegen nämlich, wie Wydra (2001) und Hummel et al. (2004) anführen, besonders die Torschuss- (Basketball und Fußball) und Rückschlagspiele (Volleyball) bei den Inhalten des Sportunterrichts.

Bei den chilenischen Schülern/Innen wird die Sportart Schwimmen am meisten im Sportunterricht gewünscht. Dies lässt sich damit begründen, dass diese Sportart den Schülern/Innen im Laufe ihres Schullebens nicht angeboten wird. Zwar beinhaltet der nationale Lehrplan für den Sportunterricht in Chile diese Sportart, ausgeführt wird sie allerdings fast nie – das wird auch bei den Ergebnissen in Bezug auf die Inhalte des Sportunterrichts deutlich (s. Kapitel 5.1.2) – hauptsächlich aufgrund des Mangels an Schwimmbädern oder Orten, an denen Wassersportarten ausgeführt werden können, aber auch aufgrund des Mangels an finanziellen Mitteln. Insgesamt gibt es in ganz Chile etwa 80 Hallenbäder, die sich in einem guten Zustand befinden (Instituto Nacional de Estadisticas & Instituto Nacional de Deportes, 2006, S. 4). Diese gehören allerdings meist den Vereinen oder den Privatschulen, während sich die öffentlichen und subventionierten Schulen die Mieten für diese Sportstätten in den meisten Fällen nicht leisten können. Ähnlich wie Breuer (2006) in seiner Analyse der Sportstättensituation in Deutschland argumentiert (vgl. Breuer 2006, S. 75), kann es also aufgrund des fehlenden Zugangs zu Schwimmbädern dazu kommen, dass die Schüler/Innen im Laufe ihrer Schulkarriere kein einziges Mal Schwimmunterricht erhalten. Diese Situation ist sehr bedauerlich, da Chile immerhin einen mehr als 4.000 km langen Küstenstreifen besitzt (Instituto Nacional de Estadisticas, 2010, S. 28) und die Anzahl der Badeunfälle und Ertrunkenen im Sommer aufgrund mangelnder Schwimmfähigkeiten in der Bevölkerung sehr hoch ist (Instituto Nacional de Estadisticas, 2005b, S. 314). So zählt das Ertrinken zu den häufigsten Todesursachen bei Kindern in Chile (Romero, 2007, S. 67).

Bei der Analyse der Daten nach Geschlecht lässt sich feststellen, dass die deutschen Jungen sich im Vergleich mit den Mädchen die Durchführung unterschiedlicher Aktivitäten und Sportarten im Sportunterricht wünschen, was nicht sehr überrascht, da bereits in vorherigen Studien ähnliche Ergebnisse zu erkennen waren. So gaben z. B. die Mädchen in der Untersuchung von Gerlach et al. (2006) an, im Sportunterricht am liebsten zu tanzen (39,8 %), während die Jungen am liebsten Fußball (42,5 %) spielen wollten. Ähnliche Ergebnisse erhielten auch Opper (1996b), Wydra (2001) und Hummel et al. (2004) in ihren Untersuchungen. So befand sich in ihren Untersu-

chungen Fußball bei den Jungen jeweils unter den am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten im Sportunterricht, während die Mädchen am liebsten im Sportunterricht schwimmen wollten. Dieses Ergebnis stimmt auch mit den Untersuchungen von Strand und Scantling (1994) und Gerlach et al. (2006) überein, in denen sich das Schwimmen ebenfalls bei den Mädchen unter den am meisten im Sportunterricht gewünschten Sportarten befand. Im Gegensatz zu den deutschen Jungen und Mädchen kommt es bei den chilenischen Jungen und Mädchen jedoch zu keinen Unterschieden in Bezug auf die am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten im Sportunterricht. Sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler möchten am liebsten Schwimmen, Fußballspielen und Tennisspielen im Sportunterricht (die Reihenfolge gibt in diesem Fall auch die von den Schülern/Innen angegebene Reihenfolge der Prioritäten an). Diese Übereinstimmungen lassen sich anhand verschiedener Sachverhalte erklären: Wie bereits im Vorhergehenden erläutert wurde, lässt sich der Wunsch nach Schwimmen im Sportunterricht sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen in Chile durch den Mangel an Sportstätten zur Durchführung dieser Sportart erklären, da durch die fehlenden Möglichkeiten der Wunsch wächst, diese Sportart einmal auszuprobieren. Im Falle des Fußballspielens war bereits zuvor zu erwarten, dass besonders die Jungen diese Sportart gerne im Sportunterricht durchführen wollen. Überraschend ist hingegen, dass diese Sportart auch bei den Mädchen direkt an zweiter Stelle steht. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass Chile im Jahr 2008 Gastgeber der Fußballweltmeisterschaft der Frauen U-20 war. Aus diesem Grund wurde ebenfalls eine begleitende Marketing Kampagne zur Entwicklung des Frauenfußballs in Chile durchgeführt, was zu einem Boom führte, der im Jahr 2009, in dem die Befragung für die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, anhielt. Somit war das Fußballspielen für die Schülerinnen eine sehr begehrte Neuheit, was den großen Wunsch der Mädchen nach der Durchführung dieser Sportart im Sportunterricht erklären würde. Dass die Sportart Tennis an dritter Stelle der von den Schülern/Innen am meisten gewünschten Sportarten im Sportunterricht steht, ist ebenfalls überraschend, da sie sich auch in weiteren Studien zu diesem Thema nie unter den am meisten gewünschten Sportarten der Schüler/Innen befand. In den letzten Jahrzehnten gehörte Tennis zu den wenigen Sportarten, in denen Chile auf internationalem Niveau erfolgreich war. Zudem ist dies auch die einzige Sportart, in der Chile bei den Olympischen Spielen in Beijing im Jahr 2008 – ein Jahr bevor die Befragung für die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde – eine Medaille erreichte. Dies würde das hohe Interesse der Schüler/Innen am Tennisspielen erklären.

In Bezug auf die gewünschten Sportarten nach Klassen lassen sich keine großen Übereinstimmungen in den verschiedenen Klassenstufen beobachten. Die deutschen Schüler/Innen bevorzugen in der fünften und in der siebten Klasse besonders traditionelle Sportarten, wie z. B. Fußball, Schwimmen, Handball oder Volleyball. Die Schüler/Innen der höheren Klassen bevorzugen im Gegensatz dazu eher weniger tra-

ditionelle Aktivitäten und Sportarten, wie den Kampfsport, Badminton oder Tennis. Diese Tendenz stimmt ebenfalls mit den Ergebnissen von Gerlach et al. (2006) überein, da die jüngeren Schüler/Innen in ihrer Untersuchung ebenfalls eher traditionelle Aktivitäten und Sportarten bevorzugten, während sich die Schüler/Innen der höheren Klassen tendenziell innovative Sportarten im Sportunterricht wünschten. Bei den chilenischen Schülern/Innen lassen sich diese Unterschiede nicht beobachten, da in allen Klassenstufen die Sportarten Fußball und Schwimmen an erster Stelle der von den Schülern/Innen am meisten gewünschten Aktivitäten und Sportarten stehen. Lediglich in der fünften Klasse steht Walking an erster Stelle.

6.1.4 Zufriedenheit mit dem Sportunterricht

Hypothese 1d: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in der Beurteilung ihrer Zufriedenheit mit dem Sportunterricht.

Die meisten der befragten Schüler/Innen sind mit ihrem Sportunterricht zufrieden. Wenn die Anzahl der Schüler/Innen, die angaben „zufrieden“, „ziemlich zufrieden“ und „sehr zufrieden“ zu sein, summiert werden, so zeigt sich insgesamt, dass die deutschen Schüler/Innen (84,4 %) zufriedener mit ihrem Sportunterricht sind als die chilenischen Schüler/Innen (70,6 %). Die beiden Gruppen unterschieden sich somit hoch signifikant voneinander, weshalb die Hypothese 1d angenommen wird.

Der hohe Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht seitens der befragten Schüler/Innen aus Deutschland und Chile stimmt ebenfalls mit den erhaltenen Ergebnissen in verschiedenen weiteren Studien zu diesem Thema überein. Lopéz und González (2001) z. B., die eine der wenigen Untersuchungen erstellt haben, in der eine Stichprobe in verschiedenen Ländern durchgeführt wurde, kamen zu dem Ergebnis, dass die Schüler/Innen einen hohen Grad der Zufriedenheit aufweisen. So gaben 72,5 % der Schüler/Innen aus Chile und 75,7 % der Schüler/Innen aus Cuba an „maximal zufrieden“ oder „eher zufrieden“ zu sein. Und auch die Ergebnisse von Hummel et al. (2004) weisen mit 76,0 %, die angaben „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein, einen hohen Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht seitens der Schüler/Innen auf. In der DSB-SPRINT-Studie (vgl. Gerlach et al., 2006, S. 146) gaben die Schüler/Innen dem Sportunterricht nicht nur die Noten „sehr gut“ und „gut“ (M = 2, 27), sondern bewerteten ihn auch mit einer besseren Note als die Fächer Mathematik (M = 2,86) und Deutsch / Sprachen (M = 2,86). Bei Hernández und López (2007) wiesen die Schüler/Innen ebenfalls einen hohen Grad der Zufriedenheit auf, da 89,9 % der befragten Schüler/Innen angaben „zufrieden“, „ziemlich zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein. Ähnliche Ergebnisse erhält auch Hernández et al. (2010) in seiner zweiten Studie. Darin bat er die Schüler/Innen auf einer Skalenbreite von 0 = „gar nicht zufrieden“ bis 10 = „sehr zufrieden“ den Grad ihrer Zu-

friedenheit mit dem Sportunterricht anzugeben. Der aus den Antworten erhaltene Durchschnitt liegt insgesamt bei 7,2.

Obwohl die Ergebnisse dieser Untersuchung die Tendenz zu einem hohen Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht seitens der Schüler/Innen bestätigen, ist es interessant, dass die deutschen Schüler/Innen zufriedener mit ihrem Sportunterricht sind, als die chilenischen Schüler/Innen. Laut Stelzer et al. (2004) lassen sich diese Unterschiede aufgrund struktureller Faktoren erklären, wie z. B. der Organisation des Sportunterrichts. Im Falle dieser Studie spiegeln sich die organisatorischen Unterschiede z. B. in der Größe der Lerngruppe wieder, was auch in der DSB SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006, S. 169 - 172) von den Lehrern als größter qualitätsmindernder Faktor genannt wird. In der deutschen Stichprobe liegt der Durchschnitt der Anzahl der Schüler/Innen in einer Klasse bei 25,4, während er in der chilenischen Stichprobe bei 30,7 liegt. Ein weiterer großer Unterschied ist die Sportstättensituation: Auf der Grundlage der DSB SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) zur Lage des Schulsports in Deutschland lässt sich sagen, dass die Sportstätten und deren Ausstattung – abgesehen von Schwimmbädern – insgesamt akzeptabel sind, während in Chile gerade einmal zwei Drittel der öffentlichen Schulen eine Sportanlage zur Verfügung steht (Instituto Nacional de Estadísticas & Instituto Nacional de Deportes, 2006). Zudem lässt sich anhand des Umstandes, in einer Klasse mit einer akzeptablen Anzahl an Mitschülern/Innen zu sein und angemessene Sportstätten zur Verfügung zu haben, um den Sportunterricht durchführen zu können, erklären, warum die deutschen Schüler/Innen insgesamt zufriedener mit ihrem Sportunterricht sind als die chilenischen Schüler/Innen.

Auch die Analyse des Grades der Zufriedenheit nach Geschlecht ist sehr interessant, da sich in der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Unterschiede ergeben, weder bei den deutschen noch bei den chilenischen Jungen und Mädchen. Dies ist eher überraschend, da sich bei Gerlach et al. (2006) in der DSB-SPRINT-Studie zeigte, dass die Jungen (M = 2,14) den Sportunterricht besser benoten als die Mädchen (M = 2,40). Auch Hernández und López (2007) geben an, dass die Jungen (90 %) einen etwas höheren Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aufweisen als die Mädchen (89,8), ebenso wie in der zweiten Studie von Hernandez et al. (2010), in der die Jungen auf einer Skalenbreite von 0 = „gar nicht zufrieden“ bis 10 = „sehr zufrieden“ einen durchschnittlichen Grad der Zufriedenheit von 7,3 erreichen, während dieser bei den Mädchen bei 7,0 liegt.

In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Sportunterricht nach Klassenstufe ist zu erkennen, dass der Grad der Zufriedenheit sinkt, je höher die Klassenstufe ist. Zu diesem Ergebnis kamen auch Hernández und López (2007) in ihrer Untersuchung. So sank der Grad der Zufriedenheit der Schüler/Innen mit dem Sportunterricht von 95,5 % in der Grundschule auf 85,9 % in der Sekundarstufe. Auch in den Ergebnis-

sen von Gerlach et al. (2006) macht sich diese Tendenz bemerkbar: während die Schüler/Innen den Sportunterricht in der vierten Klasse durchschnittlich mit 1,55 benoteten, gaben die Schüler/Innen der neunten Klasse ihm im Durchschnitt nur noch eine 2,48. Und auch bei Hernández et al. (2010) fällt der Grad der Zufriedenheit auf einer Skalenbreite von 0 = „gar nicht zufrieden“ bis 10 = „sehr zufrieden“ von einem Durchschnitt von 8,0 bei den Kindern im Alter von elf und zwölf Jahren auf 7,0 bei den Jugendlichen im Alter von 13 und 14 Jahren und auf 6,6 bei den Jugendlichen von 15 bis 17 Jahren. Dies bestätigt ebenfalls die Tendenz, dass der Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht bei steigendem Alter der Schüler/Innen sinkt.

6.2 Aspekte zur Sinngebung des Sportunterrichts

6.2.1 Bedeutung des Sportunterrichts

Hypothese 2a: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf die Bedeutung des Sportunterrichts.

Unter den vier „Bedeutungsfaktoren“, die sich herausgestellt haben – „Fitness“, „soziale Erfahrungen“, „Erfolg“ und „Katharsis“ – hat sowohl bei den deutschen als auch bei den chilenischen Schülern/Innen der Faktor „Fitness“ die größte Bedeutung im Sportunterricht, wobei sich allerdings trotzdem signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergeben, da die Schüler/Innen aus Chile diesem Faktor insgesamt eine höhere Bedeutung zuschreiben als die deutschen Schüler/Innen. Bei den Faktoren „soziale Erfahrungen“ und „Erfolg“ bestehen ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Schülern/Innen der beiden Länder, während sich in Bezug auf den Faktor „Katharsis“ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern/Innen der beiden Länder feststellen lassen. Insgesamt lassen sich also bei drei der vier Bedeutungsfaktoren signifikante Unterschiede zwischen den deutschen und chilenischen Schülern/Innen feststellen, sodass die Hypothese 2a angenommen wird.

Beim Vergleich dieser Ergebnisse mit ähnlichen Studien auf diesem Forschungsgebiet ist anzumerken, dass nicht bei allen die Konzepte der Gesundheit und der Fitness als Hauptbedeutungen des Sportunterrichts angesehen werden. So legte Wydra (2001) anhand der Clusteranalyse verschiedene „Motivbündel“ des Sportunterrichts fest, unter denen sich der Faktor „Gesundheit und Fitness“ (Jungen 73 %, Mädchen 78 %) nur auf dem zweiten Platz befand, nach dem Faktor „Ausgleich“ (81 % sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen). Auch in der Studie von Hummel et al. (2004), in der verschiedene „Sinndimensionen“ aufgestellt wurden, um die Bedeutung des Sportunterrichts aus Sicht der Schüler/Innen identifizieren zu können, schreiben die befragten Schüler/Innen anderen Faktoren eine größere Bedeutung zu, als der Gesundheit und der Fitness. So sollten die Schüler/Innen auf einer Skalen-

breite von 1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“ ihren Grad der Zustimmung angeben, mit dem Ergebnis, dass die Sinndimensionen „Eindruck“ (M = 1,70) und „Miteinander“ (M = 1,91) für die Schüler/Innen die Hauptbedeutungen darstellen, während die „Gesundheit“ (M = 1,98) für sie an dritter Stelle steht.

In der Studie von Altenberger et al. (2005) schreiben die Schüler/Innen dem Sportunterricht eine soziale Bedeutung zu. So belegte das Item “gesundes Sporttreiben” (M = 3,72) in Bezug auf die Frage danach, welche Aspekte im Sportunterricht vermittelt werden (Skalenbreite von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „voll und ganz“), auf einer Liste von insgesamt 17 Items den sechsten Platz, während die Items „Teamfähigkeit” (M = 3,95) und „clever zusammen spielen” (M = 3,79) an erster Stelle standen.

Die einzige Studie, deren Ergebnisse mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit übereinstimmt, ist die DSB-SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2006), in der ebenfalls die meisten Schüler/Innen angaben, dass die hauptsächliche Bedeutung des Sportunterrichts in der „Gesundheit und Fitness“ (88 %) liege, gefolgt von „Ausgleich zu anderen Fächern“ und „Fairness im Umgang miteinander“ (je 77 %). Die Studie von Moreno und Hellín (2007), in der die Schüler/Innen ebenfalls den Faktor „Fitness“ (87,9 %) als Hauptbedeutung des Sportunterrichts angaben, gefolgt von „soziale Erfahrungen“ (33,6 %) und „Leistungsfähigkeit verbessern“ (38,7 %), zeigt ähnliche Resultate.

Aktuell hat das Thema der Verbindung zwischen körperlicher Aktivität und Gesundheit sowohl in Deutschland als auch in Chile stark an Bedeutung zugenommen, was erklären würde, warum die Schüler/Innen dem Faktor Gesundheit die größte Bedeutung für den Sportunterricht beimessen. Die körperliche Aktivität wird als eine mögliche Maßnahme gegen das Übergewicht angesehen, weshalb hauptsächlich mithilfe von Fitnessstudios oder Sportvereinen versucht wird, die Möglichkeiten in diesem Bereich zu erweitern und zu fördern. Doch trotz dessen haben nicht alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit Sport in einem Verein zu treiben. Besonders betroffen davon sind Schüler/Innen, die aus sozial schwächer gestellten Familien stammen, sodass allein durch den Sportunterricht als obligatorisches Schulfach sichergestellt werden kann, dass alle Kinder und Jugendlichen körperliche Aktivitäten ausführen (Siewers, 1997). Dieses Argument könnte somit auch als Erklärung dienen für die Tatsache, dass die Schüler/Innen die größte Bedeutung des Sportunterrichts in dem Faktor Gesundheit sehen. Und das insbesondere bei den chilenischen Schülern/Innen, die weniger sportliche Aktivitäten außerhalb der Schule durchführen und dem Faktor Gesundheit somit eine noch höhere Bedeutung zuschreiben als die deutschen Schüler/Innen.

Interessant ist auch die Bedeutung des Faktors „soziale Erfahrung“, der bei den deutschen Schülern/Innen an zweiter und bei den chilenischen Schülern/Innen an letzter

Stelle steht. Die Möglichkeit zum Knüpfen sozialer Kontakte mithilfe des Sports scheint eine größere Bedeutung für die deutschen Schüler/Innen als für die chilenischen Schüler/Innen zu haben. Diese Unterschiede stimmen auch mit der Studie zur Einstellung europäischer und südamerikanischer Schüler/Innen zum Sporttreiben von Cárcamo, Hütten, Lucht und Wydra (2011) überein, in der die Komponente „soziale Erfahrung“ für die deutschen Schüler/Innen am wichtigsten ist, während für die chilenischen Schüler/Innen die Komponente „Katharsis“ die größte Bedeutung hat. Dies zeigt, dass die kulturellen Unterschiede Einfluss auf die Bedeutung haben, welche die Schüler/Innen den sportlichen Aktivitäten zuschreiben.

6.2.2 Nutzen des Sportunterrichts

Hypothese 2b: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf den Nutzen des Sportunterrichts.

Die drei in den Ergebnissen in Bezug auf den Nutzen des Sportunterrichts festgestellten Faktoren stimmen in ihrer Reihenfolge sowohl bei den deutschen als auch bei den chilenischen Schülern/Innen in ihrer Reihenfolge des Grades der Zustimmung überein. Der Faktor „Intrasportiver Nutzen“ ist somit der wichtigste Faktor für beide Gruppen, gefolgt von den Faktoren „Extrasportiver Nutzen“ und „nutzlos“. Insgesamt ist dabei allerdings zu beobachten, dass der Grad der Zustimmung bei den Faktoren „Intrasportiver Nutzen“ und „Extrasportiver Nutzen“ seitens der chilenischen Schüler/Innen höher ist als bei den deutschen Schülern/Innen. Bei dem negativen Faktor „nutzlos“ weisen die chilenischen Schüler/Innen allerdings einen niedrigeren Grad der Zustimmung auf als die deutschen Schüler/Innen. Somit ergeben sich bei allen drei Faktoren signifikante Unterschiede zwischen den deutschen und den chilenischen Schülern/Innen, sodass die Hypothese 2b angenommen wird.

Innerhalb des Faktors „Intrasportiver Nutzen“ ist das Item mit dem höchsten Durchschnitt sowohl bei den deutschen als auch bei den chilenischen Schülern/Innen: „Ich habe Spaß am Sport erfahren“. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen aus weiteren Studien überein. Digel (1996) bat die Schüler/Innen auf einer Skala von eins bis drei anzugeben, in welchem Grad sie bestimmte Ziele mit dem Sportunterricht verbinden. Die sich daraus ergebenden fünf Items mit dem höchsten Durchschnitt waren: „Spaß“ (M = 2,6), „zusammen sein mit Kameraden“ (M = 2,5), „Leistung“ (M = 2,4), „Gesundheit“ (M = 2,2) und „austoben“ (M = 2,1). Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Kruber (1996) in seiner Studie, in der 83,0 % der Schüler/Innen „Spaß haben” als Hauptnutzen angaben.

In der Studie von Klenk (2004) gaben die Schüler/Innen an, dass sie besonders Faktoren wie „Spaß” (74 %), „Leistung“ (61 %), „austoben“ (46 %) und „Zusammensein“ (45 %) mit den Zielen des Sportunterrichts verbinden. Und auch Hernández und López (2007) kamen zu ähnlichen Ergebnissen, da der Faktor „Spaß” (85,1 %)

die größte Zustimmung bekam, gefolgt von den Items „Wohlbefinden” (84,9 %) und „brauchbar für das Leben” (82,6 %).

Diese deutliche Dominanz des Faktors „Spaß erfahren“ lässt sich anhand von positiven Erlebnissen während des Sporttreibens, wie z. B. Freude, Lust, Erfolg, Können, Vergnügung, Befriedigung usw., erläutern (Bräutigam, 1994). Die Tatsache, dass der Sport ein Mittel ist, um „Spaß“ zu erfahren, lässt sich wiederum insgesamt durch die Suche und das Durchleben von angenehmen und positiven Erfahrungen begründen. Bräutigam (1994) versucht dieses Phänomen mithilfe des Flow-Konzepts und der Erlebnisgesellschaft zu erklären, denn insgesamt ermöglichen die im Sportunterricht durchgeführten Aktivitäten, diese verschiedenen Erfahrungen, sodass es insgesamt auch verständlich ist, dass die Schüler/Innen den „Spaß“ als den größten Nutzen des Sportunterrichts ansehen.

6.3 Aspekte der Relevanz des Sportunterrichts

6.3.1 Lieblingsfach

Hypothese 3a: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf die Nennung des Fachs Sport als Lieblingsfach.

Bei den Ergebnissen in Bezug auf das Lieblingsfach geben sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen an, dass Sport ihr Lieblingsfach sei. Dabei ist die Anzahl der deutschen Schüler/Innen, die Sport als ihr Lieblingsfach angeben mit 42,3 % insgesamt höher als bei den chilenischen Schülern/Innen mit 33,5 %, sodass sich ein hoch signifikanter Unterschied ergibt und die Hypothese 3a angenommen wird.

Die Tatsache, dass der Sportunterricht von den Schülern/Innen als ihr Lieblingsfach angesehen wird, zeigt, dass der Sportunterricht für die meisten von ihnen eine große Relevanz besitzt, sowohl in Deutschland als auch in Chile. Dieses Ergebnis stimmt auch mit dem von Kruber (1996) überein. In seiner Studie gaben 41 % der Schüler/Innen an, dass der Sportunterricht ihr Lieblingsfach sei, was sogar im Prozentsatz sehr nah an den 42,3 % der deutschen Schüler/Innen liegt, die in der vorliegenden Studie den Sportunterricht als ihr Lieblingsfach benannten. Auch Digel (1996) erhielt ein ähnliches Ergebnis, ebenso wie Förster und Gärtner (1998), bei denen 22,2 % der befragten Schüler/Innen den Sportunterricht als ihr Lieblingsfach benannten. Saß (1999) führte eine Studie zu diesem Thema mit Jugendlichen Migranten an deutschen Schulen durch und kam zu dem Ergebnis, das der Sportunterricht bei 31 % der Jungen das Lieblingsfach ist und bei den Mädchen (19 %) das zweitliebste Fach. Auch Klenk (2004) befragte Gymnasiasten nach ihren fünf liebsten Fächern in der Schule. Der Sportunterricht landete dabei insgesamt auf dem zweiten Platz hinter Ethik. Dies bestätigt ebenfalls die Tendenz des Sportunterrichts als eines der

beliebsten Fächer der Schüler/Innen. Und Bösche und Butler (2006) kamen in ihrer Studie ebenfalls mit 51 % der Schüler/Innen, die angaben den Sportunterricht lieber als andere Fächer zu mögen, zu dem Ergebnis, dass der Sportunterricht zu den Lieblingsfächern der Schüler/Innen gehört.

Diese deutliche Tendenz lässt sich dadurch erklären, dass der Sportunterricht den Schülern/Innen die einzige Möglichkeit bietet mithilfe ihres Körpers zu lernen. Auch wenn er wenig kognitive Kenntnisse vermittelt, so bietet er den Schülern/Innen die Möglichkeit zum Ausgleich zu der Zeit, welche die Schüler/Innen in den anderen Fächern sitzend verbringen. Zudem dient er dem Stressabbau, wodurch der in anderen Fächern produzierte Notendruck verringert werden kann. Ein weiterer Aspekt, der erklärt warum der Sportunterricht bei den Schülern/Innen zu ihren Lieblingsfächern gehört, ist der Zusammenhang zwischen dem Sport und dem Erleben von Spaß (Bräutigam, 1994). Wie bereits in der Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Sinngebung des Sportunterrichts beschrieben (s. Kapitel 6.2), verbinden die Schüler/Innen den Sportunterricht aufgrund der Erfahrungen, die sie in anderen Fächern nur schwer machen können, mit Spaß.

In Bezug auf die Ergebnisse nach Geschlecht wurde der Sportunterricht sowohl in Chile als auch in Deutschland bei den Jungen öfter als ihr Lieblingsfach genannt als bei den Mädchen. Dieses Ergebnis stimmt ebenfalls mit den Ergebnissen in den Studien von Saß (1999), Wydra (2000) und Schmidt et al. (2000), in denen ebenfalls mehr Jungen als Mädchen angaben, dass der Sportunterricht ihr Lieblingsfach sei, überein. Diese allgemeine Tendenz spiegelt sich auch in Studien von Anderssen (1993), Opper (1996b), Shropshire et al. (1997), Wydra (2001), Chung und Phillips (2002), Koca et al. (2005) und Hernández et al. (2010), in denen die Jungen ebenfalls eine höhere Beliebtheit des Sports und des Sportunterrichts aufweisen als die Mädchen, wieder.

Eine weitere Folgerung, die sich anhand der Ergebnisse ableiten lässt, sind die Veränderungen, die sich im Verlauf der Schulzeit zeigen, bzw. die Betrachtung der Ergebnisse nach Klassenstufe. Die Anzahl der Schüler/Innen, die angeben, dass der Sportunterricht ihr Lieblingsfach ist, nimmt bei steigendem Alter deutlich ab, wodurch sich die von Kruber (1996), Digel (1996), Schmidt et al. (2000), Wydra (2000) und Moreno et al. (2006) bereits ebenfalls festgestellte Tendenz zum abnehmenden Interesse am Sportunterricht in den höheren Klassenstufen bestätigt.

6.3.2 Einschätzung des Sportunterrichts

Hypothese 3b: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf die Einschätzung des Sportunterrichts.

Die meisten der deutschen und chilenischen Schüler/Innen sehen den Sportunterricht als „wichtig“, „ziemlich wichtig“ oder „sehr wichtig” an und lediglich 19,9 % der deutschen und 4,5 % der chilenischen Schüler/Innen halten ihn für „weniger wichtig“ oder „gar nicht wichtig“. Doch obwohl die Anzahl der Schüler/Innen, die dem Sportunterricht eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, bei beiden Gruppen sehr hoch ist, lässt sich anhand der Ergebnisse auch deutlich erkennen, dass der Sportunterricht für mehr chilenische Schüler/Innen wichtig ist, als für die deutschen. Somit ergibt sich ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und die Hypothese 3b wird angenommen.

Der hohe Grad der Wichtigkeit, den die Schüler/Innen dem Sportunterricht zuschreiben, stimmt auch mit den Ergebnissen aus weiteren Studien zu diesem Thema überein. So halten bei Gerlach et al. (2006) zwei Drittel aller befragten Schüler/Innen den Schulsport für wichtig, ähnlich wie bei Moreno et al. (2006), bei denen ca. 70 % der befragten Schüler/Innen den Sportunterricht als „wichtig“ oder „sehr wichtig” einstufen. Insgesamt haben sich bereits viele Studien mit der Beschreibung der Wichtigkeit des Sportunterrichts im Vergleich zu den anderen Schulfächern beschäftigt. So kommt z. B. Digel (1996) zu dem Ergebnis, dass 7,7 % der Schüler/Innen den Sportunterricht wichtiger finden als andere Fächer, dass 32,5 % der Schüler/Innen den Sportunterricht genauso wichtig finden wie die anderen Fächer, dass 45,6 % der Schüler/Innen andere Fächer wichtiger finden und dass 14,2 % der Schüler/Innen den Sportunterricht nicht wichtig finden. In einer von Bibik et al. (2007) durchgeführten Studie über die Einstellung der Schüler/Innen aus Delaware (Vereinigte Staaten von Amerika) zum Sportunterricht sollten Schüler/Innen die Wichtigkeit verschiedener Fächer angeben. Auf einer Skalenbreite von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“ erreichte der Sportunterricht insgesamt einen Durchschnitt von 3,24 und befindet sich somit nach Englisch (M = 4,23), Mathematik (M = 4,20) und den Wissenschaften (M = 3,40) aus Sicht der Schüler/Innen unter den wichtigsten Fächern.

Obwohl sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen dem Sportunterricht einen hohen Grad der Wichtigkeit zuordnen, ist weiterhin auffällig, dass dies bei mehr chilenischen als deutschen Schülern/Innen der Fall ist. Dies lässt sich, wie bereits in den vorhergehenden Punkten genannt, durch die niedrige Anzahl an Schülern/Innen, die körperliche Aktivitäten in ihrer Freizeit ausüben, begründen. Der Sportunterricht ist für die chilenischen Schüler/Innen so wichtig, da er für die meisten die einzige Möglichkeit darstellt, Sport treiben zu können. Da die meisten der

deutschen Schüler/Innen im Gegensatz dazu auch in ihrer Freizeit Sport treiben, ist er für sie folglich auch weniger wichtig.

Bei der Analyse der Ergebnisse nach Geschlecht lässt sich, ähnlich wie bei Gerlach et al. (2006), feststellen, dass die Jungen den Sportunterricht insgesamt wichtiger finden als die Mädchen, sowohl in Chile als auch in Deutschland. Opper (1996b) hingegen konnte bei dieser Frage in seiner Studie kaum Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen feststellen, da der Aussage „Sport ist wichtig, aber andere Fächer sind wichtiger" 45,1 % der Jungen und 46,5 % der Mädchen zustimmten.

In Bezug auf die Einschätzung des Sportunterrichts nach Alter bestätigt sich die Tendenz, dass die Wichtigkeit des Sportunterrichts für die Schüler/Innen bei steigendem Alter abnimmt. In der Studie von Moreno et al. (2006) ordneten 74,7 % der Schüler/Innen im Alter von 12 und 13 Jahren den Sportunterricht als „wichtig" oder „sehr wichtig" ein. Diese Anzahl sinkt bei den Schülern/Innen im Alter von 14 und 15 Jahren auf 67,0 %. Gerlach et al. (2006, S. 119) macht in der Analyse der Ergebnisse aus der DSB-SPRINT-Studie in Bezug auf die Relevanz des Sports in verschiedenen Settings ebenfalls auf diese Tendenz aufmerksam. Laut ihm tritt mit zunehmendem Alter ein kontinuierlicher Relevanzverlust ein. So wird der Sportunterricht von den Schülern/Innen der vierten Klasse noch höher als andere Settings, wie dem Vereinssport oder dem informellen Freizeitsport, eingeschätzt. In der siebten und neunten Klasse hingegen ordnen die Schüler/Innen dem Sport im Verein oder dem Sport außerhalb des Vereins bereits eine höhere Wichtigkeit als dem Sportunterricht zu.

6.4 Einschätzung des Sportlehrers

Hypothese 4: Die deutschen und chilenischen Schüler/Innen unterscheiden sich signifikant in Bezug auf ihre Einschätzung der Sportlehrkraft.

Anhand der fünf „Einschätzungsfaktoren", die sich aus den Items zur Einschätzung der Sportlehrkräfte der Schüler/Innen ergeben, ist zu erkennen, dass sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen ein positives Bild von ihrer Sportlehrkraft haben und in den Hauptcharakteristika übereinstimmen. Insgesamt schreiben die deutschen Schüler/Innen ihrer Sportlehrkraft jedoch eine höhere „fachliche Kompetenz" zu und bewerten die Faktoren „autoritäres Verhältnis", „rücksichtslos im Umgang mit den Schülern/Innen" und „fachliche Unfähigkeit" im Gegensatz zu den chilenischen Schülern/Innen weniger stark. Die chilenischen Schüler/Innen hingegen geben dem Faktor „Empathie gegenüber den Schülern/Innen" höhere Werte als die deutschen. Es bestehen insgesamt also hoch signifikante Unterschiede bei den fünf „Einschätzungsfaktoren", sodass die Hypothese 4 angenommen wird.

Verschiedene Studien zu diesem Thema bestätigen ebenfalls, dass die Schüler/Innen denken, ihre Lehrkräfte seien Fachexperten. Bei der Analyse der Einstellung der Schüler/Innen zum Lehrerverhältnis machten Luke und Cope (1994) darauf aufmerksam, dass die Items mit den höchsten Werten „Ich denke, dass mein Sportlehrer viel über Sport weiß“ und „Unser Sportlehrer erklärt deutlich, was wir machen sollen“ waren. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Förster und Gärtner (1998), bei denen die Schüler/Innen als Hauptcharakteristika ihrer Sportlehrkraft angaben: „kann gut erklären“ (78,4 %) und „hat viel Ahnung“ (77,2 %).

Hummel et al. (2004) kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Schüler/Innen die Fachkompetenz der Sportlehrkraft anerkennen. So gaben 84,6 % der Schüler/Innen „legt darauf Wert, dass man sich im Sportunterricht viel bewegt“ und 77,3 % „versteht viel von seinem Fach“ an. In der Studie von Altenberger et al. (2005) gaben die Schüler/Innen unter den Hauptcharakteristika an (durch das semantische Differenzial, auf einer Skala von eins bis fünf), dass ihre Sportlehrkraft „fähig“ (M = 3,91), „sportlich“ (M = 4,32) und „selbstbewusst“ (M = 4,04) sei. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten auch Gutierrez und Pilsa (2006). Bei ihnen sollten die Schüler/Innen auf einer Skala von eins bis fünf den Grad ihrer Zustimmung zu verschiedenen Charakteristika ihrer Sportlehrkraft angeben. Die Items mit der höchsten Zustimmung waren: „mein Sportlehrer kennt sich im Sportunterricht sehr gut aus“ (M = 3,93), „mein Sportlehrer erklärt sehr gut“ (M = 3,82) und „mein Sportlehrer hilft uns, wenn wir Schwierigkeiten haben, eine Aktivität zu lernen“ (M = 3,74).

Eine weitere Studie, deren Ergebnisse mit denen in der vorliegenden Arbeit übereinstimmen, ist die DSB-SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2006), in der sich anhand des semantischen Differenzials (auf einer Skala von – 3 bis + 3) herausstellte, dass die Schüler/Innen ihre Sportlehrkraft als Fachexperten ansehen und ihr hohe Werte bei den Faktoren „sportlich“ (+1,60) „vorbereitet“ (+1,43) und „fachlich gut“ (+1,31) zuschreiben. Diese Tendenz setzt sich auch bei Hernández und López (2007) fort. In ihrer Untersuchung beschrieben die Schüler/Innen ihre Lehrkraft als „sicher“ (85,5 %) und „sehr gut vorbereitet“ (83,3 %).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen nicht nur, dass die Schüler/Innen ihre Sportlehrkraft als kompetent ansehen, sondern dass die Schüler/Innen sie auch als autoritär wahrnehmen. Bei der Beschreibung der Sportlehrkräfte aus Schülersicht definiert Bräutigam (1999) die autoritäre Sportlehrkraft, welche die Liste der „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht anführt, als „der Tyrann“. Wydra (2001) stellte mithilfe einer Clusteranalyse fünf „Beurteilungsdimensionen“ auf. Eine davon war die Dimension „autoritäres Verhalten“, mit den negativen Aspekten, die von den Schülern/Innen am meisten genannt wurden. Ähnliche Ergebnisse erlangten auch Lopez und González (2001). In ihrer Studie gaben die befragten Schüler/Innen als den Aspekt, der ihnen am wenigsten am Sportunterricht gefällt, „Strafen, die der

Sportlehrer gibt“ und „der Lehrer spricht nicht viel mit den Schülern/Innen“ an. In der DSB-SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2006) gehörten zu den meist genannten negativen Charakteristika der Sportlehrkräfte „streng“ (-0,28) und „launisch“ (-0,11). Ebenso gaben 22,7 % der bei Hernández und López (2007) befragten Schüler/Innen an, dass ihre Sportlehrkraft „distanziert“ sei und 22,5 % sahen ihre Sportlehrkraft als „autoritär“ an.

Um die Unterschiede in der Einschätzung der Sportlehrkraft zwischen den deutschen und den chilenischen Schülern/Innen erklären zu können, ist es zunächst notwendig die Rahmenbedingungen für den Sportunterricht in den beiden Ländern zu kennen. So liegt einer der hauptsächlichen qualitätsmindernden Faktoren des Sportunterrichts z. B. in der Größe der Lerngruppe (Deutscher Sportbund, 2006, S. 169 - 172), denn je größer die Klasse ist, desto mehr Disziplinprobleme gibt es. Da die durchschnittliche Größe der Lerngruppen in Chile mit 30,7 Schüler/Innen pro Klasse insgesamt höher ist als in Deutschland mit 25,4 Schüler/Innen pro Klasse, ist die Arbeit für die chilenischen Lehrkräfte erschwert, sodass sie insgesamt strenger sein müssen und zur Durchführung von Aktivitäten gezwungen sind, die eine Kontrolle der Schüler/Innen zulassen und bei denen möglichst alle Schüler/Innen im gleichen Maße beschäftigt sind (wie z. B. Ausdauertraining oder Fußball, die bei den Inhalten des Sportunterrichts dominieren). Dies kann also auch der Grund dafür sein, dass die chilenischen Schüler/Innen ihre Sportlehrkräfte eher als autoritär und weniger kompetent wahrnehmen als die deutschen Schüler/Innen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die Einstellungen der deutschen und chilenischen Schüler/Innen zum Sportunterricht analysiert. Nach der umfassenden Analyse des Forschungsstandes in Deutschland und auf internationaler Ebene basiert diese Arbeit auf den Aspekten, die ebenfalls in den meisten Studien über die Einstellung der Schüler/Innen zum Sportunterricht untersucht wurden: die Beurteilung des Sportunterricht, die Sinngebung des Sportunterrichts, die Relevanz des Sportunterrichts, die Einschätzung der Sportlehrkräfte. Insgesamt wurden 2.748 Schüler/Innen aus der fünften, siebten, neunten und elften Klasse befragt, wovon 1.375 Schüler/Innen aus dem Saarland in Deutschland (49,3 % Schülerinnen, 50,7 % Schüler, Alter M = 13,6 ± 2,2) und 1.373 Schüler/Innen aus der Region Araukanien in Chile (48,5 % Schülerinnen, 51,5 % Schüler, Alter M = 13,3 ± 2,5) stammen. Für das Einholen der Daten wurde ein speziell für diese Untersuchung ausgearbeiteter Fragebogen mit dem Titel „Schülerfragebogen zum Schulsport“ angewandt. Dieser basiert auf den Fragebögen für die Schüler/Innen in der DSB-SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) und auf dem Schülerfragebogen zum Schulsport im Saarland (Förster & Gärtner, 1998).

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen insgesamt eine allgemein positive Einstellung zum Sportunterricht besitzen, auch wenn bei den meisten der in dieser Arbeit analysierten Aspekte signifikante Unterschiede vorliegen. In Bezug auf die Beurteilung des Sportunterrichts zeigt sich anhand der Ergebnisse, ähnlich wie bei verschiedenen anderen Studien, welche die Meinung der Schüler/Innen zum Umfang des Sportunterrichts untersucht haben (Kruber, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Ryan et al., 2003; Hummel et al., 2004), dass sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen zwei Stunden Sportunterricht pro Woche als zu wenig ansehen, wobei die chilenischen Schüler/Innen mit dem Umfang des Sportunterrichts insgesamt noch weniger zufrieden sind als die deutschen. Bei der Frage danach, welche Inhalte im Sportunterricht durchgeführt werden, gaben die deutschen Schüler/Innen als am häufigsten durchgeführte Aktivitäten und Sportarten „kleine Spiele“, „Geräteturnen“ und „Basketball“ an, während diese bei den chilenischen Schülern/Innen „Ausdauertraining“, „Fußball“ und „kleine Spiele“ waren. Diese Inhalte stehen im Gegensatz zu den Aktivitäten und Sportarten, welche die Schüler/Innen im Sportunterricht gerne durchführen würden. In diesem Punkt wünschen sich die deutschen Schüler/Innen vor allem „Fußball“, „Kampfsport“ und „Schwimmen“ im Sportunterricht, während sich die chilenischen Schüler/Innen vor allem „Schwimmen“, „Fußball“ und „Tennis“ wünschen. Bei der Analyse des Grades der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht bestätigte sich die in verschiedenen weiteren Studien (Lopéz & González, 2001; Hummel et al., 2006; Gerlach et al., 2006; Hernández & López, 2007; Hernández et al., 2010)

zu erkennende Tendenz, dass die Schüler/Innen insgesamt einen hohen Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aufweisen, wobei die deutschen Schüler/Innen im Vergleich zu den chilenischen insgesamt einen noch höheren Grad der Zufriedenheit mit dem Sportunterricht aufweisen.

In Bezug auf die Sinngebung des Sportunterrichts gaben sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen an, dass der Faktor „Fitness“ die Hauptbedeutung im Sportunterricht hat, ebenso wie bei den Schülern/Innen in der DSB-SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2006). Insgesamt schreiben die Schüler/Innen aus Chile diesem Faktor allerdings eine höhere Bedeutung zu, als die deutschen. Bei der Frage nach dem Nutzen des Sportunterrichts wurde der Faktor „Intrasportiver Nutzen“ von den Schülern/Innen beider Länder am meisten genannt, wobei das Item „Spaß am Sport erfahren“ als Hauptnutzen hervorsticht, was mit den Ergebnissen verschiedener anderer Studien zu diesem Thema übereinstimmt (Digel, 1996; Klenk, 2004; Hernández & López, 2007). Die Schüler/Innen aus Chile weisen in diesem Zusammenhang insgesamt bei allen Faktoren in Bezug auf den Nutzen des Sportunterrichts einen höheren Grad der Zustimmung auf als die deutschen.

In Bezug auf die Relevanz des Sportunterrichts steht das Fach Sport bei den Schülern/Innen beider Länder an erster Stelle, wodurch sich die Ergebnisse verschiedener Studien, in denen sich der Sportunterricht ebenfalls als Lieblingsfach der Schüler/Innen herausstellte (Kruber, 1996; Digel, 1996; Förster & Gärtner, 1998; Saß, 1999; Wydra, 2000; Klenk, 2004; Bösche & Butler, 2006), bestätigen. In der vorliegenden Arbeit geben im Vergleich zu den chilenischen Schülern/Innen allerdings insgesamt mehr deutsche den Sport als ihr Lieblingsfach an. Doch obwohl der Sportunterricht, wie es sich auch in anderen Studien zu diesem Thema herausstellte (Digel, 1996; Gerlach et al., 2006; Moreno et al., 2006; Bibik et al., 2007), für die deutschen und die chilenischen Schüler/Innen sehr wichtig ist, schätzen die chilenischen Schüler/Innen ihn insgesamt als wichtiger ein als die deutschen Schüler/Innen.

Bei der Einschätzung der Sportlehrkräfte lässt sich folgern, dass die Schüler/Innen beider Länder ein positives Bild von ihren Sportlehrkräften haben. Ebenso wie in anderen Studien zum Thema der Einschätzung der Sportlehrkräfte (Luke & Cope, 1994; Förster & Gärtner, 1998; Hummel et al., 2004; Altenberger et al., 2005; Gutierrez & Pilsa, 2006; Gerlach et al., 2006; Hernández & López, 2007) geben sowohl die deutschen als auch die chilenischen Schüler/Innen als eine der wichtigsten Charakteristika ihrer Sportlehrkraft die Fachkompetenz an, wobei die deutschen Schüler/Innen ihren Sportlehrkräften eine höhere Fachkompetenz zuschreiben als die chilenischen Schüler/Innen. Im Gegensatz dazu geben die chilenischen Schüler/Innen ihren Sportlehrkräften bei dem Faktor „autoritäres Verhältnis“ höhere Werte und empfinden sie somit insgesamt strenger als die deutschen Schüler/Innen.

Obwohl die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit die Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts sowohl in Deutschland als auch in Chile bestätigen, sind die zwischen den beiden Ländern bestehenden Unterschiede trotzdem auffällig.

Allgemein ergibt sich das Problem der nicht vergleichbaren Bezugssysteme Deutschland und Chile auf Grund der unterschiedlichen kulturellen, sozialpolitischen und ökonomischen Strukturen sowie der besonderen Vereins- und Verbandssituation innerhalb Deutschlands. Alle Ergebnisse dieser Untersuchung sowie dazugehörende Ergebnisdiskussionen sollten ständig unter diesem Gesichtspunkt kritisch betrachtet werden. Diese Arbeit zielt nicht darauf ab, Kausalitäten zu suchen, da es schwierig erscheint, die Gründe für das Zustandekommen dieser Unterschiede genau zu benennen. Trotz dessen lassen sich ein paar Vermutungen zu den möglichen Gründen anstellen, die gleichzeitig auch als Hypothesen für weitere Studien, die zur Vertiefung dieses Themengebiets durchgeführt werden könnten, dienen können. Ähnlich wie es in den wenigen bereits zum Thema der Einstellung zum Sportunterricht seitens der Schüler/Innen aus verschieden Kulturen durchgeführten Untersuchungen angesprochen wird (Lopez & González, 2001; Chung & Phillips, 2002; Stelzer et al., 2004; Dismore et al., 2006), könnten sich diese Unterschiede anhand von strukturellen Faktoren, wie der Organisation des Sportunterrichts, den Lehrplänen, der Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schülern/Innen und dem Grad der Wichtigkeit, den die Sportlehrkräfte dem Sportunterricht zuschreiben, erklären lassen. In der vorliegenden Untersuchung liegen die Unterschiede in der Organisation des Sportunterrichts in den beiden Ländern z. B. in der Größe der Lerngruppe, was in der DSB-SPRINT-Studie (Oesterreich & Heim, 2006) seitens der Lehrkräfte der am häufigsten genannte qualitätsmindernde Faktor im Sportunterricht ist. So liegt der Durchschnitt in der Befragung der vorliegenden Arbeit bei der Stichprobe von den deutschen Schülern/Innen bei 25,4 Schülern/Innen pro Klasse, während er bei der Stichprobe von den chilenischen Schülern/Innen bei 30,7 Schülern/Innen pro Klasse liegt.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Ländern ist die Sportstättensituation. Auf der Grundlage der DSB-SPRINT-Studie (Breuer, 2006) zur Lage des Schulsports in Deutschland lässt sich sagen, dass die Sportstätten und deren Ausstattung – abgesehen von den Schwimmbädern – insgesamt akzeptabel sind, während in Chile lediglich zwei Drittel der öffentlichen Schulen Zugang zu geeigneten Sportstätten haben (Instituto Nacional de Estadísticas & Instituto Nacional de Deportes, 2006).

Abschließend könnte ein weiterer Grund für die Unterschiede in den Ergebnissen zwischen den beiden Ländern in der Ausübung von sportlichen Aktivitäten in der Freizeit liegen. In Deutschland gibt es ca. 91.000 aktive Sportvereine, während es in Chile 16.026 Sportorganisationen gibt, von denen nur 38 % tatsächlich aktiv sind (Instituto Nacional de Deportes, 2009). Dies bedeutet, dass die deutschen Schüler/Innen mehr Möglichkeiten zur Ausübung von sportlichen Aktivitäten außerhalb

des Sportunterrichts haben, so wie es auch aus den Ergebnissen in den im Saarland durchgeführten Studien von Emrich et al. (2004) und Klein et al. (2011) hervorgeht, während der Sportunterricht für die chilenischen Schüler/Innen scheinbar die einzige Möglichkeit zum Sporttreiben bietet. Bei Weiterführung dieser Überlegung lässt sich erklären, warum die chilenischen Schüler/Innen den Faktoren Umfang, Bedeutung, Nutzen und Einschätzung des Sportunterrichts höhere Werte zuordnen als die deutschen Schüler/Innen, die sich im Gegensatz dazu zufriedener mit ihrem Sportunterricht und ihrer Sportlehrkraft zeigen: Das Interesse und die Bedürfnisse in Bezug auf die Ausübung körperlicher Aktivitäten hängt bei den deutschen Schülern/Innen nicht nur von den Erlebnissen im Sportunterricht ab, sondern auch von den Sportvereinen. Im Gegensatz dazu hat der Sportunterricht für die chilenischen Schüler/Innen einen größeren Stellenwert, da er die einzige Möglichkeit darstellt, ihre Bedürfnisse nach Bewegung zu befriedigen, wobei er es dabei allerdings nicht immer schafft, die Erwartungen zu erfüllen. Insgesamt ist es allerdings notwendig, zu überprüfen, ob die in den Ergebnissen vorliegenden Unterschiede letztendlich tatsächlich durch die soeben angeführten Überlegungen ausgelöst wurden. Aus diesem Grund soll diese Arbeit als Basis für folgende Untersuchungen zu diesem Thema dienen, um den Themenbereich noch tiefgehender zu erforschen und auszubauen.

Literaturverzeichnis

Aguirre, J. J. (1886). *Manual de Jimnasia Escolar para el uso de las Escuelas de Educación Primaria*. Santiago: Imprenta y Litografía de Pedro Cadot y Ca.

Allende, S. (1972). *Mensaje del Presindente Allende ante el Congreso Pleno. 21 de Mayo de 1972*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.salvador-allende.cl/mensajes/MENSAJE1972/mensaje72.html

Allende, S. (1973). *Mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno. 21 de Mayo de 1973.* Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.salvador-allende.cl/Mensaje1973/mensaje73.html

Altenberger, H., & Höss-Jelten, C. (2006). Der Außerunterrichtliche Sport. In Deutsche Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 252 - 282). Aachen: Meyer & Meyer.

Altenberger, H., Erdnüß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Siglreitmaier, F., & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.

Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research*, *8*(2), 167 - 179.

Angne, S. (2009). *Sportunterricht aus Schülersicht im Saarland*. Unveröffentlichte Examensarbeit. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes.

Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online, 8*(1), 2 - 8. Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say1/v8s1m1.pdf

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.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323 - 407). Opladen: Leske + Budrich.

Berg, A., & König, D. (2005). Inaktivität als Risikofaktor. *Bewegungstherapie und Gesundheitsport, 21*, 104 - 108.

Berndt, I., Schmidt, G., & Werpup, M. (1987). Schulsport als Motivation zum Life-time Sport? – wie Mädchen und Jungen den Sportunterricht erleben: Ein Forschungs- und Studienprojekt. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik* (S. 118 - 129). Clausthal-Zellerfeld: dvs.

Berndt, I., Endrikat, K., Kurz, D., Menze-Sonneck, A., Sygusch, R., & Tietjens, M. (2000). Jugend und Sport in Deutschland - Ausgewählte Ergebnisse aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In E. Balz & Neumann Peter (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 123 - 141). Hamburg: Czwalina.

Bernett, H. (1966). *Nationalsozialistische Leibeserziehung: Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation*. Schorndorf: Hofmann.

Bernett, H., Teichler, H. J., & Bahro, B. (2008). *Nationalsozialistische Leibeserziehung: Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation* (2., über. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Bibik, J., Goodwin, S., & Orsega-Smith, E. (2007). High school students' attitude toward physical education in Delaware. *The Physical Educator*, *64*(4), 192 - 204.

Bielefeld, J. (1981). *Einstellung zum Sport: Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.

Birtwistle, G., & Brodie, D. (1991). Children's attitudes toward activity and perceptions of physical education. *Health Education Research*, *6*(4), 465 - 478.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.

Bös, K., Hänsel, F., & Schott, N. (2000). *Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft. Planung – Auswertung – Statistik.* Hamburg: Czwalina.

Bösche, M., & Butler, J. (2006). *Bewegung und Bewegungsverhalten bei Siebteklässlern in Berlin-Mitte: Ausgewählte Ergebnisse einer Erhebung in acht Oberschulen in Berlin-Mitte*. Berlin: Bezirksamt Mitte von Berlin. Zugriff am 28. Mai 2001 unter http://www.berlin.de/ba-mitte/buergerdienste/publikationen/reihe_gbe_gf.html#bd8

Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sport-engagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, *43*, 236 - 244.

Bräutigam, M. (1999). So schlecht ist er auch wieder nicht!: Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, *48*, 100 - 111.

Bräutigam, M. (2003): *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ: Subjektive Theorien von Schülerinnen und Schülern über gesundheit und Sport(-Unterricht). *sportunterricht*, *39*, 125 - 134.

Brehm, W. (1993). Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Schulsport Heute - Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption. Brennpunkte der Sportwissenschaft* (S. 153 - 165). Sankt Agustin: Academia.

Brehm, W. (1999). Wohlbefinden durch Sport - eine Kategorie des Schullebens. In R. Laging & W. Günzel (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 360 - 374). Baltmannsweiler: Schneider.

Brehm, W., & Voitländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterricht aus Schulersicht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. (S. 179 - 187). Hamburg: Czwalina.

Brettschneider, W.-D., & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen: Forschungsbericht*. Frechen: Ritterbach.

Brettschneider, W.-D., Brandl-Bredenbeck, H., & Rees C. R. (1997): *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Breuer, C. (2006). Die Sportstättensituation. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 53 - 75). Aachen: Meyer und Meyer.

Cámara de Diputados de Chile. (2006). *Proyecto de Ley, que modifica el DFL Nº 1, Orgánica de Enzeñanza, estableciendo un incentivo a la Educación Física*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID =4648&prmBL=4258-04

Cámara de Diputados de Chile. (2007). *Establece un test preventivo y obligatorio para detectar riesgos cardiovasculares en estudiantes*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=5535&prmBL=5150-04

Cámara de Diputados de Chile. (2010). *Modifica la Ley del Deporte incorporando 4 horas de Educación físia*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=7350&prmBL=6949-04

Cárcamo, J., Hütten, L., Lucht, M., & Wydra, G. (2011). Einstellung europäischer und südamerikanischer Schüler zum Sporttreiben. In F. Borkenhagen, S. Hafner, R. Heim & P. Neumann (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsport zwischen Gegenwarts- und Zukunftorientierung* (S. 32). Hamburg: Czwalina.

Carreiro da Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1998). School Physical Education Views: Parent´s and Student´s Connections. In R. Naul, K. Hardman, M. Piéron & B. Skirstad (Eds.), *Physical activity and active lifestile of children and youth* (pp. 152 - 163). Schorndorf: Hofmann.

Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, *7*(1), 24 - 43.

Chedzoy, S., & Burden, R. (2009). Primary school children’s reflections on Physical Education lessons: An attributional analysis and possible implications for teacher action. *Thinking Skills and Creativity*, *4*(3), 185 -193.

Chung, M.-H., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high scholl students. *The Physical Educator*, *59*(3), 126 - 138.

Cockburn, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *62*(4), 91 -101. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://articulos.revista-apunts.com/62/es/062_091_101_ES.pdf

Couturier, L., Chepko, S., & Coughlin, M. A. (2005). Student Voices - What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *The Physical Educator*, *62*(4), 170 - 177.

De la Cruz, P. (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. In Consejo Español de Estudios Iberoamericanos (ed.), *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles (12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España* (pp.. 1.233 - 1.251). Segovia: CEEIB.

Deutscher Sportbund (Hrsg.). (1998). *Gehört Schulsport noch zum öffentlichen Bildungsangebot? Dokumentation der Anhörung des Deutschen Sportbundes zum Schulsport am 16. Juni 1997 in Frankfurt*. Frankfurt: DSB.

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

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. (1992). Schulsport. In *dvs-Informationen 3/1992*, S. 13.

Diario El Mercurio (2004, 24. April). Un liceano de 15 años fallece durante clase de gimnasia. *El Mercurio*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={283f10e0-705c-4165-84ff-0ea40a6570f6}

Diario El Mercurio (2004, 2. Juni). Un estudiante murió cuando hacía gimnasia. *El Mercurio*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={341b69cc-999a-44f3-a3e2-bc363f4843ec}

Diario El Mercurio (2004, 13. August). Quinto escolar muerto en gimnasia. *El Mercurio*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={007ae9c9-f052-48ec-8881-c52a53c6e4fc}

Diario El Sur (2011, 28. Januar). Gobierno buscará avanzar en horas de Educación Física en los colegios. *Diario El Sur (edicion Online)*. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.elsur.cl/base_elsur/site/artic/20110128/pags/20110128031339.html

Díaz, J., & Devés, E. (1989). *100 chilenos y Pinochet*. Santiago: Zig-Zag.

Diekmann, A. (2009). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (20. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Digel, H. (1996). Schulsport - Wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *sportunterricht*, *45*, 324 - 339.

Dismore, H., & Bailey, R. (2010). "It's been a bit of a rocky start": attitudes toward physical education following transition. *Physical Education & Sport Pedagogy, 15*(2), 175 - 191.

Dismore, H., Bailey, R., & Izaki, T. (2006). Japanese and English School Students' Views of Physical Education: A comparative study. *International Journal of Sport and Health Science, 4*, 74 - 85.

DOSB, DSLV, dvs & Fakultätentag Sportwissenschaft. (2009). Memorandum zum Schulsport. *sportunterricht 58*, S. 302 - 309.

Dyson, B. (1995). Students´Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(4), 394 - 407.

Eisenberg, C. (2000). Friedrich Ludwig Jahn – der Erfinder des Turnens. *Sportwissenschaft, 30*, 125 - 140.

Emrich, E. (1989). Die Vergesellschaftung des menschlichen Körpers im Rahmen philanthropischer Leibeserziehung. *sportunterricht, 38*, 473 - 478.

Emrich, E., Klein, M., Papathanassiou, V., Pitsch, W., Schwarz, M., & Urhausen, A. (2004). Soziale Determinanten des Freizeit- und Gesundheitsverhaltens saarländischer Schülerinnen und Schüler – Ausgewählte Ergebnisse der IDEFIKS-Studie (Teil 3). *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 55*(9), 222 - 231.

Fernández, E. (2010). Desafios de futuro de la Educación Superior en Chile. In O. Ette & H. Nitschack (Hrsg.): *TransChile. Un acercamiento transreal : Cultura-Historia-Itinerarios-Literatura-Educación* (S. 75 - 87). Frankfurt am Main: Vervuert,.

Figley, G. (1985). Determinants of Attitudes Toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*(4), 229 - 240.

Fischer, B. (1989). *Einstellungen zum Sport: Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von Schülern zu Lernfeldern des Sportunterrichts in der Sekundastufe II*. Münster: Waxmann Verlag.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society, 6*(1), 5 - 21.

Förster, J., & Gärtner, A. (1998): *Empirische Erhebung zur Akzeptanz und Beliebtheit des Sportunterrichts an saarländischen Schulen. Schülerfragebogen zum Schulsport im Saarland*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Frei, P. (1997). Die Bedeutung einer kommunikativen Sportpädagogik für Erziehung im Sportunterricht: Sichtweisen und Bedeutungsbeimessung von Sportlehrern und Schülern. In G. Friedrich & E. Hildenbrant (Hrsg.), *Sportlehrer-in heute. Ausbildung und Beruf* (S. 79 - 88). Hamburg: Czwalina.

Fröhlich, M., & Pieter, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Mass der Bewertung von praktischer Relevanz – Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie, 57*(4), 139 - 142.

Funke, J. (1983). Einleitung. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung* (S. 7 - 11). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Funke-Wineke, J. (1992). Grundlagen unseres Ansatzes. In G. Treutlein, J. Funke & N. Sperle (Hrsg.), *Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen - lernen - Gesundheit fördern* (2. Aufl., S. 9 - 28). Aachen: Meyer & Meyer.

GDS Consultores (2006): *Aplicación de Instrumentos de Medición de la Condición Física en Alumnos de Enseñanza Básica*. Santiago: Instituto Nacional de Deportes.

Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115 - 152). Aachen: Meyer & Meyer.

Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung" als mädchenparteiliche Maßnahme: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Schulsport Heute - Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption. Brennpunkte der Sportwissenschaft.* Sankt Agustin: Academia.

Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen: Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts*. Hamburg: Kovač.

Gogoll, A., Kurz, D., & Menze-Sonneck, A. (2003). Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 145 - 165). Schorndorf: Hofmann.

Goral, M. (2010). Social attitudes of Turkish towards participation in physical education and Sport. *Social Behavior and Personality*, *38*(9), 1.243 - 1.260.

Greier, K. (2010). Die Bedeutung des Sportunterrichts aus gesundheitspräventiver und aus Schülersicht. *Bewegungserziehung*, *64*(1), 24 - 29.

Grössing, S. (1995). Bewegungskultur durch Bewegungserziehung statt Handlungsfähigkeit im Sport durch Sporterziehung. In A. Zeuner, G. Senf, & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 49 - 57). Sankt Augustin: Academia.

Grössing, S. (1997). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. Balz, P. Neumann, & H. Aschebrock (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 33 - 45). Schorndorf: Hofmann.

Grössing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik.* (9. überarb. und erw. Aufl.) Wiebelsheim: Limpert

Grupe, O. (1996). Kultureller Sinngeber. Die Sportwissenschaft an deutschen Universitäten. *Forschung & Lehre, 7*, 362 - 366.

Grupe, O., & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik*. (3. neu bearbeite Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Guarda, S. (2006). Historia del Instituto de Educación Física. *Revista Eduación Física - Chile, 265*, 13 - 24.

Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *6*(24), 219 - 229. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.pdf

Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools. A global perspective. *Kinesiology, 40*(1), 5 - 28.

Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review, 6*(3), 203 - 229.

Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport, 6*(2), S. 35 - 44.

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.

Hernández, J. L., & López, C. (2007). Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras. In J. L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes. Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp. 143 - 168). Barcelona: Graó.

Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Eds.). (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.

Hernández, J., López, C., Martínez, M., López, A., & Álvarez, M. (2010). Percepcion del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la educación física: ¿una cuestión de género? *Movimento, 16*(4), 209 - 225.

Hofmann, J., Kehne, M., Brandl-Bredenbeck, H., & Brettschneider, W.-D. (2006). Organisation und Durchführung des Sportunterricht aus Sicht der Schulleitung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 94 - 114). Aachen: Meyer und Meyer.

Hopple, C., & Graham, G. (1995). What Children Think, Feel, and Know About Physical Fitness Testing. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(4), 408 - 417.

Horter, P. (1998). Mädchen im Schulsport - Verwelgerung, Anpassung oder Selbstbestimmung. In K. Behm & K. Petzsche (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport. Natur- und Geisteswissenschaften im Dialog*. (S. 55 - 62). Hamburg: Czwalina.

Hummel, A. (1997). Die Körperlich-Sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein* (S. 47 - 62) Schorndorf: Hofmann.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalitierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht*, *49*, 9 - 13.

Hummel, A., & Balz, E. (1995). Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28 - 40). Sankt Augustin: Academia.

Hummel, A., Erdtel, M., & Adler, K. (2004). *„Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung“: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz. Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sportpaedagogik/aktuelles/schulsport.pdf

Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust… Schulsport aus Sicht "sportschwacher" SchülerInnen. *Sportpädagogik*, *24*(6), 28 - 32.

Hunger, I. (2001). "Und manche machen's wegen Vergnügen" - Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (S. 116 - 132). Schorndorf: Hofmann.

Instituto Nacional de Deportes (2009). *Análisis del comportamiento de las organizaciones deportivas del registro del Instituto Nacional de Deportes.* Santiago: Katalejo Investigaciones Sociales.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2005a). *Chile: Ciudades, Pueblos y Caseríos*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2005b). *Estadísticas Vitales. Informe Anual 2005*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2010) *Compendio Estadístico. Sintesis Geográfica Nacional 2010*. Zugriff am 22. Juli 2011 unter http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/pdf/2010/sintesisgeonac2010.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile & Instituto Nacional de Deportes de Chile. (2006) *Primer Catastro Nacional de Instalaciones y Recintos Deportivos*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

Janalik, H. (1986). Zum Problem der Erfassung der Schülerperspektive im Sportunterricht. In R. Rost (Hrsg.), *Das Kind im Zentrum interdisziplinärer sportwissenschaftlicher Forschung. Symposium Dortmund 1985* (S. 99 - 105). Erlensee: SFT.

Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht*, *44*(2), 45 - 53.

Keller, B., & Wydra, G. (2008). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts an beruflichen Schulen des Saarlandes. *Die berufsbildende Schule, 60*, 283 - 291.

Kenyon, G. S. (1968a). A conceptual model for characterising physical activity. *Research Quarterly, 39*(1), 566 - 574.

Kenyon, G. S. (1968b). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly, 39*(3), 566 - 574.

Klein, M. (2007). Soziale Konstruktion von Krise in der Sportwissenschaft. In N. Müller & D. Voigt (Hrsg.), *Gesellschaft und Sport als Feld wissenschaftlichen Handelns* (S. 149 – 167). Niederhausen, Taunus: Schors.

Klein, M., Fröhlich, M., & Emrich, E. (2011). Sozialstatus, Sportpartizipation und sportmotorische Leistungsfähigkeit. *Sport und Gesellschaft, 8*(1), 57 - 79.

Klein, M., Pitsch, W., & Emrich, E. (2008). Vom Umgang mit Krisen – empirische Befunde zum Kollektivgut Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. In K.-S Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Erhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 2743 - 2755). Frankfurt am Main: Campus.

Klein, M., Papathanassiou, V., Pitsch, W., & Emrich, E. (2005). Aspekte sozialer Konstruktion von Krisen. *Sporwissenschaft, 35,* 15 - 38.

Kleindienst-Cachay, C. (1991). Schulsport und Sportsozialisation von Hauptschülerinnen. *sportunterricht, 40*(6), 205 - 215.

Klenk, C. (2004). Schulsport in Baden-Württemberg: Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *sportunterricht, 53,* 233 - 239.

Klumpp, P., & Miethling, W.-D. (1997). Die Schülerperspektive: Neue Schüler stellen neue Anforderungen an Lehrer: Rekonstruktion bedeutsamer Unterrichtserfahrungen aus der Sicht heutiger Schüler. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 237 - 245). Hamburg: Czwalina.

Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence relates to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review, 15*(2), 139 - 154.

Koca, C., Asçi, F. H., & Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence, 40,* 365 - 375.

Köppe, G., & Warsitz, K. (1989). *Sportabstinenz bei Jugendlichen: Deutungsmuster, Interpretationen, Schlussfolgerungen*. Köln: Sport und Buch Strauss.

Krieger, C. (2000). "Wir helfen denen nicht!" Gruppenkonflikte von Schülerinnen im Sportunterricht. *Sportpädagogik, 24*(6), 24 - 27.

Krieger, C. (2005). *Wir, ich und die anderen: Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer und Meyer.

Krieger, C., & Miethling, W.-D. (2001). Schüler im Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. Zur Rekonstruktion von Schülersichtweisen im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, *51*, 126 - 147.

Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, *45*, 4 - 8.

Krüger, M. (1999). Im Brennpunkt: Sport muss Unterrichtsfach bleiben. *sportunterricht*, *48*, 305.

Krüger, M. (2005a). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports: Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland* (2. neu bearbeite Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Krüger, M. (2005b). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung un des Sports: Teil 3. Leibesübungen im 20. Jahrhundert. Sport für alle* (2. neu bearbeite Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Krüger, M., & Grupe, O. (1998). Sport- oder Bewegungspädagogik? *sportunterricht*, *47*, 180 -187.

Kuhn, P. (2003). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annëhrung an die Kindersicht auf Bewegung, Spir und Sport in der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *4* (1). Zugriff am 28. Mai 2011 unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/750/1625

Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (1. Aufl). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (1987). Vom Vollzug von Leibesübungen zur Handlungsfähigkeit im Sport - Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen. In D. Peper & J. N. Schmitz (Hrsg.), *Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik* (S. 52 - 67). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – Warum und wie? In K. Zieschang & W. Buchmeier (Hrsg.), *Sport zwischen Tradition und Zukunft* (S. 15 - 18). Schorndorf: Hofmann

Kurz, D. (1995a). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit*. (S. 41 - 48). Sankt Augustin: Academia.

Kurz, D. (1995b). Braucht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung*. *Dokumentation des ersten Schulsportsymposiums Nordrhein-Westfalens 1994* (S. 63 - 80). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Kurz, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Curriculumrevision im Schulsport – Werkstattberichte. Heft 3: Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (S. 8 - 42). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, *50*(2), 72 - 78.

Kurz, D. (2009). Der Auftrag des Schulsports. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 36 - 51). Hamburg: Czwalina.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria.

Langley, D. (1995). Student Cognition in the Intructional Setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, *15*(1), 25 - 40.

Lara, H. (2006). Don Joaquín Cabezas García. *Revista Eduación Física - Chile*, *265*, 33 - 36.

Lee, A., Carter, J. & Xiang, P. (1995). Children´s Conceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*(4), 384 - 393.

Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.

Leonhart, R. (2004). *Lehrbuch Statistik. Einsteig und Vertiefung* (2. über.und erw. Aufl). Bern: Huber.

López, A., & González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *6*(32). Zugriff am 28. Mai 2011 unter http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm

Luh, A. (2004). Was heißt und zu welchem Ende Studiert man Sportgeschichte?: Von den lebensweltlichen Grundlagen des historischen Denkens und dem Nutzen seiner wissenschaftlichen Ausformung. *Sportwissenschaft*, *34*(4), 438 - 459.

Luke, M. D., & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward Teacher behavior and program content in school physical education. *The Physical Educator*, *51* (2), 57 - 66.

Malhotra, N. (2004). *Investigación de Mercados. Un enfoque aplicado.* (4. ed.) México: Pretice-Hall.

McKenzie, T., Alcaraz, J., & Sallis, J. (1994). Assessing Children´s Liking for Activity Units in an Elementary School Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, *13*(3), 206 - 215.

Messing, M. (1980). *Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht: Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14 bis 16 Jahren*. Berlin: Bartels & Wernitz.

Miethling, W.-D. (1998). *Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Hamburg: Czwalina.

Miethling, W.-D. (2000). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *Sportpädagogik*, *24* (6), 2 - 7.

Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.

Ministerio de Educación de Chile. (1996). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios para la Educación Básica*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios. Formación General. Educación Física*. *Actualización 2005*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Anuario Estadístico 2009. Establecimientos Educacionales*. Ministerio de Educación. Zugriff am 28. Juni unter http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos

Ministerio de Educación de Chile. (2010a). *Informe de Resultados Educación Física SIMCE 8° Año Básico 2010*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2010b). *Guia Ayuda Mineduc.* Zugriff am 28. Juni unter http://600.mineduc.cl/informacion/info_guia.php

Ministerio de Educación de Chile. (2010c). *Plan de Estudio 5º a 8º de Enseñanza Básica para Establecimientos con Jornada Escolar Completa.* Zugriff am 27. Juni 2011 unter http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_ seccion=3264&c=346

Ministerio de Salud de Chile. (2006). *II encuesta de calidad de vida y salud Chile 2006: Informe de resultados total nacional*. Santiago: Ministerio de Salud.

Ministerio de Salud de Chile. (2011). *Encuesta Nacional de Salud ENS Chile 2009-2010*. Santiago: Ministerio de salud.

Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland. (2009). *Lehrplan Sport. Gesamtschule und Erweirterte Realschule*. Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLPSportERS.pdf

Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland. (2010a). *Lehrplan Sport. Gymnasium. Für die Klassenstufe 5 - 9. Entwurf* . Zugriff am 01. Juni 2011 unter http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Sport-G8-5-9-2010.pdf

Ministerium für Bildung, Frauen, Familie und Kultur im Saarland. (2010b). *Stundentafel des Gymnasiums (Klassenstufen 5 bis 10)*. Zugriff am 27. Juni 2011 unter http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/StundenTafelGYM.pdf

Modiano, P. (1997). *Historia del deporte chileno: Orígenes y transformaciones; 1850 - 1950*. Santiago: DIGEDER.

Moreno, J., & Cervelló, E. (2004). Pensamiento del alumno hacia la educación física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza. Anuario interuniversitario, 2*, 345 - 362.

Moreno, J., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Eduactiva*, *9*(2). Zugriff am 28. Juni unter http://redie.uabc.mx/contenido/vol9no2/contenido-moreno.pdf

Moreno, J., Hellín, P., & Hellín, G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes, 85*(3), 28 - 35.

Moreno, J., Rodríguez, P., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y Actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física, 11*, 14 - 28.

Muñoz, C. (2001). *Historia de la Dirección General de Deportes y Recreación: Las Políticas Estatales de Fomento al Deporte*. Santiago: Instituto Nacional de Deportes.

Muñoz, C. (2006). *Bases para abordar el Origen y Evolución de las Políticas Estatales Chilenas en Educación Física*. Zugriff am 28. Juni unter http://lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1250689992inicios.pdf

Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schüler-partizipation in der schulischen Leichtathletik. In M. Schierz, A. Hummel, & E. Balz (Hrsg..), *Sportpädagogik. Orientierungen, Leitideen, Konzepte* (S. 281 - 294). Sankt Augustin: Academia-Verlag.

Murillo, A. (1872). *De la educación física y de la enseñanza de la hijiene en los liceos i escuelas de la República*. Santiago: Imprenta de la Librería del Mercurio.

Naul, R. (1983). Analysen zum Unterricht im Leistungsfach Sport aus Schülersicht. *Leibeserziehung-Leibesübungen, 37*, 195 - 200.

Naul, R., Falkenberg, G., & Fischer, B. (1992). Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. *sportunterricht, 41*(3), 101 - 114.

Neumann, H. (1980). Leibesübungen im Dienste nationaler Bestrebungen: Jahn und die deutsche Turnbewegung. Teil I: Von den Anfängen bis zur Reichsgründung. In H. Ueberhorst (Hrsg.), *Geschichte der Leibesübungen* (257 - 277). Berlin: Bartels & Wernitz.

Nicaise, V., Cogerino, G., Bois, J., & Amorose, A. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 36 - 57.

Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A., & Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences, 25*(8), 915 - 926.

Nieber, L., & Mahlitz, D.-C. (1996). Streetbasketball aus der Sicht der Schüler. *Körpererziehung, 46*(3), 93 - 96.

Olafson, L. (2002). "I Hate Physical Education": Adolescent Girls Talk About Physical Education. *The Physical Educator, 59*(2), 67 - 74.

Opper, E. (1996a). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport?: Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht, 45*(8), 340 - 348.

Opper, E. (1996b). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen?: Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht, 45*(8),349 - 356.

Osborne, K., Bauer, A., & Sutliff, M. (2002). Middle School Students' Perceptions of Coed versus Non-Coed Physical Education. *The Physical Educator, 59*(2), 83 - 89.

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.

Perula, L., Lluch, C., Ruiz, R., Espejo, J., Tapia, G., & Mengual, P. (1998). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses. *Revista Española de Salud Pública, 72*(3), 233 - 244.

Portman, P. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(4), 445 - 453.

Pospeschill, M. (2006). *Statistische Methoden. Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften*. München: Elsevier.

Preacher, K. J. (2001, April). Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Available from http://quantpsy.org/chisq/chisq.htm

Pritchard, O. (1988). Attitudes towards physical education in England – An investigation among Parents, Pupils and Teachers. *The Physical Educator, 45*(3), 154 - 156.

Pühse, U., & Gerber, M. (Hrsg.) (2005). *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects.* Oxford: Meyer and Meyer Sport.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert Verlag.

Prohl, R., & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19 - 52). Aachen: Meyer & Meyer.

Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methode Band 2. Einführung in die Statistuk für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., erw. Auf.). Berlin: Springer.

Radio Cooperativa (2004, 28. April). Bitar pidió no generalizar por nuevo caso demuerte en clase de Educación Fisica. *Cooperativa.cl*. Zugriff am 29. Juni 2011 unter http://www.cooperativa.cl/prontus_nots/site/artic/20040428/pags/20040428104307.html

Rice, P. (1988). Attitudes of High School students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator, 45*(2), 94 - 99.

Richter, C. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa. Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen: Meyer & Meyer.

Rikard, L., Banville, D., & Mason, G. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society, 11*(4), 385 - 400.

Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2006). *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: Robert Koch-Institut.

Romero, P. (2007). Accidentes en la infancia: Su prevención, tarea prioritaria en este milenio. *Revista Chilena de Pediatría,78*(1), 57 - 73.

Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *The Physical Educator, 60*(2), 28 - 42.

Salas, J. A. (2009). *Génesis y difusión de la educación física en Cuba: 1800-1901*. Universidad de Salamanca: Zugriff am 29. Juni 2011 unter http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76296/1/DTHE_Salas_Rondon_JA_Genesis_y_difusion.pdf

Saß, I. (1999). Jugendliche Migranten im Schul- und Freizeitsport: Interkulturelles Lernen unter besonderer Beachtung von Integration. *Körpererziehung, 49*(6), 343 - 350.

Scherler, K. (1994). Legitimationsprobleme des Schulsports. *Sportpädagogik, 18* (1), 5 - 9.

Schmidt, W., Haupt, B., & Süßenbach, J. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder. *sportunterricht, 49*(4), 116 - 121.

Schröer, S. (2010). *Differenzierte Untersuchungen zur Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts.* Unveröffentlichte Examensarbeit. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes.

Schulz, N. (2010). Memorandum zum Schulsport – Anregungen zum Handeln. Redaktion. *sportunterricht, 59*(1), 8.

Senado de Chile (2006, 2. August). Senado propone medidas para combatir la obesidad. *Website Senado de Chile*. Zugriff am 29. September 2010 unter http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20080130/pags/20080130170510.html

Senado de Chile (2008, 21. October). Colegios deberían tener actividad física al menos tres veces a la semana. *Website Senado de Chile*. Zugriff am 29. September 2010 unter http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20081023/pags/20081023114742.html

Senado de Chile (2010, 21. September). Llego al Senado proyecto que obliga a los colegios a contar con cuatro horas de Educación Física. *Website Senado de Chile*. Zugriff am 29. September 2010 unter http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20100921/pags/20100921111002.html

Shropshire, J., Carroll, B., & Yim, S. (1997). Primary School Children's Attitudes to Physical Education: Gender Differences'. *European Journal of Physical Education, 2*(1), S. 23 - 38.

Siewers, M. (1997). Sportmedizinische Aspekte in der Schule. Prävention und Schulsport. In *Sportunterricht, 46*(8), S. 350-354.

Silverman, S., & Subramaniam, P. (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity. A Review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(1), S. 97 - 125.

Singer, R., & Willimczik, K. (Hrsg.) (1985). *Grundkurs Datenerhebung 2*. Ahrensburg: Ingird Czwalina.

Singer, R., Eberspächer, H., Bös, K., & Rehs, H. J. (1980). *Die ATPA-D-Skalen*. Bad Homburg: Limpert.

Söll, W. (1995). Sportuntericht ohne Sportarten? Plädoyer für ein richtig vestandenes "Sportartenkonzept". In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 64 - 71). Sankt Augustin: Academia.

Statistisches Amt Saarland (2008). *Fläche, Bevölkerung in den Gemeinden am 30.06.2008 nach Geschlecht, Einwohner je km² und Anteil an der Gesamtbevölkerung*. Stand 13.11.2008. Erhalten am 16.01.2009.

Statistisches Amt Saarland (2009). Sonderheft allgemein bildende Schulen im Saarland im Schuljahr 2008/2009. Erhalten am 14.09.2009.

Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries: Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal*, *38*(2), 171 - 178.

Stiehler, G. (1973). *Methodik des Sportunterrichts*. Berlin: Volk und Wissen.

Storf, V. (1981). Zur Einstellung von Schülern zu den Sommer-Bundesjugendspielen vor dem Hintergrund der neuen Wertung. *sportunterricht*, *30*(6), 219 - 229.

Strand, B., & Scantling, E. (1994). An analysis of secondary student preferences towards physical education. *The Physical Educator*, *51*(3), 119 - 129.

Stucke, C., & Heim, R. (2006). Sportunterricht aus Elternsicht. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 181 - 202). Aachen: Meyer und Meyer.

Subramaniam, P., & Silverman, S. (2000). Validation of Scores From a Instrument Assessing Student Attitude Toward Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *4*(1), 29 - 43.

Subramaniam, P., & Silverman, S. (2007). Middle school students‘ attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 602 - 611.

Süßenbach, J., & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht - eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228 - 251). Aachen: Meyer & Meyer.

Tannenhill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, *13*(1), 78 - 84.

Tannenhill, D., Romar, J.-E., O´Sullivan, M., England, K., & Rosenberg D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their impact on how Physical Education Teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, *13*(4), 406 - 420.

Teichler, H. J. (2010). Der deutsche Sport in der NS-Zeit. In M. Krüger & H. Langenfeld (Hrsg.), *Handbuch Sportgechichte* (S. 210 - 218). Schorndorf: Hofmann.

Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive: Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.

Thiele, J. (2010). Statement zum Memorandum zum Schulsport. *sportunterricht*, *59*(1), 8 - 9.

Thomann, C. (1990). Sport in der Schule – Sport im Verein aus der Sicht von Schülern und Eltern. *sportunterricht*, *39*(2), 71 - 73.

Tjeerdsma, B. (1997). A Comparison of Teacher and Student Perspectives of Tasks and Feedback. *Journal of Teaching in Physical Education*, *16*(4), 388 - 400.

Toro, S. (2007). Una aproximación epistemiológica a la didactica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicios*, *33*(1), 29 - 43.

UNESCO (1978). *International Charter of Physical Education and Sport*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). *World Data on Education. Chile*. (6. Aufl.) Zugriff am 14. April 2011 unter http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/index.html

UNESCO (2010). *World Data on Education. Chile.* (7. Aufl.) Zugriff am 14. Oktober 2011 unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf

Unidad de Nutrición del Ministerio de Salud de Chile. (2004). Consejo Asesor en Nutrición. Norma técnica de evaluación nutricional del niño de 6 a 18 años, año 2003. *Revista Chilena de Nutrición*, *31*, 128 - 137.

Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinsport – zwei völlig verschiedene Dinge?“. *sportunterricht*, *45*(1), 9 - 19.

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1996). Methods and data analysis of comparative research. In J. Berry, Y. Poortinga & J. Pandey (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology Volume 1: Theory and Method* (pp. 257 - 300). Boston: Allyn and Bacon.

Weber, N. (2009). *Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe*. Unveröffentlichte Examensarbeit. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17 - 31). Weinheim/Basel: Beltz.

Weis, J. (1997). *Situationsanalyse Schulsport: Eine Repräsentativerhebung für Rheinhessen-Pfalz*. Aachen: Shaker.

Wolters, P., & Cunis, M. (2000). "Und ich möchte lernen, wie man so richtig wirft." Ein Interview mit zwei Grundschülerinnen. *Sportpädagogik*, *26*(6), 8 - 12.

Wydra, G. (2000). *Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts*. *Eine Empirische Erhebung zur Situation des Schulsports im Saarland*. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes. Zugrif am 29. Mai unter http://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/Schulsport%20im%20Saarland.pdf

Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, *50*(3), 67 - 72.

Wydra, G. (2007). *Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger: Skript zur Vorlesung Sportpädagogik*. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes.

Wydra, G. (2008). *Qualitative und Quantitative Aspekte des Sportunterrichts*. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes. Zugrif am 9. Dezember unter http://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/2008/Qualitaeten+Quantitaeten.pdf

Wydra, G., & Föster, D. (2000). „Sportunterricht - nein danke!“. Eine Sekundäranalyse der Einstellung von Schülerinnen und Schüler, denen der Sportunterricht egal ist. *Körpererziehung*, *50*(2), 90 - 95.

Anhang

Schülerfragebogen zum Schulsport

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Sportwissenschaftliches Institut
Arbeitsbereich Gesundheitssport
und Sportpädagogik
Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra

Schülerfragebogen zum Schulsport

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler,
im Rahmen unseres Projektes sind wir auf Eure Mithilfe angewiesen. Wir möchten Euch daher bitten, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Zu Beginn nun noch einige wichtige Hinweise zur Vorgehensweise:

Da die Fragen mit einem elektronischen Erfassungssystem ausgewertet werden, bitten wir Euch, beim Ausfüllen folgende **wichtige Hinweise** zu beachten:

Bei Fragen mit vorgegebenen Antworten muss das jeweils zutreffende Feld oder die Ziffer **deutlich angekreuzt werden**.

Beispiel 1 mit einer Antwortmöglichkeit: ⊗ ja ○ nein

Beispiel 2 mit mehreren Antwortmöglichkeiten:
☐ Antwort 1
☒ Antwort2
☐ Antwort 3
☒ Antwort 4

Bei Fragen ohne Antwortvorgabe (Freitextfelder) werden Worte oder Zahlen in die entsprechenden Felder eingetragen. Bitte achtet dabei auf eine **deutliche Druckschrift** (am besten **Blockbuchstaben)**

Beispiele: *Sportart:* SCHWIMMEN

In welche Klassenstufe gehst du: 8

Manche Angaben von Zahlen (Bspw. Alter) enthalten eine Vorgabe von Stellen, tragt hier bitte je **eine Ziffer in ein Kästchen** ein

Wie alt bist du: 1 4

SCHÜLER-FRAGEBOGEN ZUM SCHULSPORT

Teil 1: Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts

A. Fragen zur Person

1. Welche Schule besuchst du?
   - ○ *Erweiterte Realschule*
   - ○ *Gesamtschule*
   - ○ *Gymnasium*
2. In welche Klassenstufe gehst du? [ ]
3. Wie alt bist du? [ ][ ] *Jahre*
4. Geschlecht? ○ *weiblich* ○ *männlich*
5. Welches Schulfach ist dein Lieblingsfach?

[ ]

B. Fragen zum Sportunterricht

6. Wie viele Stunden habt ihr pro Woche Sportunterricht? [ ] *Stunden pro Woche*
7. An wie vielen Tagen habt ihr Sportunterricht? *An* [ ] *Tagen pro Woche*
8. Dieses Sportangebot ist für dich:

○ *viel zu wenig* ○ *zu wenig* ○ *genau richtig* ○ *zu viel* ○ *viel zu viel*

9. Der Sportunterricht in der Schule ist für mich:

○ *nicht wichtig* ○ *weniger wichtig* ○ *wichtig* ○ *ziemlich wichtig* ○ *sehr wichtig*

10. Was bedeutet dir persönlich der Sportunterricht?

Sportunterricht ist für mich...

○	○	○	○
...wichtiger als andere Fächer	*...genauso wichtig wie andere Fächer*	*...nicht so wichtig wie andere Fächer*	*...gar nicht wichtig*

11. Sportarten im Sportunterricht

	a) Was habt ihr im Verlauf des letzten Jahres im Sportunterricht gemacht?	b) Welche Sportart/en würdest du im Sportunterricht gerne machen?	c) Welche Sportarten treibst du auch in deiner Freizeit?
Aerobik	☐	☐	☐
Ausdauertraining	☐	☐	☐
Badminton	☐	☐	☐
Basketball	☐	☐	☐
Entspannungübungen	☐	☐	☐
Fechten	☐	☐	☐
Fußball	☐	☐	☐
Geräteturnen	☐	☐	☐
Handball	☐	☐	☐
Kampfsport	☐	☐	☐
Kleine Spiele	☐	☐	☐
Krafttraining	☐	☐	☐
Leichtathletik	☐	☐	☐
Schwimmen	☐	☐	☐
Tanzen	☐	☐	☐
Tennis	☐	☐	☐
Tischtennis	☐	☐	☐
Volleyball	☐	☐	☐
Walking	☐	☐	☐
Sonstige, nämlich:			
	☐	☐	☐

12. Was trifft auf deinen Sportunterricht zu?

	trifft überhaupt nicht zu	*trifft eher nicht zu*	*trifft eher zu*	*trifft voll und ganz zu*
abwechslungsreich	O	O	O	O
langweilig	O	O	O	O
anstrengend	O	O	O	O
schwierig	O	O	O	O
gut organisiert	O	O	O	O
bewegungsarm	O	O	O	O

13. Bist du mit deinem Sportunterricht zufrieden?

O *nicht zufrieden* O *kaum zufrieden* O *zufrieden* O *ziemlich zufrieden* O *sehr zufrieden*

14. Was bedeutet für dich Sportunterricht?

Sportunterricht bedeutet für mich...	*unwichtig*	*weniger wichtig*	*wichtig*	*sehr wichig*
Ausgleich zum langen Sitzen in anderen Fächern	O	O	O	O
Freude	O	O	O	O
Gesundheit	O	O	O	O
leicht gute Noten zu bekommen	O	O	O	O
Durchsetzungsmöglichkeit	O	O	O	O
nicht nur geistige Förderung	O	O	O	O
Stressabbau	O	O	O	O
Fitness	O	O	O	O
Möglichkeit Leistung zu bringen	O	O	O	O
Erfolgserlebnis	O	O	O	O
meine Figur in Form zu halten	O	O	O	O
mit Kameraden zusammen sein	O	O	O	O
Möglichkeit zu spielen	O	O	O	O

15. Welchen Nutzen ziehst du aus deinem Sportunterricht?

	stimmt überhaupt nicht	*stimmt nicht*	*stimmt ziemlich*	*stimmt ganz genau*
Ich habe im Sportunterricht wertvolle Alltagstipps bekommn (z.B. zur Ernährung)	O	O	O	O
Ich habe Neues über meinen Körper gelernt (z. B. Pulsmessen)	O	O	O	O
Ich habe Spass am Sport erfahren	O	O	O	O
Ich bin motiviert worden Sport in der Freizeit zu treiben	O	O	O	O
Ich kann nun gut/ besser mit meinen Mitmenschen umgehen	O	O	O	O
Ich habe neue Sportarten kennengelernt	O	O	O	O
Er hat mir geholfen, mein Aussehen zu verbessern	O	O	O	O
Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern gechaffen	O	O	O	O
Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert	O	O	O	O
Er hat mir nichts gebracht	O	O	O	O

C. Fragen zum Sportlehrer

16. Unser Sportlehrer/ unsere Sportlehrerin

	stimmt überhaupt nicht	*stimmt nicht*	*stimmt ziemlich*	*stimmt ganz genau*
...ist bei mir unbeliebt	O	O	O	O
...kann nicht gut erklären	O	O	O	O
...gibt keine gerechten Noten	O	O	O	O
...macht einen abwechslungsreichen Unterricht	O	O	O	O
...ist sehr streng	O	O	O	O
...verhält sich jung und dynamisch	O	O	O	O
...geht gut auf meine Fragen ein	O	O	O	O
...wird oft sehr laut	O	O	O	O
...ist sehr verständnisvoll	O	O	O	O

weiter Frage 16.
Unser Sportlehrer / unsere Sportlehrerin

	stimmt überhaupt nicht	*stimmt nicht*	*stimmt ziemlich*	*stimmt ganz genau*
...sollte mein Vertrauenslehrer sein	O	O	O	O
...macht immer das Gleiche	O	O	O	O
...erklärt zu wenig	O	O	O	O
...gibt keine guten Hilfestellungen	O	O	O	O
...gibt gerne an	O	O	O	O
...hat viel Ahnung	O	O	O	O
...ist unsportlich	O	O	O	O
...hat mich schon ausgelacht	O	O	O	O
...hört sich auch meine Meinung an	O	O	O	O
...vermittelt so richtig die Freude am Sport	O	O	O	O
...erzählt uns von aktuellen Sportereignissen	O	O	O	O
...erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten	O	O	O	O
...berücksichtigt nicht meine körperlichen Möglichkeiten	O	O	O	O

17. Bist du mit deiner Sportlehrerin/ deinem Sportlehrer zufrieden?

O *nicht zufrieden* O *kaum zufrieden* O *zufrieden* O *ziemlich zufrieden* O *sehr zufrieden*

D. Fragen zu den Sportanlagen

18. Wie beurteilst du die Sportanlagen deiner Schule?

	nicht vorhanden	*sehr gut*	*gut*	*befriedigend*	*ausreichend*	*ungenügend*
Sporthalle	O	O	O	O	O	O
Sportplatz	O	O	O	O	O	O
Sportgeräte	O	O	O	O	O	O
Sanitärbereich/ Umkleide	O	O	O	O	O	O

E. Fragen zur Benotung im Sportunterricht

19. Wie wichtig ist dir die Note im Sportunterricht:

○ *nicht wichtig* ○ *kaum wichtig* ○ *wichtig* ○ *ziemlich wichtig* ○ *sehr wichtig*

20. Würdest du am Sportunterricht teilnehmen, wenn er freiwillig wäre und es keine Noten geben würde?

○ *ja* ○ *nein*

F. Fragen zur Durchführung des Sportunterrichts

21. Was passiert in der Regel mit dem Sportunterricht, wenn die Sportlehrerin bzw. der Sportlehrer nicht da ist?

Wenn unser/e Sportlehrer/in nicht da ist

☐ *...dann haben wir frei*

☐ *...dann haben wir dafür anderen Unterricht (z.B. Mathematik)*

☐ *...dann haben wir Sportunterricht bei einer Vertretung*

22. Wie oft arbeitet ihr im Sportunterricht...

	nie	*selten*	*oft*	*immer*
allein	○	○	○	○
zu zweit	○	○	○	○
in Gruppen	○	○	○	○
alle zusammen	○	○	○	○

23. Wie wird bei euch der Sportunterricht momentan durchgeführt?

Mädchen und Jungen gemeinsam ○

Mädchen und Jungen getrennt ○

Mal getrennt, mal gemeinsam ○

24. Sollen Jungen und Mädchen deiner Meinung nach gemeinsam Sport haben?

○ *ja* ○ *nein*

25. Stell dir vor, es gäbe keinen Sportunterricht in der Schule mehr! Wie würdest du das finden?

○	○	○
gut	*ist mir egal*	*schlecht*

Teil 2: Körperliche Belastungsgewohnheiten der Schüler

A. Fragen zum Sport in der Freizeit

1. Treibst du Sport in deiner Freizeit?

○ *ja* — wenn ja, weiter mit Frage 2

○ *nein* — wenn nein, weiter mit Frage 8

2. Warum treibst du Sport in deiner Freizeit?

Um meine Gesundheit zu verbessern ☐

Aus Spaß am Sport ☐

Zum Entspannen und gegen den Stress ☐

Weil meine Eltern das wollen ☐

Sonstiges ☐

3. Wie oft treibst du außerhalb der Schule Sport (Sportarten wie Fußball, Basketball, Leichtathletik, Tanzen usw.)?

○	○	○	○	○
niemals	*nur am Wochenende*	*1 mal pro Woche*	*2-3 mal pro Woche*	*mehr als 3 mal pro Woche*

4. Wie oft gehst du außerhalb der Schule Aktivitäten wie Fahrrad fahren, Inline Skating, kleinen Spielen usw. nach, die nicht von einem Trainer beaufsichtigt werden?

○	○	○	○	○
niemals	*nur am Wochenende*	*1 mal pro Woche*	*2-3 mal pro Woche*	*mehr als 3 mal pro Woche*

5. Bist du Mitglied in einem Sportverein?

○	○	○
niemals gewesen	*nicht mehr*	*ja*

6. Sport im Verein zu treiben ist für dich...

○	○	○	○	○
nicht wichtig	*kaum wichtig*	*wichtig*	*ziemlich wichtig*	*sehr wichtig*

7. Sport außerhalb des Vereins (auf der Straße, im Park, Garten usw.) zu treiben ist für dich...

○	○	○	○	○
nicht wichtig	*kaum wichtig*	*wichtig*	*ziemlich wichtig*	*sehr wichtig*

Bitte weiter mit Frage 9

8. Warum treibst du keinen Sport in deiner Freizeit?

Ich habe keine Zeit ☐

Wegen einer Krankheit ☐

Es gibt keine Möglichkeit in der Nähe ☐

Ich habe kein Interesse ☐

Weil meine Eltern das nicht wollen ☐

Sonstiges ☐

B. Fragen zum Schulweg und der Pausengestaltung

9. Wie gelangst du überwiegend zur Schule?

		Dauer des einfachen Weges in Minuten		
Ich werde mit dem Auto gebracht:	☐	*ca.*	☐	*Minuten*
Ich fähre mit dem Fahrrad:	☐	*ca.*	☐	*Minuten*
Ich gehe zu Fuß:	☐	*ca.*	☐	*Minuten*
Ich fahre mit der Bahn:	☐	*ca.*	☐	*Minuten*
Ich fahre mit dem Bus:	☐	*ca.*	☐	*Minuten*
Dauer des Fußweges von zuhause bis zur Abfahrt-Haltestelle :		*ca.*	☐	*Minuten*
Dauer des Fußweges von der Ankunfts-Haltestelle bis zur Schule:		*ca.*	☐	*Minuten*

10. Was machst du normalerweise in der Pause?

Mit meinen Freunden sprechen ☐

Spazierengehen ☐

Seilspringen ☐

Fangen spielen ☐

Fußball spielen ☐

Basketball/ Volleyball spielen ☐

Sonstiges ☐

C. Fragen zu freiwilligen Sportangeboten in der Schule

11. Nimmst du in diesem Schuljahr an einem freiwilligen Sportangebot deiner Schule teil?

O *ja* O *nein*

wenn ja, weiter mit Frage 13 wenn nein, weiter mit Frage 12

12. Warum nimmst du in diesem Schuljahr an keinem freiwilligen Sportangebot deiner Schule teil?

Ich habe kein Interesse an Sport ☐

Es gibt keine interessanten Angebote ☐

Wegen einer Krankheit ☐

Ich habe keine Zeit ☐

Weil meine Eltern das nicht wollen ☐

Sonstiges ☐

13. Bist du Mitglied in einer Schulmannschaft?

O *ja* O *nein*

14. Hast du einmal an den Bundesjugendspielen teilgenommen?

Ich kenne die Bundesjugendspiele nicht O

Ich kenne sie, habe aber noch nie teilgenommen O

Ich habe teilgenommen O

15. Treibt jemand von deinen Angehörigen regelmäßig Sport?

O *ja* O *nein*

HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH: DU HAST ES GESCHAFFT!!!

VIELEN DANK

Fragebogen auf Spanisch

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Sportwissenschaftliches Institut
Arbeitsbereich Gesundheitssport
und Sportpädagogik
Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra

Educación Física desde la perspectiva de los Estudiantes

Una Investigación del Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad de Saarland (Alemania)

Estimados Estudiantes:

Estamos realizando un Estudio sobre la Educación Física desde el punto de vista de los Estudiantes, por lo que necesitamos de tu ayuda. En esta Investigación es muy importante conocer tú opinión y la de tus compañeros de curso, por lo que queremos que respondas esta Encuesta. Contestar estas preguntas no te llevara mucho tiempo. Aquí no hay respuestas buenas ni malas; lo importante es que tú contestes sinceramente. Esta encuesta es anónima, así que nadie sabrá tus respuestas. Tú puedes responder lo que realmente piensas de la Educación Física.

Por favor lee atentamente las preguntas y sus alternativas, y si tienes alguna duda, pregúntale a la persona que te entrego la encuesta. Aquí tienes algunas indicaciones:

- En las preguntas que tienen un círculo ◯ para responder, solo se puede marcar una (1) alternativa.

  Ejemplo de respuesta: ⊗ *Respuesta 1* ◯ *Respuesta 2*

- En las preguntas que tienen un cuadrado ☐ para responder, puedes marcar más de una alternativa (si es que corresponde).

  Ejemplo:
  Respuesta 1 ☐
  Respuesta 2 ☒
  Respuesta 3 ☐
  Respuesta 4 ☒

- Y en algunos casos debes escribir tu respuesta en un rectángulo:

  Ejemplo ☐ *Respuesta* ☐

¡Muchas gracias por tu cooperación!

CODIGO

ENCUESTA SOBRE EDUCACION FISICA Y DEPORTE

1ª Parte: La educación física desde el punto de vista de los escolares

A.- Preguntas sobre ti

1.- ¿En que Curso vas?

2.- ¿Cuántos años tienes?

3.- ¿Sexo? ◯ *Femenino* (1) ◯ *Masculino* (2)

4.- ¿Cual es tu Asignatura favorita?

B.- Preguntas sobre la clase de Educación física

5.- ¿Cuantas horas a la semana tienes Educación Física? horas a la semana.

6.- ¿Cuantas veces a la semana tienes Educación Física? días a la semana

7.- ...y eso es para ti:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
◯ *muy poco*	◯ *poco*	◯ *suficiente*	◯ *mucho*	◯ *demasiado*

8.- La Educación Física es para mí:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
◯ *algo sin importancia*	◯ *poco importante*	◯ *importante*	◯ *bastante importante*	◯ *muy importante*

9.- ¿Que importancia tienen para ti las clases de Educación Física?

Las clases de Educación física son para mí..

(1)	(2)	(3)	(4)
◯ *algo sin importancia*	◯ *no tan importantes como las otras asignaturas*	◯ *...igual de importantes que las otras asignaturas*	◯ *... mas importantes que las otras asignaturas*

10.-	10.a) ¿Que han hecho los últimos años en Educación física?		10.b) ¿Qué deporte(s) te gustaría hacer En Educación física?		10.c) ¿Qué deporte(s) haces en tu tiempo libre?
a) *Gimnasia Aerobica*	☐	.....	☐	.....	☐
b) *Entrenamiento de Resistencia*	☐	.....	☐	.....	☐
c) *Badminton*	☐	.....	☐	.....	☐
d) *Basquetbol*	☐	.....	☐	.....	☐
e) *Ejercicios de Relajación*	☐	.....	☐	.....	☐
f) *Esgrima*	☐	.....	☐	.....	☐
g) *Futbol*	☐	.....	☐	.....	☐
h) *Gimnasia c/aparatos*	☐	.....	☐	.....	☐
i) *Handbol*	☐	.....	☐	.....	☐
j) *Judo/Karate*	☐	.....	☐	.....	☐
k) *Juegos*	☐	.....	☐	.....	☐
l) *Entrenamiento con Pesas*	☐	.....	☐	.....	☐
m) *Atletismo*	☐	.....	☐	.....	☐
n) *Natación*	☐	.....	☐	.....	☐
ñ) *Danzas/ Bailes*	☐	.....	☐	.....	☐
o) *Tenis*	☐	.....	☐	.....	☐
p) *Tennis de Mesa*	☐	.....	☐	.....	☐
q) *Voleibol*	☐	.....	☐	.....	☐
r) *Caminatas/Excursiones*	☐	.....	☐	.....	☐
s) *Otras*	☐	.....	☐	.....	☐

11.- Nuestras clases de Educación Física son...:

	muy de acuerdo	*de acuerdo*	*en desacuerdo*	*muy en desacuerdo*
+ a)... muy variadas	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
b)... aburridas	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
c)... agotadoras	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
d)... difíciles	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
+ e).... bien organizadas	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
f)... pobre en movimientos	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)

12.- ¿Estas conforme con tus clases de Educación física?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
○	○	○	○	○
disconforme	*poco conforme*	*conforme*	*bastante conforme*	*totalmente conforme*

13.- ¿Por qué la Educación física es importante para mi?

	sin importancia (1)	*poco importante* (2)	*importante* (3)	*muy importante* (4)
a) porque es una alternativa a estar sentado tanto tiempo en las otras asignaturas.	○	○	○	○
b) porque me alegra	○	○	○	○
c) porque me hace mas saludable	○	○	○	○
d) porque puedo obtener buenas notas	○	○	○	○
e) porque ahí puedo destacar	○	○	○	○
f) para que en la escuela no solo se fomente lo mental	○	○	○	○
g) porque reduce el estrés	○	○	○	○
h) porque me mantiene en forma	○	○	○	○
i) porque me gusta mostrar mi buen rendimiento deportivo	○	○	○	○
j) porque me entrega sensaciones positivas	○	○	○	○
k) porque es bueno para mi figura	○	○	○	○
l) porque me agrada estar junto a mis compañeros	○	○	○	○
m) porque se puede jugar	○	○	○	○

14.- ¿Para que te han servido las clases de Educación física?

	muy en desacuerdo	*en desacuerdo*	*de acuerdo*	*muy de acuerdo*
a) he recibido interesante información como por ejemplo, sobre nutrición.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
b) He aprendido cosas nuevas sobre mi organismo (por ejemp. sobre Pulso)	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
c) me di cuenta que hacer deporte es entretenido.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
d) me ha motivado a practicar deporte en mi tiempo libre.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
e) me he podido llevar mejor con mis compañeros	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
f) he conocido nuevos deportes.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
g) me ha ayudado a mejorar mi apariencia.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
h) me libera la mente de las otras asignaturas.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
i) he mejorado mi rendimiento en los deportes.	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
j) no me ha servido para nada.	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)

C.- Preguntas sobre el/la Profesor/a de Educación física.

15.- nuestro/a Profesor/a de Educación física ...

	muy en desacuerdo	*en desacuerdo*	*de acuerdo*	*muy de acuerdo*
- a) ... no es muy querido por los alumnos	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- b) ... no explica bien	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- c) ... no es justo con las notas	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
d) ... hace sus clases muy variadas	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
- e) ... es muy estricto	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
f) ... se mantiene joven y dinámico	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
g) ... hace caso a mis preguntas	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
- h) ... levanta la voz frecuentemente	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
i) ... es comprensivo	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
j) ... es mi profesor de confianza	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
- k) ... simpre repite las mismas actividades	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- l) ... explica muy poco	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- m) ... no entrega mucha ayuda	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- n) ... le gusta presumir de sus capacidades físicas	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
o)... sabe mucho	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
- p)... no es muy deportivo	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
- q)... a veces se ríe de mí	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)
r)... toma en cuenta mis opiniones	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
s)... transmite perfectamente la alegría de hacer deporte	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
t)... nos cuenta sobre eventos deportivos actuales	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
u)...sabe realmente que cosas puedo hacer y cuales no	○ (1)	○ (2)	○ (3)	○ (4)
- v)... no toma en cuenta mis posibilidades físicas	○ (4)	○ (3)	○ (2)	○ (1)

16.- ¿Estas conforme con tu profesor/a de Educación Física?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
○	○	○	○	○
disconforme	*poco conforme*	*conforme*	*bastante conforme*	*totalmente conforme*

D.- Preguntas sobre las Instalaciones y Materiales Deportivos

17.- ¿Como evalúas las Instalaciones y los Materiales Deportivos de tu Escuela?

	no hay (0)	*muy bueno* (1)	*bueno* (2)	*regular* (3)	*malo* (4)	*muy malo* (5)
a)Gimnasio	○	○	○	○	○	○
b)Canchas	○	○	○	○	○	○
c)Implementacion	○	○	○	○	○	○
d)Camarines/baños	○	○	○	○	○	○

E .- Preguntas sobre las Notas en Educación física

18.- ¿Es importante la Nota en Educación física?:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
○	○	○	○	○
para nada importante	*poco importante*	*importante*	*bastante importante*	*muy importante*

19.- Si la asistencia a clases de Educación física fuera voluntaria y sin Notas ¿asistirías?

No (1) ○ *Si* (2) ○

F.- Preguntas sobre la Realización de las Clases de Educación física

20.- Cuando tu profesor/a de Educación física no esta, ¿qué sucede en la mayoría de los casos con las clases?

Cuando nuestro profesor/a de Educación física no está...:

(1) ☐ *... tenemos libre.*

(2) ☐ *... tenemos otra asignatura (por ejemplo Matemáticas).*

(3) ☐ *... tenemos Educación física con un reemplazo.*

21.- ¿De qué forma trabajan comumente en las clases de Educación Física ?

	(1) nunca	(2) rara vez	(3) frecuentemente	(4) siempre
a) individual	○	○	○	○
b) en parejas	○	○	○	○
c) en grupos	○	○	○	○
d) todos juntos	○	○	○	○

22.- ¿ Como se realizan tus clases de Educación Física?

(1) ○ *damas y varones juntos*

(2) ○ *damas y varones separados*

(3) ○ *a veces separados, a veces juntos*

23.- ¿Crees tu que damas y varones tienen que hacer Educación Física juntos?

No (1) ○ *Si* (2) ○

24.- Imagina que no hubiera clases de Educación Física en la Escuela/Colegio, ¿Cómo encontrarías eso?

(1)	(2)	(3)
○	○	○
eso estaría muy mal	*me daría igual*	*eso estaría muy bien*

2ª Parte: Actividad Fisica de los Escolares

A.- Preguntas sobre la Realización de las Clases de Educación física

1.- ¿Haces deporte en tu tiempo libre?

No (1)	Si (2)
Si tu repuesta es "No" pasa a la pregunta Nº 8	*Si tu respuesta es "Si" continua con la pregunta Nº 2*

2.- ¿Por que razón practicas deporte en tu tiempo libre?

- *a) para mejorar mi salud* ☐
- *b) para entretenerme* ☐
- *c) para relajarme (contra el estrés)* ☐
- *d) porque mis padres quieren* ☐
- *e) otra razón* ☐

3.- ¿Con que frecuencia realizas deportes o actividad física fuera de la Escuela/Colegio (deportes como Futbol, Básquetbol, Atletismo, Danza, etc., dirigidos por un profesor/entrenador/monitor)?

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	*solo los fines de semana*	*una vez a la semana*	*2-3 veces a la semana*	*mas de 3 veces a la semana*

4.- ¿Con que frecuencia realizas fuera de la Escuela/Colegio actividades como andar en bicicleta, andar en patines, correr, pichanguear, etc.? (no deportes tradicionales que sean dirigidos por un profesor/entrenador/monitor)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nunca	*solo los fines de semana*	*una vez a la semana*	*2-3 veces a la semana*	*mas de 3 veces a la semana*

5.- ¿Estas en algún Club Deportivo?

nunca he estado (1)	*ya no estoy* (2)	*si* (3)

6.- Hacer deporte en un Club Deportivo es para mi...

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
algo sin importancia	*poco importante*	*importante*	*bastante importante*	*muy importante*

7.- Hacer deporte fuera del Club Deportivo (en la calle, en el parque, etc.) es para mí...

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
algo sin importancia	*poco importante*	*importante*	*bastante importante*	*muy importante*

Ahora puedes pasar a la pregunta ***Nº 9***

Ahora puedes pasar a la pregunta *N° 9*

8.- ¿Por que razón No haces deporte en tu tiempo libre?

a) No tengo tiempo ☐
b) Por enfermedad ☐
c) No hay donde hacer deporte cerca de mi casa ☐
d) No me interesa ☐
e) Porque mis padres no quieren ☐
f) otra razón ☐

B.- Preguntas sobre el desplazamiento a la escuela y sobre las actividades en los recreos

9.- ¿Como te vas normalmente a la Escuela/Colegio?

a) en auto ☐
b) en bicicleta ☐
c) a pie ☐
d) en micro ☐
e) en otro medio ☐

10.- ¿Que haces normalmente en el recreo?

a) converso con mis compañeros/as ☐
b) pasear por la escuela ☐
c) saltar la cuerda ☐
d) jugar a "la tiña" ☐
e) juego fútbol ☐
f) juego basquetbol/Voleibol ☐
g) otra cosa (que) ☐

C.- Preguntas sobre las ofertas deportivas de la escuela/colegio

11.- ¿Participas de algún „ACLE" de deporte?

No (1) ◯ — *Si tu repuesta es "No" pasa a la pregunta N° 12*

Si (2) ◯ — *Si tu respuesta es "Si" continua con la pregunta N° 13*

12.- ¿Por qué razón No participas en un ACLE de deporte?

a) no me interesa el deporte ☐
b) no existen ofertas interesantes ☐
c) por enfermedad ☐
e) no tengo tiempo ☐
f) porque mis padre no quieren ☐
g) otra razón ☐

13.- ¿Estas en alguna selección deportiva de tu Liceo/Colegio?

No (1) ◯ *Si* (2) ◯

14.- ¿Haz participado alguna vez en los „Juegos del Bicentenario"?

a) no los conozco ◯
b) los conozco, pero no he participado nunca ◯
c) si he participado ◯

15.- ¿Alguien de tu familia (de los que viven en tu casa) hace deporte regularmente?

No (1) ◯ *Si* (2) ◯

¿Tienes alguna sugerencia / idea sobre deporte y educacion fisica que nos quieras contar?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA!

Liste der ausgewählten Schulen im Saarland

Schule	Schulform	Regionstyp	Klassenstufen
Otto- Hahn- Gymnasium, Saarbrücken (Stadtverband SB)	Gymnasium	Stadt	5, 7, 9
Willi- Graf- Gymnasium, Saarbrücken (Stadtverband SB)	Gymnasium	Stadt	5, 7, 9, 11
Warndt- Gymnasium, Völklingen (Völklingen)	Gymnasium	Stadt	5, 7, 9, 11
Theodor- Heuss- Gymnasium, Sulzbach (Stadtverband SB)	Gymnasium	Stadt	5, 7, 9, 11
Gymnasium am Rotenbühl, Saarbrücken (Stadtverband SB)	Gymnasium	Stadt	5, 7, 9, 11
Gymnasium am Steinwald, Neunkirchen (Landkreis NK)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9
Gymnasium am Stadtgarten, Saarlouis (Landkreis SLS)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9
Leibniz- Gymnasium, St. Ingbert (Saarpfalz- Kreis)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Albert- Schweitzer- GYM, Dillingen (Landkreis SLS)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Gymnasium am Krebsberg, Neunkirchen (Landkreis NK)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Geschwister- Scholl- GYM, Lebach (Landkreis SLS)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Max- Planck- Gymnasium, Saarlouis (Landkreis SLS)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Von- der- Leyen- GYM, Blieskastel (Saarpfalz- Kreis)	Gymnasium	Mittelstadt	5, 7, 9, 11
Peter-Wust-Gymnasium, Merzig (Landkreis Merzig- Wadern)	Gymnasium	Land	5, 7, 9, 11
Gym. Wendalinum, St. Wendel (Landkreis St. Wendel)	Gymnasium	Land	5, 7, 9, 11
Erw. Realschule, Saarbrücken- Güdingen (Stadtverband SB)	Erw. Realschule	Stadt	5 / 7, 9 M + HS
Hermann- Neuberger- Schule, Völklingen (Völklingen)	Erw. Realschule	Mittelstadt	6 / 7, 9 M + HS
Erw. Realschule, Kirkel (Saarpfalz- Kreis)	Erw. Realschule	Mittelstadt	7 / 7, 9 M + HS
Erw. Realschule, Wadern (Landkreis Merzig- Wadern)	Erw. Realschule	Land	8 / 7, 9 M + HS
Gesamtschule Sulzbachtal, Sulzbach (Stadtverband SB)	Gesamtschule	Stadt	5, 7, 9
Gesamtschule, Neunkirchen (Landkreis NK)	Gesamtschule	Mittelstadt	5, 7, 9
Gesamtschule, Bexbach (Saarpfalz- Kreis)	Gesamtschule	Mittelstadt	5, 7, 9
Gesamtschule, Marpingen (Landkreis St. Wendel)	Gesamtschule	Land	5, 7, 9

Liste der ausgewählten Schulen in Chile

Schule	Schulform	Regionstyp	Klassenstufen
Liceo Comercial del Desarrollo (Temuco)	subventioniert	Stadt	1., 3.
Instituto de Cultura Británica (Temuco)	subventioniert	Stadt	3.
Liceo Pedro Aguirre Cerda (Temuco)	öffentlich	Stadt	1., 3.
Liceo de Ciencias y Humanidades (Pitrufquén)	öffentlich	Stadt	1., 3.
Liceo Gabriela Mistral (Temuco)	öffentlich	Stadt	1., 3.
Complejo Educacional La Granja (Vilcún)	öffentlich	Dorf	3.
Liceo Industrial (Temuco)	öffentlich	Stadt	1.
Liceo Arturo Valenzuela (Los Laureles, Cunco)	öffentlich	Dorf	3.
Colegio Pumahue (Temuco)	nicht subventioniert	Stadt	5., 7.
Escuela Artística Armando Dufei (Temuco)	öffentlich	Stadt	5., 7.
Escuela Municipal Dario Salas (Padre Las Casas)	öffentlich	Stadt	5.
Colegio Cristiano Altamita (Chol Chol)	subventioniert	Dorf	5., 7.
Escuela Claudio Matte (Temuco)	subventioniert	Stadt	5., 7.
Colegio Mundo Mágico (Temuco)	öffentlich	Stadt	5., 7.
Escuela Llaima (Temuco)	öffentlich	Stadt	5., 7.

Ladungsmatrix der Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts

Rotierte Komponentenmatrix

Item	Komponente			
	1	2	3	4
...Ausgleich zum langen Sitzen	-,100	-,065	,680	,289
...Freude	,202	,126	,407	,481
...Gesundheit	,692	,196	,192	-,036
...leicht gute Noten zu bekommen	,115	,736	-,113	,062
...Durchsetzungsmöglichkeit	,111	,713	,286	,140
...nicht nur geistige Förderung	,188	,340	,638	-,056
...Stressabbau	,315	,095	,644	,040
...Fitness	,800	,104	,200	,097
...Möglichkeit Leistung zu bringen	,259	,566	,186	,258
...Erfolgserlebnis	,375	,424	,273	,274
...meine Figur in Form zu halten	,735	,156	-,059	,219
...mit Kamaraden zusammen sein	,109	,065	,123	,797
...Möglichkeit zu spielen	,049	,247	,005	,755

Landungungsmatrix der Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts: Hauptkomponenteanalyse

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
...Fitness	,800			
...meine Figur in Form zu halten	,735			
...Gesundheit	,692			
...leicht gute Noten zu bekommen		,736		
...Durchsetzungsmöglichkeit		,713		
...Möglichkeit Leistung zu bringen		,566		
...Erfolgserlebnis		,424		
...Ausgleich zum langen Sitzen			,680	
...Stressabbau			,644	
...nicht nur geistige Förderung			,638	
...mit Kamaraden zusammen sein				,797
...Möglichkeit zu spielen				,755
...Freude				,481

Ladungsmatrix der Nutzenfaktoren des Sportunterrichts

Rotierte Komponentenmatrix

Item	Komponente	
	1	2
Ich habe im Sportunterricht wertvolle Alltagstipps bekomm	,843	,140
Ich habe Neues über meinen Körper gelernt	,820	,153
Ich habe Spaß am Sport erfahren	,215	,736
Ich bin motiviert worden Sport in der Freizeit zu treiben	,284	,699
Ich kann nun besser mit meinen Mitmenschen umgehen	,550	,407
Ich habe neue Sportarten kennengelernt	,435	,371
Er hat mir geholfen, mein Aussehen zu verbessern	,658	,366
Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern geschaffen	,111	,620
Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert	,266	,708

Landungungsmatrix der Nutzensfaktoren des Sportunterrichts: Hauptkomponenteanalyse

	Faktor 1	Faktor 2
Ich habe im Sportunterricht wertvolle Alltagstipps bekomm	,843	
Ich habe Neues über meinen Körper gelernt	,820	
Er hat mir geholfen, mein Aussehen zu verbessern	,658	
Ich kann nun besser mit meinen Mitmenschen umgehen	,550	
Ich habe neue Sportarten kennengelernt	,435	
Ich habe Spaß am Sport erfahren		,736
Ich habe meine Leistungen im Sport verbessert		,708
Ich bin motiviert worden Sport in der Freizeit zu treiben		,699
Er hat mir Ausgleich zu den anderen Fächern geschaffen		,620

Ladungsmatrix der Einschätzungsfaktoren der Sportlehrkräfte

Rotierte Komponentenmatrix

Item	Komponente				
	1	2	3	4	5
ist bei mir unbeliebt	,449	-,357	-,085	,361	,158
kann nicht gut erklären	,520	-,358	,023	,212	,330
gibt keine gerechten Noten	,408	-,295	-,015	,250	,427
macht eine abwechslungsreichen Unterricht	-,107	,034	,666	,076	-,271
ist sehr streng	,140	-,069	,057	,807	,053
verhält sich jung und dynamisch	-,330	,255	,533	,004	,223
geht gut auf meine Fragen ein	-,120	,283	,638	-,124	-,064
wird oft sehr laut	,125	,037	-,162	,745	,092
ist sehr verständnisvoll	-,152	,422	,500	-,252	-,150
sollte mein Vertrauenlehrer sein	-,160	,586	,199	-,154	,054
macht immer das Gleiche	,645	-,078	-,288	,021	,207
erklärt zu wenig	,714	-,106	-,132	,110	,199
gibt keine guten Hilfestellungen	,599	-,206	-,150	,273	,167
gibt gerne an	,255	,078	-,185	,230	,593
hat viel Ahnung	-,442	,342	,337	-,056	-,023
ist unsportlich	,712	-,026	-,081	,036	,048
hat mich schon ausgelacht	,110	,096	-,232	,059	,677
hört sich auch meine Meinung an	-,159	,501	,435	-,200	-,048
vermittelt so richtig die Freude am Sport	-,249	,627	,333	-,064	-,074
erzählt uns von aktuellen Sportereignissen	-,006	,745	-,002	,077	-,054
erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten	-,129	,684	,172	,060	-,031
berücksichtigt nicht meine körperlichen Möglichkeiten	,162	-,269	,126	-,065	,560

Landungungsmatrix der Bedeutungsfaktoren des Sportunterrichts: Hauptkomponenteanalyse

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
erklärt zu wenig	,714				
ist unsportlich	,712				
macht immer das Gleiche	,645				
gibt keine guten Hilfestellungen	,599				
kann nicht gut erklären	,520				
ist bei mir unbeliebt	,449				
erzählt uns von aktuellen Sportereignissen		,745			
erkennt am besten meine wahren Fähigkeiten		,684			
vermittelt so richtig die Freude am Sport		,627			
sollte mein Vertrauenlehrer sein		,586			
macht eine abwechslungsreichen Unterricht			,666		
geht gut auf meine Fragen ein			,638		
verhält sich jung und dynamisch			,533		
ist sehr verständnisvoll			,500		
hört sich auch meine Meinung an			,435		
hat viel ahnung			,337		
ist sehr streng				,807	
wird oft sehr laut				,745	
hat mich schon ausgelacht					,677
gibt gerne an					,593
berücksichtigt nicht meine körperlichen Möglichkeiten					,560
gibt keine gerechten Noten					,427

Dank

An dieser Stelle möchte ich all denjenigen danken, die mir bei der Anfertigung der vorliegenden Dissertation geholfen haben.

Zuerst möchte ich Prof. Dr. Wydra für die wissenschaftliche Betreuung, die wertvollen Diskussionen und die unermüdliche und motivierende Unterstützung während meiner Promotion danken.

Außerdem danke ich Prof. Dr. Emrich für seine wertvollen Hinweise und die zahlreichen anregenden Diskussionen.

Des Weiteren möchte ich Dr. Pospeschill für seine fachliche mithilfe besonders bei statistischen Fragen danken.

Auch meinen Kollegen möchte ich für ihre Unterstützung danken. Besonderer Dank geht an dieser Stelle an Stephanie Kersten, für ihre große Hilfsbereitschaft beim Korrekturlesen.

Des Weiteren möchte ich Stephanie Schröer, Sandra Angne und Nicole Weber für die Zusammenarbeit während der Datenerhebung danken, bei der ich viel über das deutsche System des Sportunterrichts gelernt habe.

Danke auch den Schülerinnen und Schülern, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sowie den Schulen und Lehrern für ihre Bereitschaft die Befragung durchzuführen.

Außerdem bedanke ich mich bei den Sportstudenten der Universidad Católica de Temuco und der Universidad Mayor, die mich bei der Befragung tatkräftig unterstützt haben.

Weiterhin danke ich dem Nationalen Sportinstitut „Chiledeportes“ und der Nationalen Kommission für Wissenschaft und Technologie „Conicyt“ für ihre finanzielle Unterstützung bei der Durchführung meiner Untersuchung.

Mein persönlicher Dank gilt meiner Freundin, die immer an meiner Seite war und mich unermüdlich unterstützt hat. Muchas Gracias por tu cariño, comprensión y constante motivación, especialmente en los momentos díficiles. Sin tu ayuda hubiese sido imposible llegar hasta donde estoy hoy día. Espero que siempre sigamos avanzando juntos.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	:	Jaime Enrique Cárcamo Oyarzún
Anschrift	:	Hohenzollernstr. 39, 66117 Saarbrücken
Geburtsdatum	:	10. Februar 1977
Geburtsort	:	Castro, Chile
Nationalität	:	Chilene
Familienstand	:	ledig

Bildungsweg

1982 - 1989	:	Grundschule „Inés Muñoz de García“, Castro, Chile
1990 - 1993	:	Liceo Politécnico, Castro, Chile
1994 - 1998	:	Sportstudium an der Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. Abgeschlossen mit dem Titel „Diplom- Sportlehrer“
2000 - 2003	:	Magisterstudium der Sportwissenschaft, bewilligt durch die Universidad de la Frontera in Temuco (Chile) in Zusammenarbeit mit der Universidad Castelo Branco in Rio de Janeiro (Brasilien). Abgeschlossen mit dem Titel „Magister der Menschlichen Motorik“
2007 - 2012	:	Promotion an der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes

Beruflicher Werdegang

1999	:	Sportlehrer am Liceo Politecnico Gymnasium in Castro, Chile
1999	:	Leitung des Projekts „Förderung sportlicher Aktivitäten im ländlichen Raum“ des Nationalen Sportinstituts in Aysén, Chile
2000 - 2001	:	Projektleiter des Wettkampfsports des Nationalen Sportinstituts in Aysén, Chile
2002 - 2003	:	Berater für Wettkampfsport am Nationalen Sportinstitut in Aysén, Chile
2005 - 2007	:	Berater für Wettkampfsport am Nationalen Sportinstitut in Aysén, Chile
Seit 2007	:	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes im Arbeitsbereich Gesundheitssport/Sportpädagogik (Leiter: Prof. Dr. phil. G. Wydra)

Sonstige Tätigkeiten

1999	:	Auszeichnung als bester Student des Abschlussjahrgangs 1998
2000-2003	:	Konditionstrainer der Fechtmannschaft in Aysén
2000-2003	:	Cheftrainer der Technischen Kommission des Leichtathletikverbands in Aysén
2003-2004	:	Teilnahme an der Internationalen Trainerschule des Deutschen Leichtathletik-verbands in Mainz