

vielfach positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der verschiedenen Befragten im Kontext von Inklusion. Zudem bestätigen die ersten Auswertungen eine positive Veränderung im Verlauf eines spezifischen Kursangebotes der Deutschen Sporthochschule Köln, das nun auf Basis der

Daten weiterentwickelt wird. Im Hinblick auf die angestrebte Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sollte der Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ besonders berücksichtigt werden, da dieser gemäß den ersten Ergebnissen in allen drei Modulen (u.a. in Bezug auf das Belastungsempfinden sowie die Einstellung und Selbstwirksamkeit) eher negativ konnotiert ist. Insgesamt wurden aus den drei Modulen erste Ergebnisse zu den Forschungsfragen vorgestellt. Um weitere Erkenntnisse zu erreichen, werden aktuell vertiefende

Auswertungen, aber auch weitere Teilstudien durchgeführt. In Modul 1 werden basierend auf den Ergebnissen der Interviews Daten von Sportlehrkräften und Schüler/innen durch Fragebögen erhoben. Im Modul 2 ist eine weitere Längsschnittstudie über das gesamte Bachelor- und Masterstudium angelegt, deren Ergebnisse Anfang 2019 erwartet werden. In Modul 3 werden Sportunterrichtseinheiten videographiert und Lehrkräfte zu ausgewählten aufgenommenen Situationen im Nachgang interviewt. Modulübergreifend werden zusätzlich die in die Lehramtsausbildung involvierten Dozierenden der Deutschen Sporthochschule Köln Ende des Jahres 2017 befragt, da diese relevante Akteur/innen in der Ausbildung von Sportlehrkräften sind. Diese vielfältigen Perspektiven auf die Thematik gewährleisten schließlich eine differenzierte datenbasierte (Weiter-) Entwicklung von Lehr- und Lernwerkzeugen im Projektverlauf.

Der Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ ist besonders zu berücksichtigen



## LITERATUR

Abele, A. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion across Europe: The Challenges and Opportunities*. [Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf>; Zugriff am 06.07.2017]

Forlin, C. & Shama, U. (2011). *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion*. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.

Frohn, J. (2013). *Heterogenität als Herausforderung für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I*. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 167 – 176). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Sport und soziale Arbeit: (Vol. 3)*. Münster: LIT.

Gramespacher, E. (2006). *Schule, Geschlecht und Schulsport*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht (Beiträge zur Lehre und Forschung im*

*Sport*, Bd.158, (S. 190 - 199). Schorndorf: Hoffmann.

Griminger, E. (2011). *Intercultural competence among sports and PE teachers: Theoretical foundations and empirical verification*. *European Journal of Teacher Education*, 34 (3), 317–337.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). *Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design*. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86-102.

Kleindienst-Cachay, C. (2008). *Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen*. In H. Kiper, S. Miller, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 215 – 231). Berlin: Klinkhardt.

Klinge, A. (2003). *Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung?* In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging, & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Butzbach-Griedel.

Kugelmann, C., Röger, U., & Weigelt, Y. (2006). *Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames Sporttreiben von Mädchen und Jungen*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*, Bd. 158) (S. 260 - 274). Schorndorf: Hoffmann.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). *Lehrer*. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Berlin: Springer.

Lutz, H. & Wenning, N. (2001). *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer.

Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). *HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften*. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 161-170.

Mutz, M., & Burmann, U. (2014). *Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt?* *Sportwissenschaft*, 44 (3), 171–181. doi:10.1007/s12662-014-0328-x

Park, M., Dimitrov, D., Das, A. & Gichuru, M. (2016). *The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 2-12.

Reuter, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuper, H. (2016). *Inklusion im Sportunterricht*. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88–101.

Reinartz, V. & Schierz, M. (2007). *Biographiearbeit als Beitrag zur Professionalisierung von Sportlehrer/in? Begründungen, Konzepte, Grenzen*. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer-in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 39–56). Baltmannsweiler: Schneider.

Jens Kleinert

## Zwischen gelangweilt und begeistert – Gefühlslagen im Schulsport

Eine der wichtigsten Funktionen des Schulsports ist es, Kindern und Jugendlichen nahe zu bringen, dass es ein gutes Gefühl sein kann, Sport zu treiben, sich zu bewegen oder sich körperlich zu betätigen. Denn es ist davon auszugehen, dass Menschen, die in ihrer Kindheit lernen Sport mit positiven Gefühlen zu verbinden, auch im Erwachsenenalter sportlich aktiv sind.

Positive Gefühle im Schulsport können eine Grundlage für lebenslanges Sporttreiben sein

Bedeutung besitzt. Gute Gefühle zeigen also, dass das Handeln „gut“ oder „hilfreich“ ist. Daher ist die Wahrnehmung oder das Verständnis von Gefühlslagen auch der beste Weg für Sportlehrer/innen einen Zugang zur Motivation von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Wenn Lehrkräfte beispielsweise Angst oder Unsicherheit bei den Kindern oder Jugendlichen wahrnehmen, so weist das daraufhin, dass entweder sportliche Aufgaben oder die Bedingungen des Schulsports als unpassend (z. B. bedrohlich) erlebt werden. Das Verständnis von Gefühlen kann somit der erste Schritt zur Veränderung von Handlungsbedingungen sein.

Angesichts der Bedeutung von Gefühlen im Schulsport ist es umso erstaunlicher, dass die systematische Erforschung von Gefühlen im Schulsport selten ist. So liegen beispielsweise keine verlässlichen oder annähernd repräsentativen Daten darüber vor, welche Gefühlslagen von Schülerinnen und Schülern typischerweise geäußert werden. Stattdessen werden Gefühlslagen überwiegend als Anzeichen intrinsischer Motivation angesehen – eine Sichtweise, die sicher nicht grundsätzlich falsch ist, jedoch die Bedeutung der Emotionen im Sportschulsport verkürzt und theoretisch unzureichend darstellt.

Trotzdem ergeben sich aus der Motivationsforschung im Schulsport vereinzelt Hinweise, wie hoch positive Gefühle im Schulsport ausgeprägt sind. Ntoumanis (2010) befragte 453 griechische Schüler/innen und fand auf einer siebenstufigen Skala (1-7) Werte zwischen 5.4 (bei 12-jährigen) und 4.9 (bei 14-jährigen); Langeweile war auf derselben Skala zwischen 2.4 und 2.8 ausgeprägt; in der Studie gab es keine Effekte des Geschlechts oder der Sportaktivität außerhalb der Schule.

Bisherige Untersuchungen zeigen überwiegend positive Gefühlslagen im Schulsport und wenig Einfluss von Alter und Geschlecht

Positive Gefühle sind außerdem sowohl für das Kind oder den Jugendlichen, als auch für seine soziale Umwelt (z. B. die Sportlehrkraft) das beste Indiz dafür, dass Sport oder Bewegung eine positive

Bedeutung besitzt. Gute Gefühle zeigen also, dass das Handeln „gut“ oder „hilfreich“ ist. Daher ist die Wahrnehmung oder das Verständnis von Gefühlslagen auch der beste Weg für Sportlehrer/innen einen Zugang zur Motivation von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Wenn Lehrkräfte beispielsweise Angst oder Unsicherheit bei den Kindern oder Jugendlichen wahrnehmen, so weist das daraufhin, dass entweder sportliche Aufgaben oder die Bedingungen des Schulsports als unpassend (z. B. bedrohlich) erlebt werden. Das Verständnis von Gefühlen kann somit der erste Schritt zur Veränderung von Handlungsbedingungen sein.

Angesichts der Bedeutung von Gefühlen im Schulsport ist es umso erstaunlicher, dass die systematische Erforschung von Gefühlen im Schulsport selten ist. So liegen beispielsweise keine verlässlichen oder annähernd repräsentativen Daten darüber vor, welche Gefühlslagen von Schülerinnen und Schülern typischerweise geäußert werden. Stattdessen werden Gefühlslagen überwiegend als Anzeichen intrinsischer Motivation angesehen – eine Sichtweise, die sicher nicht grundsätzlich falsch ist, jedoch die Bedeutung der Emotionen im Sportschulsport verkürzt und theoretisch unzureichend darstellt.

Trotzdem ergeben sich aus der Motivationsforschung im Schulsport vereinzelt Hinweise, wie hoch positive Gefühle im Schulsport ausgeprägt sind. Ntoumanis (2010) befragte 453 griechische Schüler/innen und fand auf einer siebenstufigen Skala (1-7) Werte zwischen 5.4 (bei 12-jährigen) und 4.9 (bei 14-jährigen); Langeweile war auf derselben Skala zwischen 2.4 und 2.8 ausgeprägt; in der Studie gab es keine Effekte des Geschlechts oder der Sportaktivität außerhalb der Schule.

Ähnliche Ausprägungen, allerdings Geschlechtereffekte, fand Spray (1999), der 171 16-19-jährige Schüler/innen befragte. Freude war auf der fünfstufigen Skala (1-5) bei männlichen Befragten etwas

höher ausgeprägt (M: 4.4; SD: 0.5) als bei weiblichen (M: 4.1, SD: 0.8). Bei Langeweile war es anders herum (Jungen M: 1.7, SD: 0.6; Mädchen M: 2.0, SD: 0.9). Insgesamt zeigt sich somit, dass mittlere Werte von Freude im Schulsport relativ hoch ausgeprägt sind (bei Langeweile entsprechend umgekehrt). Die Zahlen beschränken sich jedoch auf die Darstellung von Mittelwerten und Standardabweichungen; wenig ist darüber bekannt, wie viele Schüler/innen sich eher schlecht oder unwohl im Sportunterricht fühlen. Außerdem sind die Untersuchungsgruppen in Hinsicht auf Alter oder Schulform sehr selektiv. Wünschenswert wären daher größere, repräsentative Stichproben und eine genauere Darstellung der Verteilung von emotionalen Befindlichkeiten.

Emotionsmodelle werden in der Schulsportforschung nicht berücksichtigt

Auffallend ist außerdem die eingegrenzte theoretische Sichtweise von Emotionen im Schulsport. Die meisten Untersuchungen, die Gefühlslagen im Schulsport thematisieren, beziehen sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (z. B. 1993). Demgegenüber sind in der Emotionsforschung andere theoretische Modelle vorherrschend, von denen Russells Circumplex-Modell (1980) der häufigste Vertreter ist. Nach diesem Modell werden Emotionen in zwei Dimensionen unterteilt, dem Affekt und der Aktivierung. Während Affekt (auch valence) die Spanne zwischen positivem und negativem Gefühlserleben beschreibt, spannt sich Aktivierung (auch arousal) zwischen hoher Erregtheit und Ruhe auf. Jede Emotion besitzt auf beiden Dimensionen einen festen Platz (z. B. Angst = hohe Aktivierung + negativer Affekt). Weitere Interpretationen des Circumplex-Modells thematisieren Dimensionen, die räumlich zwischen Affekt und Aktiviertheit liegen, so beispielsweise die Dimensionen Motivationslage (auch: positive Aktivierung) und Spannungslage (auch: negative Aktivierung; vgl. Schallberger, 2005). Beide Dimensionen besitzen sowohl Affekt- als auch Aktivierungsanteile, wobei hohe Spannungslagen eher in ungünstigen Emotionen (z. B. Gereiztheit, Angst) vorliegen, während förderliche Emotionen eher durch „Wohlspannung“ gekennzeichnet sind (gewisses Maß an Ruhe oder Entspannung).

Inwiefern die geschilderten emotionalen Modelle auch im Schulsport zum Tragen kommen, ist unklar. Daher stellt sich im Rahmen des Projekts Schulsport2020 erstens die Frage, wie die drei Dimensionen Valenz, Spannungslage und Motivationslage ausgeprägt sind. Zweitens ist von Interesse, wie die drei genannten Dimensionen zueinander stehen und drittens sollen Zusammenhänge der Dimensionen mit Alter, Geschlecht und Sporterfahrung hin-terfragt werden.

Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht und Sporterfahrung sind von Interesse

## METHODIK

### Untersuchungsgruppe

Es wurden 1233 Schüler/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen befragt (49.1 % weiblich, 50.9 % männlich). Das Alter der Befragten reichte von 11 bis 30 Jahre (M = 16.30, SD = 2.58), ihre Klassenstufe von der 7. bis 13. Stufe (M = 10.0, SD = 1.78). Die meisten Schüler/innen waren auf einem Gymnasium (41.4 %), jede/r vierte auf einem Berufskolleg (27.6 %), jeder/ fünfte auf einer Gesamtschule (19.2 %) und jede/r neunte Befragte auf einer Realschule (11.1 %; Sonstige 0.7 %). Sportliche Aktivität in der Freizeit haben 79,5 % der Befragten; insgesamt 37,5 % betrieben Wettkampfsport.

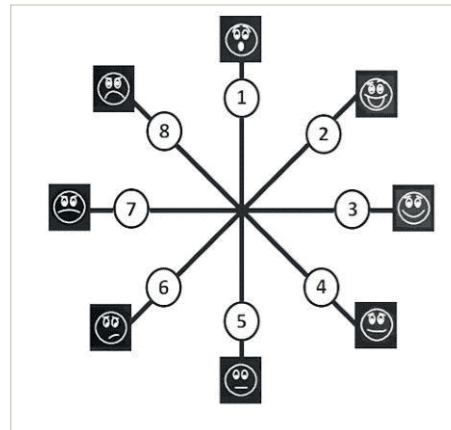


Abb. 1. EmoCard-Skala.

### Erfassung der Gefühlslage im Sportunterricht

Zur Erfassung der üblichen Gefühlslage wurde ein visuelles Verfahren sowie ein verbales Verfahren eingesetzt. (1) Als visuelles Verfahren wurde die Emocard-Skala nach Desmet, Overbeeke und Tax (2001) adaptiert (s. Abb. 1), in der entsprechend des Circumplexmodells

acht Gesichtsausdrücke unterschiedliche Kombinationen von Aktiviertheit und Valenz darstellen. Die Schüler/innen wurden gebeten, ihre übliche Gefühlslage im Sportunterricht anzugeben. Als verbales Verfahren wurde die PANAVA-Kurzskala von Schallberger (2005) eingesetzt. Die PANAVA-KS ist ein bipolar aufgebautes Instrument, welches die Dimension Valenz durch zwei Items und die Dimensionen Spannungslage (negative Aktivierung) und Motivationslage (positive Aktiviertheit) durch je vier Items beschreibt (Items s. Abb. 3). Neben der üblichen Gefühlslage wurde die Häufigkeit positiver oder negativer Gefühle erfasst. Hierzu wurde über je ein Item erfasst, wie häufig sich die Schüler/innen wohl oder fröhlich fühlen bzw. unwohl oder traurig oder ärgerlich fühlen.

## ERSTE ERGEBNISSE

### Übliche Gefühlslage im Sportunterricht

Abbildung 2 zeigt, dass positive Gefühlslagen bei weitem vorherrschen. Über drei Viertel der Schüler/innen geben Gesichtsformen an, die im Circumplex im positiven Valenzbereich liegen (Gesichter 2, 3 und 4). Gesichtsausdrücke mit negativer Valenz (6, 7 und 8) sind relativ selten (5.9 % der Befragten). Das Bild der Valenzdimension in der Verbalskala (PANAVA-KS) ergibt ein ähnliches Bild (vgl. Abb. 3). Lediglich 9.3 % der Schüler/innen schätzen ein, dass sie üblicherweise im Sportunterricht (eher) unglücklich oder unzufrieden sind. Ähnlich häufig ist eine unangenehme Spannungslage (9.5 %). Im Bereich der Dimension Motivationslage (positive Aktivierung) zeigt sich allerdings ein anderes Bild. Hier gibt jede/r sechste Befragte (16.8 %) eine (eher) niedrige Motiva-

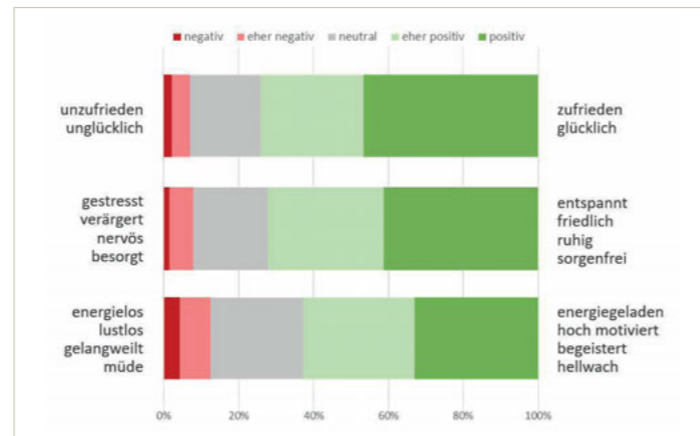
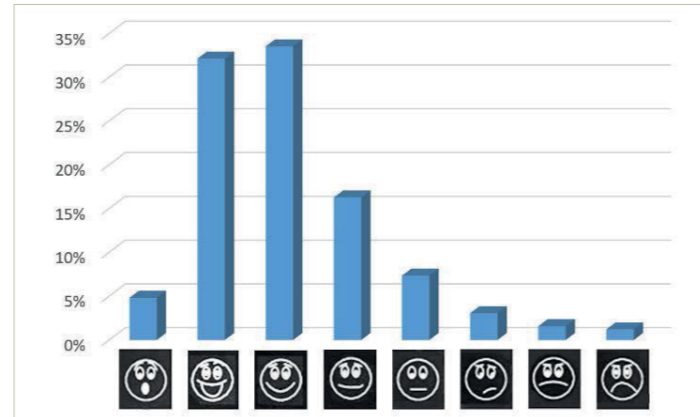


Abb. 2 (oben): Häufigkeiten einzelner üblicher Gefühlslagen im Schulsport auf Basis der visuellen Analogskala (n = 1124)

Abb. 3: Darstellung von unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der drei emotionalen Dimensionen Valenz (oben), Spannungslage (mitte) und Motivationslage (unten) (negative Werte: -3 bis -1.5, eher negativ: -1.5 bis -0.5, neutral: -0.5 bis 0.5, eher positiv: 0.5 bis 1.5, positiv: 1.5 bis 3) (n=1233)

tion (energieelos, lustlos, gelangweilt, müde) an.

### Zusammenhang visueller und verbaler Gefühlsbeschreibungen

Abbildung 4 zeigt, wie das visuelle Analog (EmoCard) und die Verbalisierung (PANAVA-KS) in Verbindung stehen. Es wird deutlich, dass sich mit der Veränderung der Gesichtsausdrücke insbesondere die Dimension Motivationslage verändert: Gesichtsausdrücke mit negativer Valenz sind vor allem mit negativer Motivationslage, also mit Gefühlen von z. B. Lustlosigkeit und Langeweile verbunden. Negative Spannungslagen (z. B. Stress, Ärger, Besorgnis) spielen bei negativen Ausprägungen der EmoCard keine Rolle.

### Häufigkeit positiver und negativer Gefühlslagen im Schulsport

Entsprechend der üblichen Gefühlslage im Schulsport sind auch die Häufigkeiten positiver bzw. negativer Gefühlslagen ausgerichtet. Von den Befragten fühlen sich 84.6 % meistens wohl, während sich 13.9 % meistens unwohl fühlen. Kombiniert man diese beiden Aussagen (vgl. Abb. 5) erhält man allerdings 21.8 % an Schüler/innen, die sich meistens entweder unwohl oder zumindest nicht wohl fühlen. Jede/r dreizehnte Schüler/in (7.4 %) fühlt sich meistens unwohl und zugleich meistens nicht wohl.

### Zusammenhang von Gefühlslagen und Alter, Geschlecht sowie Sportaktivität

Von den Variablen Alter, Geschlecht und Sportaktivität außerhalb der Schule zeigen sich insbesondere in den Variablen Geschlecht und Sportaktivität stabile, jedoch eher geringe bis moderate Effekte auf die Ausprägungen der visuellen bzw. verbalen Gefühlslagen: Mädchen geben an sich weniger bzw. seltener gut zu fühlen und häufiger als Jungen schlecht zu fühlen. Ebenso fühlen sich Sportaktive (80% bezeichnen sich als solche) grundsätzlich besser als Nichtaktive. Allerdings ist hierbei unbedeutend, ob die Aktivität in einem Sportverein (50% der Befragten) oder nur außerhalb des Sportvereins (30%) stattfindet.

## DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

### Bedeutung der Ergebnisse

Die vorliegenden Daten sind lediglich erste, ausgewählte Ergebnisse einer Reihe von Analysen, die mit den Daten zur Schüler/innenbefragung durchgeführt werden sollen. Es ergeben sich erste, interessante Einblicke in das Gefühlserleben während des Schulsports und dessen Zusammenhänge mit anderen Variablen.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass die meisten Schüler/innen Schulsport als etwas (sehr) Angenehmes erleben. Allerdings fühlt sich auch jede/r vierte bis fünfte Schüler/in überwiegend oder immer eher schlecht. Diese Verteilung zeigt, dass Schulsport sich weniger nur an der Mehrheit der positiv eingestellten Schüler/innen orientieren sollte, sondern gerade die Schüler/innen mit negativen Gefühlslagen stärker in den Mittelpunkt von Veränderungen geraten sollten, denn vermutlich liegt hier das stärkere Verbesserungspotenzial des Schulsports.

Von den bislang untersuchten Variablen zeigen sich die stärksten Zusammenhänge mit dem Geschlecht und der Sportaktivität. Mädchen fühlen sich prinzipiell etwas schlechter als Jungen, was entweder an einer geschlechtsspezifischen Einschätzungstendenz (differenziertere, kritischere Selbstreflexion) oder an tatsächlichen, mädchenun günstigen Bedingungen liegen kann. Dieses Ergebnis ist unabhängig von der Tatsache, ob Mädchen sportaktiv sind oder nicht. In Hinsicht auf Sportaktivität zeigt sich erwartungsgemäß, dass sportaffine Schüler/innen sich wohler fühlen als Sportinaktive; dies unabhängig davon, wo der Sport ausgeübt wird (Sportverein oder Freizeit). Allerdings müssten hier Kausalitäten hinterfragt werden: Führt Sportak-

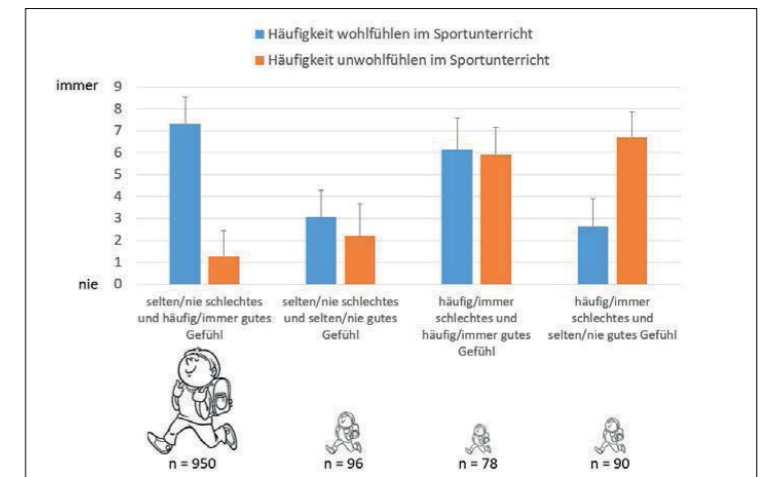
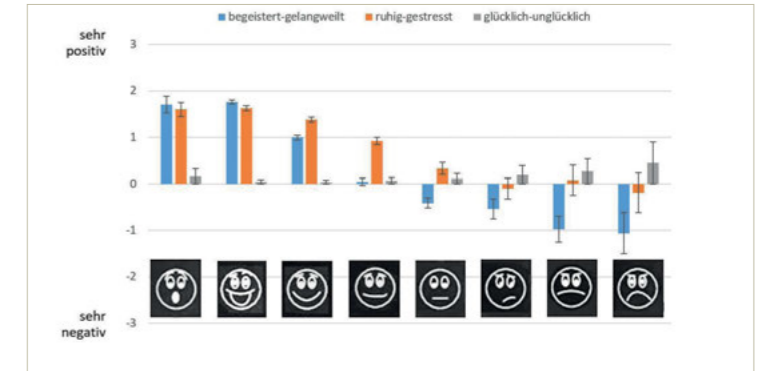


Abb. 4: Muster der verbalen Gefühlsbeschreibungen (PANAVA-Kurzskala, oben) für die einzelnen Gesichter der EmoCard (dargestellt sind die Standardfehler der Mittelwerte der PANAVA-KS; n = 1118).

Abb. 5 (unten): Kombinierte Häufigkeit positiver (wohl fühlen) und negativer (unwohl fühlen) Gefühlslagen im Schulsport.

ktivität dazu, dass sich Schüler/innen wohler fühlen oder führt positives Erleben von Schulsport zu mehr Aktivität in Verein und Freizeit?

Interessant ist, dass für die Gefühlslage der Schüler/innen insbesondere die Motivationslage (Begeisterung, Interesse) verantwortlich zu sein scheint. Valenzlagen (Glücklichkeit, Zufriedenheit) oder Aktivierungsprozesse hängen weniger mit Gefühlslagen zusammen. Hier zeigt sich, dass insbesondere die Motivierung und das Wecken von Interesse auch für die Stimmungslage ein zentrales Moment im Sportunterricht ist. Weitere Analysen der vorliegenden Daten sollten insbesondere weitere Faktoren der Diversität (v.a. kultureller Hintergrund) in den Mittelpunkt der deskriptiven Betrachtung stellen. Außerdem gilt es, Motivationsprozesse (z. B. die Selbstbestimmtheit der Schüler/innen) noch mehr mit Stimmungslagen in Verbindung zu bringen. Für die Praxis könnten solche Zusammenhänge interessante Betrachtungsgrundlagen erbringen, auch wenn die kausalen Prozesse dahinter aufgrund des Querschnittsdesigns der vorliegenden Studie uneindeutig sind.

## „Kommt mein Unterricht an?“ Wie schätzen Sportlehrkräfte ihre Motivierungsunterstützung ein und welche Motivationslage haben Schüler/innen im Sportunterricht?<sup>1</sup>

Kinder und Jugendliche werden immer inaktiver (Graf et al., 2006)! Daher ist es insbesondere für Settings, in welchen Kinder mit körperlicher Aktivität in Berührung kommen von besonderem Interesse, auf die Bedürfnisse einzugehen und langfristig die Motivation für körperliche Aktivität zu steigern. Ein Setting stellt der Sportunterricht dar, wobei in Bezug auf die Motivation von Schüler/innen die Sportlehrkraft eine zentrale Rolle einnimmt. Sportlehrkräfte sollten Schüler/innen motivieren, in dem sie auf eine bedürfnisgerechte, den psychologischen Grundbedürfnissen von Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit entsprechenden (Ryan & Deci, 2002), Gestaltung des Unterrichts achten (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008). Aber kommt der Unterricht in Bezug auf die Förderung dieser Faktoren so an, wie die Sportlehrkraft dies erwartet? Um die Frage zu beantworten, wird in der vorliegenden Studie die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft in Zusammenhang mit der tatsächlichen Motivationslage der Schüler/innen im Sportunterricht gebracht. Dabei soll zudem zwischen aktiveren und inaktiveren Schüler/innen unterschieden werden.

Bisherige Studien haben Autonomieunterstützung der Sportlehrkraft überwiegend aus Sicht der Schüler/innen untersucht (Vgl. Taylor & Ntoumanis, 2007; Lim & Wang, 2009). Demgegenüber ist es wichtig die Sicht der Sportlehrkraft bzgl. der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung in Zusammenhang zur Motivationslage der Schüler/innen zu betrachten, da die Sportlehrkraft Ausgangspunkt des Handelns ist und hier das Potential besteht, am Unterrichtsstil etwas zu ändern, wenn Selbsteinschätzung und Realität nicht im Zusammenhang stehen. Vor allem sollte zu erwarten sein, dass die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung mit der selbstbestimmten Motivationslage der inaktiveren Schüler/innen im Zusammenhang steht, da es vor allem diese Zielgruppe gilt zu unterstützen. Die eher aktiveren Schüler/innen sollten bereits im Ausgangsniveau selbstbestimmt reguliert sein, sodass ein Deckeneffekt und somit kein Zusammenhang zwischen den Angaben der Sportlehrkraft und die der Schüler/innen auftreten sollte.

Außerdem soll überprüft werden, ob der Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung (Sicht der Lehrkraft) und Motivationslage der Schüler/innen abhängig vom Geschlecht oder vom Alter der Schüler/innen ist.

### METHODISCHE VORGEHENSWEISE

#### Untersuchungsgruppe

Es wurden insgesamt 471 Sportlehrer/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen in die Auswertung einbezogen (54.2 % männlich, 44.5 % weiblich, 1.3 % fehlende Angabe). Die Altersspanne der Sportlehrkräfte reichte von 25 bis 64 Jahren (M = 39.10, SD = 11.35). Primär unterrichteten die Sportlehrkräfte in der Unterstufe (52.1 %), gefolgt von der Mittelstufe und der Oberstufe. Insgesamt stellten das Gymnasium (43.2 %) und die Gesamtschule (24.2 %) die Schulformen dar, an welchen die Sportlehrkräfte vorwiegend tätig waren.

Auf Schülerseite wurden 1431 Schüler/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen befragt (49.8 % weiblich, 47.6 % männlich, 2.6 % fehlende Angabe). Die Altersspanne reichte von 11 bis 37 Jahre (M = 16.48, SD = 2.89), die Spanne der Klassenstufen von der 7. bis zur 13. Stufe (M = 9.97, SD = 1.80). Insgesamt 40.5 % der Schülerinnen und Schüler waren auf einem Gymnasium, 29.3 % auf einem Berufskolleg und 19.8 % auf einer Gesamtschule (9.4 % Realschule).

#### Messinstrumente

Die Erfassung der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft wurde mit einer Übersetzung der auf den Sportunterricht übertragbaren 6-Item-Kurzform (Standage & Ntoumanis, 2006) der Perceived Learning Climate Scale (PLC, Williams & Deci, 1996) erhoben (Antwortskala von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme sehr zu). Dabei wurde über alle Items hinweg ein Faktor berechnet (Cronbachs  $\alpha = .958$ ). Die Motivationslagen der Schüler/innen wurden durch eine Kurzversion des BRSQ (Lonsdale et al. 2011) erfasst. Aus der 12-Item Kurzfassung (Antwortskala von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) wurde ein Faktor Autonome Motivation (6 Items, Cronbachs  $\alpha = .920$ ) und ein Faktor Kontrollierte Motivation (6 Items, Cronbachs  $\alpha = .654$ ) berechnet. Angaben zur sportbezogenen Aktivität wurden mit dem BSA-Fragebogen (Messung der Bewegungs- und Sportaktivität; Fuchs et al., 2015) erhoben. Hierbei wurden die Variablen Sport im Verein, Sport in der Freizeit und keine sportliche Aktivität herangezogen.

<sup>1</sup>Dieser Beitrag basiert zu großen Teilen aus einer Einreichung zum Kongress „Professionalisierung in der Sportlehrer(innen)bildung“ in Marburg, 07.-09.12.2017.



### LITERATUR

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159 - 172.

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83–90.

Spray, C. M., Stuart, J.H., Biddle, J.H. & Kenneth, R.F. (1999) Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education, *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

Russell, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality & Social Psychology*. (39), 1161–1178.

Schallberger, U. (2005). Kurzskaalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS): Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede. Zürich: Psychologisches Institut. Baltmannsweiler: Schneider.

