Aus dem Institut für Sportdidaktik und Schulsport
der
Deutschen Sporthochschule Köln

Leiter der Abteilung Schulsport: Univ.-Prof. Dr. Claus Buhren

Der Einfluss von zusätzlichem Schulsport auf die Persönlichkeits-entwicklung von Schülerinnen und Schülern

Eine empirische Längsschnittstudie über den Zeitraum der Orientierungsstufe an der Sankt-Matthias-Schule in Bitburg (RLP)

von der Deutschen Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sportwissenschaft

genehmigte Dissertation
vorgelegt von

Mark Regelski
aus
Köln

Köln 2018

Erster Gutachter:	Univ.-Prof. Dr. Claus Buhren Institut für Sportdidaktik und Schulsport Deutsche Sporthochschule Köln
Zweite Gutachterin:	Apl.-Prof. Dr. Dr. Christine Graf Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft Deutsche Sporthochschule Köln
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Univ.-Prof. Dr. Mario Thevis Institut für Biochemie Deutsche Sporthochschule Köln
Tag der Disputation:	28.05.2018

Eidesstattliche Versicherungen gem. § 7 Abs. 2 Nr. 4 und 5:

Hierdurch versichere ich:
Ich habe diese Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und technischen Hilfen angefertigt; sie hat noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Wörtlich übernommene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht worden.

Hierdurch erkläre ich, dass ich die „Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis“ der Deutschen Sporthochschule Köln in der aktuellen Fassung eingehalten habe.

Bitburg, den 05. März 2018 _____

(Dipl.- Sportlehrer Mark Regelski)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 1

Vorwort 7

1 Einleitung 10
1.1 Aufbau der Arbeit 10
1.2 Problemstellung 12
1.3 Zielsetzung 19
1.4 Nutzenerwartungen 20

2 Forschungsstand 21
2.1 Kindheitsforschung in Deutschland 22
2.1.1 Kinder- und Elternsurvey 1993 27
2.1.1.1 Freizeit – Zeitbudget von Kindern 27
2.1.1.2 Vereinszugehörigkeit 28
2.1.1.3 Schulsport 29
2.1.1.4 Sportliches Engagement – Sportive Kindheiten 29
2.1.2 LBS-Kinderbarometer 31
2.1.2.1 Lebensbedingungen 31
2.1.2.2 Wohlbefinden und Wünsche 32
2.1.2.3 Mediennutzung 34
2.1.2.4 Schule 35
2.1.2.5 Belastung und Ausgleich 35
2.1.2.6 Toleranz 37
2.1.3 World Vision Kinderstudien und Shell Jugendstudie 37
2.1.3.1 Lebensbedingungen und Wohlbefinden 38
2.1.3.2 Das familiäre Umfeld 39
2.1.3.3 Schule 41
2.1.3.4 Freundschaften unter Gleichaltrigen 42
2.1.3.5 Freizeit 42
2.1.4 Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts 43
2.1.4.1 Familie, Freizeit und Schule 44
2.1.4.2 Persönlichkeitsentwicklung 47
2.1.5 Kinderreport Deutschland 2015 48

2.1.6 Zusammenfassung ... 49
2.2 Sozialisationsprozesse im Schulsport ... 52
2.2.1 Soziales Lernen ... 58
2.2.2 Kooperatives Lernen ... 76
2.2.3 Integration leistungsschwacher Schüler ... 79
2.2.4 Soziales Handeln auf Grundlage des kommunitaristischen Erziehungskonzepts ... 84
2.2.5 Entwicklung des Selbstkonzepts ... 86
2.2.6 Zusammenfassung ... 90
2.3 Sportengagement von Kindern ... 92
2.3.1 Soziale Determinanten des Sportengagements ... 98
2.3.2 Sport und Wohlbefinden ... 106
2.3.3 Soziales Lernen Entwicklung des Selbstkonzepts im Sport ... 108
2.3.4 Zusammenfassung ... 119
2.4 Fazit zum Forschungsstand ... 123

3 Theoretische Bezüge ... 126
3.1 Kindheitsforschung ... 128
3.2 Kinder und Kindheit ... 130
3.2.1 Kindheit im Wandel der Zeit ... 132
3.2.1.1 Das Mittelalter ... 133
3.2.1.2 Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts ... 134
3.2.1.3 Die christlichen Schulbrüder ... 135
3.2.1.4 Die bürgerliche Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts ... 136
3.2.1.5 Kindheit und Familienpolitik der Nachkriegszeit ... 138
3.2.1.6 Einflüsse der postindustriellen Gesellschaft ... 140
3.3 Sozialisation ... 144
3.3.1 Sozialisation im Kindes- und Jugendalter ... 146
3.3.2 Sozialisationsinstanzen im Kindes- und Jugendalter ... 149
3.3.2.1 Familie ... 152
3.3.2.2 Schule ... 158
3.3.2.3 Tertiäre Sozialisationsinstanzen ... 163
3.3.3 Sozialisations- und Entwicklungsprobleme im Kindes- und Jugendalter ... 165

3.4. Soziologische, psychologische und neurobiologische Sozialisationstheorien 168
3.5 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) als Rahmenkonzept der Untersuchung 170
3.5.1 Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen 175
3.5.1.1 Produktive Realitätsverarbeitung 177
3.5.1.2 Aktive Steuerung und Zunahme von Freiheitsgraden 177
3.5.1.3 Interaktionistische Paradigma als Orientierungsrahmen 178
3.5.2 Die Perspektive der produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf 182
3.5.3 Die Bedeutung differenzierter Kontexte für die Persönlichkeitsentwicklung 189
3.6 Sport und Gesellschaft 195
3.6.1 Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse 195
3.6.2 Sport in der individualisierten Gesellschaft 197
3.6.3 Kinder- und Jugendsport heute 200
3.6.4 Soziale Prozesse im Sport 202
3.7 Schulsport 208
3.7.1 Konzeptionelle Entwicklung und Legitimation von Sport als Unterrichtsfach 208
3.7.2 Inhalte und Zielsetzung des Schulsportes 210
3.7.3 Sportunterricht als Plattform sozialen Lernens 212
3.7.4 Lehrplan Sport an Gesamtschulen für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz 214

4 Forschungsdesign 218
4.1 Forschungsfragen 219
4.2 Forschungsansatz – Quantitative Forschung 220
4.3. Vergleich geeigneter Untersuchungsverfahren 222
4.3.1 Schriftliche Befragung 225
4.3.2 Mündliche Befragung 228
4.3.3 Beobachtung 231
4.3.4 Dokumentenanalyse 233
4.3.5 Fazit zu den geeigneten Erhebungsinstrumenten 234
4.4 Forschungsplan 238

4.4.1 Zeitplan und Phasen des Forschungsprozesses 238
4.4.2 Erfahrungen aus Vorstudien 240
4.5 Untersuchungsfeld 249
4.5.1 Schulzentrum Sankt Matthias Bitburg 249
4.5.1.1 Schulstandort und Einzugsgebiet 251
4.5.1.2 Pädagogische Schwerpunkte 251
4.5.2 Sankt-Matthias-Schule 254
4.5.2.1 Orientierungsstufe der Kooperativen Gesamtschule 255
4.5.2.2 ProPP 259
4.5.2.3 Sportkonzept 264
4.5.2.4 Kollegium und Schüler 265
4.5.3 Untersuchungsgruppe 266
4.5.3.1 Zusammensetzung 266
4.5.3.2 Sportunterricht im Zeitraum der Orientierungsstufe 267
4.5.3.3 Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächer 269
4.5.3.4 Sportfahrten 273
4.5.3.5 Freizeit- und Vereinssport 274
4.6 Untersuchungsdurchführung 277
4.6.1 Vorgespräche und Genehmigung 278
4.6.2 Beschreibung der Messinstrumente 279
4.6.2.1 Schüler-Fragebogen 279
4.6.2.2 Lehrer-Fragebogen 284
4.6.2.3 Dokumentenanalyse 285
4.7 Verarbeitung und Auswertung der Daten 286
4.8 Methodenkritik 288
4.8.1 Schülerfragebogen 288
4.8.1.1 Auffälligkeiten in einzelnen Fragebögen 288
4.8.1.2 Fazit zum Einsatz der Fragebögen 290
4.8.2 Lehrerfragebogen 290
4.8.3 Dokumentenanalyse 291
4.9 Systematik der Datenanalyse 292

5. Darstellung der Ergebnisse 300
5.1 Zusammensetzung der Vergleichsgruppen zu schulsportlichem Engagement 302
5.2 Der Einfluss schulsportlichen Engagements 304
5.2.1 Schriftliche Befragung der Schüler 305
5.2.1.1 Häufigkeit und Umfang des außerschulischen Sportengagements 305
5.2.1.2 Empathie und Perspektivenübernahme 321
5.2.1.3 Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS) 325
5.2.1.4 Intendiertes Sozialverhalten 335
5.2.2 Schriftliche Befragung der Klassenlehrer 338
5.2.2.1 Identitätsdarstellung 338
5.2.2.2 Rollenübernahme und Empathie 340
5.2.2.3 Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz 342
5.2.2.4 Intendiertes Sozialverhalten 344
5.3. Dokumentenanalyse 347
5.3.1 Zeugnisse 347
5.3.1.1 Kopfnoten - Verhalten und Mitarbeit 347
5.3.1.2 Sportnote 352
5.3.1.3 Notendurchschnitt 354
5.3.1.4 Fehltage 357
5.3.2 Klassenbücher 359
5.4 Weitere Einflussfaktoren auf Persönlichkeitseigenschaften und schulische Kennwerte der Schüler 361
5.4.1 Einfluss eines Sozialkompetenztrainings (ProPP) 361
5.4.1.1 Empathie und Perspektivenübernahme 361
5.4.1.2 Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen 362
5.4.1.3 Intendiertes Sozialverhalten 363
5.4.1.4 Sozialverhalten aus Sicht der Klassenlehrer 364
5.4.1.5 Schulische Kennwerte 365
5.4.2 Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein 367
5.4.2.1 Empathie und Perspektivenübernahme 368
5.4.2.2 Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen 368
5.4.2.3 Intendiertes Sozialverhalten 370
5.4.2.4 Sozialverhalten aus Sicht der Klassenlehrer 371

5.4.2.5 Schulische Kennwerte 372

6 Diskussion der Ergebnisse 375
6.1 Besonderheiten der Untersuchung 377
6.2 Betrachtung des schulischen und außerschulischen Sportengagements 379
6.3 Entwicklung der Persönlichkeit im Zeitraum der Orientierungsstufe 381
6.4 Aussagekraft schulischer Kennwerte und ihre Entwicklung im Zeitraum der Orientierungsstufe 384
6.5 Auswirkungen eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements 388
6.6 Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Klassenlehrer 396
6.7 Einflussfaktoren auf die Persönlichkeit und schulische Kennwerte 399
6.8 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) 404

7 Schlussbetrachtung 413

Literaturverzeichnis 419
Abkürzungsverzeichnis 436
Abbildungsverzeichnis 440
Tabellenverzeichnis 446
Anhang 451
Anhang A: Einverständniserklärung Eltern 452
Anhang B: Schülerfragebogen 454
Anhang C: Lehrerfragebogen 464
Anhang D: Informationsbogen ProPP 469
Anhang E: Vercodung des Schülerfragebogens 471
Anhang F: Vercodung Zeugnis 474
Anhang G: Einfluss der Klassenzugehörigkeit 478
Anhang H: Einfluss der Schullaufbahnempfehlung 480
Anhang I: Einfluss zusätzlichen Schulsports auf Schüler mit unterschiedlicher Schullaufbahnempfehlung 482
Abstract (deutsch) 484
Abstract (englisch) 485
Lebenslauf 486

Vorwort

Die vorliegende Dissertation habe ich, neben meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrer an der Sankt-Matthias-Schule in Bitburg, am Institut für Sportdidaktik und Schulsport der Deutschen Sporthochschule Köln geschrieben. In dieser Zeit ist mir große Unterstützung zu Teil geworden, für die ich mich recht herzlich bedanke.

Ein besonderer Dank gilt hierbei Herrn Prof. Dr. Claus Buhren, der diese Dissertation von der ersten Idee, bis zur abschließenden Fertigstellung fachlich begleitet hat. Die vielen Gespräche, Anmerkungen im Kolloquium oder Kommentare via Email waren stets konstruktiv und haben dazu beigetragen, dass ich den teils holprigen *„evolutionären Prozess“* meines Dissertationsprojekts unbeschadet durchlaufen habe. Diese Unterstützung hat mir sehr dabei geholfen, einen klaren Blick für das Wesentliche zu bekommen und meine Arbeit zielorientiert zu strukturieren.

Ein weiterer Dank geht an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die studentischen Hilfskräfte des Instituts für Sportdidaktik und Schulsport, die mich in dieser Zeit vielfach mit Rat und Tat unterstützt haben.

Ebenso danke ich den Promovenden der zahlreichen institutsinternen und fachübergreifenden Forschungskolloquien, die mir mit ihren Anregungen und konstruktiver Kritik viele Impulse für meine Arbeit gegeben haben.

Allerdings wäre die Verwirklichung dieses Projekts ohne die Unterstützung meines Arbeitgebers nicht möglich gewesen. Hierfür danke ich meinem ehemaligen Schulleiter Herrn Franz-Josef Becker sowie dem derzeitigen Schulleiter unseres Gymnasiums Herrn Werner Wallenfang und dem Schulleiter unserer Realschule plus Herrn Robert Glaser für ihr Verständnis, ihre vielfältige Unterstützung und das entgegengebrachte Vertrauen beim Umgang mit sensiblen Schülerdaten. In diesem Kontext sind ebenso die beiden Sekretärinnen unserer Schule, Frau Margit Riemann und Frau Annemarie Mertes zu nennen, die mir die entsprechenden Schülerakten herausgesucht haben.

Auch den Lehrerkollegen, deren Klassen ich über den Zeitraum der Orientierungsstufe befragt habe, möchte ich an dieser Stelle für ihre Unterstützung meiner schriftlichen Schülerbefragung sowie dem gewissenhaften Ausfüllen des Lehrerfragebogens danken.

Weiterhin gebührt meinen Lehrerkollegen und unserer Schulsozialarbeiterin ein großer Dank, die sich konstruktiv mit meinem Projekt auseinandergesetzt und ihren Erfahrungsreichtum in die Umsetzung meines Vorhabens eingebracht haben. Dazu möchte ich besonders Simone Knop, Christian Bauer, Udo Jutz und Werner Schulz einen großen Dank aussprechen.

Auch bei der Korrekturarbeit bin ich von Seiten meiner Kollegen tatkräftig unterstützt worden. Hierfür möchte ich mich bei Kerstin Gladytz und Beatrix Mayer recht herzlich bedanken.

Ein weiterer Dank gebührt auch meinem Schwiegervater Willi Heyen, der das gesamte Manuskript meiner Promotion durchgearbeitet und mit seinen zahlreichen Anmerkungen und Korrekturvorschlägen einen wertvollen Dienst zum Feinschliff dieser Arbeit geleistet hat. Ebenso möchte ich meiner Schwester Christina Regelski einen großen Dank aussprechen, die mit ihren Sprachkenntnissen eine große Hilfe bei der Erstellung der englischen Fassung des Abstracts war.

Nicht vergessen möchte ich bei meiner Aufzählung die Schüler der Sankt-Matthias-Schule, die bei diesem Projekt im Mittelpunkt stehen. Alle 153 Schüler haben im Verlauf dieser Untersuchung den umfangreichen Fragebogen mehrfach gewissenhaft ausgefüllt und geduldig auf meine Nachfragen bei fehlerhaft oder unvollständig ausgefüllten Fragebögen reagiert und somit aktiv zum Gelingen meiner Promotion beigetragen.

Schließlich gebührt auch meiner Familie ein großer Dank für das Verständnis und die Unterstützung meines Projekts, dass zu vielen zeitlichen Entbehrungen und Stresssituationen geführt und in den vergangenen Jahren das Familienleben auf eine enorme Zerreißprobe gestellt hat. Viel zu oft fehlte in diesem Zeitraum ausreichend Zeit für das gemeinsame Spiel mit meiner Tochter Lina, gemütliche Abende mit meiner Frau Diana oder Aktivitäten mit der gesamten Familie.

Neben dem enormen zeitlichen Aufwand, der für die Fertigstellung dieser Promotion nötig war, wird in dieser kurzen Aufzählung deutlich, welch großer Personenkreis in dieses Vorhaben involviert war. Ich möchte daher mit dem Gedicht von Berthold Brecht *„Fragen eines lesenden Arbeiters“* (Brecht 2008, S. 74) abschließen und zur Einleitung meiner Promotion überleiten:

„Wer baute das siebentorige Theben?
In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon,
Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohin gingen an dem Abend, wo die chinesische Mauer fertig war,
Die Maurer? Das große Rom
Ist voll von Triumphbögen. Über wen
Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis
Brüllten doch in der Nacht, wo das Meer es verschlang,
Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?
Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegesschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?
So viele Berichte,
So viele Fragen.“

1 Einleitung

1.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist gegliedert in Einleitung, Forschungsstand, theoretische Bezüge, Forschungsdesign, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse sowie einer Schlussbetrachtung.

Im ersten Kapitel werden die Problemstellung des Forschungsvorhabens skizziert und Forschungsziele formuliert.

Ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand wird im zweiten Kapitel gegeben. Dabei sind die Studien in die Themenbereiche Kindheitsforschung in Deutschland (Kapitel 2.1), Sozialisationsprozesse im Schulsport (Kapitel 2.2) und Sportengagement von Kindern (Kapitel 2.3) gegliedert.

Anschließend werden im dritten Kapitel die theoretischen Bezüge dieses Kontextes erläutert. Dazu wird zuerst die Kindheitsforschung in Deutschland mit ihrer Sichtweise von Kindern und Kindheit sowie ihren theoretischen Grundannahmen und Forschungsschwerpunkten betrachtet (Kapitel 3.1). Im Anschluss wird das Verständnis von Kindern und Kindheit im historischen Abriss aufgezeigt (Kapitel 3.2) und dabei ein besonderes Augenmerk auf Schule und Schüler[1] innerhalb der einzelnen Epochen gelegt. Im nächsten Abschnitt wird der Begriff der Sozialisation definiert sowie die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen beschrieben (Kapitel 3.3). Danach werden soziologische, psychologische und neurobiologische Sozialisationstheorien aufgeführt (Kapitel 3.4), die Sozialisation aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als Metatheorie, das den theoretischen Rahmen dieser Untersuchung bildet, wird anschließend detailliert beschrieben (Kapitel 3.5). Im Anschluss an die Vorstellung des theoretischen Rahmens wird die Verflechtung von Sport und Gesellschaft thematisiert (Kapitel 3.6) und dabei ein besonderes Augenmerk auf die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse, den Sport in der individualisierten Gesellschaft, den Kinder- und Jugendsport sowie die sozialen Prozesse im Sport gelegt. Abschließend wird der Schulsport genauer betrachtet (Kapitel 3.7). Dazu wird auf die Legitimation des Sports als Unterrichtsfach, die Inhalte und Zielsetzungen

[1] Anm.: In dieser Arbeit wird die kürzere, männliche Form für beide Geschlechter verwendet. Sollte ein bestimmtes Geschlecht gemeint sein, so wird dies explizit beschrieben.

des Schulsports, den Schulsport als Plattform sozialen Lernens und den Lehrplan für Sport an Gesamtschulen in Rheinlandpfalz eingegangen.
Nach diesen theoretischen Ausführungen wird in Kapitel 4 das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung aufgeführt und begründet. Dazu werden zuerst die Forschungsfragen aufgestellt (Kapitel 4.1), ein geeigneter Forschungsansatz ausgewählt (Kapitel 4.2), geeignete Untersuchungsverfahren verglichen (Kapitel 4.3), der Forschungsplan (Kapitel 4.4) und das Untersuchungsfeld mit seinen organisatorischen und pädagogischen Besonderheiten vorgestellt (Kapitel 4.5). Eine detaillierte Beschreibung der Untersuchungsdurchführung (Kapitel 4.6), die Verarbeitung und Auswertung der Daten (Kapitel 4.7), eine Methodenkritik (Kapitel 4.8) und die Systematik der Datenanalyse (Kapitel 4.9) komplettieren die Darstellung des Forschungsvorhabens.
Im Kapitel 5 erfolgt die ausführliche Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Dazu werden zuerst die beiden Vergleichsgruppen, Schüler mit und ohne zusätzlichem schulsportlichem Engagement, vorgestellt (Kapitel 5.1). Anschließend folgt die Beschreibung der Ergebnisse zum Einfluss schulsportlichen Engagements anhand der Schüler- und Lehrerbefragung (Kapitel 5.2) sowie der Dokumentenanalyse (Kapitel 5.3). Abschließend werden weitere Einflussfaktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bzw. ihrer schulischen Kennwerte aufgezeigt (Kapitel 5.4).
Nach dieser deskriptiven Beschreibung der Untersuchungsergebnisse erfolgt in Kapitel 6, zur Beantwortung der Forschungsfragen und Aussagekraft der gewonnenen Daten, eine ausführliche Ergebnisdiskussion. Diese ist unterteilt in die Abschnitte Besonderheiten der Untersuchung (Kapitel 6.1), Betrachtung des schulischen und außerschulischen Sportengagements (Kapitel 6.2), die Entwicklung der Persönlichkeit und der schulischen Kennwerte im Zeitraum der Orientierungsstufe (Kapitel 6.3), die Auswirkungen eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements (Kapitel 6.4), die Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Klassenlehrer (Kapitel 6.5), der Einfluss weiterer Faktoren auf die Persönlichkeit der Schüler und die schulischen Kennwerte (Kapitel 6.6) sowie die Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (Kapitel 6.7).
Die Arbeit wird mit einer Schlussbetrachtung (Kapitel 7) abgeschlossen, in der auch ein Ausblick auf künftige Forschungsvorhaben gegeben wird.

1.2 Problemstellung

Ebenso wenig wie in Berthold Bechts Gedicht *„Fragen eines lesenden Arbeiters“* (Brecht 2008, S. 74) die aufgeführten Bauwerke von einem Herrscher alleine gebaut oder große Schlachten ausschließlich von einem Feldherrn alleine geschlagen wurden, ist für die Sozialisation eines Menschen nur eine Person bzw. Institution verantwortlich. Sozialisation ist ein Prozess der Persönlichkeitsbildung und findet immer im gesellschaftlichen Kontext statt. Dabei wird jeder Mensch von seiner, ihn umgebenden, sozialen und materiellen Umwelt, bestehend aus Familie, Bildungssystemen, Freundeskreis, Freizeitgestaltung und Medien, beeinflusst (vgl. Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010; Niederbacher und Zimmermann 2011; Hurrelmann 2012).

Kinder wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die in den letzten Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen erfahren hat. Zu diesen gesellschaftlichen Veränderungen gehören der demographische Wandel, die Zunahme an Heterogenität, eine Ausweitung der öffentlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote, die Verfestigung sozialer Ungleichheit, ein erhöhter Leistungs- und Bildungsdruck sowie die Ausweitung der Ganztagsschulen. Dazu kommen weitere grundlegende Änderungen, wie ein Funktions- und Einflussverlust der Familie, eine entsolidarisierte Gesellschaft, eine schwindende Gruppensolidarität sowie eine individualistische Freizeitgesellschaft. Diese gravierenden Veränderungen unserer Gesellschaft betreffen alle relevanten Sozialisationsinstanzen und haben zu einem Wandel der Kindheit geführt (vgl. Brinkhoff und Sack 1999; Schmidt 2003; Pühse 2004; Pupeter und Hurrelmann 2013; Hurrelmann und Bauer 2015).

Die Familie, als primäre Sozialisationsinstanz von Kindern, hat sich seit Beginn der Industrialisierung ebenfalls tiefgreifenden Veränderungen unterzogen und einen Funktions- und Einflussverlust erfahren. Es lebt zwar auch heute noch ein Großteil der Kinder in einer klassischen Kernfamilie, jedoch haben sich in unserer Gesellschaft vielfältige alternative Familienkonstellationen etabliert. Durch Ausweitung der elterlichen Arbeitszeiten und der Betreuungs- bzw. Schulzeiten von Kindern und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen, verbringen Eltern heutzutage deutlich weniger Zeit mit ihren Kindern als früher. Dadurch kommt der schulischen Bildung eine immer größere Bedeutung zu. Bildung und Wertevermittlung findet nun nicht mehr zum großen Teil in der Familie statt, sondern vermehrt in Bildungs-

einrichtungen. Auch der Einfluss weiterer Sozialisationsinstanzen wie Freundeskreis, Peergroups oder Vereinen ist gewachsen und übt einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus (vgl. Büchner 2002; Schneekloth und Pupeter 2013b; Jurczyk 2015).

Kindern stehen im Durchschnitt wochentags ca. 5 Stunden sowie am Wochenende täglich ca. 9 Stunden reine Freizeit zur Verfügung (vgl. Zinnecker et al. 1996). Dabei ist Sport ihre beliebteste Freizeitbeschäftigung, die sie zum großen Teil mehrmals wöchentlich ausüben. Freizeitsportliche Aktivitäten in unterschiedlichen Settings nehmen bei Kindern auch heute noch einen Großteil ihrer Freizeit ein. Auch sind mehr als die Hälfte der Kinder in diesem Alter Mitglied in einem Sportverein. Dabei ist der prozentuale Anteil von Vereinsmitgliedern dieser Altersklasse in Rheinland-Pfalz, im Vergleich zu den anderen Bundesländern am größten (vgl. Zinnecker et al. 1996; Zerle 2008; Jänsch und Schneekloth 2013; Müthing et al. 2014; Leven und Schneekloth 2015).
In der Schule müssen sich Kinder an ein neues Umfeld gewöhnen, sich mit anderen Kindern arrangieren und ihren Platz in dieser Institution finden. Damit stellt die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz einen wichtigen Erfahrungsraum dar, der den Kindern Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Die Bewältigung dieser Erfahrungen im schulischen Kontext stellt für die Kinder eine anspruchsvolle und richtungsweisende Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann 2010; Pupeter und Hurrelmann 2013).

Durch den vermehrt festzustellenden Funktions- und Einflussverlust der Familie wird von der Bildungsinstanz Schule gefordert, den Schülern grundlegende soziale Handlungskompetenzen zu vermitteln (vgl. Pühse 2004). Ungerer-Röhrich (1994) vertritt die Auffassung, dass *„gerade auch für Kinder, die in ihrer Familie wenig Struktur und klare Regeln erleben, [...] die Schule [...] zu einem hilfreichen sozialen Lernfeld werden kann"* (Ungerer-Röhrich 1994, S. 154).

Soziales Handeln ist ein komplexes Geschehen, das u.a. von sozialen Einstellungen, Regeln des Zusammenlebens, dem sozialen Umfeld sowie alters- und geschlechtsbezogenen Rollen und Verhaltensnormen bestimmt wird.
Dieser gesellschaftliche Wandel hat auch eine Werteverschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten (z.B. Disziplin und Ordnung) zu Selbstentfaltungswerten (z.B. Genuss, Abenteuer und Selbstverwirklichung) zur Folge. Derartige soziale Ver-

änderungen führen auch zu Defiziten im sozialen Verhalten. Diese machen sich in der Schule und im Schulsport u.a. durch eine Zunahme von Aggressionen unter Schülern sowie einer größeren Häufigkeit von verhaltensauffälligen Problemschülern bemerkbar (vgl. Gebken 2002).

In den 90er Jahren fand ein schulpolitischer Paradigmenwechsel statt. Es wurde Abstand genommen von einem *„reinen Fachcurriculum“*. Alle Fächer sollten neben der puren Wissensvermittlung einen Beitrag zu einem übergreifenden Bildungsauftrag leisten und zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteerziehung von Kindern beitragen (vgl. Aschebrock 2009).

Diese Entwicklung vollzog sich auch im Fach Sport, dass seit jeher mit einem Legitimationsproblem konfrontiert wird. Die Sportlehrpläne zeichneten sich früher durch einen großen Umfang zu vermittelnder Fertigkeiten aus. Erziehung und Bildung wurde dabei weitestgehend ausgeklammert. Nun wird der pädagogische Auftrag der Schule im Sportunterricht mit der Erziehung zum Sport (Qualifizierung für den außerschulischen Sport) und der Erziehung durch Sport (Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte) umgesetzt (vgl. Größing 2007; Krick 2010).

In den aktuellen Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht der einzelnen Bundesländer ist die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, gewaltfreie Konfliktlösung oder Hilfsbereitschaft fest verankert (z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001; Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes 2009).

In Rheinland-Pfalz ist diese Lehrplanentwicklung im aktuellen Lehrplan für das Fach Sport der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen ersichtlich. Um dem Doppelauftrag *„Erziehung zum und durch Sport“* gerecht zu werden, orientiert sich der Lehrplan an den sportpädagogischen Perspektiven nach Kurz. Er beinhaltet und bewertet neben der Motorik auch eine soziale und kognitive Dimension (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998; Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006):

„Angesichts des sich beschleunigenden sozialen Wandels in vielen Lebensbereichen ist eine angemessene Neufassung und Erweiterung des Bildungsbegriffs unumgänglich. In diesem neuen Verständnis ist es Aufgabe schulischer Bildung, die

Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung zu befähigen. Die hierzu erforderliche Handlungskompetenz umfasst die Bereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz.
Diese Kompetenzen sind als ganzheitliche Befähigungen zu verstehen, die auf die Entfaltung der Persönlichkeit im motorischen, kognitiven und sozialen Bereich angelegt sind; sie sollen fächerübergreifend anwendbar und für den außerschulischen Bereich tauglich sein" (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 6).

Das Fach Sport ist, neben den Kernfächern Mathematik und Deutsch, in allen Jahrgangsstufen und Schulformen verpflichtend. Ausgangspunkt meines Forschungsvorhabens ist der Sportunterricht der Sekundarstufe I (Kapitel 3.7).
Schulsport ist bei den Schülern sehr beliebt. Viele Schulen bieten zusätzliche schulische Sportangebote (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Pausensport, Wahlfächer) an (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006; Hummel 2010a; Krüger 2010; Heim und Sohnsmeyer 2015).

Sport kann man auch als ein *„soziales Konstrukt"* ansehen. *„Nicht ein Bewegungsablauf – Laufen, Springen, werfen usw. – ist bereits Sport (gleiche Bewegungsabläufe finden wir z.B. auch in der Arbeit); dazu wird er erst durch eine situationsspezifische Rezeption und Bedeutungszuweisung durch die Handelnden, etwa als „zweckfrei", „erholsam", „gesund", „unproduktiv", „fair", „risikoreich", „leistungsorientiert", „wettkampfbezogen", „kommunikativ", „freudvoll" usw. und indem andere Merkmale wie z.B. „Schweiß", „Anstrengung", „Routine", „Monotonie" als nicht konstitutiv ausgeklammert werden. Erst durch solche „Konstruktionsmuster", die die jeweiligen konstitutiven Elemente erhalten, entsteht ein Bedeutungsfeld, in dem eine Aktivität als Sport interpretiert wird. Nur über solche Konstruktionsmuster werden zum Teil sehr heterogene Handlungsstrukturen als Sport identifiziert (Franke 1978, 140)"* (Heinemann 2007, S. 56).

In einigen Lehrplänen für das Fach Sport werden für die Vermittlung sportlicher Inhalte die sportpädagogischen Perspektiven von Kurz angegeben und Bewegungsabläufen eine Bedeutung im Sinne Frankes zugewiesen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998). Kann Sport in der Institution Schule

mit diesem Ansatz dem geforderten Bildungsauftrag gerecht werden und zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen?

Die persönlichkeitsfördernde Wirkung des Sports wird als unumstößliche Tatsache immer wieder als Legitimation des Schulsports in den Raum gestellt, ohne dass bislang empirisch gesicherte Ergebnisse diese These belegen können (vgl. Conzelmann und Müller 2005). Innerhalb unterschiedlicher Studien ist der Einfluss einer gezielten Intervention auf Facetten der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachgewiesen worden (z.B. Ungerer-Röhrich 1984; Conzelmann et al. 2011). Damit wird die nachfolgende Handlungsempfehlung aus dem *„Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht“* bestätigt: *„Um das pädagogische und soziale Potenzial, das im Sport steckt, effektiv und kreativ zu erschließen und zu nutzen, sind gezielte Interventionsprogramme nötig, die systematisch ausgewertet werden müssen“* (Schmidt et al. 2003, S. 409).

Die Untersuchungsergebnisse zur generellen Wirkung von Sport auf die kindliche Persönlichkeit sind allerdings sehr heterogen.

Daher stellt sich die Frage, welchen Beitrag ein Sportunterricht zur Persönlichkeitsbildung der Schüler leistet, der nicht gezielt im Rahmen einer Intervention Einfluss auf diese nimmt und ob ein Mehr an Schulsport auch automatisch einen größeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler hat. Dazu konnte im Rahmen der Studie *„Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“* kein Nachweis gefunden werden (vgl. Seyda 2006; Thiele 2009).

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens werden die Sozialisations- und Selektionshypothesen aufgegriffen und damit der Frage nachgegangen, ob ein zusätzliches schulsportliches Engagement einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder hat, oder ob sich nur Schüler für ein solches zusätzliches schulsportliches Engagement entscheiden, die bestimmte Persönlichkeitsmerkmale besitzen.

Der Nachweis eines Effekts einer Sportteilnahme im Kindesalter setzt eine Längsschnittuntersuchung über einen längeren Zeitraum voraus. In den vergangenen Jahren haben im deutschsprachigen Raum viele Studien diesen Ansatz aufgegriffen. Der genaue Prozess der wechselseitigen Beeinflussung von Sport und Persönlichkeit konnte hierbei bislang noch nicht geklärt werden. Innerhalb dieser Studien werden

meist Persönlichkeitsfaktoren von Vereins- und Nichtvereinsmitgliedern miteinander verglichen. Der Einfluss von Schule und Sportunterricht auf die Persönlichkeitsentwicklung findet bislang im Rahmen dieser Studien kaum Beachtung (vgl. Gerlach und Herrmann 2015). Bekannt ist, dass soziokulturelle Faktoren die Teilhabe am Vereinssport bestimmen. Unklarheit besteht allerdings noch darüber, wie man Kinder und Jugendliche erfolgreich zum Sport hinführen kann (vgl. Gerlach und Herrmann 2015). Befunde darüber, welche Kinder sich für ein zusätzliches schulsportliches Engagement entscheiden und welchen Einfluss dieses auf ihre Persönlichkeitsfaktoren hat, gibt es bislang noch nicht.

Wie kann man dieser Fragestellung im Kontext Schule nachgehen?

Versucht man mehrere Persönlichkeitseigenschaften zu messen, reichen Beobachtungen alleine nicht aus, da das gezeigte Verhalten oftmals nicht die Einstellung widerspiegelt und nicht alle Geschehnisse z.B. im Sportunterricht erfasst werden können (vgl. Schnell et al. 2008; Döring und Bortz 2016). Einzelne Aspekte des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen sind innerhalb unterschiedlicher Forschungsprojekte mithilfe von Beobachtungsprotokollen bzw. Videographie dokumentiert worden (z.B. Schock 1977b; Ungerer-Röhrich 1984; Krah und Bähr 2007; Schweiker 2007). In einer Institution wie der Schule geben Schüler allerdings nicht ohne weiteres ihre Einstellungen bzw. Meinungen preis, da sie evtl. auch unerwünscht sein könnten und sie Konsequenzen befürchten müssen. Daher muss eine Erhebung so konzipiert sein, dass sie den Schülern diese Befürchtungen nimmt. Zur Messung von Veränderungen im Längsschnitt eignet sich die Durchführung eines Erhebungsinstruments unter gleichen Bedingungen. Dieses muss standardisiert sowie altersgemäß sein und innerhalb der Institution Schule ohne großen Aufwand zum Einsatz kommen können. Weiterhin ist es notwendig, eine Studie mit einem Vergleichsgruppendesign zu wählen, um die erhobenen Ergebnisse innerhalb einer Versuchsgruppe mit denen einer Kontrollgruppe zu vergleichen. Dazu eignet sich besonders die schriftliche Befragung. Sie kommt innerhalb der quantitativen Forschung sehr häufig zum Einsatz und erfordert einen geringen Zeit- und Personalaufwand. Man kann mit diesem Erhebungsinstrument problemlos viele Daten innerhalb einer großen Befragungsgruppe sammeln (vgl. Raithel 2008; Schnell et al. 2008; Moosbrugger und Kelava 2012). Die schriftliche Befragung kam innerhalb

unterschiedlicher Studien wiederholt zum Einsatz (z.B. Schock 1977b; Ungerer-Röhrich 1984; Schüssler 1989; Cachay und Kleindienst-Cachay 1994)

Innerhalb der Institution Schule werden eine Vielzahl von Schülerdaten gesammelt, mithilfe derer sich Informationen wie Leistung, schulisches Engagement oder Verhalten abbilden lassen und die über einen längeren Zeitraum hinweg auch Aussagen zu Veränderungen ermöglichen. Diese Daten sind bereits vorhanden und müssen nicht separat erhoben werden (vgl. Döring und Bortz 2016). Diese sensiblen Daten wurden bislang weitestgehend aus den Untersuchungen ausgeklammert und nur zum Teil, im Rahmen schriftlicher Erhebungen, abgefragt (z.B. Brettschneider und Gerlach 2004; 2013).

Daher bietet es sich für das geplante Forschungsprojekt an, die schriftliche Befragung mit der Auswertung schulischer Dokumente zu kombinieren.

1.3 Zielsetzung

Es sollen Veränderungen innerhalb unterschiedlicher Persönlichkeitseigenschaften sowie schulischer Kennwerte von Schülern erforscht werden, die durch ein zusätzliches schulsportliches Engagement zustande kommen. Durch eine Kombination von schriftlicher Befragung und Dokumentenanalyse werden die schriftlich erfassten Persönlichkeitsmerkmale den objektiv gemessenen Schülerdaten bzw. den aus Lehrersicht subjektiv wahrgenommenen Leistungs-, Mitarbeits- und Verhaltensnoten aus den schulischen Dokumenten gegenübergestellt und ermöglichen somit eine vergleichende Betrachtung. Mit diesem Ansatz soll ein Beitrag zur Klärung des Diskurses innerhalb der Sportwissenschaften geleistet werden, inwiefern eine Sozialisation zum und durch (Schul)Sport stattfindet.

Inhaltliche Ziele des Forschungsvorhabens mit Schülern der Orientierungsstufe sind,

(1) Einflussfaktoren auf ein zusätzliches schulsportliches Engagement zu lokalisieren,
(2) Sozialisationswirkungen bzw. den Einfluss auf Persönlichkeitseigenschaften eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements herauszuarbeiten,
(3) eine vergleichende Betrachtung der Sozialisationswirkungen eines Sozialkompetenztrainings (ProPP) mit einem zusätzlichen schulsportlichen Engagement,
(4) Handlungsempfehlungen für eine gezielte Sozialisation bzw. Persönlichkeitsförderung im und durch Schulsport zu erarbeiten.

1.4 Nutzenerwartungen

Die empirische Untersuchung zum Einfluss zusätzlichen schulsportlichen Engagements soll dazu beitragen, aktuelle Ergebnisse im Rahmen der Schulsportforschung zu liefern, die zum einen eine Betrachtung mit bisherigen Studien erlaubt, andererseits auch neue Aspekte der Sozialisationswirkung des Schulsports aufgreift.

Auch wenn diese Studie nicht konkret auf das Schließen einer Forschungslücke abzielt, wird mit dem zentralen Kontrollgruppenvergleich zwischen Schülern mit und ohne zusätzlichem schulsportlichen Engagement, dem Vergleich der Schüler mit und ohne einem regelmäßigen Sozialkompetenztraining sowie einer umfangreichen Analyse schulischer Dokumente Neuland innerhalb der Schulsportforschung im deutschsprachigen Raum betreten.

Es sollte ein Ziel innerhalb der Kinder- und Jugendsportforschung sein, die gegenseitige Beeinflussung von Sport und Persönlichkeitsaspekten zu beleuchten und Veränderungen im Längsschnitt zu erkennen. Den Beitrag der Schule als verpflichtende sekundäre Sozialisationsinstanz zur Persönlichkeitsbildung der Schüler gilt es hierbei genauer zu analysieren. Im Rahmen dieser Untersuchung wird der Einfluss des Sportunterrichts, einem festen Bestandteil des Systems Schule, auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung einer genauen Betrachtung unterzogen.

2 Forschungsstand

In diesem Kapitel stehen empirische Studien zur Kindheitsforschung und Sozialisation im Sport bzw. Schulsport im Fokus.

Ziel dieser Analyse ist es zum einen, die kindliche Lebenswelt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, um damit Einblick in die unmittelbare Umgebung, Freizeitaktivitäten, Gewohnheiten, Wünsche und Sorgen der Kinder zu bekommen und zum anderen Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung zu identifizieren. Weiterhin werden die Sichtweise und der Einfluss von Sport und Sportunterricht auf Facetten der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bzw. Schülern analysiert. Im Hinblick auf das Forschungsvorhaben, den Einfluss eines zusätzlichen Sportengagements in der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern zu lokalisieren, gilt es zu bestimmen, welchen Stellenwert Sport für Schüler im Kindesalter hat und wie dieser die kindliche Entwicklung beeinflusst.

Darüber hinaus wird im Rahmen dieses Überblicks der Sozialisationshypothese nachgegangen. Es wird nach Belegen innerhalb der aufgeführten Studien gesucht, die dafür sprechen, dass ein Sportengagement bei Kindern und Jugendlichen zum Erwerb bestimmter Einstellungen und Kompetenzen führt, es also zu einer Sozialisation durch sowie im Sport kommt (vgl. Brettschneider et al. 2002; Gerlach und Brettschneider 2013).

Im Folgenden werden, um das Themengebiet dieses Forschungsvorhabens abzugrenzen, ausgewählte Studien zur Kindheit in Deutschland (Kapitel 2.1), zu Sozialisationsprozessen im Schulsport (Kapitel 2.2) sowie zum Sportengagement bei Kindern und Jugendlichen aufgeführt (Kapitel 2.3).

Die Auswertung ist nicht als vollständige Auflistung aller Ergebnisse dieser Studien zu sehen, sondern erfolgt zielgerichtet und punktuell im Hinblick auf die Einflussfaktoren, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens relevant erscheinen. Eltern- und Lehrerbefragungen, die im Rahmen der aufgeführten Studien durchgeführt worden sind, werden bei der Ergebnisdarstellung weitestgehend außer Acht gelassen.

Im Fazit zum Forschungsstand wird aufgezeigt, welche Faktoren aus heutiger Sicht eine Sozialisation zum, durch und im Sport beeinflussen (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013).

2.1 Kindheitsforschung in Deutschland

Kindheitsforschung ist in der Forschungslandschaft kein neues Themengebiet. Schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Entwicklungsverläufe von Kindern beobachtet, damals allerdings noch unter einem völlig anderen Blickwinkel. Kinder wurden als *„unfertig“* angesehen und konnten nur durch erzieherisches Einwirken Erwachsener den gesellschaftlichen Anforderungen genügen. Seit einigen Jahrzehnten ist von diesem Verständnis von Kindheit und Kindsein Abstand genommen worden. Es folgte die Annahme, dass der kindliche *„Alltag des Aufwachsens“* ein Zusammenspiel von Eltern und Kind sei. Allerdings war man der Überzeugung, dass hierfür alle Normvorgaben ausschließlich von Elternseite vorgegeben werden sollten. Dementsprechend wurden früher ausschließlich Eltern, Lehrer oder erwachsene Bezugspersonen befragt, um die kindliche Lebenswelt zu erforschen (vgl. Alt 2008).
Diese Sichtweise von Kindheit hat sich grundlegend geändert. Heutzutage werden Kinder als selbstständige Konstrukteure ihres Lebens betrachtet und stehen demzufolge bei der Erforschung der kindlichen Lebenswelt selbst im Fokus (vgl. Zinnecker et al. 1996).
Ausgangspunkt einer umfangreichen Kindheits- und Jugendforschung in Deutschland war die Gründung des Instituts für Jugendforschung im Jahr 1970 in München. Das Institut ermöglichte hierzulande eine anspruchsvolle Feldforschung und setzte die Altersuntergrenze der Befragten deutlich bis ins frühe Kindesalter nach unten. Die erste umfassende, bundesweite Kinderbefragung war der Kindersurvey 1980[2] (vgl. Zinnecker 1996, 784ff.). Bis heute gibt es in Deutschland eine Vielzahl regionaler sowie bundesweiter Erhebungen, in denen Kinder umfangreich zu unterschiedlichen Themen wie Lebensbedingungen, Freizeitaktivitäten, Wünschen oder Ängsten befragt werden (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2013; Albert 2015).
Im nachfolgenden Überblick werden aktuelle Studien zur Entwicklung, Lebenssituation und zu Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland dargestellt, denen das Verständnis von Kindern als aktive Gestalter ihrer Kindheit zugrunde liegt. Es handelt sich hierbei um Kinder- und Schülerumfragen, die in Deutschland eine eher noch junge Tradition aufweisen (vgl. Walper und Tippelt 2002; Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010).

[2] Anm.: nach Aussage der Projektleiterin des Kindersurveys 1980 Sabine Lang (vgl. Zinnecker 1996).

Die aufgeführten Studien belichten unterschiedliche Facetten der Kindheit und geben einen umfassenden Einblick in kindliche Lebenswelten. Es werden jeweils zuerst Methodik und Zielsetzung der Studien vorgestellt, bevor ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden. Einige Studien werden turnusmäßig wiederholt durchgeführt. Bei diesen werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung Entwicklungstendenzen aufgezeigt, um z. B. Veränderungen der Lebensbedingungen oder des Freizeitverhaltens zu verdeutlichen.

Eine solche Vorgehensweise erfordert eine Ergebnisdarstellung, die nicht thematisch, sondern als Auflistung der aufgeführten Studien aufgebaut ist. Die Ausführungen der einzelnen Studien sind als Ergänzungen zu sehen. Ziele dieser Darstellungsweise sind zum einen ein möglichst umfassendes Gesamtbild von Kindheit in Deutschland zu bekommen sowie entscheidende Einflussfaktoren auf das kindliche Leben zu lokalisieren.

Innerhalb der einzelnen Studien sind ausgewählte Ergebnisse in Themenkomplexe zusammengefasst, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens für den Erkenntnisgewinn von Belang sind.

Die World Vision Kinderstudie und die Shell Jugendstudie werden zusammen vorgestellt, da sich die World Vision Kinderstudie mit ihrem Forschungsdesign an der Shell Jugendstudie orientiert und sie sich lediglich durch das geringere Alter der Befragten voneinander unterschieden (vgl. Hurrelmann 2007, S. 7).

Tabelle 1: Synopse von Studien zur Kindheitsforschung in Deutschland

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe[3]	Klasse/ Alter
Zinnecker & Silbereisen	1996	Kindheit in Deutschland – Kinder- und Elternsurvey´93	k. A.	Längsschnitt: 4 Erhebungswellen; Fragebogen (Eltern); stand. mdl. Interview (Kinder)	Clusteranalyse, Survivalanalyse, Regressionsanalyse, Strukturgleichungs-modelle, ANOVA	N = 703	dt. Kinder	10-13 J.
Alt	2005	DJI-Kinderpanel – Kinderleben	Sozialökologie (Bronfenbrenner)	Längsschnitt: Drei-Jahres-Panel; Kohortenansatz; stand. Interview; Proxi-interview (bei der Mutter); Drop-off-Fragebogen (Väter)	Signifikanztest, Korrelations- u. Kontingenzanalyse, Varianzanalyse, MCA, CHAID-Analyse, Regressi-onsanalyse, Faktorenanalyse, Diskriminanzanalyse, logistische Regressi-onsanalyse	$N_{(K1)}$ = 1.148 $N_{(K2)}$ = 1.042	Kinder	5-6 J. (K1) u. 8-9 J. (K2)
LBS-Initiative Junge Familie	2005	LBS-Kinder-barometer Wohnen in NRW 2005	Agency Ansatz	Querschnitt; stand. Fragebogen	Häufigkeiten, Mittel-werte, Korrelationen	N = 2.284	Kinder (Klassen-verband); NRW	4.-7. Kl./ 9-14 J.
Shell	2006	15. Shell-Jugendstudie – Jugend 2006	k. A.	Querschnitt; stand. mdl. Interviews; CAPI-Erhebung	SPSS 12.0	N = 2.532 (quantitativ); N = 20 (qualitativ)	u.a. Kin-der	12-25 J.

[3] Anm. zu den Abkürzungen der U-Gruppe: NRW = Nordrhein-Westfalen.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe	Klasse/ Alter
Hurrelmann& Anresen & TNS Infratest Sozial-forschung	2007	Kinder in Deutsch-land 2007 – 1. World Vision Kinderstudie	k. A.	Querschnitt; Instrumente: 1.) Kinder: mdl. Befragung (CAPI-Erhebung); 2.) Eltern: Fragebogen (schriftlich)	SPSS 12.0	N = 1.592 (quantitativ); N = 12 (qualitativ)	Kinder	8-11 J.
LBS-Initiative Junge Familie	2007	LBS-Kinder-barometer – Deutschland 2007	Agency Ansatz	Querschnitt; stand. Fragebogen	Häufigkeiten, Mittel-werte, Korrelationen	N = 6.194	Kinder (Klassen-verband); sieben Bundes-länder	4.-7. Kl./ 9-14 J.
LBS-Initiative Junge Familie	2009	LBS-Kinder-barometer – Deutschland 2009	Agency Ansatz	Querschnitt; stand. Fragebogen	Häufigkeiten, Mittel-werte, Korrelationen	N = 10.052	Kinder (Klassen-verband)	4.-7. Kl./ 9-14 J.
Shell	2010	16. Shell-Jugendstudie – Jugend 2010	k. A.	Querschnitt; stand. mdl. Interviews (CAPI-Erhebung)	SPSS 15.0	N = 2.604 (quantitativ); N = 20 (qualitativ)	u.a. Kinder	12-25 J.
Hurrelmann & Andresen & TNS Infratest Sozial-forschung	2010	Kinder in Deutsch-land 2010 – 2. World Vision Kinderstudie	k. A.	Querschnitt; Instrumente: 1.) Kinder: mdl. Befragung (CAPI-Erhebung); 2.) Eltern: Fragebogen (schriftlich)	SPSS 12.0; SPSS 15.0	N = 2.500 (quantitativ); N=12 (qualitativ)	Kinder	6-11 J.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe	Klasse/ Alter
LBS-Initiative Junge Familie	2011	LBS-Kinder-barometer – Deutschland 2011	Agency Ansatz	Querschnitt; stand. Fragebogen	Häufigkeiten, Mittel-werte, Korrelationen	N = 10.348	Kinder (Klassen-verband)	4.-7. Kl./ 9-14 J.
Hurrelmann & Anresen & TNS Infratest Sozial-forschung	2013	Kinder in Deutsch-land 2013 – 3. World Vision Kinderstudie	k. A.	Querschnitt; Instrumente: 1.) Kinder: mdl. Befragung (CAPI-Erhebung); 2.) Eltern: Fragebogen (schriftlich)	SPSS 19.0	N = 2.535 (quantitativ); N=12 (qualitativ)	Kinder	6-11 J.
LBS-Initiative Junge Familie	2014	LBS-Kinder-barometer – Deutschland 2014	Agency Ansatz	Querschnitt; stand. Fragebogen	Häufigkeiten, Mittel-werte, Korrelationen	N = 10.800	Kinder (Klassen-verband)	4.-7. Kl./ 9-14 J.
Deutsches Kinderhilfs-werk	2015	Kinderreport Deutschland 2015	k. A.	Querschnitt; Fragebogen (Kinder + Eltern)	Häufigkeiten, Mittel-werte	N = 320 (N = 700)	Kinder	10-17 J.
Shell	2015	17. Shell-Jugendstudie – Jugend 2015	k. A.	Querschnitt; quantitative Erhebung; stand. mdl. Befragung (CAPI-Erhebung)	SPSS 22.0	N = 2.258 (quantitativ); N = 21 (qualitativ)	u.a. Kinder	12-25 J.

2.1.1 Kinder- und Elternsurvey 1993

Der Kinder- und Elternsurvey´93[4] ist eine bundesweite Untersuchung, an der 700 Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren samt ihrer Eltern befragt wurden. Er liefert einen Überblick darüber, wie sich Kinder in Deutschland entwickeln, welchen Problemen und Risiken sie ausgesetzt sind und welche Interessen sie haben. Darüber hinaus wird das soziale Umfeld mit Familie, Schule, Sportverein und Kirche betrachtet.

2.1.1.1 Freizeit – Zeitbudget von Kindern

Kindern stehen wochentags im Durchschnitt täglich etwa zwei Stunden für Termine bzw. private Verabredungen sowie ca. fünf Stunden reine Freizeit zur Verfügung. An den Wochenenden beträgt die freie Zeit der Kinder täglich etwa neun Stunden. Nahezu konstant ist der zeitliche Umfang der Unterrichts- (ca. 6 Stunden) und Schlafenszeit (ca. 9 Stunden) pro Tag. Sehr heterogen ist dagegen der Zeitaufwand der Kinder beim Jobben, der Hilfe im Haushalt oder den Hausaufgaben (vgl. Zinnecker et al. 1996, 25f.).

Unterteilt man die Kinder nach der von ihnen besuchten Schulform, so fällt auf, dass Gymnasiasten einen höheren Zeitaufwand für ihre täglichen Hausaufgaben verwenden (83,5 Min.) sowie prozentual mehr Termine wahrnehmen (86,3%) als Haupt- (68,5 Min.; 74,4%)[5] und Realschüler (68,6 Min.; 78,4%)[6]. Gymnasiasten investieren demnach mehr Zeit in Bildung und Freizeit (ebd. 1996, 31f.).

Während in den vergangenen Jahren die Freizeit der Kinder mit Spielzeit gleichgesetzt wurde, ist heute klar, dass Kinder ihre Freizeit auch organisiert mit *„Dienstleitungen der Freizeitindustrie“* verbringen oder am *„Markt der Freizeitgüter“* teilhaben (ebd. 1996, S. 41).

78% der Kinder geben Sport als Hobby an (Jungen 84%, Mädchen 72%). Damit steht Sport unangefochten an erster Stelle, deutlich vor anderen Freizeitbeschäftigungen wie Medien bzw. Medienkonsum (36%), praktischen Liebhabereien (26%) und Lesen (23%) (ebd. 1996, 46f.). Die Ausnahmestellung von Sport wird auch bei der Frage des beliebtesten Schulfaches deutlich. 67% der Jungen und 59% der

---

[4] Anm.: Unter einem Survey wird in der Markt- und Meinungsforschung eine Erhebung, Ermittlung oder Befragung verstanden. [engl.] survey, eigentlich = Überblick, zu: to survey = überblicken, -schauen (vgl. Duden | Sur-vey | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft).

[5] Die erste Angabe innerhalb der Klammer gibt den täglichen Zeitaufwand für Hausaufgaben an, die weite den prozentualen Anteil der Kinder, die Termine wahrnehmen.

[6] siehe Fußnote [10].

Mädchen geben Sport als Lieblingsfach in der Schule an (vgl. Zinnecker et al. 1996, 58f.).

Weiterhin ist im Rahmen dieser Untersuchung der Zusammenhang von familiären Ressourcen[7] und Hobbies betrachtet worden. Wie auch von anderen Autoren beschrieben (vgl. Uttitz 1986[8]), erweist sich ebenfalls Schulbildung, Haushaltseinkommen und soziale Schicht als bedeutsam für die kulturelle Freizeit bzw. Bildungsfreizeit. Dies gilt auch für das kindliche Freizeitverhalten. Es lassen sich leichte Tendenzen einer Abhängigkeit sportlichen Engagements von den familiären Ressourcen ausmachen. So haben z.B. Mütter von Kindern, die Sport als Hobby angeben, eine höhere Bildung als diejenigen, auf die das nicht zutrifft (ebd. 1996, 64f.).

2.1.1.2 Vereinszugehörigkeit

Im Rahmen dieser Studie sind in Bezug auf Vereinszugehörigkeit große Unterschiede zwischen Ost und West[9] festgestellt worden. Im Westen sind 61% der Jungen und 58% der Mädchen in Vereinen organisiert, im Osten sind es 38% der Jungen und 26% der Mädchen (vgl. Zinnecker et al. 1996, 66f.). Vergleichbare Unterschiede sind bei der Mitgliedschaft in Sportvereinen zu beobachten. In den westdeutschen Bundesländern sind in dieser Altersspanne 48%, in den ostdeutschen Bundesländern dagegen nur 21% der Kinder in Sportvereinen organisiert. Der Anteil der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die Mitglied in einem Verein sind, sinkt bis zum Alter von 24 Jahren sowohl in den Vereinen als auch in den Sportvereinen ab. Kinder, die im Sportverein organisiert sind, haben diesbezüglich in ihren Eltern ein Vorbild, da diese ihrerseits sehr oft selbst Mitglied in einem Sportverein sind (ebd. 1996, 117ff.).

[7] Anm.: Indikatoren für die familiären Ressourcen waren der Bildungsabschluss von Eltern und Großeltern, eine subjektive Schichteinstufung der Eltern, der aktuelle Berufsstatus der Eltern und das Haushaltseinkommen (vgl. Zinnecker et al. 1996, S. 62).

[8] Uttitz, Pavel (1986). Stile und Determinanten des Freizeitverhaltens in der Umfragenforschung über 30 Jahre, S. 157-174. In: Lüdtke, Hartmut; Agricola, Sigurd; Karst, Uwe Volker (Hrsg.). Methoden der Freizeitforschung. Springer: Opladen.

[9] Anm.: Alte vs. neue Bundesländer.

2.1.1.3 Schulsport

Sport ist nach Angaben der Kinder mit 63% eindeutig das Lieblingsfach in der Schule, gefolgt von Mathematik (38%). Die durchschnittliche Sportnote ist mit 2,1 auch eindeutig besser als die Durchschnittsnoten der Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Die Beliebtheit des Unterrichtsfachs Sport hängt mit der Schulnote zusammen: Je besser die Note im Fach Sport ist, desto beliebter ist es bei den Kindern. Bei den Jungen spiegelt die Wertschätzung für das Unterrichtsfach Sport ihr großes außerschulisches Engagement wieder. Die Sportnote verweist darauf, dass Jungen deutlich mehr Sport im familiären Kontext betreiben. Bei Mädchen kann man einen Zusammenhang zwischen Sportnote und Engagement im Sportverein erkennen.

Etwa ein Viertel der Schüler (26%) nehmen an Arbeitsgemeinschaften (AGs) in der Schule teil, etwa ein Drittel von ihnen (8%) an Sport AGs. Ein Zusammenhang zur sportlichen Orientierung der Kinder ist hierbei kaum zu beobachten (vgl. Zinnecker et al. 1996, 124f.).

2.1.1.4 Sportliches Engagement – Sportive Kindheiten

Sportliche Aktivitäten sind mittlerweile in unserer Gesellschaft weit verbreitet und sind nicht mehr als geschlechts- bzw. altersspezifisches *„Privileg“* zu sehen. Die Untersuchung weist darauf hin, dass Mädchen mittlerweile annähernd in gleicher Weise am Sport teilnehmen wie Jungen, allerdings sind sie weit weniger mit dem Sport verbunden als diese. Weiterhin kann man anhand geschlechtstypischer Sportarten alterstypische Identitäten ableiten. Bei den Jungen sind Fußball und Fahrradfahren, bei den Mädchen Reiten und Gymnastik/Tanz soziokulturell signifikant. Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren sind weit mehr als alle anderen Altersgruppen mit dem Sportsystem verbunden. Daher kann von einer *„Versportung“* der Kindheit gesprochen werden. Die Teilnahme am Kindersport ist so gut wie nicht abhängig vom elterlichen Bildungsniveau. Einfluss dagegen haben die beruflichen und finanziellen Ressourcen der Eltern. Eine große Ressource steht proportional zur Chance einer Vereinszugehörigkeit der Eltern und gemeinsamen sportlichen Aktivitäten von Eltern und Kindern.

Die Untersuchungsergebnisse weisen in Punkto Sport als Hobby der befragten Kinder drei Tendenzen auf: (1) Etwa 80% benennen sportliche Aktivitäten als Hobby. (2) In den alten Bundesländern geben mehr Kinder Sportaktivitäten als Hobby an, als

in den neuen Bundesländern. (3) Der Anteil an sportbezogenen Hobbies liegt bei den Jungen etwa 10% über dem Anteil der Mädchen. Die beliebtesten Freizeitsportarten im Kindesalter sind Radfahren (29%), Schwimmen (28%) und Fußballspielen (18%). Diese drei Sportarten weisen geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Besonders deutlich werden diese beim Fahrradfahren (Jungen 34,4%, Mädchen 23,3%) und Fußballspielen (Jungen 36,5%, Mädchen 1,7%).

Im Rahmen der Untersuchung wurden fünf Cluster unterschiedlicher sportiver Kindheiten herausgearbeitet:

(1) **„Nichtsportler“ (26%):** Kinder, die unterdurchschnittlich am Kindersport beteiligt sind und sportliches Desinteresse zeigen. Sie haben ein negatives Verhältnis zum Schulsport und besuchen keine Sport-AG.

(2) **„Sportfans“ (10%):** Kinder, die von Sport träumen (sportliche Erfolge, Sportkarriere, Sportler als Idole). Sie legen keinen Wert auf Vereinstraining oder Familiensport.

(3) **„Familiensportler“ (20%):** Kinder, die häufig Freizeitsport in der Familie mit den Eltern betreiben. In anderen Sportarten sind sie eher durchschnittlich.

(4) **„Vereins- und Trainingssportler“ (17%):** Leistungsorientierte sporttreibende Kinder, die Mitglied in einem Sportverein sind und Preise (Urkunden und Pokale) sammeln.

(5) **„Durchschnittssportler“ (27%):** Kinder, die weder zuhause noch im Verein besonders aktiv sind, jedoch das Fach Sport in der Schule mögen (vgl. Zinnecker et al. 1996, S. 105–134).

Unterschiede konnten im Rahmen der Untersuchung auch im Vergleich der unterschiedlichen Schulformen in Bezug auf den Schulhabitus[10] festgestellt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Hauptschüler im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten einen ungünstigeren Schulhabitus aufweisen. Deutliche Unterschiede weisen hierbei die beiden Dimensionen negativer Lerneinstellung und Problemlösungskompetenz auf. Realschüler und Gymnasiasten sehen in der Schule mehr Positives und sind auch von ihren Fähigkeiten zur Problemlösung überzeugt (ebd. 1996, S. 275).

[10] Anm.: Im Rahmen der Untersuchung sind vier Dimensionen des Schulhabitus unterschieden worden: schulische Selbstwirksamkeit, Schuleinstellung, negative Lerneinstellung und Problemlösungskompetenz (vgl. Zinnecker et al. 1996, S. 275).

2.1.2 LBS-Kinderbarometer

Im Rahmen der LBS-Studie werden Meinungen von Kindern zu den Themen Gesundheit, Prävention, Ernährung und Körperbild, Bullying und Werten abgefragt. Das LBS-Kinderbarometer ist erstmals 1997 als landesweite Studie in NRW durchgeführt worden. Diese, bis dato jährlich durchgeführte Studie, ist im Jahr 2007 zu einer repräsentativen bundesweiten Studie mit über 10.000 Kindern ausgeweitet worden. Seitdem findet die Erhebung turnusmäßig alle zwei Jahre statt, 2013 bereits zum vierten Mal[11]. Im Rahmen dieser Querschnittsstudie werden Kinder im Alter von 9-14 Jahren aus allen 16 Bundesländern mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt.

Ziel des LBS-Kinderbarometers ist es, das aktuelle Wohlbefinden der Kinder abzubilden. Ausgehend von der Grundhaltung, dass Kindheit als eigenständige Lebensphase betrachtet wird und Kinder ihre subjektiven Empfindungen als Experten ihrer selbstgestalteten Umwelt wiedergeben können, versteht sich die Studie als konsequente Umsetzung von Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention *„Berücksichtigung des Kinderwillens“* (vgl. Müthing et al. 2014, 15f.).

Eine Auswahl der Ergebnisse ist in Anlehnung an den Aufbau der Studie in die Kategorien Lebensbedingungen, Wohlbefinden und Wünsche, Mediennutzung, Schulzeit, Belastung und Ausgleich sowie Toleranz unterteilt.

2.1.2.1 Lebensbedingungen

Ein Viertel der befragten Kinder besitzt einen Migrationshintergrund[12]. Damit ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund seit 2007 nahezu konstant geblieben (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009, Beisenkamp et al. 2011; Müthing et al. 2014). In den östlichen Bundesländern ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund am geringsten, in den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg ist er mit 40-48% am höchsten. Rheinland-Pfalz liegt mit 26% im bundesdeutschen Mittel.

25% der Kinder geben an, dass ihre Eltern getrennt bzw. in Scheidung leben. Damit ist der Anteil von Kindern, deren Eltern getrennt leben, seit 2007 (19%) konstant

[11] Anm.: Das LBS-Kinderbarometer 2007 ist lediglich in sieben Bundesländern erhoben worden, so dass das LBS-Kinderbarometer 2014, nach 2009 und 2011, erst die dritte bundesweit durchgeführte Erhebung ist (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009).

[12] Anm.: Im Rahmen dieser Studie liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn mindestens ein Familienangehöriger (Kind, Mutter, Vater) nicht in Deutschland geboren wurde (Hallmann et al. 2007, S. 25).

angestiegen (vgl. Hallmann et al. 2007; Beisenkamp et al. 2009; Beisenkamp et al. 2011). Auch hierbei sind innerhalb der einzelnen Bundesländer deutliche Unterschiede zu erkennen. Den größten Anteil von getrennt bzw. in Scheidung lebender Eltern gibt es in Hamburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern (je > 30%), den geringsten in Bayern und Rheinland-Pfalz (je 19%). Die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund leben weniger häufig getrennt (23%), als die von Kindern ohne Migrationshintergrund (26%). In diesem Kontext lassen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf das jeweilige Wohnumfeld der Kinder feststellen. Der Anteil von Kindern mit getrenntlebenden Eltern ist umso geringer, je ländlicher das familiäre Wohnumfeld ist. Knapp drei Viertel der Kinder (73%) leben mit ihren leiblichen Eltern zusammen, 15% mit nur einem alleinerziehenden Elternteil. Den größten Anteil von Kindern, die mit einer alleinerziehenden Mutter aufwachsen, findet man in den drei Stadtstaaten sowie Mecklenburg-Vorpommern (≥ 17%). In Rheinland-Pfalz ist die Quote alleinerziehender Mütter zusammen mit Niedersachsen, Baden-Württemberg und Hessen am geringsten (je 10%).

13% der befragten Kinder geben an, dass ihre Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Damit ist der Prozentsatz der betroffenen Kinder seit dem LBS-Kinderbarometer 2009 (20%) deutlich zurückgegangen (vgl. Beisenkamp et al. 2009). Während die drei Stadtstaaten bei der Arbeitslosenquote ganz vorne liegen (≥ 19%), gehört Rheinland-Pfalz mit 10% zu den drei Bundesländern mit der geringsten Quote. Familien mit Migrationshintergrund oder alleinerziehende Elternteile sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als Familien ohne Migrationshintergrund bzw. Kinder, die mit beiden Elternteilen aufwachsen (vgl. Müthing et al. 2014, S. 31–43).

2.1.2.2 Wohlbefinden und Wünsche

Die Erfassung des kindlichen Wohlbefindens gehört zu den Schwerpunkten innerhalb des LBS-Kinderbarometers. Im Rahmen der Studie wird das allgemeine sowie das spezifische Wohlbefinden in den Lebensbereichen Familie, Schule und Freundeskreis mithilfe einer siebenstufigen Barometerskala von 1 *„Gewitter“* (sehr schlechtes Wohlbefinden) bis 7 *„wolkenloser Sonnenschein“* (sehr gutes Wohlbefinden) erfasst. Das allgemeine Wohlbefinden der befragten Kinder liegt mit einem Mittelwert von 5,5 im positiven Bereich (eher gut bis gutes Wohlbefinden). Es sinkt mit zunehmendem Alter der befragten Kinder kontinuierlich von Klasse 4 (MW = 5,8) bis Klasse 7 (MW =

5,3) ab. Insgesamt geben 81% der Kinder ein positives Wohlbefinden[13] an. Das allgemeine Wohlbefinden ist bei Kindern von Alleinerziehenden im Vergleich zu anderen Familienkonstellationen schlechter. Diese Werte sind seit dem LBS-Kinderbarometer 2007 in etwa konstant geblieben (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009, Beisenkamp et al. 2011, Müthing et al. 2014).

Das ***familiäre Wohlbefinden*** der befragten Kinder weist einen Mittelwert von 5,8 auf. 85% der Kinder geben an, sich in der eigenen Familie sehr gut zu fühlen. Das Wohlbefinden innerhalb der Familie sinkt mit zunehmendem Alter. Auch diese Werte sind im Laufe der vier bundesweiten Erhebungen des LBS-Kinderbarometers nahezu konstant geblieben (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009, Beisenkamp et al. 2011, Müthing et al. 2014).

Mit einem Mittelwert von 5,1 liegt das ***schulische Wohlbefinden*** der Kinder deutlich unter den Werten des allgemeinen bzw. familiären Wohlbefindens. 47% der Kinder fühlen sich in der Schule sehr gut oder gut, bei 15% liegt das Wohlbefinden jedoch im negativen Bereich. Das Wohlbefinden sinkt bei den Schülern von Jahrgangsstufe 4 (MW = 5,4) bis Jahrgangsstufe 7 (MW = 4,8) kontinuierlich ab. Mädchen fühlen sich in der Schule wohler (MW = 5,2) als Jungen (MW = 4,9). Vergleicht man die Ergebnisse der bisherigen bundesweiten Erhebungen, so stellt man fest, dass sich das schulische Wohlbefinden seit 2007 (MW = 5,3) leicht verschlechtert hat (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009, Beisenkamp et al. 2011, Müthing et al. 2014).

Den höchsten Mittelwert mit 6,4 erreicht das kindliche ***Wohlbefinden im Freundeskreis***. 60% der Kinder fühlen sich bei ihren Freunden sehr gut, 27% fühlen sich gut. Nur 3% der Befragten geben ein negatives Wohlbefinden beim Thema Freundeskreis an. Damit ist dieser Wert über den Zeitraum der bisherigen vier bundesweiten Erhebungen des LBS-Kinderbarometers in etwa gleich geblieben (vgl. Hallmann et al. 2007, Beisenkamp et al. 2009, Beisenkamp et al. 2011, Müthing et al. 2014).

Der hohe Mittelwert von 6,1 in Bezug auf das kindliche ***Wohlbefinden im Wohnumfeld*** verdeutlicht, dass sich Kinder in ihrer direkten Umgebung sehr wohl fühlen. 52% der Kinder geben ein sehr gutes Wohlbefinden, 27% ein gutes Wohlbefinden im Wohnumfeld an. Lediglich 5% der Kinder geben hierbei ein negatives Wohlbefinden an, davon 1% ein sehr schlechtes. Diese Angaben sind mit denen des LBS-

[13] Anm.: Ein positives Wohlbefinden umfasst den Bereich 5 (eher gutes Wohlbefinden) bis 7 (sehr gutes Wohlbefinden) der Barometerskala (vgl. Müthing et al. 2014, 47f.).

Kinderbarometers 2011[14] vergleichbar (vgl. Beisenkamp et al. 2011, Müthing et al. 2014).

Das bereichsspezifische Wohlbefinden hängt mit dem allgemeinen Wohlbefinden zusammen. Das allgemeine Wohlbefinden wird vor allem vom familiären Wohlbefinden sowie dem Wohlbefinden in der Schule beeinflusst. Zwischen dem Wohlbefinden der beschriebenen Bereiche besteht ein positiver Zusammenhang. Als Grund für diesen positiven Zusammenhang wird die Benutzung der gleichen Antwortskala angegeben. Weiterhin wird der Zusammenhang aber auch als Hinweis gesehen, dass sich z.B. ein positives Wohlbefinden in einem kindlichen Lebensbereich positiv auf das Wohlbefinden in einem anderen Lebensbereich auswirkt.

Zum insgesamt positiven Wohlbefinden der Kinder passt auch die Aussage, dass 43% der Befragten angeben, ihnen fehle nichts in ihrem Leben (vgl. Müthing et al. 2014, S. 47–59).

2.1.2.3 Mediennutzung

Der überwiegende Teil der Kinder hat Zugang zu elektronischen Medien wie Computer, Handy oder Tablet. Nur 8% der Kinder geben an, dass sie keinen Zugriff auf einen Computer, 7% keine Ausstattung mit Internet haben. Damit hat sich der Zugang zu Computer und Internet seit dem LBS-Kinderbarometer 2007 deutlich gesteigert (vgl. Hallmann et al. 2007). Jungen besitzen häufiger einen eigenen Computer als Mädchen. Lediglich 12% der befragten Kinder besitzen kein eigenes Handy. Mit zunehmendem Alter steigt bei den Kindern zwischen 9-14 Jahren der Anteil derer, die mit Computer, Internetzugang und Handy ausgestattet sind. Die Studie gibt keinen Aufschluss über die genaue zeitliche Nutzung dieser elektronischen Medien. Nach subjektiver Einschätzung ihres Internetkonsums nutzen 28% der Schüler das Internet oft, 22% gar sehr oft. Die Nutzungshäufigkeit steigt mit zunehmendem Alter der Befragten an (vgl. Müthing et al. 2014, S. 79–93).

[14] Anm.: Ein längsschnittlicher Vergleich ist hierbei nicht möglich, da im Rahmen der LBS-Kinderbarometer 2007 und 2009 das Wohlbefinden im Wohnumfeld nicht erhoben wurde (vgl. Hallmann et al. 2007; Beisenkamp et al. 2009).

2.1.2.4 Schule

Das Thema Schule stellt im Rahmen des LBS-Kinderbarometers keinen Schwerpunkt dar. In den vier bisherigen bundesweiten Erhebungen werden jeweils unterschiedliche Aspekte zum Thema Schule abgefragt. Daher können hierbei auch keine Ergebnisvergleiche im Längsschnitt über den gesamten Erhebungszeitraum erfolgen (vgl. Beisenkamp et al. 2009, S. 11).

Schulzeit wird von den Kindern sehr unterschiedlich empfunden. Während 47% die Zeit in der Schule als genau richtig empfinden, ist sie für 50% der Kinder zu lang. Diese Empfindungen ändern sich mit zunehmendem Alter. Während die Zeit in der Schule mit zunehmendem Alter von immer mehr Schülern als zu lang empfunden wird (Kinder Klasse 4 = 36%, Kinder Klasse 7 = 61%), sinkt der Anteil der Schüler, die die Schulzeit als genau richtig empfinden (Kinder Klasse 4 = 59%, Kinder Klasse 7= 38%). Die ***Hausaufgaben*** würden 60% der Kinder am liebsten zuhause erledigen, anstatt in der Schule. Dieses Meinungsbild spiegelt sich auch in Rheinland-Pfalz wieder. Dort geben 61% der befragten Kinder an, ihre Hausaufgaben am liebsten zuhause zu erledigen. Fast zwei Drittel der Kinder erhalten Hausaufgabenhilfe. Diese Statistik führt Rheinland-Pfalz mit 77% der befragten Kinder an (vgl. Müthing et al. 2014, S. 111–122).

Zum Thema ***Leistungsdruck*** geben 78% der Schüler an, in der Schule gut zu Recht zu kommen. Die Angst vor Klassenarbeiten ist nicht hoch: Lediglich 10% der Schüler haben oft sowie 8% immer Angst vor Klassenarbeiten. Diese Angst nimmt mit zunehmendem Alter noch zu. Mädchen haben häufiger Angst vor Klassenarbeiten als Jungen. Immer oder oft Angst bzw. Sorge, in der Schule sitzen zu bleiben oder Ärger mit den Eltern aufgrund schlechter Noten zu bekommen, haben ebenfalls nur etwa ein Fünftel der Schüler. 59% der befragten Schüler geben an, oft bzw. immer Unterstützung durch die Lehrer zu bekommen (vgl. Beisenkamp et al. 2009, S. 169–179).

2.1.2.5 Belastung und Ausgleich

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich 22% der Kinder oft bis sehr oft gestresst fühlen. Dieses subjektive Stressempfinden der Kinder nimmt mit zunehmendem Alter weiter zu. Während das Stressempfinden im familiären Kontext nicht so hoch empfunden wird, geben 33% der Kinder an, oft bis sehr oft Stress in der Schule zu haben. Am harmonischsten empfinden Kinder ihren Freundeskreis.

Nur 6% der Befragten erleben bei ihren Freunden Stress. Die aufgeführten Ursachen des Stressempfindens weisen untereinander enge Zusammenhänge auf.
Zum Thema Streit geben 10% der Kinder an, oft bzw. sehr oft Streit mit den Eltern zu haben. Dieser Wert steigt mit zunehmendem Alter an. Der Anteil der Kinder, die in ihrem Freundeskreis in Streitereien verwickelt sind, beträgt 5% und ist somit gegenüber dem Streit im Elternhaus nur halb so groß. Von den Befragten geben 4% an, in der Schule oft bzw. sehr oft Streit mit Lehrern zu haben. Je häufiger Kinder Streit mit den Eltern haben, desto häufiger sind sie auch in Streitereien mit Freunden und Lehrern verwickelt. Weiterhin haben häufige Streitereien negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder.
Als Ausgleich für Belastungsfaktoren wurde im Rahmen der Untersuchung auch nach einer Vertrauensperson gefragt, an die sich Kinder bei Streit oder Stress wenden können. 20% der Kinder geben an, nie oder kaum jemanden zu haben, an den sie sich im Streitfall wenden können. Dazu kommen noch 17%, die nur manchmal Unterstützung von Anderen erhalten. Hierbei zeigen sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen haben häufiger eine Vertrauensperson als Jungen, an die sie sich bei Streitereien wenden können.
47% der Kinder betreiben in ihrer Freizeit wöchentlich mehrmals, 22% wöchentlich einmal Sport im Verein. Jungen treiben häufiger Vereinssport als Mädchen. 23% der Jungen und 30% der Mädchen treiben keinen Vereinssport. Kinder mit Migrationshintergrund sind deutlich seltener in Vereinen engagiert. Etwa ein Drittel dieser Kinder beteiligen sich nicht am Vereinssport, das sind 10% mehr als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Sporthäufigkeit im Verein ist im Vergleich der Bundesländer in Rheinland-Pfalz mit 52% am höchsten, die niedrigsten Quoten liegen innerhalb der neuen Bundesländer.
Die Sporthäufigkeit im Verein steht im Zusammenhang mit dem allgemeinen kindlichen Wohlbefinden. Kinder, die im Vereinssport aktiv sind, besitzen ein höheres Wohlbefinden als Kinder, die keinen Vereinssport betreiben. Allerdings konnte kein Zusammenhang zwischen dem Einfluss von Vereinssport und dem Wohlbefinden in der Schule festgestellt werden.
Neben dem Vereinssport geben 69% der Kinder an, Freizeitsport zum Spaß zu betreiben. Dabei konnte festgestellt werden, dass mit zunehmender Häufigkeit des Vereinssports auch die Häufigkeit der Kinder zunimmt, die einfach nur so Sport in ihrer Freizeit betreiben. Kinder, die keinen Freizeitsport betreiben, äußerten ein

geringeres allgemeines Wohlbefinden als Kinder, die Sport zum Spaß in ihrer Freizeit ausüben. Weiterhin fühlen sich Kinder, die keinen Sport zum Spaß in ihrer Freizeit betreiben, häufiger gestresst und streiten auch häufiger mit ihren Lehrern (vgl. Müthing et al. 2014, S. 125–149).

2.1.2.6 Toleranz

Die Befragung ergab, dass 60% der Kinder mit Menschen aus anderen Ländern befreundet sind. Die Freundschaftshäufigkeit zu Menschen aus anderen Ländern ist bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger und steigt mit der Größe des kindlichen Wohnumfeldes. Hingegen sind Freundschaften zu Kindern mit einer Behinderung eher selten (21%). Knapp die Hälfte der Kinder (47%) findet es gut, dass es Menschen gibt, die nicht so sind wie alle anderen. Gut zwei Drittel der Kinder (67%) haben keine Probleme mit Kindern, die eine andere Meinung vertreten. Einem Großteil der Kinder (73%) ist es jedoch wichtig, von Anderen gemocht zu werden, auch wenn diese manchmal anders sind.

Zwischen den aufgezeigten Toleranzwerten zeigt sich eine positive Korrelation. Je häufiger die Kinder mit Menschen aus anderen Ländern befreundet sind, desto häufiger haben sie auch Freunde mit Behinderung, und desto besser finden sie es, dass es Menschen gibt, die anders sind als alle anderen. Je weniger Toleranz Kinder gegenüber anderen Meinungen zeigen, desto niedriger ist auch ihr Wohlbefinden. Diese Kinder fühlen sich auch häufiger gestresst und sind häufiger in Streitereien verwickelt (vgl. Müthing et al. 2014, S. 207–216).

2.1.3 World Vision Kinderstudien und Shell Jugendstudie

Die Kinderhilfsorganisation World Vision Deutschland hat mit „Kinder 2007“ ihre erste repräsentative Kinderstudie in Deutschland in Auftrag gegeben. Mittlerweile sind mit „Kinder 2010“ und „Kinder 2013“ insgesamt drei Kinderstudien erschienen.

„Ziel der Studie ist es, ein repräsentatives Bild von der Lebenssituation und den Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der jüngsten Generation in Deutschland zu gewinnen. Den Kindern soll eine Stimme gegeben werden. In einer Gesellschaft, die immer mehr von älteren Bevölkerungsgruppen dominiert wird, möchten wir uns der Möglichkeiten der Forschung bedienen, um ein unvoreingenommenes Porträt der jüngsten Generation zu zeichnen“ (Hurrelmann 2007, S. 13).

Durch die auch für die Zukunft weiterhin regelmäßig geplanten Studien sollen auch Zeitvergleiche ermöglicht werden, um Veränderungen kindlicher Verhaltensweisen, Wünsche und Lebenssituation dokumentieren zu können.
In der ersten Studie wurden Kinder im Alter von 8-11 Jahren befragt, bei der zweiten und dritten Studie Kinder von 6-11 Jahren. Es wurden zwei Erhebungsinstrumente verwendet, eine computergestützte standardisierte mündliche Befragung (CAPI-Erhebung) von Kindern sowie ein Elternfragebogen (vgl. Schneekloth und Pupeter 2013a, 311f.).
Die zentralen Ergebnisse dieser Studien sind in den Kategorien Lebensbedingungen und Wohlbefinden, Familie, Schule, Freundschaften unter Gleichaltrigen, Freizeit sowie Wünsche, Ängste und politische Interessen aufgeführt.
Es bietet sich an, die Ergebnisse der World Vision Studie in einigen Punkten durch die Ergebnisse der Shell Jugendstudie zu ergänzen, da sie sich am Design dieser Studie anlehnt. Auch wenn es sich bei der Shell Studie in erster Linie um eine Jugendbefragung handelt, werden hierbei auch Personen im Kindesalter ab 12 Jahren befragt. Daher lassen die Ergebnisse auch Rückschlüsse auf die kindliche Lebenswelt zu (vgl. Hurrelmann 2007, S. 13; Andresen und Hurrelmann 2007, S. 63).

2.1.3.1 Lebensbedingungen und Wohlbefinden

Die befragten Kinder der World Vision Studie 2013 geben ein überwiegend positives Wohlbefinden an. Insgesamt empfinden 59% ihr Leben als sehr positiv und 32% als positiv. Nur 1% der Kinder schätzen ihre Lebenszufriedenheit negativ ein. Damit hat sich die positive Grundhaltung der Kinder im Vergleich zu 2010 sogar noch etwas verbessert. Splittet man das eigene Wohlbefinden in verschiedene Bereiche auf, so betrifft diese positive Eischätzung vor allem den Freundeskreis und die Freizeit. Zu den beiden Themen *„von den Eltern gewährte Freiheiten“* und *„Schule“* schätzen 16% bzw. 21% der Kinder ihre Zufriedenheit neutral bis negativ ein. Die Lebenszufriedenheit hängt auch mit der Schichtzugehörigkeit zusammen. Der Anteil von Kindern mit einer sehr positiven oder positiven Lebenszufriedenheit liegt 2013 innerhalb der unteren sozialen Herkunftsschicht bei nur 72%, wohingegen diese Werte innerhalb der Mittelschicht mit 93% sowie der Oberschicht mit 95% deutlich größer sind (vgl. Schneekloth und Andresen 2013, 50f.). Neben diesen beeindruckenden Werten zur Lebenszufriedenheit gibt es allerdings auch viele Kinder (44%), die sich im Alltag in unterschiedlichen Bereichen benachteiligt fühlen. Hierzu zählen Alter,

Geschlecht, Aussehen, finanzielle Ressourcen oder Migrationshintergrund. Unterteilt man die befragten Kinder, die auf empfundene Benachteiligungen im Alltag hinweisen, nach ihrer familiären Situation, so kann man feststellen, dass die empfundene Benachteiligung (manchmal bis häufig) bei Kindern der Unterschicht (68%), von arbeitslosen Eltern bzw. -teilen (68%), Familien mit 3 oder mehr Kindern (50%) und Alleinerziehenden (51%) deutlich über dem Gesamtdurchschnitt (44%) liegt (vgl. Schneekloth und Andresen 2013, S. 75–78).

Angst haben Kinder am häufigsten vor zunehmender Armut (46%), schlechten Schulnoten (42%) und Umweltverschmutzung (40%). Aus der Liste der vorgegebenen Alltagsprobleme, vor denen die Schüler manchmal Angst haben, sind die prozentualen Werte im Vergleich zu 2010 fast überall um 4-6% gesunken, was mit der gestiegenen Lebenszufriedenheit in Verbindung gebracht werden kann. In der Regel geben Mädchen häufiger als Jungen Ängste an (ebd. 2013, 54f.).

2.1.3.2 Das familiäre Umfeld

Heutzutage wachsen Kinder in unterschiedlichen familiären Konstellationen auf. In der dritten World Vision Studie 2013 werden die Familienformen Zwei-Kind-Kernfamilie, Kernfamilie mit 3 oder mehr Kindern, Alleinerziehend, nicht eheliche Lebensgemeinschaft, Stieffamilie und Drei-Generationen-Familie unterschieden. Als Kernfamilie wird hierbei eine *„Zwei-Generationen-Familie“* verstanden, in der Kinder mit ihren leiblichen Eltern aufwachsen. Die Befragung ergab, dass 73% der Kinder in einer herkömmlichen Kernfamilie leben, drei Prozent mehr als noch zum Zeitpunkt der ersten Studie 2006. Der Anteil von alleinerziehenden Elternteilen ist mit 17% bei allen drei Erhebungen nahezu konstant geblieben. 27% der befragten Kinder wächst ohne Geschwisterkind, 49% mit einem, und 24% mit mindestens zwei Geschwisterkindern im Haushalt auf. Vergleicht man diese Zahlen mit den Ergebnissen der beiden ersten Erhebungen, so kann man tendenziell einen leichten Rückgang von Geschwisterkindern in den Familien erkennen.

Gravierende Veränderungen sind auch bei der Erwerbstätigkeit der Eltern zu beobachten. Die Zahl der Kinder, deren Elternteile beide erwerbstätig sind, ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen und beträgt aktuell 48% (2010: 40%, 2007: 35%). Die Zahl der Familien, in denen nur ein Elternteil erwerbstätig ist, ist im Vergleich zu den ersten beiden Studien auf 32% gesunken (2010: 40%, 2007: 42%). Der

Anteil von Kindern, bei denen ein oder beide Elternteile von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ist von 8% (2007) auf 4% (2013) zurückgegangen.

Ein bedeutender familiärer Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung ist die Schichtzugehörigkeit. Sie kann auch als ein Kriterium für Kinderarmut gesehen werden. Die Armutsrisikoquote[15] für Kinder unter 18 Jahren liegt in Deutschland bei ca. 16-20% (vgl. Schneekloth und Pupeter 2013b, S. 80–95).

Im Rahmen der ersten Studie 2007 gaben 13% der befragten Eltern an, nur schlecht oder sehr schlecht mit ihrem Einkommen zurechtzukommen. Diese subjektive Einschätzung einer schlechten Einkommenssituation wurde häufig von arbeitslosen (44%) oder aus anderen Gründen nicht erwerbstätigen Eltern (45%), von alleinerziehenden Elternteilen (34%) und Eltern aus den neuen Bundesländern (19%), meist aus unteren Herkunftsschichten[16], geäußert. Als Risikofaktoren für das Aufwachsen in Armut wurden von Seiten der Eltern eine niedrige soziale Herkunftsschicht, das Alleinerziehen von Kindern und mangelnde Integration in den Arbeitsmarkt genannt. 17% der Kinder mit Migrationshintergrund gehören zur untersten Herkunftsschicht, also deutlich mehr, als Kinder ohne Migrationshintergrund[17]. Diese Familien sind stärker von Arbeitslosigkeit (13%) und unzureichendem Einkommen (21%) betroffen (vgl. Hurrelmann 2007, 17f.).

Betrachtet man die Sichtweise der Kinder zu den materiellen Ressourcen innerhalb der Familie sowie ihren Armutserfahrungen, so geben 2013 etwa ein Viertel (24%) finanzielle Einschränkungen an. Weiterhin ist anhand verschiedener Armutsindikatoren wie finanzieller Probleme bei Urlaubsreisen, Freizeitaktivitäten oder dem Kauf von Schulsachen die erlebte Armut mit 18% der befragten Kinder zu beziffern (vgl. Schneekloth und Pupeter 2013b, 97ff.).

Schichtspezifische Unterschiede sind im Rahmen der Shell Jugendstudie 2015 im Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern analysiert worden. Der überwiegende Teil der Kinder kommt mit den Eltern *„bestens aus“* (40%) oder *„klar“* (52%) und nur 2% geben ein schlechtes Eltern-Kind-Verhältnis an. Während der Anteil der Jugendlichen aus der oberen Schicht die *„bestens“* mit ihren Eltern auskommen bei 45%

[15] Anm.: Gemessen wird der Anteil von Kindern unter 18 Jahren, deren familiäres Haushaltseinkommen unter 60% des durchschnittlichen Nettoeinkommens deutscher Haushalte liegt (vgl. Schneekloth und Pupeter 2013b, S. 95).

[16] Anm.: Grundlage für die Einteilung in Herkunftsschichten bildeten der Bildungsstand der Eltern sowie die materiellen Ressourcen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 18).

[17] Anm.: Nach den Ergebnissen der Studie entstammen 9% der Kinder aus der untersten sozialen Herkunftsschicht (vgl. Hurrelmann 2007, S. 18).

liegt, sinkt er innerhalb der unteren Mittelschicht auf 36% und innerhalb der unteren Schicht sogar um mehr als die Hälfte auf 21% ab. Vergleicht man diese Zahlen mit der oben beschriebenen schichtspezifischen Einkommenssituation bzw. dem Armutsrisiko, ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der finanziellen Situation, die zudem noch mit der Bildung der Eltern in Verbindung zu bringen ist (vgl. Leven et al. 2015, S. 52–53).

2.1.3.3 Schule

Die Schule spielt für Kinder eine große Rolle. Sie müssen sich neben den Lerninhalten auch an die vorgegebenen Strukturen und das Sozialgefüge innerhalb der Schule anpassen. Dies ist zum einen mit neuen Möglichkeiten und Entdeckungen, aber auch mit Anstrengungen und Enttäuschungen verbunden. Immer mehr Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine gymnasiale Schulbildung, was schon in der Grundschule zu einem enormen Leistungsdruck führt.

Die soziale Herkunft der Kinder bestimmt ihren Bildungsverlauf. Daran hat sich im Zeitraum der drei Studien seit 2007 nichts Wesentliches geändert. Während im Rahmen der dritten Studien 2013 nur 1% der befragten Kinder aus der Unterschicht ein Gymnasium besuchen, sind es 21% aus der Oberschicht. 12% der Kinder aus der Unterschicht besuchen eine Hauptschule, hingegen nur 1% aus der Oberschicht. Die Frage nach dem gewünschten Schulabschluss beantworten 45% der Schüler mit Gymnasium oder Abitur. Diesen Wunsch äußern nur 16% aus der Unterschicht, wohingegen 56% der Kinder aus der oberen Mittelschicht und sogar 71% der Kinder aus der Oberschicht Abitur als Ziel angeben. Der Anteil der Schüler mit dem angestrebten Abschluss Abitur ist seit der ersten Studie 2007 in fast allen sozialen Schichten leicht zurückgegangen. Lediglich in der Mittelschicht hat sich der Anteil der Kinder auf 42% erhöht. Schichtspezifische Unterschiede lassen sich auch bei der Einstellung zur Schule feststellen. Während nur 51% der Kinder aus der Unterschicht positiv zur Schule eingestellt sind, sind es 76% aus der Oberschicht. Diese Zahlen verdeutlichen, dass schon in frühster Kindheit die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den zukünftigen Bildungsverlauf der Kinder spürbar sind (vgl. Leven und Schneekloth 2007, S. 111–116; Pupeter und Hurrelmann 2013, S. 111–118).

2.1.3.4 Freundschaften unter Gleichaltrigen

Die soziale Entwicklung von Kindern erfordert eine ausreichende Anzahl an Spielfreunden. Die Befragung der 8- bis 11-Jährigen ergab innerhalb der drei Studien annähernd gleiche Werte in Bezug auf den Umfang des Freundeskreises. In der aktuellen Studie 2013 geben 38% *„10 und mehr“*, 25% *„6 bis 9“*, 24% *„4 bis 5“* und 12% *„2 bis 3“* Freunde an. Nur 1% der Kinder gibt an, keinen oder einen Freund zu haben. Der Umfang des Freundeskreises ist stark abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit. Während 30% der Kinder aus der Unterschicht angeben, keinen oder einen kleinen Freundeskreis zu haben, fallen diese Angaben mit 14% bei Kindern aus der Mittelschicht bzw. 8% bei Kindern aus der Oberschicht deutlich geringer aus. Umgekehrt geben 47% der Kinder aus der Oberschicht an, einen großen Freundeskreis zu haben, hingegen nur 32% der Kinder aus der Mittelschicht und 17% der Kinder aus der Unterschicht. Daher kann man auch von einer sozialen Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten sprechen. Die häufigsten Treffpunkte der Kinder, an denen sie ihre Freunde täglich bzw. mehrmals wöchentlich treffen, sind Schule (78% bzw. 17%), Mittagsbetreuung/Hort (62% bzw. 25%) und draußen im Freien (17% bzw. 50%). Vereine als Treffpunk rangieren mit 2% täglichem bzw. 41% mehrmals in der Woche an sechster Stelle (vgl. Schneekloth und Leven 2007a, S. 144–149; Jänsch und Pupeter 2013, S. 168–176).

2.1.3.5 Freizeit

Ein Großteil der Kinder geht regelmäßigen Gruppenaktivitäten, z.B. in Vereinen oder Musikschulen, nach. Von den 8- bis 11-Jährigen sind 78% Mitglied in mindestens einem Verein. Die dominierenden Aktivitäten innerhalb der institutionellen Freizeitgestaltung sind der Sportverein mit 57%, Musikgruppe/Musikschule mit 21% und Tanzclub/Ballett mit 13%. Die Mitgliedschaft in einem Verein bzw. Teilnahme an einer festen Gruppe ist schichtabhängig. Während 95% der 10- bis 11-Jährigen aus der Oberschicht Vereinsmitglied sind bzw. einer festen Gruppe angehören, sind dies nur 77% Kinder aus der Mittelschicht und 53% Kinder der Unterschicht. Innerhalb der beiden anderen untersuchten Altersstufen 6-7 Jahre bzw. 8-9 Jahre ergibt sich ein ähnliches, z.T. noch deutlicheres schichtspezifisches Gefälle, welches sich im Zeitraum der bisherigen drei Studien nicht wesentlich verändert hat.

Im Bereich der kulturell-musischen Aktivitäten und dem regelmäßigen Lesen kann man ebenfalls deutliche Unterschiede anhand der Herkunftsfamilie feststellen. Je

gehobener die Herkunftsschicht ist, desto regelmäßiger lesen die Kinder in ihrer Freizeit und desto eher nehmen Kinder an kulturell-musischen Aktivitäten teil. Im musikalischen Bereich sind Kinder der Unterschicht in allen Altersgruppen mit weniger als 10% deutlich unterrepräsentiert.

Als häufigste Freizeitaktivitäten wird von den Kindern *„zu Hause mit meinem Spielzeug spielen“* (54%), *„Sport treiben“* (53%), *„Musik hören“* (52%) und *„Freundinnen/Freunde treffen“* (51%) angegeben. Splittet man diese Angaben nach Alter auf, kann man eine deutliche Interessensänderung der einzelnen Freizeitbeschäftigungen im Zeitraum zwischen 6-7 Jahren und 10-11 Jahren erkennen. Mit zunehmendem Alter verliert das *„zu Hause mit dem Spielzeug spielen“* immer mehr an Bedeutung, wohingegen bei 10- bis 11-Jährige *„Musik hören“* (59%), *„Sport treiben“* (57%) und *„Freundinnen/Freunde treffen“* (55%) zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten zählen. Geschlechtsspezifisch lässt sich bei den Jungen eine Sport- und Medienorientierung und bei den Mädchen eine Orientierung an musisch-kreativen Freizeitaktivitäten feststellen.

Anhand der Freizeitaktivitäten aus den Bereichen Sport, Medienkonsum, Kultur und häuslich-familiären Aktivitäten haben sich drei *„Freizeittypen“* herauskristallisiert:

(1) **„Normale Freizeitler“ (49%):** Kinder, die in ihrer Freizeit unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen. Dazu gehören Sport, Freunde treffen, Familienaktivitäten und Medienkonsum.

(2) **„Vielseitige Kids“ (25%):** Kinder, die sich neben Treffen mit Freunden und Sport vorwiegend mit musisch-kulturellen Kreativangeboten beschäftigen.

(3) **„Medienkonsumenten“ (26%):** Kinder, die sich mit Freunden treffen und Sport treiben, sich aber sonst überwiegend mit Medien wie Fernsehen und Computer beschäftigen (vgl. Jänsch und Schneekloth 2013, S. 136–156).

2.1.4 Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts

Dem DJI-Kinderpanel liegt ein Untersuchungsdesign zugrunde, das auf drei Erhebungswellen an zwei Alters-Kohorten[18] beruht. Die drei Messungen fanden in einem durchschnittlichen Abstand von jeweils eineinhalb Jahren statt (vgl. Alt und Quellenberg 2005, S. 319). Im Rahmen des Kinderpanels werden die Sichtweisen der Kinder in Deutschland zu wichtigen Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und

[18] Anm.: Zum ersten MZP betrug das Durchschnittsalter der jüngeren Kohorte 5 Jahre und 8 Monate, das der älteren Kohorte 8 Jahre und 7 Monate (vgl. Alt 2008, S. 54).

den Institutionen Kindergarten, Hort und Schule aufgezeigt. Der Studie liegt ein interdisziplinärer Ansatz zugrunde, in dem sowohl soziologische, als auch psychologische Aspekte betrachtet werden.

„Die Informationen des Kinderpanels sollen einerseits zur Sozialberichterstattung über Kinder genutzt werden. Andererseits sollen Einflüsse unterschiedlicher Lebenslagen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern nachgezeichnet werden“ (Alt 2005a, S. 12).

Dies ist aus Sicht der Forscher notwendig, um eine umfassende Entwicklung bei Kindern darstellen zu können.
Die Studie analysiert u.a. die psychosoziale Entwicklung der Kinder, Kompetenzfaktoren, Bewältigung von Anforderungen und Belastungen sowie die Entwicklung sozialer Fähigkeiten. Da diese Kompetenzen und Belastungen im unmittelbaren sozialen Umfeld entstehen, richtet sich der Blick vornehmlich auf die materiellen und sozialen Ressourcen sowie die Infrastruktur der kindlichen Sozialisationsinstanzen. Als theoretisches Konzept dient die Sozialökologie von U. Bronfenbrenner (1975, 2000), welche Anhaltspunkte dazu liefert, wie die beiden Aspekte „*sozialstrukturelle Bedingungen des Aufwachsens“* und *„Entwicklung auf der Ebene der Kinder“* zueinander in Beziehung stehen (Alt 2005b, S. 7–15).
Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse des DJI-Kinderpanels zu Familie, Schule, Peergroups und Freizeitgestaltung skizziert, bevor die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beschrieben wird.

2.1.4.1 Familie, Freizeit und Schule

Drei Viertel der untersuchten Kinder wächst in der klassischen Kernfamilie auf, die übrigen 25% in alternativen Familienformen. Fast die Hälfte der Kinder leben in Familien, in denen ein Elternteil als Alleinverdiener das Einkommen sichert (sog. *„Breadwinner-Familie“*). Weiterhin leben 46% der Kinder in Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind. Unabhängig von Familienform und –konstellation fühlen sich fast alle Kinder in ihren Familien wohl. 13% der Eltern geben an, schlecht bzw. sehr schlecht mit ihrem Einkommen auszukommen. Dazu zählen vor allem arbeitslose Eltern, Alleinerziehende und Eltern aus den neuen Bundesländern.
Kinder aus höheren sozialen Schichten nehmen vermehrt an außerschulischen Bildungsangeboten teil. Dagegen sind die Schulleistungen, unabhängig der sozialen Schichtzugehörigkeit, bei Mädchen besser als bei Jungen. Kinder niedriger sozialer

Schichten zeigen u.a. aufgrund geringerer Unterstützung im Elternhaus sowie Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten schlechtere Schulleistungen. Der überwiegende Teil der Schüler geht sehr gerne in die Schule, nur 13% eher ungern. 5% der Schüler fühlen sich in ihrer Klasse nicht wohl.

Viele Kinder haben ausreichende Kontakte zu Gleichaltrigen. In ihrer Freizeit stehen Aktivitäten im Sportverein unangefochten an erster Stelle. Das Engagement in Vereinen oder anderen Aktivitäten ist schichtabhängig, es steigt mit zunehmender Schichtzugehörigkeit (vgl. Alt und Gloger-Tippelt 2008, S. 11–17; Zerle 2008, 352f.).

Die beliebtesten Freizeitaktivitäten der 11- bis 13-jährigen Kinder sind Schwimmen (91%), Sport (87%) und Kino- bzw. Theaterbesuch (85%). Die Mitgliedschaft in einem Sportverein ist altersabhängig. Sie steigt von 46,5% bei 5- bis 6-jährigen Kindern bis 69,8% bei 9- bis 11-jährigen Kindern an, fällt dann allerdings auf 63,1% bei 11- bis 13-jährigen Kindern ab. Die Art der Freizeitaktivitäten wirkt sich auf verschiedene Bereiche aus. Beispielswiese sind sportlich aktive Kinder in ihrer Freizeit besser in Peers integriert, als Kinder, die in ihrer Freizeit sportlich inaktiv sind. Kinder, die in der Freizeit häufig Sport treiben, sind darüber hinaus in der Schule erfolgreicher, als Kinder, bei denen Sport nicht zu den Freizeitaktivitäten zählt (vgl. Zerle 2008, S. 348–363).

Im Rahmen der ersten Erhebungswelle des Kinderpanels wurde der Einfluss unterschiedlicher externer Indikatoren auf die Wahrnehmung familiärer Netzwerkstrukturen untersucht. Die Ergebnisse der Kohorte der 8- bis 9-jährigen Kinder belegen, dass die Größe der wahrgenommenen Familie (1) vom Geschlecht, Selbstbild und Migrationshintergrund des Kindes, (2) vom Familienstand und der Erwerbssituation der Mutter sowie (3) der Erwerbssituation, Einkommenssituation und sozialem Status der Familie abhängt. Kinder mit positivem Selbstbild geben ein größeres Familiennetzwerk an (9,2 Personen), als Kinder mit *„eher“* negativem Selbstbild (6,7 Personen). Das Familiennetzwerk wird von Kindern größer eingeschätzt, wenn ihre Eltern verheiratet zusammenleben, eine hohe Einkommenssituation besitzen oder zur Oberschicht gehören. Dagegen wird das familiäre Netzwerk von Kindern als geringer eingeschätzt, wenn die Eltern geschieden sind, ein niedriges Familieneinkommen haben, oder einen niedrigen sozialen Status besitzen.

Ein weiterer Untersuchungsaspekt sind die gemeinsamen Aktivitäten zwischen den Kindern und den übrigen Familienmitgliedern. Die Anzahl der Aktivitäten hängt u.a.

vom Personenstatus (z.B. Geschwister), der Familienstruktur, *„regionaler und sozio-ökonomischer“* Faktoren sowie einem Migrationshintergrund ab. Mit steigendem Familieneinkommen nimmt auch die Zahl der gemeinsamen Aktivitäten von Mutter und Kind zu. Kinder aus Familien unterer sozialer Schichten unternehmen weniger mit ihrer Mutter, als Kinder der Oberschicht. Diese beschriebenen Zusammenhänge sind ebenfalls auf den Vater übertragbar (vgl. Vorheyer 2005, S. 23–44).

Resümierend wird vom Autor festgehalten, *„dass ein großes Familiennetz, gute familiale Beziehungen sowie regelmäßige Interaktionen und gemeinsame Aktivitäten im Familienverband für die psychosoziale Entwicklung von Kindern als Ressource angesehen werden können. Kinder, die in einem großen Familiennetzwerk aufwachsen, zu vielen Familienmitgliedern ein gutes Verhältnis haben und mit diesen gemeinsamen Aktivitäten nachgehen, verfügen über ein positives Selbstbild und sind sozial und kommunikativ aufgeschlossen“* (Vorheyer 2005, S. 43).

Einen positiven Einfluss auf die Integration der Kinder im Freundeskreis haben eine zum Spielen geeignete Wohnung sowie ein positives Selbstbild. Sie steigt mit zunehmender Bildung der Mutter (vgl. Goia 2005, S. 115–120).

Rund zwei Drittel der 8- bis 9-jährigen Kinder (70%) besuchen Halbtagsschulen, nur etwa 22% eine Ganztagsschule bzw. eine Halbtagsschule mit anschließendem Hortbesuch. Hierbei kann man deutliche Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern feststellen. Innerhalb der alten Bundesländer dominiert der Besuch der Halbtagsschule mit 78%, innerhalb der neuen Bundesländer liegt die ganztägige institutionelle Kinderbetreuung mit 64% eindeutig an erster Stelle. Weitet man die Betrachtung aus und berücksichtigt die institutionelle Betreuung unter dem Gesichtspunkt der Urbanität, ergibt sich ein noch größerer Unterschied. Während die Ganztagsschulen bzw. Schulen mit anschließendem Hortbesuch in ländlichen Regionen[19] nur von 6% der Kinder besucht werden, steigt der Anteil der Kinder in stark verdichteten Gemeinden[20] auf 27% an. Hingegen weist der Besuch von Halbtagsschulen einen gegenläufigen Trend auf. In ländlichen Regionen besuchen mit 89% deutlich mehr Kinder eine Halbtagsschule als in städtischen Gebieten (65%). In den alten Bundesländern fällt dieses Ergebnis noch deutlicher zugunsten der Halbtagsschule aus (vgl. Blanke 2005, S. 161–181).

[19] Anm.: Im Rahmen der Untersuchung werden ländliche Regionen als geringe Verdichtung mit einer Einwohnerzahl von weniger als 300 pro qkm bezeichnet (vgl. Blanke 2005).

[20] Anm.: Stark verdichtete Regionen sind innerhalb der Untersuchung Regionen mit mehr als 1200 Einwohnern pro qkm (vgl. Blanke 2005).

2.1.4.2 Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeitsmerkmale wurden anhand zweier zentraler Fragen untersucht:

(1) Gibt es Veränderungen in der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen und Problemverhalten innerhalb der untersuchten Kohorten?
(2) Stabilisieren sich die ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale und wenn ja, in welchem Alter und Ausmaß? (vgl. Gloger-Tippelt und Lahl 2008, 52f.).

Fünf konstruierte Persönlichkeitsmerkmale wurden anhand von 30 Items mithilfe einer 4-stufigen Likert-Skala von *„trifft überhaupt nicht zu“* bis *„trifft voll und ganz zu“* abgefragt:

(1) Externalisierung (z.B. wird leicht sauer; fängt oft Streit an)
(2) Internalisierung (z.B. ist manchmal ängstlich oder traurig; unsicher)
(3) Positives Selbstbild (z.B. findet sich ok; stolz auf das Geschaffte)
(4) Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit (z.B. merkt, wenn es Freunden schlecht geht; hat viele Ideen; Einfühlungsvermögen)
(5) Motorische Unruhe (z.B. ist zappelig; impulsiv)

Die Ergebnisse des Kinderpanels belegen, dass das Problemverhalten der Kinder (aggressives Verhalten, Ärger, Wut und motorische Unruhe) über die gesamte Zeitspanne zu beobachten ist. Laut Ergebnis der Elternbefragung zeigen Jungen eine höhere Ausprägung externalisierter Verhaltensauffälligkeiten im Verlauf des gesamten Untersuchungszeitraumes als Mädchen. Mädchen sind demgegenüber „*kognitiv aufgeschlossener“* und zeigen mehr *„empathische und soziale Fähigkeiten“*. Internalisierende Merkmale nahmen ebenfalls ab, bei Jungen deutlicher als bei Mädchen (vgl. Gloger-Tippelt und Lahl 2008, S. 55–76).

Die Auswertung der Verhaltensweisen Internalisierung, Externalisierung und motorischer Unruhe sowie der positiven Persönlichkeitsmerkmale positives Selbstbild, sozial-kognitive Aufgeschlossenheit und Selbstwirksamkeit[21] ergab in Bezug auf Sozialstatus, Geschlecht und Messzeitpunkt teilweise signifikante Unterschiede. Auffällig sind hierbei die Veränderungen zwischen der zweiten und dritten Erhebung, die den Zeitraum des Schulübergangs von Grundschule zur weiterführenden Schule darstellt. Hierbei kam es zu einer deutlichen Abnahme der internalisierten Verhaltensauffälligkeiten und des positiven Selbstbildes. Weiterhin konnte belegt werden,

[21] Anm.: Die Angaben zur Selbstwirksamkeit stammen aus der Befragung der Mütter (vgl. Barquero et al. 2008).

dass sich ein niedriger Sozialstatus negativ auf die kindliche Persönlichkeit auswirkt, indem es vermehrt zum Auftreten externalisierender Verhaltensprobleme und motorischer Unruhe sowie einer verminderten Offenheit für soziale und kognitive Erfahrungen kommt (vgl. Barquero et al. 2008, S. 33–44). Kinder neigen mit Zunahme von Externalisierung, motorischer Unruhe sowie auch internalisierender Verhaltensweisen vermehrt zu aggressivem Verhalten. Neben den Persönlichkeitseigenschaften wirken sich auch externe Faktoren wie Familienklima, Erziehungsstil, Belastungsgrad von Wohnung und Wohnumfeld sowie Familieneinkommen und sozialer Status auf das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen aus (vgl. Jung und Wahl 2008, S. 105–121).
Aufgrund der wiederholten Messungen über einen Zeitraum von mehreren Jahren, kann man aus den Befunden schließen, dass die kindlichen Persönlichkeitsmerkmale und problematischen Verhaltensweisen relativ stabil sind und sich in der mittleren Kindheit verfestigen. So kann man z.B. externalisierende Problemauffälligkeiten und motorische Unruhe von Kindern zu 25-36% auf die frühkindlichen Ausprägungen zurückführen (vgl. Gloger-Tippelt und Lahl 2008, 75f.).

2.1.5 Kinderreport Deutschland 2015

Im Jahr 2015 hat das Deutsche Kinderhilfswerk innerhalb der sechsten Ausgabe ihres Kinderreports erstmals eine repräsentative Kinder- und Elternbefragung mit zehn Fragen durchgeführt. Hierzu wurden 320 Kinder im Alter von 10 bis 17 Jahren sowie 700 Eltern zu den Themen Kinderbeteiligung, Bekanntheit und Umsetzung ihrer Rechte, Armut, Freizeitgestaltung und Mediennutzung befragt. Die Ergebnisse zur Mitbestimmung der Kinder wurde mithilfe einer sechsstufigen Rangskala von 1 = *„sehr stark mitbestimmen“* bis 6 = *„überhaupt nicht mitbestimmen“* gemessen. Die Auswertung verdeutlicht anhand der Mittelwerte, dass Kinder innerhalb der Familie (2,4) sowie der Schule (3,3) ihre größten Möglichkeiten zur Mitbestimmung sehen. Dagegen sehen sie in den Bereichen Gemeinde/Kommune/Dorf/Stadt/etc. (4,3) und Politik bei bundesweiten Entscheidungen (5,1) die geringsten Mitbestimmungsmöglichkeiten. Maßnahmen wie Projekte für mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten, mehr Einflussmöglichkeiten für Schülervertreter oder Kinderrechte im Grundgesetz, die zu einer Verbesserung der kindlichen Mitbestimmung führen, werden allesamt von ihnen als wichtig bewertet. Kinder kennen Möglichkeiten, ihr Recht auch ohne Eltern einzufordern. An erster Stelle nennen sie *„Eltern, Lehrer/innen oder andere*

Erwachsene“ (ca. 78%), gefolgt von *„Jugendamt“* (ca. 75%) und *„Polizei“* (ca. 72%). Auf die Frage, warum es in Deutschland Kinderarmut gibt, wurden als wichtigste Gründe *„Viele Leute verdienen in Deutschland zu wenig Geld“*, *„Alleinerziehende werden zu wenig unterstützt“* und *„Eltern mit wenig Geld kümmern sich oftmals zu wenig um das Wohl ihrer Kinder“* genannt. Ihrer Freizeit verbringen die Kinder *„mit den Freunden“*, *„mit der Familie“*, *„Internet“* und *„Lernen für Schule/Ausbildung“* (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2015, S. 7–15).

2.1.6 Zusammenfassung

Die aufgeführten Kindheitsstudien geben einen detaillierten Einblick in die Lebensbedingungen, unter denen Kinder hierzulande aufwachsen und beleuchten ihre Wünsche und Sorgen. Die Rahmenbedingungen haben sich für die Kinder seit den neunziger Jahren massiv verändert. Dies wirkt sich auch auf ihre Entwicklung aus (vgl. Zinnecker et al. 1996; Neuber und Salomon 2015).

Zentral können demographische Veränderungen, Ausdehnung der außerfamiliären Betreuungszeiten, *„Zunahme von Heterogenität“* und eine *„Verstetigung der sozialen Ungleichheit“* als gesellschaftliche Veränderungen diagnostiziert werden (vgl. Neuber und Salomon 2015). Weiterhin lassen sich große Unterschiede im Vergleich zwischen neuen und alten Bundesländern beobachten (vgl. Zinnecker et al. 1996).

Kinder wachsen heute immer noch überwiegend mit beiden Elternteilen in der *„klassischen“* Kernfamilie auf, auch wenn die Vielfalt unterschiedlicher Familienformen größer geworden ist. Allerdings wächst etwa jedes vierte Kind in einer Familie auf, in denen die Eltern entweder getrennt bzw. in Scheidung leben. Diese Zahl hat sich im letzten Jahrzehnt nur leicht erhöht. Der Familienstatus ist von Bundesland zu Bundesland sowie regional unterschiedlich. In ländlichen Regionen ist die Zahl der klassischen Kernfamilien höher, als in urbanen Gebieten (vgl. Hallmann et al. 2007; Schneekloth und Leven 2007b; Alt und Gloger-Tippelt 2008; Schneekloth und Pupeter 2013b; Müthing et al. 2014). Deutliche Veränderungen im familiären Kontext lassen sich in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern beobachten. Die Zahl der Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind, ist seit 2007 deutlich bis auf fast 50% angestiegen (vgl. Alt und Gloger-Tippelt 2008; Schneekloth und Pupeter 2013b).

Es lässt sich eine Verstetigung sozialer Ungleichheit beobachten. Die Ergebnisse der aufgeführten Studien belegen, dass mittlerweile fast jedes vierte Kind in Familien mit

finanziellen Einschränkungen aufwächst. Diese Zahl ist umso dramatischer, da sie sich in einem Zeitraum von nur sechs Jahren fast verdoppelt hat (vgl. Alt und Gloger-Tippelt 2008, Schneekloth und Pupeter 2013b). Die finanziellen Familienressourcen wirken sich massiv auf die kindliche Entwicklung aus und beeinflussen u.a. Schulbildung, Freizeitverhalten und Wohlbefinden der Kinder. Kinder aus unteren sozialen Schichten besitzen eine niedrigere Lebenszufriedenheit, fühlen sich häufiger benachteiligt, besuchen eher eine Hauptschule, haben schlechtere Noten in der Schule, gehören seltener Vereinen oder anderen Organisationen an und treiben in ihrer Freizeit weniger Sport als Kinder der Mittel- bzw. Oberschicht (vgl. Georg et al. 1996; Strzoda und Zinnecker 1996; Alt und Gloger-Tippelt 2008; Pupeter und Hurrelmann 2013; Schneekloth und Andresen 2013).

In der Freizeit geht ein Großteil der Kinder regelmäßigen Gruppenaktivitäten wie Vereinen oder Musikschulen nach. Dabei nehmen die Sportvereine eine dominierende Rolle ein. Auch außerhalb der Sportvereine treiben über 80% der Kinder Sport in ihrer Freizeit. Sport besitzt für die Kinder eine hohe individuelle Bedeutung und gilt für sie auch in der Schule als Lieblingsfach. Das Sportengagement im Verein steht darüber hinaus im Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden. Kinder, die im Sportverein aktiv sind, besitzen ein höheres Wohlbefinden als Kinder, die in dieser Hinsicht inaktiv sind. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich zwischen Ausgeglichenheit der Kinder und Freizeitsport beobachten. Kinder, die keinen Freizeitsport betreiben, fühlen sich häufiger gestresst und streiten auch häufiger in der Schule mit ihren Lehrern (vgl. Strzoda und Zinnecker 1996, Alt und Gloger-Tippelt 2008, Müthing et al. 2014).

Das allgemeine Wohlbefinden der Kinder in Deutschland ist sehr hoch. Auch wenn sich Kinder mit zunehmendem Alter gestresster fühlen und ihr Wohlbefinden sinkt, bewerten sie ihr Wohlbefinden in Familie und Freundeskreis weiterhin sehr positiv (vgl. Schneekloth und Andresen 2013; Müthing et al. 2014). Trotz des positiven allgemeinen Wohlbefindens nimmt für viele Kinder der Bildungsdruck schon in der Grundschule zu, da immer mehr Eltern eine gymnasiale Ausbildung ihrer Kinder wünschen (vgl. Pupeter und Hurrelmann 2013).

Auf weitere Einflussgrößen der kindlichen Entwicklung wie eine zunehmend vorstrukturierte Zeit, Institutionalisierung und Ganztagsbetreuung im Bildungswesen wird in den beschriebenen Studien nicht näher eingegangen (vgl. Neuber und Salomon 2015).

Bilanzierend kann anhand der aufgeführten Studien festgehalten werden, dass die sozialen Ressourcen mit der Herkunftsschicht der Kinder zusammenhängen. Gut ausgeprägte soziale Ressourcen wie hoher sozialer Status, Vereine und feste Gruppen als unterstützende Systeme sowie positive Schulerfahrungen wirken sich bei den Kindern förderlich auf die personalen Ressourcen wie allgemeines Wohlbefinden und Selbstbild aus (vgl. Vorheyer 2005; Barquero et al. 2008; Jung und Wahl 2008; Schneekloth und Andresen 2013).

2.2 Sozialisationsprozesse im Schulsport

Studien zum Schulsport gibt es in Deutschland schon seit vielen Jahren. Die meisten großangelegten Studien beleuchten die schulischen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichtsfachs Sport, die Unterrichtsinhalte sowie die beteiligten Akteure, Lehrer und Schüler, die nach ihren Zielen und Wünschen befragt werden (vgl. Altenberger et al. 2005, Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, Hummel 2006). Diese Studien belegen, dass der Schulsport für Schüler einen hohen Stellenwert besitzt. Nach Ergebnissen der DBS-Sprint-Studie liegt die Bedeutung des Schulsports im Kindesalter bei Mädchen und Jungen noch über der des Vereinssports und ist für sie in etwa gleichbedeutend wie das informelle Sporttreiben (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, S. 117). Auch Sportlehrer und Schulleitungen, ebenfalls unmittelbar betroffene Personen des Sportunterrichts auf schulischer Ebene, messen dem Sportunterricht einen hohen Stellenwert bei (vgl. Altenberger et al. 2005, S. 137). Neben der Förderung von Gesundheit und Fitness (88%) und der Verbesserung der sportlichen Leistung (80%), ist es 77% der Schüler wichtig, einen fairen Umgang miteinander zu fördern, also im Sportunterricht auf das Sozialverhalten einzuwirken. Schulleiter und Lehrer setzen dieses Ziel nach eigenen Angaben an die erste Stelle (ebd. 2006, 120f.). Ein Großteil der befragten Lehrer (86%) gibt sogar an, dem Sozialverhalten bei der Benotung einen großen bzw. sehr großen Stellenwert zuzuschreiben (ebd. 2006, S. 167). Im Hinblick auf Sozialisationsaspekte und Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport geben die bisher erwähnten Studien keine Anhaltspunkte, da ihre Fragestellung bzw. ihr Forschungsdesign nicht darauf ausgelegt waren (vgl. Altenberger et al. 2005, Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, Hummel 2006). Lediglich die Ergebnisse der DBS-Sprint-Studie weisen auf einen Zusammenhang zwischen klimatischen Aspekten im Sportunterricht und dem Wohlbefinden von Schülern hin (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, S. 130–135).

Es gibt weiterhin eine Vielzahl meist kleiner angelegter Studien im Schulsport, die sich speziell mit dem Sozialverhalten von Schülern im Sportunterricht beschäftigen. In Deutschland reichen Arbeiten mit dieser Fragestellung bis in die siebziger Jahre zurück (z.B. Weichert 1974; Hartmann 1975; Cachay und Kleindienst 1976).

Nachfolgend werden Untersuchungen vorgestellt, bei denen eine gezielte Intervention im Sport zur Verhaltensänderung bei Schülern durchgeführt wurde. Da fast ausschließlich Interventionen im Schulsport publiziert worden sind, ist die nachfolgende Synopse auf Schulstudien reduziert. Dabei werden die Studien ausschließlich im Hinblick auf Verhaltensänderungen von Schülern analysiert. Das Lehrerverhalten wird nur betrachtet, wenn es in direktem Zusammenhang mit den Lernerfolgen der Schüler steht.

Um einen Überblick über dieses extrem heterogene Konglomerat von Schulsportstudien zu bekommen und geeignete Ergebnisse zu extrahieren, werden sie in die Themenkomplexe soziales Lernen (Kapitel 2.2.1), kooperatives Lernen (Kapitel 2.2.2), Integration leistungsschwacher Schüler (Kapitel 2.2.3), soziales Handeln auf Grundlage des kommunitaristischen Erziehungskonzepts (Kapitel 2.2.4) und Entwicklung des Selbstkonzepts (Kapitel 2.2.5) unterteilt.

Tabelle 2: Synopse von Studien zu Sozialisationsprozessen im Schulsport (mit Intervention)

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul-form[22]	Klasse/ Alter[23]
Weichert	1974	Verhaltensänderungen durch Integration sozialer Lernziele im Sportunter-richt	k. A.	Längsschnitt (2 MZP); Kontrollgruppendesign; Spiel- u. akustische Protokolle, nicht stand. Einstellungstest, positive/negative Wahlen	Einstellungstest mit Wilcoxon-Test	N = 15 (m) (N Kontroll-gruppe?)	Land-schul-heim	Sek. I, 11-14 Jahre
Hartmann	1975	Förderung der Interakti-onsfähigkeit durch Sportunterricht	Interaktions- und Kommu-nikationstheorie, Theorien zum sozialen Lernen	Protokolle, Schüler-aufzeichnungen	Keine empirische Auswertung!	N = 20	GY.	Sek. II, 16-21 Jahre
Cachay & Kleindienst	1976	Soziale Lernprozesse im Sportspiel	Gruppendynamische Methode nach K. Antons (1974)	k. A.	Keine empirische Auswertung!	N = ?, eine Klasse	GY	Sek. I, 8. Kl.
Bauer & Kleindienst	1976	Soziale Erziehung im Schulsport	Interaktionistische Rollen-theorie nach L. Krappmann (1972), Psychoanalyse	Soziometrische Tests, nicht-stand. Beobach-tung	k. A.	N = 33	GS	PS, 3. Kl.
Funke & Schmerbitz	1977	Soziales Lernen, Bewe-gungslernen und Koedukation bei psycho-mot. Übungen	k. A.	Videoaufzeichnung	k. A.	k. A.	GeS	Sek. I, 5. Kl.

[22] Zu den Abkürzungen der Schulformen: GeS = Gesamtschule; GS = Grundschule; GY = Gymnasium; IGS = integrierte Gesamtschule; ReS = Regelschule; RS = Realschule

[23] Zu den Abkürzungen der Spalte Klasse/Alter: PS = Primarstufe; Sek. I = Sekundarstufe I; Sek. II = Sekundarstufe II

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul-form	Klasse/ Alter
Schock	1977	Sozialisationsprozesse bei Kleingruppen im Sportunterricht	Symbolischer Inter-aktionismus (vgl. Blumer); Interaktionistische Rollen-theorie; Lerntheorie (vgl. Ausubel) → Interaktions-modell Ballspiele	Längsschnitt (2 MZP); Kontrollgruppendesign; Einstellungstest, sozio-metrische Befragung, stand. Beobachtung, Fragebogen zum Spiel	Faktorenanalyse des Ein-stellungstestes	N = 81 (m)	RS	Sek. I, 5. Kl.
Hartmann & Odey	1977	Schwache Schüler im Sportunterricht	Kommunikationstheorie (Watzlawick); Symbolischer Interaktio-nismus (Krappmann/ Mollenauer)	k. A.	k. A.	keine Anga-ben	GS	PS
Mirabella-Greco	1980	Soziales Lernen im Sport	interaktionelle Methode der Gruppendynamik	Längsschnitt (2 MZP); Soziometrische Befra-gung, Beobachtung, Unterrichtsgespräche	Soziogramm, Befragung, Beobachtung	N = 32 20 (m), 12 (w)	GS	PS, 3. Kl.
Kähler	1981	Soziales Lernen im Tennis	Sportspieldidaktische Überlegungen (Dietrich) in Anlehnung an Habermas sozialtheor. Ansätze des symbolischen Inter-aktionismus und der kritischen Rollentheorie	k. A.	k. A.	N = 33 (m)	k. A.	Sek. I, 9. Kl.
Ungerer-Röhrich	1984	Sportunterricht in den Jahren 5 und 6 unter besonderer Berück-sichtigung sozialer Lernprozesse	Symbolischer Interaktio-nismus, Interaktionistische Rollen-theorie	Längsschnitt; Fragebogen, Beobachtungsbogen, Unterrichtsprotokolle	Statistische und frequenz-analytische Verfahren (INTAS)	N = 329	GY	Sek. I, 5./6. Kl.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul-form	Klasse/ Alter
Schüßler	1989	Entwicklung, Erpro-bung und empirische Überprüfung einer Unterrichtskonzeption für den Sportunterricht der Förderstufe	Handlungsforschung (nach Klafki), Ergebnis-evaluation (Wulf)	Längsschnitt; Kontrollgruppendesign; Motorische Testbatterie mit 12 Test-übungen), Frage-bogen zur Erfassung sozialer und affektiver Variablen, personenbezogene Variablen	Zweifraktio-nelle Varianzana-lysen (Gruppe, Messung);	N = 178	GeS	Sek. I, 5. Kl. (Förder-stufe)
Kleindienst-Cachay	1994	Soziales Lehren und Lernen im Sportunter-richt	Interaktionistische Rollentheorie (nach Krappmann)	Längsschnitt; Soziometrische Befragung	Soziogramm	N = 25 11 (m), 14 (w)	RS	Sek. I, 5. Kl.
Gebken	2002	Eine Fallstudie an der integrierten Gesamt-schule Flötenteich	Kommunitarismus	Längsschnitt; Teilnehmende Beobachtung, Experten-Interviews	k. A.	N = 720	IGS	---
Ferrari	2005	Soziales Lernen - ein Element des Sportun-terrichts	Soziale Lernfelder im Spotunterricht nach Balz, sozialer-erzieherische Hand-lungssituationen nach Dieckert; Grundqualifikationen des Rollenhandelns nach Krappmann	Längsschnitt (2 MZP); Kontrollgruppendesign; Fragebogen	Statistische Auswertung (SPSS)	N = 100 54 (m) 46 (w)	GY	Sek. I, 7./10. Kl.
Bähr & Koch & Gröben	2007	Kooperatives Lernen im Sportunterricht	Kooperatives Lernen nach Slavin	Längsschnitt (3 MZP); Extremgruppenvergleich; Motorische Tests, Video-aufzeichnung, Fragebogen	k. A.	N = 243	GS	PS, 4. Kl.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	Schul-form	Klasse/ Alter
Gerecke	2007	Lehrerverhalten und Lernleistung der Schü-ler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht – Teil-studie des Projektes „Kooperatives Lernen im Sportunterricht“	Kooperatives Lernen nach Slavin	Videoaufzeichnung	Statistische Auswertung	N = 243	GS	PS, 4. Kl.
Schweiker	2007	Kooperatives Lernen – Analyse geschlechts-typischer Handlungs-muster in einem peer-basierten Sportunterricht	Kooperatives Lernen	5 Unterrichtseinheiten; qualitative und quantitative Erhebung; Eingangstest; versch. Fragebögen (Lehrer, Schüler) zu untersch. MZP; Videoaufzeichnung; Gruppen-Kurzinterviews	Statistische Auswertung (SPSS)	N = 215	GS	PS, 4. Kl.
Schmitz	2011	Evaluation eines Sport-programms mit dem Schwerpunkt "koopera-tives und prosoziales Verhalten" bei Grund-schülern	konstruktivistisch-entdeckendes Lernen	Längsschnitt (2 MZP); Kontrollgruppendesign; Beobachtung, Interview	k. A.	N = 16 (m)	GS	PS, 2.-4. Kl.
Conzel-mann	2011	Berner Interventionsstu-die Schulsport (BISS)	Selbstkonzept nach Shavelson	Längsschnitt; Kontrollgruppendesign; Motorischer Test, Frage-bogen	Varianz-analytische Methoden mit Mess-wiederholung	N = 446	k. A.	Sek. I, 5. Kl.

2.2.1 Soziales Lernen

Eine der ersten Studien im Schulsport führte Weichert (1974) mit einer Jungensport-AG durch, in der er sich vorwiegend an sozialen Lernzielen orientierte. Er sah dies als Versuch, die drei Forderungen der damaligen sportwissenschaftlichen Curriculum-Diskussion in die Sportpraxis umzusetzen:

„1. Soll von der alleinigen Beschäftigung mit Hypothesenformulierungen übergegangen werden zu dem sicherlich noch sehr unzulänglichen Versuch der praktischen Realisierung einer theoretischen Konzeption.

2. Sollen zur Verwirklichung dieses Anliegens einige soziale Lernziele so operationalisiert werden, daß [sic] Unterricht entlang dieser Ziele möglich, und die Überprüfung seines Erfolges mit einem hierfür entwickelten Instrumentarium durchführbar ist.

3. Wird dieser Unterricht über einen Zeitraum von zunächst 4 Monaten gemäß der gesetzlichen Zielsetzungen mit angemessenen Unterrichtsmethoden durchgeführt“ (Weichert 1974, S. 371).

Inhaltlich entschied er sich bei seiner Studie für die Sportspiele Basketball und Handball. Zielsetzung seines Unterrichtsprojektes war der Abbau sportlicher Leistungsnormen, die Kopplung sozialen Selbstbewusstseins mit bewegungsbezogenem Selbstvertrauen und eine gezielte Förderung der sozialen Einstellung. Eine Überprüfung seiner Ziele erfolgte zum einen durch Beobachtung des Spielverhaltens, welches schriftlich und akustisch zu Beginn und nach Abschluss der Unterrichtseinheit protokolliert wurde. Als weitere Maßnahme wurden mithilfe eines nicht-standardisierten Einstellungstest die Wertung der sportlichen Leistung und des Sozialverhaltens sowie das soziale Selbstvertrauen überprüft. Anhand der Beobachtungen und dem Einstellungstest kommt er zu der Erkenntnis, dass sich das Spielverhalten der Schüler geändert hat. Die Auswertung mehrerer Basketballspiele zweier Mannschaften innerhalb der Versuchsgruppe ergab, dass sich die Standardabweichung der Spielanteile bei den Schülern von 34 Punkten auf 24 Punkte im Verlauf des Unterrichtsprojektes verringert hat.[24] In einer weiteren Sport-AG unter leistungssportlichen Gesichtspunkten, die als Kontrollgruppe diente, hat

[24] Anm.: Weichert erfasste zum Spielverhalten die Anzahl der Ballkontakte, Dribbling und Korbwürfe: 1 Punkt pro Ballkontakt, 2 Punkte pro Dribbling, 3 Punkte pro Korbwurf (vgl. Weichert 1974, S. 372).

sich dagegen die Standardabweichung in diesem Zeitraum vergrößert. Das Ergebnis dieses Kontrollgruppenvergleichs sieht Weichert (1974) als Beleg dafür, dass sein Unterrichtsziel der gleichmäßigen Spielbeteiligung durch die Intervention erreicht wurde. Die schriftliche Befragung ergab, dass sich die Zahl der Negativwahlen (= Ablehnung von Schülern) innerhalb der Versuchsgruppe deutlich verringert hat. Allerdings konnten mithilfe des nicht-standardisierten Einstellungstests zur Wertung der sportlichen Leistung, des Sozialverhaltens sowie des sozialen Selbstvertrauens keine signifikanten Veränderungen der Einstellungswerte gemessen werden. Weichert (1974) zieht aus seiner Studie den Schluss: *„… daß [sic] Unterricht mit starker Berücksichtigung sozialer Komponenten möglich und auch erfolgreich sein kann, wenn er nur gezielt genug und unter Vernachlässigung konträrer Zielsetzung durchgeführt wird“* (Weichert 1974, S. 374).

Hartmann (1975) geht in seiner Studie der Frage nach *„ob und unter welchen Bedingungen Sportunterricht insbes. [sic.] einen Beitrag leisten kann zur positiven Beeinflussung existentieller Bewegungshandlungen, die sich, global gesagt, durch die Dimension autonomer und sozialer Handlungsfähigkeit definieren lassen“* (Hartmann 1975, S. 208). Fehlte bei den Ausführungen von Weichert (1974) noch der wissenschaftstheoretische Hintergrund, bedient sich Hartmann (1975) der Interaktions- und Kommunikationstheorie sowie Theorien zum sozialen Lernen. Existentielle Bewegungshandlungen deutet er als Interaktionsprozess mit wechselseitigem Informationsaustausch zwischen Individuen. Dies setzt kommunikative Kompetenz und kommunikative Performanz voraus. Daher muss man sich bestimmten Anforderungen einer Situation stellen und sich *„ihren Normen und Strukturen anpassen“* (Hartmann 1975, S. 209) können. Entscheidend für das Erreichen einer autonomen und sozialen Handlungsfähigkeit sind (1) normgerechtes Handeln, (2) Distanz gegenüber normativen Erwartungen, (3) eigenständiges und innovatives Handeln sowie (4) Solidarität, als Fähigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung. Hartmann (1975) geht davon aus, dass der herkömmliche Sportunterricht keine Plattform zur Förderung der Interaktionsfähigkeit bietet. In seinen Modellversuchen sollten die Schüler in offenen Interaktionssituationen zu flexiblem und kreativem Handeln animiert werden. Er weist explizit auf die Notwendigkeit hin, Dominanzen durch individuelle Fähig- und Fertigkeiten zu thematisieren sowie einen reflexiven Sprachgebrauch zu fördern. Hartmann (1975)

führte hierzu einen Unterrichtsreihe zum Sportspiel Volleyball mit einer Schülergruppe durch, bei dem das Miteinander im Mittelpunkt stand, und der *„herkömmliche“* Wettbewerbsdruck im Sportunterricht gegenstandslos wurde. Aufgrund einer fehlenden Analyse der Ausgangssituation sowie Erfahrungen mit ähnlichen Modellen schraubt er schon vorab die Erwartungshaltung herunter. Er sieht aufgrund der kurzen Interventionszeit von drei Doppelstunden keine Möglichkeit, Einfluss auf die Handlungsqualität der Schüler zu nehmen. Enttäuschend war für ihn allerdings *„sowohl das geringe Interesse der Schüler an der Diskussion über die Problematik als auch die Diskussionsbeiträge […]“* (Hartmann 1975, S. 228). Hartmann (1975) zieht aus seiner Studie trotz fehlender empirischer Absicherung allgemeine Erkenntnisse, die aus seiner Sicht für weitere Untersuchungen hilfreich sein könnten:

(1) Die Unterrichtsinhalte müssen sich an den gewohnten Inhalten und Vermittlungsweisen des Sportunterrichts orientieren.
(2) Auch in diesem Kontext darf eine Fertigkeitsvermittlung nicht völlig vernachlässigt werden.
(3) Die Schüler können nicht ad hoc ihre erlernte Konsumhaltung aufgeben.
(4) Eine theoretische Einführung einer solchen Problemstellung sollte nicht in der Sporthalle durchgeführt werden.
(5) Weiterhin ist es fraglich, ob eine theoretische Einführung angemessen ist.
(6) Der Sportunterricht alleine kann die Vermittlung und Bewusstmachung solcher Lernprozesse nicht leisten.

Zwei weitere außerschulische Versuche brachten ebenfalls keine weiteren Erkenntnisse darüber, ob die aufgezeigten Handlungsqualitäten einer Interaktion beeinflusst werden können (vgl. Hartmann 1975, S. 229–247).

Cachay und Kleindienst (1976) resümieren, dass es zum damaligen Zeitpunkt kaum Unterrichtsentwürfe und –modelle zur Umsetzung sozialen Lernens in der Schule gab. Sie nennen als Grund hierfür, dass *„soziale Lern- und Erziehungsprozesse bis in neuerer Zeit über die Theorie funktionaler Bildung erklärt wurden. Durch deren Annahme, daß [sic] sich soziale Lern- und Erziehungsprozesse gleichsam nebenher ereignen, wird Soziales Lernen [sic] mit Sozialisation als einem nicht intentional gerichteten Vorgang gleichgesetzt, bei dem planende und lenkende Eingriffe des Lehrers ausgeschlossen sind“* (Cachay und Kleindienst 1976, S. 291). Sie stellen fest, dass erst in neueren Abhandlungen soziales Lernen als bewusstes und organi-

siertes Lernen von Verhaltensweisen, Einstellungen sowie emotionaler Reaktionsbereitschaften verstanden wird. Einschränkend wird allerdings betont, dass soziale Lernprozesse zwar angeregt, nicht aber vorgeplant werden können, wie es bei der Vermittlung von Fertigkeiten der Fall ist. Daraus abgeleitet wird hier soziales Lernen *„als Erwerb sozialer Kompetenz aufgefaßt [sic.], die auf dem Hintergrund neuerer rollentheoretischer und systemtheoretischer Konzepte als die Fähigkeit verstanden wird, Rollen zu spielen und zu gestalten, aber auch Rollen abzulehnen und durch die Veränderung sozialer Strukturen neue Rollen schaffen zu können“* (Cachay und Kleindienst 1976, S. 292). Um den Schülern den Erwerb sozialer Kompetenz im Sportunterricht zu ermöglichen, orientieren sich Cachay und Kleindienst (1976) bei der Planung ihrer Unterrichtseinheit an den rollentheoretischen Überlegungen von Krappmann. Sie setzen soziale Strukturen voraus, die ein ausgewogenes Miteinander von Rollenübernahme, Rollengestaltung und eigener Rollendefinierung ermöglichen (Krappmann 1973a). Dies erfordert eine neue Definition der traditionellen Lehrer- bzw. Schülerrolle, damit Segmente der jeweils anderen Rolle übernommen werden können. Das wirkt sich auch auf die Unterrichtsplanung aus und ist Voraussetzung einer schülerorientierten Vermittlung sozialen Lernens in der Schule. Absichtsvolles soziales Lernen im Sportunterricht sollte demnach so geplant werden, dass für die Schüler die Möglichkeit geschaffen wird, vielfältige soziale Erfahrungen in Bezug auf Rollengestaltung und –übernahme mit anschließender verbaler Aufarbeitung zu schaffen. Als Verfahren zur Umsetzung sachlicher, interaktioneller und personaler Zielsetzungen eignen sich aus ihrer Sicht interaktionelle Methoden, die sich speziell mit der Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmung sowie Kommunikations- und Kooperationstechniken in der Gruppe beschäftigen. Cachay und Kleindienst (1976) nennen fünf Gründe, weshalb abgewandelte Formen themenzentrierter interaktioneller Methoden sowie gruppendynamische Methoden explizit für den Sportunterricht geeignet sind:

(1) Soziale Kompetenzen können nie unabhängig von Themen und Situationen vermittelt werden, da sie von ihnen inhaltlich bestimmt werden.
(2) Abhängigkeit subjektiver Faktoren von strukturellen Bedingungen, die neben individuellen Verhaltensänderungen auch Veränderungen der sozialen Strukturen ermöglichen.
(3) Verbesserung der Interaktion bei zielorientiertem Arbeiten.

(4) Einfache Übertragung der Erfahrungen auf Alltagssituationen.
(5) Ausnutzung des Gruppenvorteils durch soziale Erziehung und Lösen von Sachaufgaben (vgl. Cachay und Kleindienst 1976, 295ff.).

Cachay und Kleindienst (1976) wollen diesen ausführlich beschriebenen und begründeten theoretischen Ausführungen gerecht werden, indem ihr Unterricht innerhalb ihrer Unterrichtseinheit mit der festen oder freien Einteilung von Gruppen beginnt, gefolgt von einer Interaktionsphase mit Bearbeitung eines Arbeitsauftrages. Die Arbeitsphase wurde durch Gruppengespräche begleitet und abgeschlossen. Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, sich zu Unterrichtserfahrungen oder -beobachtungen zu äußern (ebd. 1976, 297f.).
Die Unterrichtseinheit begann mit einer komplexen Spielsituation im Sportspiel Basketball, um eine Basis für vielfältige Interaktionsbeziehungen zu schaffen. Hierzu wurde die Klasse in vier Mannschaften eingeteilt. Davon spielten immer zwei Mannschaften gegeneinander, während die beiden anderen Mannschaften das Spiel nach vorgegebenen Gesichtspunkten beobachteten. Dabei wurde jedem Beobachter ein Spieler zugeteilt. Anfänglich wurden als Regeln lediglich das Vermeiden von Körperkontakt mit dem Gegenspieler und ein *„Trageverbot“* des Balles vorgegeben. Nach Beendigung jedes Spiels gab es eine Feedback-Diskussion, in der die Spielbeobachtungen geäußert wurden. Danach wechselten die Aufgaben, so dass im nächsten Spiel die Beobachter zu Spielern und die Spieler zu Beobachtern wurden. Jede Unterrichtsstunde wurde mit einer Diskussion beendet. Aufgrund der Schüleraussagen wurde mithilfe von Regeländerungen versucht, unklare Spielsituationen auszuschließen sowie Kommunikations- und Kooperationsprobleme zu bewältigen. Dadurch hat sich im Laufe der Unterrichtseinheit das zunächst freie und ungebundene Basketballspiel durch die aufgetretenen Probleme, die besprochenen Lösungsvorschläge sowie die daraus resultierenden Regeländerungen allmählich konkretisiert. Da von Seiten der Lehrperson keine Lösungsvorschläge vorgegeben wurden, kam es häufig zu Streitigkeiten, die beim Abschlussspiel sogar einen Spielabbruch zur Folge hatten. Die jeweiligen Unstimmigkeiten und Probleme wurden in Gesprächsrunden aufgegriffen und thematisiert. Den Schülern wurde verdeutlicht, dass es im Sport unterschiedliche Bedürfnisse gibt, und dass deswegen eigene Bedürfnisse zeitweise zugunsten der Bedürfnisse anderer Teilnehmer zurückgestellt werden müssen.

Cachay und Kleindienst (1976) haben mit der vorgestellten Unterrichtseinheit eine praktische Umsetzung des theoretischen Konstrukts *„sozialen Lernens“* konzipiert. Ihre Ergebnisse lassen darauf schließen, dass durch eine solche Methode Schüler gezielt die Perspektive von Mitschülern einnehmen können und für Bedürfnisse anderer Klassenkammeraden sensibilisiert werden. Es fehlt allerdings eine empirische Evaluation und Verweise darauf, ob die Intervention zu einer Verhaltensänderung z.B. der Rollenübernahme geführt hat (vgl. Cachay und Kleindienst 1976, S. 299–308). Cachay und Kleindienst (1976) bilden mit ihrer Studie den Auftakt einer Reihe weiterer Untersuchungen, deren Vorhaben auf der interaktionistischen Rollentheorie nach Kappmann sowie dem symbolischen Interaktionismus nach Blumer basieren.

Einen weiteren Versuch zur Umsetzung sozialer Lernprozesse im Sportunterricht unternahmen Bauer und Kleindienst (1976a). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die interaktionistische Rollentheorie, bei der zur Ausbildung der *„Ichstärke“* die identitätsfördernden Fähigkeiten Rollendistanz, Role Taking/Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung notwendig sind (vgl. Bauer und Kleindienst 1976a, S. 224). In einer Voruntersuchung der Interventionsgruppe konnte eine signifikante Korrelation zwischen Beliebtheit und schulischen Leistungen festgestellt werden. Cachay und Kleindienst (1976) vertreten den Standpunkt, dass dieser Zusammenhang zwischen Beliebtheit und schulischer Leistung durch die gängige Interaktion zwischen Schülern und Lehrer gefestigt wird, bei der Schüler im Sportunterricht auf die Präsentation messbarer Leistungen reduziert werden. Der Abbau dieses Bewertungsstereotyps soll mithilfe verschiedener Interaktionsformen des gegenseitigen Kennenlernens gefördert werden. Damit soll eine bessere Einschätzung der Mitschüler gewährleistet sowie die Integration von Außenseitern ermöglicht werden. Durch die Einführung der nichtdirektiven Methode als Unterrichtsstil wurde die herkömmliche Interaktionsstruktur innerhalb der Schule verändert (ebd. 1976a, 225f.). Die Sensibilisierung der Schüler für soziales Lernen verlief in vier Qualifikationsbereichen: (1) Individuelles Helfen in der Gruppe, (2) Führungs- und Geführtenrolle, (3) Helfen und Akzeptieren und (4) Fähigkeit zur Selbstorganisation in Gruppen (vgl. Bauer und Kleindienst 1976b, S. 263–266). Im Anschluss an die Unterrichtseinheit wurde ein soziometrischer Test durchgeführt. Die Auswertungsergebnisse im Anschluss der Intervention ließen auf eine verbesserte Integration

innerhalb der Klasse schließen. Außerdem wurde z.B. bei der Wahl von Mitspielern nicht mehr ausschließlich die Schulleistung berücksichtigt, was man als Anzeichen eines Abbaus *„stereotyper“* Bewertungsschemata bewerten kann. Weiterhin konnten im Laufe der Studie Verbesserungen im Sozialverhalten, wie selbstständige Organisation von Spielen innerhalb einer Gruppe, beobachtet werden. Aussagen über eine mögliche Transferleistung der beobachtbaren Verhaltensänderungen wurden nicht getroffen (vgl. Bauer und Kleindienst 1976b, S. 267).

Funke und Scherbitz (1977) versuchten Schülern der 5. Klasse über psychomotorische Übungsaufgaben im koedukativen Sportunterricht soziales Lernen und Bewegungslernen zu vermitteln. Mithilfe ihrer Übungen sollten die Schüler gemeinsam, ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck, Aufgaben lösen. Im Vordergrund standen Kreativität, Bewegungsphantasie, neue Formen des Sports sowie friedliches und gleichberechtigtes Spielen mit einem oder zwei Partnern. Leider fehlt jegliche Aussage über die Wirkung eines solchen Sportunterrichts auf das Sozialverhalten der Schüler (vgl. Funke und Scherbitz 1977, S. 142–148).

In einer wissenschaftstheoretisch fundierten Untersuchung stellt Schock (1977b) seinen Ansatz vor, bei dem Sozialisationsprozesse initiiert und Interaktionsmodelle von Schülern im Bereich der großen Ballspiele erlernt werden sollen. Sein Ansatz basiert auf dem symbolischen Interaktionismus nach H. Blumer[25], unterstützt durch die kognitive Lerntheorie von D. P. Ausubel. Hieraus leitet Schock (1977b) zwölf Thesen eines allgemeinen fächerübergreifenden Entwurfes in interaktionistischer Sichtweise ab, aus denen er ein *„Interaktionsmodell Ballspiele“* entwirft, mit dem er *„das intentionale in-Gang-setzen von Sozialisationsprozessen bewirken und dem leistungsstarken wie dem leistungsschwachen Schüler Möglichkeiten zur Entwicklung individueller Strategien bieten“* (Schock 1977b, S. 73) will.
Konkret geht er in seinen Überlegungen der Frage nach, wie Schüler der 5. Klasse durch eine gezielte Intervention innerhalb des Sportunterrichts *„Kenntnisse und Einstellungen, Bezugssysteme und Interaktionsmuster erwerben, verändern oder stabilisieren“* (Schock 1977b, S. 16) können. Es sollen demnach primär keine motorischen Erfolge erzielt, sondern bewusst soziales Lernen initiiert und nachgewiesen werden (Schock 1977b, S. 157). Dabei nehmen in diesem Modell die

[25] Anm.: H. Blumer gehörte neben G. H. Meat und R. Turner zu den Mitbegründern bzw. Vertretern des symbolischen Interaktionismus (vgl. Schock 1977b, Garz 2008).

Schüler im Lernprozess eine zentrale Rolle ein und sollen, unabhängig von ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit, die verschiedenen Situationen mit individuellen Strategien bewältigen (vgl. Schock 1977b, S. 97).

In seinem Feldexperiment als Vergleichsgruppendesign[26] versuchte er innerhalb einer sozialen Spielreihe die Hypothese: *„Menschen zeigen die Tendenz, ihre Bedeutungen von Objekten zu erweitern, wenn sie die zentrale Bedeutung eines Objektes erfaßt [sic] haben*“ (Schock 1977b, S. 102) zu überprüfen. In seinem Ansatz sind fünf Kategorien für Ballspiele von zentraler Bedeutung: Spielidee, äußere Bedingungen, Aktionsformen und Spielweisen, Verhaltensweisen, soziale Kontrolle und Sanktionen (ebd. 1977b). Als Evaluationsinstrumente dienten ihm ein schriftlicher Einstellungstest, eine soziometrische Befragung, Zensurenlisten sowie Beobachtungs- und Informationsbögen.

Schock (1977b) sieht sein Experiment in Form der proaktiven Methode als unterrichtstaugliches Interaktionsmodell für Ballspiele, das in allen Schulklassen durchführbar ist. Aus den gewonnen Ergebnissen kommt er zu folgenden Feststellungen:

(1) Alle Schüler zeigen eine positive Einstellung gegenüber Ballspielen. Dabei steigen die Punktwerte zwischen Vor- und Endtest bei den Schülern der Versuchsgruppe (VGS) im Einstellungstest nach dem Einsatz der proaktiven Methode signifikant an, während die Punktwerte innerhalb der Vergleichsgruppe (VGG) nach Anwendung der reaktiven Methode konstant bleiben.

(2) Bei den Schülern der VGS wird ein Experimentieren mit verschiedenen Verhaltensweisen vermutet, wohingegen sich die Schüler der VGG gezielt auf Verhaltensstrategien zubewegen.

(3) Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer guten Sportnote und einem hohen Punktwert im Einstellungstest.

(4) Die Schüler der VGG wollten bei weiteren Spielen lieber andere Mitspieler, als die vom Sportlehrer zugewiesenen (signifikanter Unterschied zwischen den beiden Befragungen).

[26] Anm.: Unter der proaktiven Methode wird das Vorgehen innerhalb der Versuchsklassen verstanden, bei der alle Bedingungen und Regeln für die Spiele mithilfe von Informationsbögen selbstständig und ohne Eingreifen des Versuchsleiters von den Schülern entwickelt werden sollten. Die reaktive Methode beschreibt das Vorgehen in den Vergleichsklassen. Die Schüler in diesen Klassen bekamen alle Bedingungen und Regeln vom Versuchsleiter vorgegeben, ohne ihre Bedürfnisse, Können oder Interessen zu berücksichtigen (vgl. Schock 1977a, 1977b).

(5) Innerhalb der zweiten Befragung (Endtest) werden von den Schülern mehr Mitschüler als fähige Mannschaftsführer eingestuft. Bei der VGS ist dieses Ergebnis signifikant.

(6) Der hoch signifikante Unterschied in allen Gruppen zwischen einem erwünschten Mitspieler und einem erwünschten Mannschaftsführer in der ersten Befragung (Vortest) kann als deutliche Trennung dieser beiden Positionen gesehen werden. Nach der zweiten Befragung (Endtest) bleibt der Unterschied in der VGG signifikant, in der VGS besteht allerdings kein signifikanter Unterschied mehr. Dies lässt darauf schließen, dass in dieser Gruppe die Position des Mannschaftsführers von vielen Schülern erreicht werden kann.

(7) Entwickeln die Schüler mithilfe zielgerichteter Informationen die Regeln für ein Sportspiel selber, so begehen sie weniger Regelverstöße und pfeifen als Schiedsrichter auch intensiver als Schüler, denen die Regeln vom Lehrer vorgegeben werden.

(8) Auch die Position des Mannschaftführers besitzt in der VGS einen anderen Status als in der VGG. Er hat dort zwar eine herausgehobene, aber keine übermächtige Position.

(9) Bei der Wahl des Schiedsrichters gab es in fast allen Runden signifikante Unterschiede zwischen Fremd- und Selbstvorschlägen (vgl. Schock 1977b, S. 208–213).

Schock (1977b) zieht aus diesen Ergebnisse Rückschlüsse auf die Wirkung der proaktiven bzw. der reaktiven Methode. Beide Methoden scheinen sich aus seiner Sicht für den Sportunterricht in der Schule zu eignen. Wird im Sportunterricht der Fokus verstärkt auf den leistungsbezogenen Aspekt gelegt, scheint die reaktive Methode besser geeignet. Bei der proaktiven Methode liegt der Fokus auf dem bewussten in Gang setzen sozialer Aspekte (ebd. 1977b, S. 161).

Mirabella-Greco (1980) untersucht in einer dritten Klasse soziale Lernprozesse im Sport. In einem Zeitraum von 24 Unterrichtswochen führte sie hierzu eine Unterrichtsreihe mit Ballschulung, Turnen, Tanzschulung, rhythmischer Erziehung und kleinen Spielen durch. Sie betont, dass es vor Beginn der Untersuchung notwendig sei, den aktuellen Stand des Sozialverhaltens der Schüler zu kennen, um Ver-

änderungen während bzw. nach der Interventionsphase feststellen zu können. Sie untersucht im Rahmen ihrer Unterrichtsreihe die drei Themenbereiche

(1) soziales Verhalten der Kinder untereinander im Sportunterricht;
(2) soziales Verhalten der Kinder untereinander im Klassenunterricht;
(3) soziales Verhalten der einzelnen Kinder (vgl. Mirabella-Greco 1980, S. 20).

Hierfür nutzt sie als Evaluationsinstrumente die soziometrische Befragung und die Unterrichtsbeobachtung mittels Beobachtungsbogen. In ihren methodisch-didaktischen Vorüberlegungen schließt sie einen lehrerzentrierten Unterricht aus, da durch ihn wichtige Elemente des sozialen Lernens wie z.B. Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit ausgeschlossen werden (ebd. 1980, S. 27). Unter Einbeziehung der Ergebnisse aus der Kleingruppenforschung, die besagen, dass Gruppenlernen dem Einzellernen an Effizienz überlegen ist, wählt sie für ihre Studie gruppendynamische Methoden aus, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

„- Gruppenarbeitsaufträge im Bereich des motorischen Lernens, der Schulung von Bewegungseigenschaften sowie der Entwicklung taktischer Fähigkeiten in allen sportlichen Disziplinen;
- Veränderung der Interaktionsstruktur und des emotionalen Klimas unter Konkurrenzbedingungen kann bei Wettspielen erfahren werden;
- Gruppennormen und Rollenverteilung können bei „freiem Spiel“ in der Gruppe erfahren werden;
- Entscheidungsprozesse in der Gruppe können in kleinen Spielen und Wettkampfformen, in denen taktische Absprachen erforderlich sind, verdeutlicht werden (vgl. Cachay und Kleindienst 1976)“ (Mirabella-Greco 1980, S. 30).

Mirabella-Greco (1980) entscheidet sich zur Verwirklichung ihres Ziels für eine situationsbezogene, interaktionelle Methode. Sportliche Inhalte müssen dafür so strukturiert werden, dass Bewegungsaufgaben durch Kooperation für die Schüler leichter zu erreichen sind, um ein *„Gruppenbewusstsein“* zu ermöglichen. Sie wählt hierzu die vier *„Qualifikationsbereiche*“:

(1) individuelles Helfen in der Gruppe;
(2) Übernahme von Führungs- und Geführtenrollen;
(3) Helfen und Akzeptieren der Hilfe in der Gruppe;
(4) Fähigkeit der Selbstorganisation in Gruppen

aus. Als weiteren Punkt merkt sie an, dass zur Umsetzung sozialer Lernziele im Unterricht eine veränderte Lehrerrolle notwendig ist, bei der die Lehrperson ihre dominierend-sanktionierende Rolle aufgegeben muss (vgl. Mirabella-Greco 1980, S. 30–34).

Die Auswertung der Soziogramme lässt sie vermuten, dass die Schüler nach dieser Intervention auf dem Weg zu einer festen Integration innerhalb der Klasse sind. Weiterhin schließt sie aus den Ergebnissen, dass „*die soziale Interaktion in der Gruppe zum Abbau stereotyper Bewertungsschemata [z.B. nach Leistung] geführt hat“* (Mirabella-Greco 1980, S. 55). Anhand der Beobachtungsbögen folgert sie, dass einige Schüler am Ende der Studie Merkmale des gewünschten Sozialverhaltens in den Bereichen Toleranz, Kritik und Solidarität zeigen, die sie vorher nicht gezeigt haben. Die Auswertung der Gespräche mit den Schülern im Klassenraum stimmt weitgehend mit den Auswertungsergebnissen der Soziogramme überein. Hier wurden Gründe für die Ablehnung einzelner Schüler ersichtlich. Einigen ist in dieser Zeit klargeworden, dass für eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe nicht nur die Sportnote ausschlaggebend ist. Durch diese absichtsvolle Intervention mit dem Ziel soziale Lernprozesse zu initiieren, haben die Grundschüler laut Mirabella-Greco (1980) zum Teil soziale Wertvorstellungen verinnerlicht, soziales Verhalten gezeigt und davon abweichende Verhaltensweisen erkannt und kritisiert. Daher spricht sie von der Schaffung eines *„sozialen Bewusstseins“*. Sie merkt allerdings auch an, dass das Augenmerk nicht ausschließlich auf der Vermittlung sozialer Lernziele liegen darf, da die Schüler im motorischen Bereich etwas leisten wollen. Bilanzierend stellt sie fest, dass man in der Klasse *„ein Klima der verstärkten gegenseitige Rücksichtnahme“* feststellen konnte und sogar dominante Schüler immer mehr Rücksicht auf die Wünsche und Bedürfnisse der Mitschüler nahmen (ebd. 1980, S. 55–58).

Kähler (1981) leitet aus Dietrichs[27] sportspieldidaktischen Überlegungen, die sich an Habermas sozialtheoretischen Ansätzen des symbolischen Interaktionismus und der kritischen Rollentheorie orientieren, eine Unterrichtsreihe zum Thema *„Soziales Lernen im Tennis“* mit Schülern einer 9. Klasse ab. Seine Ziele formulierte er auf Grundlage von Dietrich:

[27] vgl. Dietrich (1974): Die Kontroverse über die Lehrweise der Sportspiele. In Dietrich und Landau (1974): Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil I. Schorndorf, 89-97.

„die Schüler sollen:

- *lernen, daß [sic] jeder Schüler mit anderen Erwartungen an den Spielunterricht herangeht;*
- *in der Lage sein, miteinander zu sprechen, zuzuhören, aufeinander einzugehen;*
- *sich an der Planung und Durchführung des Sportunterrichts beteiligen dürfen;*
- *offene Spielsituationen im Hinblick auf ihre Ziele verändern dürfen und sich darüber absprechen können;*
- *Spiele so gestalten können und technisch beherrschen, daß [sic] eine Störung für längere Zeit unterbleibt.*
- *Der Lehrer muß [sic] seine dominante Rolle aufgeben“* (Kähler 1981, S. 181).

Den Schülern wurde Prellballtennis vorgegeben, welches von ihnen nach feststehenden Regeln wettkampforientiert gespielt wurde. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten wurden thematisiert und Lösungsmöglichkeiten gesucht. Daraus entwickelten die Schüler weitere Spielformen die sie konkurrenzlos oder wettkampforientiert spielten. Da sich die von den Schülern entwickelten Spielformen auch in der dritten Stunde noch an dem Prellballspiel orientierten, und sich dem *„richtigen“* Tennisspiel aus Sicht des Autors nicht näherten, brach er die Spielformen der Schüler ab und gab Wandtennis als neue Spielform vor. Mit diesem Eingriff wollte er sich seinem Ziel annähern, da Wandtennis den Spielgedanken des Rückschlagspiels Tennis beinhaltet und dies seiner persönlichen Einstellung entsprach, den Schülern innerhalb seiner Unterrichtseinheit das Zielspiel Tennis möglichst *„gut“* beizubringen. Dieses Verhalten wirkte sich konträr auf die beiden von ihm gewünschten Lernziele, die Interaktion und das soziale Verhalten aus. Auf das Lehrerverhalten reagierten die Schüler mit Enttäuschung, was eine sinkende Motivation zu Folge hatte.
Aus diesen Erfahrungen leitet Kähler (1981) vier Probleme ab, die bei der Umsetzung seiner Studie auftaten:

(1) **Einstellung der Lehrperson:** Während die Schüler den vorgegebenen interaktionistischen Ansatz umsetzten, hatte die Lehrperson als Ziel das *„richtige“* Tennisspiel vor Augen. Daher brach er zum Unverständnis der Schüler *„ihre“* Prellballspiele ab, um *„sein“* Wandtennisspiel einzuführen. Wichtig ist daher, dass die vorgegebenen Ziele mit dem Lehrerverhalten in Einklang stehen.

(2) **Mehrperspektivität:** Einige Schüler hatten, genau wie die Lehrperson, das *„richtige“* Tennisspiel vor Augen, und demnach wenig Lust auf die Spielreihe

mit Prellball- und Wandtennis, was sie auch äußerten. Daraus ist ersichtlich, dass nicht alle mit dem Prellballspiel zufrieden waren, und die Schüler unterschiedliche Auffassungen von Sportunterricht besitzen. Dies spricht für einen mehrperspektivisch ausgerichteten Sportunterricht und gegen eine einseitige Ausrichtung auf soziale oder wettkampforientierte Ziele.

(3) **Institutionelle Schwierigkeiten:** Da der Fokus dieser Unterrichtsreihe auf sozialen Lernzielen lag, kam es zum Problem der Notengebung, die sich laut Lehrplan fast ausschließlich an motorischen Lernzielen orientieren.

(4) **Persönlichkeitsspezifische Schwierigkeiten:** Ein solches Unterrichtskonzept bedingt eine veränderte Lehrerrolle. Die Lehrperson muss ihre dominante Rolle aufgeben und Platz für Kritik und Wünsche von Seiten der Schüler schaffen (vgl. Kähler 1981, S. 181–184).

Leider fehlen auch bei dieser Studie empirisch abgesicherte Ergebnisse, die belegen, ob und wie sich soziales Lernen bei den Schülern durch die Intervention eingestellt hat.

Ungerer-Röhrich (1984) entwickelte auf Grundlage des symbolischen Interaktionismus bzw. der interaktionistischen Rollentheorie im Rahmen eines Forschungsprojekts eine Konzeption zur Förderung sozialer Lernprozesse.[28] Unter sozialem Lernen wird hier das *„Lernen von sozialen Inhalten in Interaktion mit anderen“* (Ungerer-Röhrich 1984, S. 317) verstanden. Der Unterrichtsansatz orientiert sich an den sechs Prinzipien zur Entwicklung eines Interaktionstrainings von Sanders, Sieland und Theis (1976)[29]:

(1) Konzentration auf ein Leitziel

(2) Trennung zwischen Reflexion von Zielen und Maßnahmen

(3) Die Wahl der Maßnahmen wird aus den Zielen abgeleitet

(4) Einzeltheorien anstelle einer Gesamttheorie (vier analytische Bereiche: Persönlichkeits-, Interaktions-, Institutions- und Gesellschaftsebene)

(5) Begründete Setzungen anstelle fehlender empirischer Ergebnisse

(6) *Übergeordnete Leitsätze* (Ungerer-Röhrich 1984, 72f.).

[28] Anm.: Die Dissertation von Ungerer-Röhrich ist im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Thema „Sportunterricht in den Klassen 5 und 6 unter besonderer Berücksichtigung sozialer Lernprozesse“ unter Leitung von Prof. Hartmann und Prof. Singer am Institut für Sportwissenschaft der Technischen Hochschule Darmstadt entstanden.

[29] Sanders, Sieland und Theis (1976). Ein Grundkonzept für ein Interaktionstraining. In Sanders, Sieland und Theis (Hrsg.): Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1-58.

Die formulierten sozialen Lernziele stehen hierbei unter dem Leitziel: *„Die Schüler sollen lernen - soweit es die Unterrichtsbedingungen erlauben – so miteinander Sport zu treiben, daß [sic] die Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner ausgewogen Berücksichtigung finden“* (Ungerer-Röhrich 1984, S. 75). Sie basieren auf Grundlage der Grundqualifikationen kommunikativen Handelns[30].

Die Verwirklichung sozialer Lernziele auf Grundlage der interaktionistischen Rollentheorie erfordern nach Aussage Ungerer-Röhrich (1984) hierfür günstige Rahmenbedingungen. Hierzu gehört u.a. die Lernatmosphäre, die entscheidend von der Lehrerpersönlichkeit geprägt wird. Dies bedarf einer veränderten Interpretation der Lehrerrolle. Der Lehrer sollte Schüler mit in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen und für Kritik und Anregungen offen sein. Weiterhin sollte er den Schülern seine eigenen Wünsche und die Erwartungen der Schule erklären, ihnen seine Unterrichtsziele offen darlegen und von ihm getroffene Maßnahmen begründen (vgl. Ungerer-Röhrich 1984, 76f.).

Ungerer-Röhrich (1984) betont, dass zur Verwirklichung dieses Leitzieles bei den Schülern die vier Grundqualifikationen kommunikativen Handelns, Identitätsdarstellung, Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz vorhanden sein müssen. Die Grundlagen dieser Qualifikationen sind bei den Schülern der Untersuchungsgruppe (Klasse 5 und 6) wohl vorhanden, werden allerdings im herkömmlichen Sportunterricht nur unzureichend eingesetzt. Die im Rahmen der Unterrichtskonzeption entwickelten Lernziele sollen zur Verbesserung dieser Grundqualifikationen führen:

(1) *„Die Schüler sollen lernen, auf die Perspektive der Interaktionspartner hinzuweisen“* (ebd. 1984, S. 79) → **Verbesserung der Rollenübernahme**

(2) *„Die Schüler sollen lernen, sich mit den Wünschen und Erwartungen der Interaktionspartner verbal auseinander zu setzen“* (ebd. 1984, S. 81) → **Verbesserung der Rollendistanz**

(3) „*Die Kinder sollen lernen, die erkannten und reflektierten Wünsche und Erwartungen der Interaktionspartner in ihrem Verhalten zu berücksichtigen“* (ebd. 1984, S. 84) → **Verbesserung der Ambiguitätstoleranz**

[30] Anm.: Als Grundqualifikationen kommunikativen Handelns werden, in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus, als Identitätsdarstellung, Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz bezeichnet (vgl. Ungerer-Röhrich 1984, S. 74).

Da aus Sicht der Autorin die meisten Schüler in der Lage sind, ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche im Sportunterricht zu äußern, ist zur Identitätsdarstellung kein Lernziel formuliert worden. Als weitere unterrichtliche Maßnahme sind Modellstunden zu den Bereichen Turnen, Leichtathletik, kleine und große Spiele, Rückschlagspiele, Tanz/Improvisation und Rollschuhlauf entwickelt worden. In diesen Stunden ist jeweils eine bestimmte soziale Problematik thematisiert worden, die charakteristisch für die jeweilige Sportart ist und ein störungsfreies Sporttreiben aller Schüler innerhalb der Lerngruppe verhindert (vgl. Ungerer-Röhrich 1984, S. 78–87).
Ungerer-Röhrich (1984) orientiert sich zur Überprüfung ihrer Unterrichtskonzeption an der Beantwortung folgender Fragen:

„- Zeigen die Lehrer, die gemäß unserer Konzeption unterrichten, das gewünschte Verhalten tatsächlich und schaffen damit die Voraussetzung dafür, daß [sic] sich bei den Schülern Veränderungen in unserem Sinne ergeben können?
- Lassen sich die erwarteten Effekte im Hinblick auf das Sozialverhalten und die Sozialkompetenz bei den Schülern nachweisen?“ (Ungerer-Röhrich 1984, S. 91).

Zur geeigneten Überprüfung des Lehrer-[31] und Schülerverhaltens sind im Rahmen dieses Forschungsprojektes Evaluationsverfahren konstruiert worden, da aus ihrer Sicht bis zu diesem Zeitpunkt für dieses Vorhaben keine geeigneten sportspezifischen Evaluationsinstrumente existierten, mit denen die Verhaltensänderungen zuverlässig zu mehreren Messzeitpunkten beschrieben werden können (ebd. 1984, 93ff.).
Das Gesamtverhalten der jeweiligen Lehrperson wurde mit einem Beobachtungsbogen systematisch erfasst, der sich aus 12 Kategorien[32] zusammensetzt. In einem Zeittakt von jeweils 5 Sekunden wurde, je nach gezeigtem Lehrerverhalten, das entsprechende Kürzel in ein Beobachtungsprotokoll eingetragen, so dass das Lehrerverhalten linear während der Unterrichtsstunde aufgezeichnet wurde. Weiterhin wurden im Protokoll die jeweiligen Unterrichtsphasen (Tobephase, Aufwärmphase, Geräteaufbau bzw. –abbau, Lern- und Übungsphase, Spielphase, Unterrichtsgespräch) vermerkt (ebd. 1984, S. 100–107). Als weiteres Evaluationsinstrument zur Analyse des Lehrerverhaltens ist ein Schülerfragebogen entwickelt

[31] Zur Schulung der beteiligten Lehrpersonen ist im Vorfeld ein spezielles Lehrertraining durchgeführt worden.
[32] 12 Kategorien: Identitätsdarstellung, Eingehen auf Schülerperspektive, Begründung, Positive Bewertung, Zuhören, Frage mit Schülerantwort, Erklärung, Beobachtung und Anderweitige Beschäftigung.

worden (Ungerer-Röhrich 1984, S. 113). In den bisher beschriebenen Messinstrumenten sind die methodischen und organisatorischen Maßnahmen ausgeklammert worden. Diese wurden separat in einem weiteren Protokoll festgehalten (ebd. 1984, 116f.).
Gegenstand des untersuchten Schülerverhaltens sollten die sozial-kognitiven Fähigkeiten (Grundqualifikationen des Rollenhandelns nach Krappmann), verbale Äußerungen zum Sozialverhalten, das tatsächliche Sozialverhalten sowie die sozialen Strukturen in der Gruppe sein, die mithilfe von Fragebögen (zum Sozialverhalten in sportspezifischen Situationen und dem intendierten Sozialverhalten) sowie Beobachtungen bestimmter sportspezifischer Situationen (Spiele erfinden, Mannschaften bilden, in einer *„Mangelsituation“* knappes Spielgut teilen und Kastenballturnier) gemessen wurden (ebd. 1984, S. 137–174).
Die Konzeption führte zu folgenden Veränderungen im Schülerverhalten: *„Die Schüler setzten ihre soziale Kompetenz häufiger ein, äußerten sich hinsichtlich des intendierten Sozialverhaltens positiver und änderten ihr Spiel- und Wechselverhalten“* (ebd. 1984, S. 320).
Ungerer-Röhrich (1984) sieht in den Ergebnissen einen Beleg dafür, dass die Unterrichtskonzeption bei den Schülern soziale Lernprozesse in Gang gesetzt hat. Einschränkend äußert sie sich, dass die Untersuchung nur für Gymnasien aussagekräftig ist, nicht aber ohne weiteres auf andere Schultypen mit andern Unterrichtsbedingungen übertragen werden kann. Ungerer-Röhrich (1984) sieht das Ziel erreicht, soziale Lernziele für den Sportunterricht thematisiert zu haben, um damit Lehrer in der Unterrichtspraxis zu unterstützen (ebd. 1984, 320f.). Mit dieser Unterrichtskonzeption wurden erstmals mögliche Lerneffekte sozialen Lernens im Sportunterricht empirisch nachgewiesen.

Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) beschreiben eine einjährige Interventionsstudie mit einer 5. Klasse zum Thema *„Soziales Lehrern und Lernen im Sportunterricht“*. Als übergeordnete Lernziele sollen sich (1) Schüler in verschiedenen Handlungssituationen kennen lernen (Integration) und (2) ein gemeinsames Sporttreiben von Jungen und Mädchen erreichen. Als theoretischen Grundlagen dient die interaktionistische Rollentheorie nach Kappmann, bei der die Qualifikationen Empathie, Rollendistanz, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie Identitätsdarstellung erworben werden. Cachay und Kleindienst-Cachay (1994)

sehen es als problematisch an, dass dieser Theorie ein Modell aus der Erwachsenwelt zugrunde liegt, das von gleichberechtigten Interaktionsprozessen ausgeht, die im hierarchisch aufgebauten System Schule nicht gegeben sind. Sie merken an, dass es noch keine Aussagen über mögliche Transferleistungen der interaktionistischen Rollentheorie auf andere soziale Kontexte gibt[33] (vgl. Cachay und Kleindienst-Cachay 1994, 103ff.).

Im Unterrichtsprojekt, das in vier Phasen unterteilt ist, sollten die Schüler die drei Teilziele *„Vertrauen bilden“*, *„positive Gefühlsbeziehungen aufbauen“* und *„Rollen flexibel gestalten“* innerhalb unterschiedlicher Sportarten bzw. sportlichen Kontexten erreichen. Als Unterrichtsmethode zur Vermittlung sozialer Lernprozesse wurde die Gruppenarbeit gewählt und innerhalb der Klasse vier Kleingruppen gebildet. Wettkampf- sowie Konkurrenzsituationen verlieren in dieser Konzeption ihren zentralen Stellenwert. Weiterhin verändert sich die Rolle des Lehrers, der im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts seine dominierende Position aufgibt und den Schülern Möglichkeiten zu eigenständigen Entscheidungen einräumt (ebd. 1994, 116ff.).

Zur Evaluation dieses Unterrichtsprojekts wurden drei soziometrische Befragungen in Form eines Fragebogens durchgeführt. Die Auswertung ergab, dass die Schüler der Klasse gut integriert sind. Allerdings hatten nach Abschluss des Schuljahres 8 Schüler (5 Jungen, 3 Mädchen) immer noch keine *„Wahlen“*[34] erhalten. Hierunter waren zwei Jungen, die als sportschwach angesehen wurden. Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) sehen bei ihnen die Gefahr, dass sich ihre Position zu einer Außenseiterrolle verfestigt. Sie betonen, dass ein Unterricht, der auf den Erwerb der beschriebenen sozialen Qualifikationen ausgerichtet ist, das Problem der Außenseiterrolle nicht zufriedenstellend bewältigen kann. Als weiterer Punkt konnte festgehalten werden, dass von Jungen nur Jungen gewählt wurden. Sie orientierten sich bei ihrem Wahlverhalten an der sportlichen Leistungsfähigkeit. Die Mädchen benannten bei den Wahlen an erster Stelle fast immer ein Mädchen, an zweiter Stelle wurde jedoch von etwa der Hälfte ein Junge angegeben. Mädchen orientieren sich im Vergleich zu Jungen nicht an gleichgeschlechtlichen Spiel- und Übungspartnern (ebd. 1994, 119f.).

[33] vgl. Edelstein (1986): Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In Oser, Fatke und Höffe (1986): Transformation und Entwicklung. Frankfurt, 317-348.

[34] Anm.: Auf die Frage: „Mit wem möchtest Du gern im Sportunterricht in einer Gruppe zusammen turnen oder spielen?“ durften die Schüler maximal zwei Nennungen aufschreiben.

Die theoretischen Ausführungen ließen umfangreiche empirische Überprüfung der Grundqualifikationen des Rollenhandelns erhoffen. Leider beschränkt sich die Auswertung ausschließlich auf das Wahlverhalten der Schüler innerhalb der drei durchgeführten soziometrischen Befragungen.

In einer Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign hat Ferrari (2005) im Rahmen ihrer Diplomarbeit das soziale Lernen im Sportunterricht an einer Luxemburger Schule untersucht. Zielsetzung ihrer Arbeit war es, durch eine gezielte Intervention im Sportunterricht auf das Sozialverhalten der Schüler einzuwirken (Ferrari 2005, S. 4). Aus ihren theoretischen Überlegungen leitet sie ab, dass der Sportunterricht aufgrund seiner vielfältigen Organisationsformen, die in anderen Unterrichtsfächern fehlen, eine geeignete Plattform für soziale Lernprozesse ist (ebd. 2005, S. 27). Sie bezieht in ihre Überlegungen die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ihrer Zielgruppe mit ein und analysiert neben der motorischen auch die kognitive und soziale Entwicklung (ebd. 2005, S. 28–33). Eine wichtige Rolle kommt in ihrer Studie der Lehrkraft zu, die als *„Sozialerzieher“* fungiert. Ihre *„Vorbildfunktion“* hat einen entscheidenden Einfluss auf das soziale Lernen im Sportunterricht. Der Lehrer ist für die inhaltliche und zwischenmenschliche Ausgestaltung des Unterrichts verantwortlich und kann somit richtungsweisende Akzente in Punkto schülerzentriertem und sozialbewusstem Sportunterricht setzen (ebd. 2005, 41ff.). Die geplante Unterrichtseinheit mit den Themen „*Laufen – Leichtathletik“*, *„Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz“*, *„Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“* und *„Laufen – Leichtathletik“* wurde über einen Zeitraum von 12 Wochen in drei Luxemburger Klassen durchgeführt. Die vier Themen wurden für die Untersuchungsgruppe an der Zielsetzung des sozialen Lernens ausgerichtet. Als Evaluationsinstrument nutzte Ferrari (2005) einen Fragebogen, der zu Beginn sowie nach Abschluss der Untersuchung von den Schülern ausgefüllt wurde. Als Auswertungsvariablen verwendet sie die *„Rollenübernahme“*, *„Ambiguitätstoleranz“* und *„Identitätsdarstellung“*, die, wie bereits beschrieben, nach Krappmann als Grundqualifikationen sozialen Handelns gelten (ebd. 2005, S. 55–60).

Nach Auswertung der Fragebogenergebnisse zeigten die Schüler der Untersuchungsgruppe aus Luxemburg eine höchst signifikante Verbesserung der Rollenübernahme sowie eine signifikante Verbesserung der Identitätsdarstellung. Daraus zieht sie den Schluss, dass diese Verbesserungen vermutlich aufgrund der

sozialen Schwerpunktlegung im Sportunterricht erreicht worden sind. Die Ambiguitätstoleranz hingegen weist eine nicht signifikante Verbesserung auf. Die Kontrollgruppe aus Köln verzeichnete nach der Untersuchung eine signifikante Verbesserung der Rollenübernahme. Möglicher Grund hierfür könnte laut Ferrari (2005) die Lehrkraft gewesen sein, die die Schüler unbewusst zu sozialem Handeln aufgefordert hat. Aufgrund der aufgeführten Verbesserung vermutet sie, dass soziales Lernen eigentlich in jedem Sportunterricht stattfindet (vgl. Ferrari 2005, S. 62–70).

2.2.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen findet in der Gruppe statt. Kooperativen Lernmethoden werden im Vergleich zum herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht Vorteile zugesprochen. Gröben (2005) berichtet von den Ergebnissen verschiedenerer Metaanalysen[35], die auf positive Wirkungsaspekte des kooperativen Lernens auf die Persönlichkeitsentwicklung hinweisen. Er führt vier Feldstudien aus dem Vereinssport bzw. aus dem Sportunterricht an und stellt die Ergebnisse als Vergleich zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen vor. Daraus ergeben sich Vorteile kooperativer Lernmethoden in der Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit der motorischen Lernleistung und der sozialen Kohäsion in allen vier Feldstudien sowie der subjektiv empfundenen Ausführungsqualität in drei Feldstudien (vgl. Gröben 2005, S. 48–52).
Kooperatives Lernen in der Gruppe sollte dadurch gekennzeichnet sein, dass die Schüler ein gemeinsames Gruppenziel, einen Spielraum für Entscheidungen, individuelle Verantwortung für das Gruppenziel und eine positive Wechselbeziehung im Lernprozess besitzen (vgl. Bähr 2005, 4ff.).
Den nachfolgenden Studien liegt dieses Verständnis von kooperativem Lernen zugrunde. Sie untersuchen den Einfluss dieser Lehr- bzw. Lernmethode auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern.

Bähr et al. (2007) untersuchen in ihrer Studie das *„Kooperative Lernen im Sportunterricht“*. Sie orientieren sich dabei an Slavins Definition, bei der sich kooperatives Lernen dadurch auszeichnet, dass *„Schüler/innen in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen (Slavin, 1989, S. 129)“* (Bähr et al. 2007, S. 69). Damit sollen im Rahmen dieser Untersuchung die beiden Lernziele, motorisches (fachliches) Lernen sowie soziales Lernen und Methodenkompetenz als Teile der Persönlichkeitsentwicklung, erreicht werden (vgl. Bähr et al. 2007, S. 69).

[35] Metaanalysen von E. Terhard (2000): Lehr-Lernmethoden. Weinheim, S. 160f.

Der geplante Unterricht erfolgt schülerzentriert und erfordert von den Schülern eine aktive Rolle und selbstverantwortliches Lernen. Der Lehrer muss seine zentrale Rolle aufgeben und fungiert im Sportunterricht als Begleiter der Lernprozesse. Die Lehrperson führt neben der Unterrichtsgestaltung eine Reflexion der Gruppenergebnisse und des Lernprozesses durch (vgl. Bähr 2005, S. 6–9). Im Rahmen ihrer Untersuchung haben Bähr et al. (2007) in einer Unterrichtseinheit über fünf Doppelstunden das Thema Handstand mit Schülern der vierten Klasse kooperativ in Gruppen erarbeitet. Die Schüler wurden dazu in leistungs- und geschlechtsheterogene Kleingruppen[36] zu jeweils 4-5 Schülern eingeteilt. Einteilungskriterium war die motorische Leistung, die in einem Eingangstest festgestellt wurde. Diese Längsschnittuntersuchung ist als Extremgruppenvergleich durchgeführt worden. Die Extremgruppen wurden anhand des Lernzuwachses im Interventionszeitraum aus den jeweils sechs über- bzw. unterdurchschnittlichsten Kleingruppen bestimmt. Als Evaluationsinstrumente dienten motorische Tests, Videoaufzeichnungen sowie ein Fragebogen. Die motorischen Tests sind zu Beginn und zum Ende der Unterrichtseinheit (Eingangs- und Ausgangstest) sowie zwei Wochen nach Abschluss der Intervention (Behaltenstest) durchgeführt worden (ebd. 2007, 71f.). Im Anschluss an die Unterrichtseinheit konnte ein deutlicher motorischer Lernzuwachs festgestellt werden. Im Prä-Post-Vergleich hat sich, nach Einschätzung der Schüler, die eigene Teamkompetenz verbessert. Der Arbeitsprozess innerhalb der Kleingruppenarbeit wurde hinsichtlich der Punkte Organisation des Übens, Qualität des Übens, Quantität des Übens, Qualität der Interaktion und Geräteaufbau untersucht (ebd. 2007, S. 74). Anhand des Extremgruppenvergleichs stellten sie fest: *„Mitglieder aus Gruppen mit überdurchschnittlicher motorischer Lernleistung üben also engagierter und konzentrierter und machen vergleichsweise selten inhaltliche oder organisatorische Vorschläge zum Übungsablauf“* (Bähr et al. 2007, S. 74). Im Vergleich dazu beschäftigten sich die Schüler aus den unterdurchschnittlichen Gruppen verstärkt mit sich selbst oder *„Nebensächlichkeiten“*. Bähr et al. (2007) ziehen als Ergebnis ihrer Untersuchung den Schluss, dass bei zukünftigen Forschungsvorhaben Punkte herausgearbeitet werden müssen, die für den Lernerfolg innerhalb einer Gruppenarbeit hemmend bzw. förderlich wirken, um somit entsprechende Handlungsempfehlungen für den Sportlehrer formulieren zu können (vgl. Bähr et al. 2007, S. 75).

[36] Anm.: Im Vergleich der Kleingruppen untereinander sind sie jedoch alle leistungshomogen.

In der oben aufgeführten Studie von Bähr et al. (2007) wurde als Teilstudie auch das Lehrverhalten in Bezug zur motorischen Entwicklung sowie der Ausbildung der Teamfähigkeit der Schüler analysiert und von Gerecke (2007) publiziert. Das Lehrverhalten wird durch die Variablen *„Orientierung“,* den *„Aufgabenbezug“,* die *„Umgangsqualität“* und die *„Lenkung“* festgelegt. Die Orientierung beschreibt das Lehrerverhalten bei der *„Informationsbeschaffung“* von Vorgängen des Interaktionsgeschehens innerhalb der einzelnen Übungsgruppen. Eine genaue Beobachtung und gutes Zuhören vor einer Lehrerintervention bedeutet eine *„hohe Orientierung“*. Ein hoher Aufgabenbezug ist dann vorhanden, wenn die Vorgänge innerhalb der Gruppen treffend eingeschätzt und Schülermeinungen ausreichend berücksichtigt werden. Die *„Umgangsqualität“* beschreibt die Umgangsformen der Lehrer-Schüler-Interaktion von Seiten der Lehrkraft. Hohe Werte stehen für ein anerkennendes, aufmunterndes und freundliches Lehrerverhalten. Die Variable der *„Lenkung“* (= hoher Wert) ist ein Maß für Lehrereingriff in laufende Schülerinteraktionen. Bei einer geringen Lenkung verhält sich die Lehrperson bei auftretenden Schwierigkeiten neutral und gibt lediglich Anregungen zur Problemlösung, ohne ihnen den eigenen Standpunkt bzw. Vorstellung mitzuteilen.
Die Variablen des Lehrverhaltens wurden mithilfe von Videoaufnahmen evaluiert. Die Auswertung ergab, dass hohe Werte im Lehrverhalten positive Auswirkungen auf die relative motorische Behaltensleistung und Ausbildung der Teamfähigkeit haben. Bei den Schülern, die mit niedrigen Werten im Lehrverhalten unterrichtet worden sind, fällt die motorische Leistung bis zum Behaltenstest leicht ab. Dies ist nach Gerecke (2007) ein Beleg dafür, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Lehrverhalten und den Lernleistungen von Schülern gibt (vgl. Gerecke 2007, S. 79–82).

Schmitz (2011) hat im Rahmen seiner Diplomarbeit eine dreimonatige Intervention an einer Grundschule mit dem Schwerpunkt *„kooperatives und prosoziales Verhalten bei Grundschülern“* durchgeführt. Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wurde die Wirksamkeit der Intervention mithilfe von Beobachtungen (Lehrer, Forscher) und qualitativer Interviews (Schüler) überprüft. Die Interventionsstunden beider Gruppen setzten sich aus aktiven und ruhigen Phasen zusammen. In den ruhigen Phasen fand die Vermittlung prosozialen Verhaltens statt. Die beiden Gruppen unterschieden sich hinsichtlich der Unterrichtsinhalte nicht voneinander. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen lag in der Vermittlungsstrategie. Während in der Interventions-

gruppe schülerzentriert unterrichtet wurde, und den Schülern Raum für offene Gespräche, Rollenspiele, Eigenbeteiligung und der Äußerung von Gefühlen bot, fand innerhalb der Kontrollgruppe Frontalunterricht statt, bei dem alles von Seiten der Lehrperson vorgegeben wurde (vgl. Schmitz 2011, S. 1–17). Die Auswertung der Beobachtungen, die mithilfe des *„Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten“* (BAV) von Permann/Petermann (2008)[37] durchgeführt wurden, erfolgte anhand von Aggressions- und Prosozialkategorien. Aus den Ergebnissen kann ein höherer Wirkungsgrad der Interventionsgruppe bezüglich einer Zunahme von Prosozialität angenommen werden. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe lassen hingegen auf eine Stagnation in diesem Bereich schließen. Die Auswertung der Interviews ergab eine mehr als doppelt so hohe prosoziale Tendenz der Interventionsgruppe (ebd. 2011, S. 57–126).

2.2.3 Integration leistungsschwacher Schüler

Hartmann und Odey (1977) und Schüssler (1989) beschäftigen sich in ihrer Studie mit leistungsschwachen Schülern und stellen Unterrichtseinheiten vor, die diesen Schülern aus ihrer Sicht gerecht werden. Kooperatives und soziales Lernen spielt, wie auch innerhalb der bereits vorgestellten Studien, eine große Rolle.

Mithilfe ihrer Studie zur Entwicklung kooperativen und sozial-integrativen Handelns im Sportunterricht versuchen Hartmann und Odey (1977) die Rolle des schwachen Schülers zu analysieren und einen Integrationsversuch aufzuzeigen. Schlechte Leistungen im Schulsport sind aus ihrer Sicht nicht allein durch sportliche Fähigkeiten zu begründen, *„sondern [sind] in entscheidendem Maße auch Ausdruck und Folge sozialer Wertzuschreibungen durch die beteiligten Interaktionspartner“* (Hartmann und Odey 1977, S. 86). Ein *„Versagen“* im Schulsport kann daher auch als Resultat einer misslungenen Interaktion gesehen werden. Weiterhin stellen sie fest, dass als Ursache hierfür nicht nur die unmittelbar beteiligten Personen des Interaktionsprozesses, *„sondern auch die Vermittlungsinstanzen der gesellschaftlichen Wertemuster“* (ebd. 1977, S. 86) zu sehen sind. Es gibt Kinder, die schon von Anfang an auf Grund sensomotorischer Defizite nicht in eine Klassengemeinschaft aufgenommen werden. Werden nun im Schulsport Lerninhalte angeboten, die sich an traditionellen Sportarten orientieren und wettkampforientiert vermittelt werden,

[37] Petermann und Petermann (2008). Training mit aggressiven Kindern: Mit CD-Rom (12. vollst. überarb. Aufl.) Praxismaterial. Weinheim: Beltz.

können diese auf Grund der Voraussetzungen von diesen Kindern nicht geleistet werden. Dies führt zur Verstärkung der Ablehnung und kann als Ausgangspunkt für weitere Misserfolge angesehen werden. Hartmann und Odey (1977) betonen allerdings auch, dass es für die *„Karriere eines Versagen im Schulsport“* vielfältige zusammenhängende Gründe gibt, die sich nur sehr schwer voneinander trennen lassen.

Die betroffenen Schüler werden stigmatisiert, womit in diesem Kontext *„der Einfluß [sic] negativer Verhaltenserwartungen von Interaktionspartnern gegenüber anderen (hier: schwächere Schüler) auf das tatsächliche Verhalten dieser anderen verstanden“* (Hartmann und Odey 1977, S. 86) wird. Diese Etikettierung ist oft Auslöser vieler schulischer Probleme wie z.B. Unterrichtsstörungen. Die Reaktionen betroffener Schüler können ganz unterschiedlich ausfallen. Sie reichen von Duckmauserei, über aggressives Verhalten, bis hin zu einem völligen Entzug aus einer Unterrichtssituation (z.B. Unlust, Passivität). Um diesen Kreislauf der Stigmatisierung leistungsschwacher Schüler zu durchbrechen, fordern Hartmann und Odey (1977) eine gezielte methodisch-didaktische Umorientierung des Sportunterrichts. Hierbei sind Kooperation und Solidarität mit Schwächeren und Außenseitern *„sinnvolle und lohnenswerte Lernziele“*. Die Umsetzung dieser Lernziele im Unterricht erfordert von Schülern die Fähigkeit, die Bedürfnisse der Interaktionspartner wahrzunehmen, möglichen Differenzen zu den eigenen Bedürfnissen festzustellen und diese ggf. ertragen zu können. Dies setzt innerhalb von Interaktionsprozessen eine Kommunikation mittels Sprache, Gestik oder Mimik voraus. Diese Kommunikationsmittel sind bei schwächeren Schüler nicht hinreichend ausgebildet. Gerade diese kommunikativen Fähigkeiten wollen die Autoren im Rahmen ihrer Interventionsstudie verbessern, um mit gezielten methodisch-didaktischen Maßnahmen schwache Schüler im Sportunterricht zu integrieren (vgl. Hartmann und Odey 1977, S. 86–89).

Dieses Ziel wollen sie in drei aufeinander aufbauenden Phasen erreichen. In Phase 1 liegt das Augenmerk auf dem Unterrichtsklima bzw. auf Unterrichtssituationen, die schwächere Schülern nicht bloßstellen, sondern für alle Schüler motivierend sind und keine Einzelleistungen in den Vordergrund stellen. Die 2. Phase soll kompensatorisch auf die Kenntnisse und Fertigkeiten schwacher Schüler einwirken, um ihnen ein größeres kognitives und motorisches Repertoire im Sportunterricht zu vermitteln. Weiterhin sollen sie auch zu mehr Selbstständigkeit gelangen. Zum Abschluss soll in der dritten Phase ein Sportunterricht entstehen, in dem keine Stigmatisierung mehr

möglich ist. Vorhandene Leistungsunterschiede sollen keine gravierende Auswirkung mehr auf das soziale Gefüge einer Klasse haben. Als Änderungen zum herkömmlichen Sportunterricht nennen die Autoren:

„- Vergrößerte Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsinhalte;
- *Verstärkte Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung und –gestaltung;*
- *Geringere Leistungsunterschiede im Bereich grundlegender motorischer Qualifikationen;*
- *Erweiterte Möglichkeiten der Schüler zur Kommunikation und selbständigen Konfliktregulierung;*
- *Konsequenteres nichtdirektives Lehrerverhalten“* (Hartmann und Odey 1977, S. 91).

Hartmann und Odey (1977) sind der Meinung, einen Unterricht entwickelt zu haben, der über die Ziele von Phase 2 hinausgeht. Leider werden von ihnen weder Ergebnisse noch Evaluationsinstrumente aufgezeigt, auf denen ihre Erkenntnisse beruhen (vgl. Hartmann und Odey 1977, S. 92). Ihr Vorgehen wird nur am Rande wissenschaftstheoretisch begründet, indem sie auf die symmetrische Kommunikation nach Watzlawick Kommunikationstheorie verweisen, bei der eine gleichberechtigte Kommunikation und Interaktion angestrebt wird. Mollenhauer und Krappmann werden in Bezug auf die sozialen Grundqualifikationen genannt, die bei ihnen als Empathie bzw. als soziale Sensibilität bezeichnet werden (ebd. 1977, S. 88). Dies lässt den Schluss zu, dass sie sich an Krappmanns Identitätstheorie bzw. interaktionistischen Rollentheorie orientiert haben (vgl. Krappmann 1973a).

Schüssler (1989) hat im Rahmen seiner Dissertation eine Unterrichtskonzeption entwickelt, bei der eine Integration leistungsschwacher Schüler im Sportunterricht im Mittelpunkt steht. Seine Überlegungen dazu setzen bei den Entstehungsbedingungen dieser Problematik an. Dazu wählt er die vier Themenbereiche *„institutionelle Rahmenbedingungen von Schule und Sportunterricht“*, *„Bedingungsfaktoren der motorischen Entwicklung“*, *„sozialisationsorientierte Theorien“* und *„Alltagstheorien von Lehrern über ihren Einfluss auf Interaktion und Selbstdefinition der Schüler“*. Mit dieser Betrachtung wird laut Schüssler (1989) ersichtlich, dass körperlich auffällige Schüler oft schon allein durch ihr äußeres Erscheinungsbild eine negative Etikettierung erfahren. Daraus resultieren verringerte Lerngelegenheiten und aufbauend darauf eine geringere Leistungssteigerung. Diese negativen

Zuschreibungsprozesse können eine Stigmatisierung bewirken, und sind als entscheidende Faktoren für eine *„Karriere eines Versagers im Schulsport“* zu sehen (Schüssler 1989, 8ff.). Sein Konzept hat er im Rahmen einer Interventionsstudie in sechs Klassen des fünften Schuljahrs in der Förderstufe überprüft (vgl. Schüssler 1989, S. 12). Mit seiner Unterrichtskonzeption verfolgt er das Ziel, alle Schüler einer Klasse zu fördern. Dazu bedarf es sportunterrichtlichen Inhalten, die sich nicht nur an der Vermittlung von Sportarten orientieren, da dies sonst zu einer *„historisch gewachsenen Reduzierung der Bewegungsmöglichkeiten“* (Schüssler 1989, S. 105) führt. Besonders leistungsschwache Schüler würden Bewegungserfahrungen vorenthalten, da sie bestimmte Grunderfahrungen außerhalb des Schulsports nie erlernt haben, was sich sogar negativ auf ihre Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann. Die fehlenden Grunderfahrungen sollten schwachen Schülern im Sportunterricht zugänglich gemacht werden (ebd. 1989, 105f.). Die Unterrichtsinhalte sollten reichhaltige, geordnete und überschaubare Bewegungsmöglichkeiten beinhalten sowie vielfältige Erfahrungswerte vermitteln. Aus dieser Intention heraus ergeben sich drei Lernzielbereiche: Die Schüler sollen (1) geschickter mit ihrem Körper umgehen können, (2) sich mit ihrer (schulsportlichen) Umwelt auseinandersetzen sowie (3) ihr „*Bewegungs- und Körperverhalten“* gezielt auf das Verhalten der Interaktionspartner einstellen können. Zur Umsetzung dieser drei Lernzielbereiche wurden entsprechende Unterrichtseinheiten konzipiert. Die erste Unterrichtseinheit steht unter dem Motto *„Verbesserung körperlicher Leistungsfähigkeit“*. Grundlage hierfür sind vielseitige Körpererfahrungen, um den eigenen Körper besser kennen zu lernen (ebd. 1989, S. 108). Themenschwerpunkt der zweiten Unterrichtseinheit ist die „Auseinandersetzung mit der Bewegungsumwelt“. Die sportliche Bewegungsumwelt in der Schule ist allerdings gekennzeichnet von normierten Sportstätten, die eigens zur Ausübung einzelner Sportarten konzipiert wurden. Schüssler (1989) schlägt daher einen stufenweisen Aufbau zur Erschließung der Bewegungsumwelt vor. Dabei steht der normierte Bewegungsraum der Sporthalle an erster Stelle, gefolgt vom Schulgelände und der Erschließung außerschulischer Bewegungsräume (ebd. 1989, S. 121–125). In der dritten Unterrichtseinheit wurde die *„Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit“* thematisiert. Er geht davon aus, dass diese Entwicklung mit der Sammlung grundlegender sozialer Erfahrungen einhergeht und der Erwerb der *„Spielfähigkeit“* im Kindesalter ist von elementarer Bedeutung ist sowie das *„Spielen“* oder *„Spiele“* zur Förderung der psychischen und sozialen Entwicklung beitragen.

Seine Unterrichtseinheit beschränkte sich auf die Partei- und Regelspiele, da mit ihnen primär soziale Erfahrungen gewonnen und Sozialkompetenz erworben werden kann (vgl. Schüssler 1989, 126f.).
Die Unterrichtsstunden beinhalteten Maßnahmen, die sich an inhaltlichen und methodisch-organisatorischen Aspekten eines solchen Unterrichtskonzepts orientierten. Es wurden drei Unterrichtseinheiten mit verschiedenen Zielsetzungen entwickelt:

(1) Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit
(2) Auseinandersetzung mit der Bewegungsumwelt
(3) Entwicklung allgemeiner Spielfähigkeit (ebd. 1989, S. 141).

Um die Wirksamkeit seiner Konzeption zu überprüfen und festzustellen, inwieweit sich die *„leistungsschwachen“* Schüler im motorischen Bereich und im Sozialverhalten weiterentwickelt haben, führte er in seinem Kontrollgruppendesign einen Vor- und Nachtest durch. Da eine Leistungsschwäche nicht ausschließlich mit motorischen Defiziten zu begründen ist, muss auch die soziale Dimension berücksichtigt werden. Dazu müssen neben motorischen Testverfahren auch soziale Komponenten wie Einstellung, Selbstbild und tatsächliches Sporttreiben sowie Einzelheiten zum kognitiven, psychischen und emotionalen Zustand abgefragt werden. Die motorische Komponente wurde mithilfe einer Testbatterie überprüft, die sich aus 12 Testübungen zusammensetzt. Die sozialen Variablen wurden anhand von soziometrischen Verfahren und Fremdeinschätzung, affektiver Variablen durch die *„Einstellung zum Sportunterricht“*, *„Selbsteinschätzung“* und *„Außerschulische sportliche Aktivitäten“* mithilfe eines Fragebogens abgefragt. Komplettiert wurden die Evaluationsinstrumente durch die Erfassung von Personenvariablen (ebd. 1989, S. 168–185).
Schüssler (1989) zieht aus den Untersuchungsergebnissen den Schluss, dass es im motorischen Bereich innerhalb der Versuchsgruppe zu deutlicheren Verbesserungen gekommen ist, als dies innerhalb der Kontrollgruppe zu erkennen war. Eine derartige generalisierte Aussage kann zu den Variablen im sozialen Bereich nicht getroffen werden. Er resümiert, dass die Leistungsbeurteilung innerhalb der Versuchsgruppe homogener wird, und es entsteht eine zunehmende Bereitschaft der Schüler, gemeinsam mit allen anderen *„Gruppenmitgliedern“* zu spielen (ebd. 1989, S. 227).
Um Aussagen darüber zu treffen, inwieweit sich Veränderungen bei guten bzw. schlechten Schülern einstellen, untersuchte er die vier Variablen *„Sozialstatus“*,

„Gruppe“, *„motorischer Entwicklungsstand“* und *„Messung“* mithilfe einer Varianzanalyse. Im motorischen Bereich kam Schüssler (1989) zu der Erkenntnis, dass es innerhalb der Versuchs- und Kontrollgruppen zu keiner unterschiedlichen Entwicklung von guten und schlechten Schülern kommt. Im Sozialstatus sind bei den Variablen *„Note“*, *„Spiel“* und *„Freizeit“* signifikante Unterschiede zu beobachten. In der Versuchsgruppe kommt es zu einer homogeneren Leistungsbeurteilung, da schwache Schüler höher eingestuft werden, dagegen wird die Leistungsbeurteilung in der Kontrollgruppe heterogener, da schwache Schüler schlechter und gute Schüler besser eingeschätzt werden (Polarisierung). Ein ähnliches Bild zeigt auch die Auswertung der Variable *„Spielstatus“*. Während in den Versuchsgruppen der Spielstatus zunimmt, d.h. der Wunsch mit allen Schülern zu spielen wächst, nimmt er in den Kontrollgruppen ab, wobei die Abnahme bei der *„spielschwachen Extremgruppe“* am augenfälligsten ist (Ablehnung). Schüssler (1989) bilanziert, dass in seiner Unterrichtskonzeption insbesondere für schwache Schüler *„günstigere Interaktionsprozesse“* im Sportunterricht ablaufen, die eine deutliche Verbesserung ihres Sozialstatus zur Folge haben. Die Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit, die sich in seiner Konzeption nicht an den großen Sportspielen orientiert, und bei der die Schüler selbstständig in leistungsheterogenen Gruppen Spiele entwickeln, kann aus seiner Sicht als eine *„Form der Sozialkompetenz“* gesehen werden und zum Aufbrechen von Stigmata führen (vgl. Schüssler 1989, S. 228–232).

2.2.4 Soziales Handeln auf Grundlage des kommunitaristischen Erziehungskonzepts

Einen völlig anderen Ansatz hat Gebken (2002) mit seiner *„Fallstudie an der integrierten Gesamtschule Flötenteich“*[38] gewählt. Er beschäftigt sich in seiner Untersuchung mit der Fragestellung, wie der Sport Schüler in der Schule und in ihrem Umfeld zu sozialem Handeln befähigen kann. Ausgangspunkt seiner Untersuchung sind der gesellschaftliche Wandel und die deutlichen Veränderungen der Erziehungsbedingungen, die Auswirkungen auf die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Er beschreibt hierbei detailliert den Wertewandel, den Prozess der Individualisierung sowie die Solidaritätsermüdung, die er als Gefährdungspunkte unseres Gemeinwesens sieht. Um diesem Prozess entgegenzuwirken,

[38] Anm.: Die Gesamtschule Flötenteich befindet sich in Oldenburg (Niedersachsen). Sie ist 1994 als vierzügige IGS gegründet worden. Zum Zeitpunkt der Untersuchung 1999/2000 befinden sich 720 Schüler und über 80 Lehrer an der Schule (vgl. Gebken 2002, S. 215–219).

orientiert er sich am Kommunitarismus, den er als umfassendes Gesellschaftskonzept ansieht (vgl. Gebken 2002, S. 7–49).
Der Kommunitarismus ist eine sozial-philosophische Lehre, die eine Erneuerung von Gemeinschaftswerten fordert und sich damit gegen den Trend der Individualisierung richtet. Nach dieser Anschauung steht das Gemeinsame durch das soziale, miteinander Geschaffene über dem Individuellen (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2015).
Gebken (2002) fasst die Leitideen dieser Theorie in sieben Punkten zusammen:

„- Verknüpfung von Rechten und Pflichten
- Stärkung des Gemeinschaftsgedankens
- Solidarität
- Besinnung auf subsidiäre Prinzipien
- aktive Partizipation der Bürger
- Eintritt für das „gute" vor dem „gerechten" Leben
- erfahrungsorientiertes, kommunitaristisches Erziehungskonzept" (Gebken 2002, S. 50).

Er gliedert sein Projekt ist in die drei Phasen Bestandserhebung, Interventionen und Auswertung. Anders als die bisher beschriebenen Projekte bindet Gebken (2002) neben dem Sportunterricht und dem Schulsport auch die gesamte Schule mit ihrem Schulumfeld in seine Untersuchung ein. Das aktive soziale Handeln der Schüler soll zum Erziehungsziel der Schule gemacht werden, um die Beteiligung der Schüler an schulischen Angeboten sowie der eigenständigen Übernahme von Verpflichtungen in und außerhalb der Schule zu fördern (ebd. 2002, S. 214). Die erste Phase dient der Bestandserhebung des Schulumfeldes, der Schule, des Schulsports, der Schul-(sport-)kultur sowie des Sportunterrichts. Dies wurde mithilfe der teilnehmenden Beobachtung sowie Gesprächen bewerkstelligt. In der zweiten Phase wurden verschiedene Interventionen durchgeführt. Dazu gehörte die Einrichtung einer Stadtteilkonferenz, die Entwicklung von Schulsportfesten mit sozialem Profil sowie der Initiierung eines Projektes *„Schüler als Lehrende"* mit der Einrichtung von Schülerarbeitsgemeinschaften (ebd. 2002, S. 238).
Die Auswertung dieser Fallstudie ergab, dass *„die Ohnmacht der Pädagogen"* gegenüber sozialen Problemen im sozialen Brennpunkt durch die Stadtteilkonferenzen stark abnahm. Die Kommunikation der beteiligten Experten hat sich

deutlich verbessert und es ist eine enge Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen entstanden. Der Sport entwickelte sich somit zu einer Brücke zwischen Schule und Lebenswelt. Das Pilotprojekt *„Action in der Schule“* unter Schülerleitung lieferte eindrucksvolle Ergebnisse intentionaler sozial-erzieherischer Maßnahmen.
Durch die sozialförderlichen Schul(sport-)feste wurden die unterschiedlichen Klassen, Schüler und Lehrer zusammengeführt und wichtige Impulse zu selbsterzieherischem Handeln und Verhalten gesetzt. Die erzielten Ergebnisse über eine mögliche Erziehung zum sozialen Handeln im Sportunterricht sind allerdings nicht sehr aussagefähig (vgl. Gebken 2002, S. 243–270).
Dieser aufwändige Ansatz hat außer Frage zu tiefgreifenden Veränderungen in der Zusammenarbeit der Institutionen im Schulumfeld geführt und auch an der Schule eine Schulsportkultur aufgebaut. Auch das Projekt *„Schüler als Lehrende“* hat mit großer Wahrscheinlichkeit sozialisatorischen Einfluss auf die Schüler. Allerdings können mit den gewählten Evaluationsinstrumenten Experten-interviews und teilnehmende Beobachtung keine empirisch belegbaren Aussagen über den Erfolg seiner Intervention auf das soziale Handeln von Schülern getroffen werden. Leider wird auch die Sichtweise der Betroffenen, nämlich der Schüler, nicht hinterfragt. Auch fehlt ein Prä-Post-Design, um aussagekräftige Ergebnisse zu liefern.

2.2.5 Entwicklung des Selbstkonzepts

Sport wird der pädagogische Auftrag zugeschrieben, neben Bewegungsschulung auch auf die Persönlichkeit von Sportlern einzuwirken. Diese Erziehung durch Sport wird zusammen mit der Erziehung zum Sport als Doppelauftrag im Memorandum zum Schulsport explizit hervorgehoben, das von der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, dem Deutschen Sportlehrerverband, dem Deutschen Olympischen Sportbund und dem Fakultätentag Sportwissenschaft erarbeitet worden ist (vgl. DOSB et al. 2009, S. 5).

In der großangelegten Berner Interventionsstudie Schulsport untersuchten Conzelmann et al. (2011) die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern durch Schulsport. In dieser Studie werden unter Persönlichkeit für jeden Menschen typische, zeitlich relativ stabile Verhaltensweisen verstanden, die sich in bestimmte Bereiche und Teilkonstrukte unterteilen lassen (Abbildung 1).

Bereich	Teilkonstrukte
Genetische Ausstattung und körperliche Erscheinung	z.B. Genotypen, Konstitutionstypen
Generelle Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften	• Eigenschaften/Traits (z.B. Big Five) • Emotionen/States (z.B. Angst, Stimmungen)
Leistungsmerkmale	• Kognitive Leistungsmerkmale (z.B. Intelligenz) • Körperlich-motorische Leistungsmerkmale (motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten)
Selbst- und umweltbezogene Kognitionen	• Selbstbezogene Kognitionen (z.B. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl) • Handlungseigenschafen (z.B. motivationale Konstrukte, Handlungsüberzeugungen) • Bewertungsdispositionen (z.B. Einstellungen)

Abbildung 1: Klassen von Persönlichkeitskonstrukten (nach Conzelmann et al. 2011)

In der Untersuchung wird auf Veränderungen des Selbstkonzepts durch Sport eingegangen. Das Selbstkonzept lässt sich in den Bereich der selbstbezogenen Kognitionen einordnen. Darunter wird das Wissen einer Person über seine eigenen Fähigkeiten verstanden. Conzelmann et al. (2011) zielten bei ihrem Forschungsvorhaben darauf ab, einen kausalen Zusammenhang von Sport und Persönlichkeit herauszuarbeiten, also einer Überprüfung der Sozialisations- bzw. der Selektionshypothese durch Sport nachzugehen. Weiterhin berücksichtigten sie auch eine dritte Hypothese, die Interaktionshypothese, bei der der Einfluss von Personen bzw. der erlebten Umwelt mit einbezogen wird. Die Autoren orientieren sich bei der Struktur des Selbstkonzepts an dem Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976), welches eine mehrdimensionale und hierarchische Struktur besitzt (vgl. Conzelmann et al. 2011, S. 19–43).

Die Schule wird als Institution mit umfangreichem Einfluss auf die persönliche und soziale Entwicklung von Schülern verstanden. Die Interaktion mit Gleichaltrigen ist innerhalb der Institution Schule an der Tagesordnung und spielt für die Entwicklung der Kinder eine große Rolle (vgl. Conzelmann et al. 2011, 61ff.).

Die Intervention soll gezielt Dimensionen des nichtakademischen Selbstkonzepts ansprechen. Sie setzt sich aus den drei Modulen Spiel, Wagnis und Leistung zusammen. Das *„Modul Spiel“* soll das soziale Selbstkonzept, das *„Modul Wagnis“* das

emotionale und das *„Modul Leistung“* das physische Selbstkonzept positiv beeinflussen (ebd. 2011, S. 81–84). In einer quasi-experimentellen Feldstudie mit Kontrollgruppenanordnung wurden 23 Klassen mit einem Altersdurchschnitt von ca. 12 Jahren untersucht. 17 Klassen durchliefen die Intervention, 7 Klassen dienten als Kontrollgruppe. Die Intervention wurde in zwei Phasen zu je zehn Wochen unterteilt und fand in zwei der drei wöchentlichen Sportstunden statt. Jede Interventionsklasse durchlief zwei der drei Module. Mithilfe sportmotorischer Tests, Schülerfragebögen, Lernjournals für Schüler und Lehrerbefragung wurden die Ergebnisse dokumentiert. Es fanden vier Messzeitpunkte statt, einer vor, zwei während und einer im Anschluss an die Interventionsphase (ebd. 2011, S. 179–187).

Die Auswertung der einzelnen Module zeigt, dass sich Dimensionen des Selbstkonzepts durch eine gezielte Intervention im Sportunterricht tendenziell positiv beeinflussen lassen. Die Auswertung des *„Moduls Spiel“* ergab bei der Experimentalgruppe eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber der Kontrollgruppe. Die Selbstwirksamkeitserwartung kann zur Vorhersage für sozial kompetentes Verhalten angesehen werden. Die Ergebnisse der weiteren Facetten des Selbstkonzepts, der Selbstwirksamkeitserwartung, der Teamfähigkeit, der sozialen Akzeptanz und der Perspektivenübernahme ergaben tendenzielle Steigerungen im Vergleich zur Kontrollgruppe, allerdings keine signifikanten Unterschiede. Die Schüler der Experimentalgruppe besaßen durch das *„Modul Wagnis“* eine höhere Erfolgsorientierung in der Bewertung von Leistungssituationen, eine niedrigere sportbezogene Angst vor Leistungsversagen und einen größeren Körperselbstwert. Die Auswertung ergab auch für das dritte *„Modul Leistung“* für die Experimentalgruppe höhere Werte im sportbezogenen Fähigkeitskonzept und in der Selbstkonzeptfacette Ausdauer. Die Netto-Hoffnung erhöhte sich bei der Experimentalgruppe stärker als bei der Kontrollgruppe. Hingegen gab es keine Unterschiede beim generellen Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl.

Das Ergebnis der Berner Interventionsstudie hat einen Beitrag zur empirischen Bestätigung des angenommenen multidimensionalen und hierarchischen Aufbaus des Selbstkonzepts geleistet (vgl. Conzelmann et al. 2011, S. 188–229).

Für Forschungsvorhaben auf dem Gebiet der Persönlichkeitsforschung geben Conzelmann et al. (2011) folgende Hinweise:

(1) ***Begriffliche Präzisierung und Themeneingrenzung:*** Schon im Vorfeld sollte geklärt werden, welche Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst werden sollen. Die gewählten Merkmale sollten eine hohe *„Plastizität“* besitzen, um sie kurz- bis mittelfristig zu verändern.

(2) ***Psychologisch orientierte Wirksamkeitsanalyse:*** Schulsportliche Aktivitäten sollten so ausgewählt werden, dass sie die gewünschten Persönlichkeitsmerkmale auch tatsächlich positiv beeinflussen. Je nach Gestaltung des Sportunterrichts sind andere Wirkungen auf die Persönlichkeit zu erwarten.

(3) ***Entwicklungstheoretische Rahmenkonzeption:*** Geeignet ist der dynamische Interaktionismus (dynamischer Persönlichkeitsbegriff und theoretisches Konzept, um Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu beschreiben). Eine Schulsportaktivität hat auf verschiedene Schüler unterschiedliche Wirkung (differentielle Perspektive).

(4) ***A-priori-Hypothesenformulierung:*** Vor Beginn der Untersuchung ist in theoretisch begründeter Weise anzugeben, welche spezifischen Wirkungen von einer spezifischen Maßnahme zu erwarten sind.

(5) **Quasi-experimentelle Feldstudie:** Sollen Kausalinterpretationen erzielt werden, ist ein Längsschnittdesign erforderlich mit mehreren Messzeitpunkten. Zwischen den Testzeitpunkten sollte eine gezielte Intervention stattfinden. Das Programm sollte im alltäglichen Sportunterricht möglichst natürlich integriert sein.

(6) **Methodenvielfalt** → (a) Es sollte eine synchrone Erfassung der äußeren Realität und der inneren Repräsentanz der äußeren Realität sowie die Erfassung des Wechselspiels beider Größen stattfinden. Dazu sind unterschiedliche Informationsquellen (Schüler, Lehrer, Eltern) und/oder Erhebungsstrategien (Beobachtung, Befragung) notwendig; (b) Der Entwicklungsstand eines Schülers sollte möglichst präzise erfasst werden, um interindividuell unterschiedliche Entwicklungsveränderungen bewerten zu können; (c) Personenzentrierte Strategien sollten einbaut werden, bei denen der einzelne Mensch die zentrale Untersuchungseinheit ist (vgl. Conzelmann et al. 2011, S. 33–36).

2.2.6 Zusammenfassung

In den oben beschriebenen Studien wurde versucht, mit gezielten methodischen und organisatorischen Maßnahmen das Sozialverhalten bzw. die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern im Schulsport zu beeinflussen.

Die Studien sind sehr heterogen in Bezug auf Untersuchungsgruppe, -zeitraum und Messmethoden und lassen sich daher nur sehr schwer miteinander vergleichen. Noch schwieriger gestaltet sich eine Auswertung, wenn man den theoretischen Bezugsrahmen mit einbezieht, da dieser bei einigen Untersuchungen fehlt bzw. nicht angegeben ist (z.B. Weichert 1974) oder aber unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt (z.B. Schüssler 1989; Gebken 2002).

Veränderungen können nur festgestellt werden, wenn Untersuchungen als Längsschnittstudie im Prä-Post-Design vorliegen, bei denen Erhebungen der Testgruppe zu verschiedenen Messzeitpunkten erfolgen. Um den Einfluss einer Intervention zu bestimmen, muss ein Kontrollgruppendesign verwendet werden (vgl. Conzelmann et al. 2011). Aussagekräftige Ergebnisse erfordern geeignete Evaluationsinstrumente wie Fragebogen, Beobachtungsprotokolle, soziometrische Befragungen oder Videoaufzeichnungen. Beobachtungen bzw. subjektive Eindrücke der Lehrperson reichen hierfür nicht aus. Nimmt man diese Kriterien als Maßstab, fallen die Studien von Cachay und Kleindienst (1976), Funke und Scherbitz (1977), Hartmann und Odey (1977) und Kähler (1981) heraus.

Viele Untersuchungen der 1970er bis 1990er Jahre zum sozialen Lernen orientieren sich an der interaktionistischen Rollentheorie bzw. am symbolischen Interaktionismus, die auf den Erwerb der vier Grundqualifikationen des Rollenhandelns, Empathie, Rollendistanz, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie Identitätsdarstellung abzielen (vgl. Bauer und Kleindienst 1976a; Schock 1977b; Ungerer-Röhrich 1984; Cachay und Kleindienst-Cachay 1994). Die Autoren betonen, dass eine erfolgreiche Intervention zur Schulung sozialer bzw. kooperativer Lernprozesse von den Rahmenbedingungen abhängt. Hierzu gehörten eine förderliche Unterrichtsatmosphäre (vgl. Ungerer-Röhrich 1984), schülerzentrierter Unterricht und Aufgabe der dominanten Lehrerrolle (vgl. Cachay und Kleindienst-Cachay 1994; Bähr 2005), Spielraum für eigene Entscheidungen (vgl. Bähr 2005), Unterordnung von Wettkampf- und Konkurrenzsituationen (vgl. Cachay und Kleindienst-Cachay 1994) sowie Reflexionsmöglichkeiten (vgl. Bähr 2005). Ebenso betont Schüssler (1989), dass zur

Integration leistungsschwacher Schüler nicht mehr die Förderung sportlicher Talente im Mittelpunkt stehen darf, wie dies im herkömmlichen, meist lehrerzentrierten Unterricht der Fall ist.

Einer völlig anderen theoretischen Grundlage bedient sich Gebken (2002), der sich der Theorie des Kommunitarismus bedient. Er versucht mit seinem kommunitaristischen Erziehungskonzept nicht nur innerhalb des Sportunterrichts Veränderungen zu schaffen, sondern Einfluss auf das gesamte schulische Umfeld zu nehmen, um somit für die Schüler eine Lern- und Lebenswelt zu schaffen, die sich positiv auf ihr soziales Handeln auswirkt. Leider fehlt diesem Ansatz eine empirische Auswertung.

Ungerer-Röhrich (1984) konnte erstmalig mit ihrer Intervention soziales Lernen im Sportunterricht nachweisen. In weiteren Studien konnten ebenfalls Verbesserungen im kooperativen Lernen (vgl. Bähr et al. 2007) und des Sozialverhaltens (vgl. Cachay und Kleindienst-Cachay 1994; Ferrari 2005) innerhalb der Versuchsgruppen festgestellt werden. Einen weiteren Beleg für die Wirkung einer gezielten Intervention im Sportunterricht lieferte Conzelmann et al. (2011) im Rahmen der Berner Interventionsstudie Schulsport. Im Rahmen dieser Studie konnten innerhalb der Versuchsgruppe Veränderungen auf Facetten des Selbstkonzepts von Schülern nachgewiesen werden. Auch wenn sich nicht alle Ergebnisse statistisch absichern lassen, kann man festhalten, dass man im Schulsport mit einer gezielten Intervention Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung von Schülern nehmen und somit eine Sozialisation durch Sport erzielen kann.

2.3 Sportengagement von Kindern

Im vorherigen Kapitel wurden Hinweise dafür aufgezählt, dass durch gezielte Interventionen im Sportunterricht das Sozialverhalten und Facetten der Persönlichkeit im Kindesalter beeinflusst werden kann (vgl. Ungerer-Röhrich 1984; Conzelmann et al. 2011).

In diesem Abschnitt werden Untersuchungen aufgeführt, die sich mit dem Sportengagement von Kindern bzw. Schülern beschäftigen und einen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit durch Sport untersuchen. Die Ergebnisdarstellung beginnt mit sozialen Determinanten des Sportengagements (Kapitel 2.3.1). Anschließend werden die Befunde zur Auswirkungen von Sport auf das Wohlbefinden (Kapitel 2.3.2), das Soziale Lernen (Kapitel 2.3.3) und das Selbstkonzept (Kapitel 2.3.4) aufgeführt.

Tabelle 3: Synopse von Studien zum Sportengagement von Kindern

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe/ Schul-form[39]	Klasse/ Alter[40]
Sack	1975	Sportliche Betätigung und Persönlichkeit	k. A.	Fragebogen	Mittelwerte, Korrelation, Varianz- und Faktorenanalyse	N = 364; 182 (m), 182 (w)	Läufer	~ 14-16 Jahre
Brett-schneider & Bräutigam	1990	Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen	Konzeption der Sport-karriere	Querschnitt; Fragebogen, projektive Verfahren und teilnehmende Beobachtung	Deskriptive Auswertung, χ^2-Tests, Faktorenanalyse, Korrelationen, Kontingenzkoefizienten, Clusteranalysen	N = 4079	Schüler NRW/ HS, RS, GY, GeS	14-18 Jahre
Kurz & Sack & Brinkhoff	1996	Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen	k. A.	Querschnitt (unechter Längsschnitt!); Fragebogen; Interviews; 2 Teilstichproben; 4 Stichprobenschichten	Varianzanalyse	Fragebogen: N_1 = 1205 N_2 = 2425; Interviews: N = 4134	Schüler NRW	8-11 Jahre u. 12-19 Jahre
Digel & Opper	1996	Schulsport in Südhessen	k. A.	Querschnitt; Fragebogen	Deskriptiv Auswertung, Signifikanztests,	N = 536; 304 (m), 231 (w)	Schüler HE/ GY, RS, GeS	5.-13. Kl.

[39] Anm. zu den Abkürzungen der Spalte U-Gruppe/Schulformen: BB = Brandenburg; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; GeS = Gesamtschule; HE = Hessen; HH = Hamburg; GS = Grundschule; GY = Gymnasium; IGS = Integrierte Gesamtschule; NRW = Nordrhein-Westfalen; ReS = Regelschule; RS = Realschule; SH = Schleswig Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt

[40] Anm. zu den Abkürzungen der Spalte Klasse/Alter: PS = Primarstufe; Sek. I = Sekundarstufe I; Sek. II = Sekundarstufe II

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe/ Schul-form	Klasse/ Alter
Prohl & Möser	1997	Sportangebote zur Förderung des Schulklimas und des Sozialverhaltens	k. A.	Querschnitt; Kontrollgruppendesign; Fragebogen (vgl. LASSO 4-13)	k. A.	N = 187	ReS	Sek. I, 6.-10. Kl.
Brinkhoff	1998	Sport und Sozialisation im Jugendalter (Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen)	Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Stresskonzept, Gesundheits-theoretisches Modell	Querschnitt; Fragebogen, FBT	Mehrebenenanalyse, χ^2-Tests, ANOVA, Korrelationen	N_{1+2} = 3630	Schüler NRW	8-19 Jahre
Brinkhoff & Sack	1999	Sport und Gesundheit im Kindesalter – Der Sportverein im Bewegungsleben der Kinder (Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen)	Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Stresstheoretische Konzeption von Pearlin	Querschnitt; Fragebogen	Mehrebenenanalyse	N_1 = 1205	Schüler NRW	8-11 Jahre
Spät & Schlicht	2000	Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz	Selbstkonzept nach Shavelson	Querschnitt; quasi-experimentell; Fragebogen	Hauptkomponenten-analyse mit Varimax-rotation; Varianz- u. Regressionsanalyse	N = 177; 95 (m), 82 (w)	Schüler/ GY	6.-8. Kl.;
Wydra	2000	Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts – Situation des Schulsports im Saarland	k. A.	Querschnitt; Fragebogen	Deskriptive Statistik, t-Test, Varianzanalyse, Clusteranalyse	N = 1651; 788 (m), 863 (w)	Schüler SL/ GY, RS, GeS	5.-13. Kl.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe/ Schul-form	Klasse/ Alter
Kurz & Tietjens	2000	Das Sport- und Vereinsmanagement der Jugendlichen (Jugendsportstudie 1995)	k.A.	Querschnitt; Fragebogen	Deskriptive Statistik, Signifikanztests	N = 3426	Schüler BB, NRW	7.-13 Kl.
Endrikat	2001	Jugend, Identität und sportliches Engagement (Jugendsportstudie 1995)	Identitäts-, Selbst- und Körperkonzepte	Querschnitt; Fragebogen, FBT	ANCOVA, ANOVA, Pfadanalyse	N = 3.426	Schüler BB, NRW	7./9./11./ 13. Kl.; 13-19 Jahre
Brettschneider & Kleine	2002	Jugendarbeit im Sportverein – Anspruch und Wirklichkeit	Sozialisationstheorie (Hurrelmann), Selbstkonzeptansatz von Shavelson, Huber und Stanton (1976)	Längsschnitt (3 MZP); Drei Längsschnittreihen (drei Kohorten); Fragebogen, motorischer Test, Interviews	Deskriptive Statistik, Varianzanalyse	N = 1565 (MZP1); N = 936 (MZP2); N = 544 (MZP3)	Schüler NRW/ HS, GY;	N_1: 6-8 Kl.; N_2: 8-10 Kl. N_3: 10.-12. Kl.
Heim	2002	Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzept-entwicklung im Sport	Sozialisationstheorie (Hurrelmann); Selbstkonzept nach Shavelson	Querschnitt (Totalerhebung); Zwei Längsschnittreihen (zwei Kohorten); Fragebogen	Explorative Faktorenanalyse; Varianzanalyse	N_1= 327 N_2 = 149	Schüler	N_1: 7-10 Kl.; N_2: 10-13 Kl.
Burrmann	2002	Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugung im Jugendalter	Interaktionistische Sozialisationstheorien; Selbstkonzeptansatz von Shavelson, Huber und Stanton (1976)	Querschnitt; Fragebogen	Deskriptiv, Varianzanalysen, Eta-Quadrat	N = 2.407	Jugendl. BB	13-19 Jahre

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe/ Schul-form	Klasse/ Alter
Burrmann	2004	Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbst-konzepts Jugendlicher (Brandenburgischer Längs-schnitt 1998-2002)	Interaktionale Sozialisa-tionstheorien; Selbstkonzeptansatz von Shavelson, Huber und Stanton (1976)	Längsschnitt (2 MZP); Fragebogen, FBT	t-Tests, cross-lagged-Panel-Design, ANCOVA	N = 403; 184 (m), 219 (w)	Schüler; Ost-Deutsch-land	13-19 Jahre
Brettschnei-der & Gerlach	2004	Sportengagement und Ent-wicklung im Kindesalter (SET – Sportengagement und Entwicklung von Talenten; Paderborner Talentsich-tungsmodell)	Sozialisationstheorie (Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts)	Längsschnitt; Fragebogen (Schüler, Lehrer), motorischer Test	MANOVA, t-Tests	N = 1637	Schüler Paderborn	PS
Altenberger et al.	2005	Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern	Schulleistungsdetermi-nanten (Helmke und Weinert 1997)	Querschnitt, Befragung (Face-to-Face-Interview)	Cluster-analyse, Mittelwerte, Faktoren-modelle	N = 1593	Schüler/ HS, RS, GY	Sek. I, Sek. II
Deutscher Sportbund	2006	DSB-Sprint-Studie	k. A.	Querschnitt; Fragebogen (Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern)	SPSS	N = 8.863 4.483 (m) 4.195 (w)	Schüler BW, BY, HH, NRW, SH, SN, ST	4./7./9. Kl.
Hummel & Schierz	2006	Schulsportstudie Sachsen - Studien zur Schulsport-entwicklung in Deutschland	k. A.	Querschnitt; Fragebogen (Schüler, Lehrer)	Mittelwerte	N = 1370	Schüler/ MS, GY	5./7./9. Kl.
Gerlach	2008	Sportengagement und Per-sönlichkeitsentwicklung (SET – Sportengagement und Entwicklung von Talenten; Paderborner Talentsich-tungsmodell)	Sozialisationstheorie	Längsschnitt (5 MZP); Fragebogen (Schüler, Lehrer), motorischer Test	MANOVA, t-Tests	N = 1637	Schüler Paderborn	3.-10. Kl.

Autoren	Jahr	Thema/ Fragestellung	Theoretische Bezüge	Untersuchungs-design	Auswertung	Stichprobe/ Geschlecht	U-Gruppe/ Schul-form	Klasse/ Alter
Eppinger	2010	Sportengagement und jugendliches Selbstkonzept	Sozialisationstheorie (Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts); Selbstkonzept nach Shavelson, Huber und Stanton (1976)	Querschnitt; Fragebogen	Deskriptive Statistik, Interferenz-statistik	N = 562 291 (m) 271 (w)	Verein (Fußball und Tennis)	12-16 Jahre
Seyda	2011	Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport – Pilotprojekt „Die tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“	Selbstkonzept nach Shavelson, dynamischer Interaktionismus	Längsschnitt (3 MZP); Motorischer Test, Fragebogen (Schüler, Lehrer), Interview (Schüler)	Varianz-analyse, multiple Regression, lineare Korrelation	N = 545; 266 (m) 279 (w)	Schüler NRW	GS
Gerlach & Brettschneider	2013	Aufwachsen mit Sport (SET – Sportengagement und Entwicklung von Talenten; Paderborner Talentsichtungsmodell)	Sozialisationstheorie	Längsschnitt (4 MZP); Fragebogen (Schüler, Lehrer), motorischer Test	MANOVA, t-Tests	N = 1637	Schüler Paderborn	PS, Sek. I, Sek. II
Bindel	2013	Bedeutung und Bedeutsamkeit sportlichen Engagements in der Jugend – Reanalyse der 1.) DSB-Sprint-Studie und 2.) FoKoS-Studien				1.) N = 7.679 3.909 (m) 3.603 (w) 167 (o. A.) 2.) N = 3.242 1.759 (m) 1.473 (w) 10 (o. A.)	1.) Schüler BW, BY, HH, NRW, SH, SN, ST	12-17 Jahre

2.3.1 Soziale Determinanten des Sportengagements

Sportvereine stellen für Kinder und Jugendliche einen wichtigen *„Sport- und Bewegungsort“* dar (vgl. Breuer et al. 2015). Bewegung und Sport in der Freizeit besitzen für sie einen hohen Stellenwert. Informelles, nicht vereinsgebundenes, Sportengagement wird von einer Vielzahl von Kindern entweder ergänzend zum Vereinstraining oder aber ausschließlich als Sport- bzw. Bewegungsmöglichkeit genutzt (vgl. Schmidt 2015b).

Im Gegensatz zum Schulsport, der für alle Schüler im Rahmen ihrer Schulzeit obligatorisch ist, beruht ihr sportliches Freizeitengagement auf Freiwilligkeit. Zum sportlichen Freizeitengagement wird auch die Teilnahme an Schulsport-AGs gezählt. Im Folgenden werden Faktoren betrachtet, die Einfluss auf ein Sportengagement außerhalb des obligatorischen Schulsports haben.

Die Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die im Verein oder in ihrer Freizeit Sport treiben, schwankt innerhalb der einzelnen Studien enorm. Die Ergebnisse der Studien lassen allerdings Rückschlüsse auf den Einfluss sozialer Merkmale zu, die sich auf das Sportengagement im Kindes- und Jugendalter auswirken. Zu diesen sozialen Merkmalen oder Determinanten gehören u.a. Geschlecht, Alter, Wohnregion, Siedlungsstruktur, Schulkarriere und soziale Schicht, die im Folgenden näher betrachtet werden (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; Brinkhoff 1998; Brettschneider et al. 2002; Gerlach und Brettschneider 2013). Darüber hinaus werden auch der Einfluss eines sportlichen Vereinsengagements der Eltern auf das Sportengagement ihrer Kinder sowie der Vereinskarrieretyp der Kinder und Jugendlichen thematisiert. Bei der Auswahl der Studien handelt es sich fast ausschließlich um Querschnittserhebungen. Die Erhebungen sind überwiegend regional (Stadt, Bundesland) durchgeführt worden, mit teils unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; Brinkhoff 1998; Wydra 2001; Altenberger et al. 2005; Hummel 2006), was einen Vergleich der einzelnen Ergebnisse erschwert. Die Ergebnisse der beiden Längsschnittstudien *„SET“*[41] und *„Jugendarbeit im Sportverein“* liefern ergänzend Erkenntnisse darüber, wie sich das außerschulische Sportengagement von Jungen und Mädchen im Altersverlauf verändert (vgl. Brettschneider et al. 2002; Gerlach und Brettschneider 2013).

[41] Anm.: Die Abkürzung „SET“ steht für Sportengagement und Entwicklung von Talenten (vgl. Brettschneider et al. 2002; Gerlach und Brettschneider 2013).

(I.) Vereinsmitgliedschaft

Brettschneider und Bräutigam (1990) konnten mit ihrer Querschnittsstudie *„Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen“* ebenso wie Brinkhoff (1998) mit seiner Studie *„Kindheit, Jugend und Sport in NRW“* zeigen, dass eine Vereinsmitgliedschaft von verschiedenen Faktoren wie Geschlecht, Alter, Schullaufbahn oder Siedlungsraum abhängt (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990, S. 49–52; Brinkhoff 1998, S. 153–165). Der Anteil der Schüler, die Mitglied in mindestens einem Sportverein sind, liegt innerhalb der verschiedenen Querschnittsstudien zwischen etwa 33% und 66% (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; Brinkhoff 1998; Brettschneider et al. 2002; Brettschneider und Gerlach 2004; Altenberger et al. 2005; Hummel et al. 2006; Seyda 2011).

Determinante Geschlecht

Die nordrheinwestfälischen Studien von Brettschneider und Bräutigam (1990) und Brinkhoff (1998) belegen, dass deutlich mehr Jungen (42,0% bzw. 50,1%) als Mädchen (25,0% bzw. 31,3%) Mitglied in einem Sportverein sind (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990, 49ff.; Brinkhoff 1998, 157f.). Dieser deutliche geschlechtsspezifische Unterschied hat sich auch innerhalb der Schulsportstudie im Saarland (71,0% Jungen, 57,0% Mädchen), der Augsburger Studie zum Schulsport (71,0% Jungen, 61,4% Mädchen) sowie den Schulsportstudien in Sachsen (55% Jungen, 43% Mädchen) und Südhessen (59,4% Jungen, 40,4% Mädchen) gezeigt (vgl. Opper und Elke 1996; Wydra 2001; Altenberger et al. 2005; Hummel et al. 2006).

Auch Brettschneider et al. (2002) belegen mit ihrer Studie *„Jugendarbeit im Sportverein“*, dass Jungen deutlich aktiver in Sportvereinen engagiert sind (59,5%), als Mädchen (45,0%). Innerhalb dieser Studie werden zusätzlich die altersspezifischen Verläufe der Vereinspartizipation zwischen der 6. und 10. Klasse analysiert. Während in Klasse 6 noch keine signifikanten Unterschiede im Vereinsengagement von Jungen und Mädchen zu beobachten sind, treten diese erst ab Klasse 8 auf. Als Erklärung dieser deutlichen Unterschiede wird vermutet, dass die Sportvereine den besonderen Entwicklungsaufgaben der Mädchen in diesem Alter nicht gerecht werden und sie daher ein weitaus geringeres Vereinsengagement zeigen als Jungen (vgl. Brettschneider et al. 2002, 87ff.).

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen konnten im Rahmen der Paderborner Kinder- und Jugendstudie *„SET“* im Längsschnitt über einen Zeitraum von 10 Jahren keine

gravierenden Unterschiede zwischen der Vereinsmitgliedschaft von Jungen und Mädchen festgestellt werden. Der Anteil von Vereinsmitgliedern lag im Zeitraum der Primarstufe bei über 50%. Während im 3. Schuljahr noch kein großer geschlechtsspezifischer Unterschied im Sportvereinsengagement beobachtet werden konnte, waren im 4. Schuljahr 5% mehr Jungen als Mädchen Mitglied in einem Sportverein. Dieser Unterschied blieb im Verlauf der Sekundarstufe I bestehen. In der Sekundarstufe II waren die Werte bei Jungen und Mädchen mit ca. 40% nahezu identisch (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, S. 65–69). Als Vereinssport dominiert innerhalb der Paderborner sowie der Augsburger Studie bei den Jungen eindeutig der Fußball. Abgeschlagen folgen die Sportarten Schwimmen/Baden, Tischtennis, Tennis, Handball und Basketball. Bei den Mädchen wurde keine Dominanz einer Sportart festgestellt. Sie bevorzugen vor allem die Sportarten Turnen/Geräteturnen, Baden/Schwimmen, Leichtathletik, Pferdesport, Tennis und Volleyball (vgl. Brinkhoff 1998; Altenberger et al. 2005).

Determinante Alter

Innerhalb der Studien ist die Tendenz erkennbar, dass mit zunehmendem Jugendalter der Untersuchungsgruppen ab der Sekundarstufe I, die prozentuale Häufigkeit an Mitgliedern im Sportverein abnimmt (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; vgl. Wydra 2001; Altenberger et al. 2005; Gerlach und Brettschneider 2013). Brinkhoff (1998) konnte allerdings im Rahmen der Paderborner Kinder- und Jugendstudie feststellen, dass mehr Jugendliche als Kinder Vereinssport betreiben. Waren innerhalb dieser Studie im dritten Schuljahr erst 39,4% der Schüler Mitglied in einem Sportverein, so stieg der Anteil im 5. Schuljahr auf 46,4% an. In der siebten Klasse blieb der Anteil im Vergleich zum 5. Schuljahr konstant, sank dann ab Klasse 9 erst leicht (45,8%) und innerhalb der Sekundarstufe II deutlich (33,4%) ab (vgl. Brinkhoff 1998, 158f.).

Determinante schulische Bildung

In Bezug auf die schulische Bildung sind weitere Unterschiede der prozentualen Vereinspartizipation festgestellt worden. Bezogen auf den Schultyp kann man festhalten, dass Gymnasiasten deutlich häufiger Mitglied in einem Sportverein sind als Hauptschüler (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; Brinkhoff 1998; Brettschneider et al. 2002; vgl. Altenberger et al. 2005). Gerlach und Brettschneider (2013) konnten im Rahmen der Paderborner Studie im Längsschnitt belegen, dass

sich diese deutlichen Unterschiede im Sportengagement schon während der Primarstufe zeigen, obwohl die Bildungskarriere der Schüler noch gar nicht feststand. Spätere Gymnasiasten sind schon in der Primarstufe zu mehr als 75% Mitglied in einem Sportverein. Der Anteil der Gymnasiasten mit einem Engagement im Sportverein wird zwar bis in die Sekundarstufe II deutlich geringer (50%), liegt aber noch deutlich über den Werten der anderen beiden Schulbildungskarrieren. Die prozentualen Werte der späteren Hauptschüler liegen alle unter 50% und sinken innerhalb der Sekundarstufe II bzw. während der Berufsausbildung deutlich auf 31,2% bei Jungen und 15,8% bei Mädchen ab. Schon ab dem 4. Schuljahr sind gravierende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu beobachten. Von den Hauptschülern treiben im Durchschnitt ca. 10-15% mehr Jungen Sport im Verein als Mädchen. Die prozentualen Anteile der Sportvereinsmitglieder von späteren Realschülern liegen in allen Altersstufen zwischen denen der Gymnasiasten und Hauptschülern. Die Mitgliedschaften im Sportverein späterer Gesamtschüler bewegen sich in etwa auf dem Niveau der Hauptschüler (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, 65f.).

Determinante soziale Schichtzugehörigkeit

Gerlach und Brettschneider (2013) untersuchten auch den Einfluss der sozialen Herkunftsschicht auf die Partizipation im Sportverein. Die Auswertung ergab, dass mit höherem sozioökonomischem Status auch der Organisationsgrad der Schüler in einem Sportverein zunimmt. Diese Differenzierung bleibt bis in die Sekundarstufe I relativ stabil. Nach der obligatorischen Schulzeit näheren sich die Werte an. Mit zunehmender Bildung und sozioökonomischem Status sind kaum Unterschiede zwischen der Vereinsmitgliedschaft von Jungen und Mädchen zu beobachten (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, 66f.).

Determinante sportliches Talent

Innerhalb der *„SET-Studie“* wurde ebenfalls nach einem Zusammenhang zwischen sportlichem Talent und Engagement im Sportverein gesucht. Die Schüler wurden anhand eines motorischen Eingangstests sowie Lehrereinschätzung in Talent-, Kontroll- und Kompensationsgruppe eingeteilt. Es konnte festgestellt werden, dass mit zunehmendem sportlichem Talent auch der prozentuelle Anteil der Sportvereinsmitglieder steigt. Das Sportengagement der Schüler im Verein lag im Zeitraum der Primarstufe bei etwa zwei Stunden pro Woche innerhalb der Talentgruppe und bei

etwa einer Stunde pro Woche innerhalb der Kontroll- und Kompensationsgruppe. In der Sekundarstufe I stieg das Engagement im Sportverein bis zur Klasse 8 bei der Talentgruppe auf etwa drei Stunden pro Woche, bei der Kontroll- und Kompensationsgruppe auf etwa zwei Stunden pro Woche an. In der Sekundarstufe II bzw. im Beruf ging innerhalb aller Gruppen das Sportengagement deutlich zurück (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, S. 65–76).

Determinante Vereinskarrieretyp

Die Untersuchungsgruppe wurde innerhalb der *„SET-Längsschnittstudie“* weiterhin nach verschiedenen Vereinskarrieretypen unterteilt (Immer-Mitglieder, Einsteiger, Aussteiger, Flukturierer, Nie-Mitglieder). Das Engagement bei den *„Immer-Mitgliedern“* lag in der Primarstufe bei knapp 3 Stunden pro Woche und stieg in der Sekundarstufe I auf knapp 6 Stunden pro Woche an. In der Sekundarstufe II bzw. im Beruf fiel der Wert noch unter den Ausgangswert der Primarstufe zurück. Das Engagement der *„Einsteiger“* lag in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I deutlich unter dem der *„Immer-Mitglieder*“. In der 8. Klasse erreichte das Sportengagement mit ca. 3 Stunden pro Woche den Höchstwert. In der Sekundarstufe II fiel der Wert jedoch wieder und lag dann knapp unter dem Wert der *„Immer-Mitglieder“* (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, S. 73–76). Brettschneider et al. (2002) untersuchten im Rahmen ihrer Studie *„Jugendarbeit im Sportverein“* ebenfalls die Fluktuation im Sportverhalten der Jugendlichen. Ihre Ergebnisse belegen den bereits beschriebenen Trend, dass sich mit zunehmendem Alter immer weniger Jugendliche im Sportverein engagieren. Sie untersuchten das Fluktuationsmuster von Jungen und Mädchen, unterteilt nach Vereinssportlern[42], Freizeitsportlern und *„Sportmuffeln“*[43]. Aktive Vereinssportler sind im Alter von etwa 12 Jahren durchschnittlich fünf Jahre Mitglied in einem Sportverein. In der Altersspanne der 12-bis 16-jährigen kommt es zu einer großen Austrittswelle aus den Sportvereinen. In dieser Altersspanne treten ca. 18% der Jugendlichen aus dem Sportverein aus. Das Flutkutaionsverhalten der jugendlichen Vereinsmitglieder wird teilweise durch *„Vereinseinsteiger“* kompensiert (vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 100–108).

[42] Anm.: Vereinssportler werden hier als Gruppe von Sportlern verstanden, die Mitglied in einem Sportverein sind sowie zusätzlich Freizeitsport betreiben (vgl. Brettschneider et al. 2002, 110f.).

[43] Anm.: Im Rahmen dieser Studie werden unter „Sportmuffeln“ Jugendliche verstanden, die sich in ihrer Freizeit nicht sportlich engagieren (vgl. Brettschneider et al. 2002, 110f.).

Determinante Siedlungsstruktur

Innerhalb der Paderborner *„SET-Studie“* ist auch der Einfluss der Siedlungsstruktur[44] auf die Vereinspartizipation untersucht worden. Danach sind prozentual deutlich mehr Kinder in ländlichen Regionen (47,2%) Mitglied in einem Sportverein, als Kinder in städtischen Rand- (43,2%) bzw. Ballungsgebieten (35,9%). 31,9% der Kinder aus solitären Verdichtungsgebieten sind Mitglied in einem Sportverein. Legt man den *„engen Sportbegriff“*[45] zugrunde, sind 23,3% der Schüler aus ländlichen Gebieten, 22,9% aus den Ballungszentren, 20,4% aus den Ballungsrandzonen sowie 16,7% aus den solitären Verdichtungsgebieten täglich aktiv (vgl. Brinkhoff 1998, S. 157–163). Die Ergebnisse der NRW-Studie *„Jugendarbeit im Sportverein“* belegen ebenfalls den Einfluss der regionalen Herkunft auf die Vereinsmitgliedschaft. Jugendliche aus Ballungszentren (z.B. Rhein-Ruhr-Gebiet) sind seltener Mitglied in einem Sportverein, als Jugendliche aus Verdichtungsräumen oder ländlichen Regionen. Während der Anteil der jugendlichen Vereinsmitglieder im Ballungsraum zwischen der 6. und der 10. Klasse kontinuierlich abnimmt (51%; 44,4%, 43,9%), steigt der Anteil der jugendlichen Vereinsmitglieder im Verdichtungsgebiet von Klasse 6 (58,7%) bis Klasse 8 deutlich an (66,4%), um dann in Klasse 10 unter das Ausgangsniveau abzufallen (40,6%). Bei den Jugendlichen aus ländlichen Regionen kommt es erst zu einem deutlichen Abfall der jugendlichen Vereinsmitglieder in Klasse 8 (von 62% auf 38,1%), der dann allerdings in Klasse 10 durch eine deutliche Zunahme der relativen Zahl der Vereinsmitglieder ausgeglichen wird und sogar noch den Ausgangswert in Klasse 6 übersteigt (65,9%). Wodurch diese gravierenden Unterschiede zustande kommen, wird im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet (vgl. Brettschneider et al. 2002, 85ff.).

Wydra (2001) kam in Punkto Siedlungsstruktur zu einem ähnlichen Ergebnis. Innerhalb seiner saarländischen Schulsportstudie sind Kinder aus ländlichen bzw. kleinstädtischen Wohngebieten häufiger Mitglied in einem Sportverein (Jungen 77%,

[44] Im Landesentwicklungsplan I/II vom 01.05.1979 für NRW wird im Ruhrgebiet zwischen Ballungskern (städtische Siedlungsstruktur mit durchschnittlicher Bevölkerungsdichte von mehr als 2.000 Einwohner/km² und einer Flächengröße von mindestens 50 km²), Ballungsrandzonen (angrenzende Gebiete an Ballungskerne mit einer durchschnittlichen Bevölkerungsdichte von etwa 1.000 bis 2.000 Einwohner/km²) und ländlicher Zone unterschieden. Außerhalb des Ruhrgebiets wird für Gebiete mit einer Fläche kleiner 50km^2 und einer hohen Bevölkerungsdichte der Begriff solitäres Verdichtungsgebiet verwendet (vgl. Brinkhoff 1998; Butzin et al. 2016).

[45] Unter dem „engen“ (strengen, konservativen oder harten) Sportbegriff werden nur jene Sportarten zum Sport gezählt, die in der Freizeit und im Sportverein betrieben werden. Freizeitaktivitäten wie Fahrradfahren oder Minigolf werden bei dieser Definition ausgeklammert (vgl. Brinkhoff 1998).

Mädchen 61%) als Kinder aus mittelstädtischen Gebieten (Jungen 68%, Mädchen 58%). Altersspezifische Verläufe der Vereinsmitgliedschaft in regionaler Abhängigkeit, wie sie zuvor bei Brettschneider et al. (2002) beschrieben wurden, sind den Ergebnissen seiner Studie nicht zu entnehmen (vgl. Wydra 2001, S. 67). Neben der Siedlungsstruktur zeigen sich auch große Unterschiede in der Vereinspartizipation, im Vergleich von Jugendlichen in den neuen und alten Bundesländern. Jugendliche in den alten Bundesländern sind häufiger in Sportvereinen engagiert als Gleichaltrige in den neuen Bundesländern (vgl. Kurz und Tietjens 2000).

Determinante Sportvereinsmitgliedschaft der Eltern

Altenberger et al. (2005) kamen im Rahmen ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Sozialisation zum Sport vom Vereinsengagement der Eltern abhängt. 82,7% der Schüler, deren Eltern Mitglied in einem Sportverein waren, waren ebenfalls Mitglied in einem Sportverein. Demgegenüber waren nur 56,6% der Schüler in einem Sportverein engagiert, deren Eltern zum Erhebungszeitpunkt kein Mitglied in einem Sportverein waren (vgl. Altenberger et al. 2005, S. 64–68).

(II.) Außerunterrichtliches Sportengagement in der Schule

Schulsport-AGs sind in vielen Schulen fest etabliert. 79% der befragten Schulen geben im Rahmen der DSB-Sprint-Studie an, Schulsport-AGs als außerunterrichtliches Sportangebot anzubieten. Es nahmen etwas mehr Jungen (9%) als Mädchen (7%) an Schulsport-AGs teil. Am häufigsten wird Fußball (ca. 23%), Volleyball (ca. 12%) und Basketball (ca. 10%) als Schulsport-AG angeboten. Das schulische Angebot beschränkt sich weitestgehend auf die traditionellen Sportarten. Trendsportarten finden bis dato keinen Eingang in die Schulsport-AGs. Schüler aus Grund- und Hauptschulen nutzen am häufigsten Schulsport-AGs (je 21%), gefolgt von Schülern aus Sekundar-/Mittelschulen (16%), Gymnasien (15%), Realschulen (14%). Schlusslicht sind die intergierten Gesamtschulen mit einer Teilnahmequote von 13% an Schulsport-AGs (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, S. 262–266).

Die prozentuale Teilnahme der Schüler an freiwilligen Schulsport-AGs im Rahmen der Paderborner Studie liegt mit 19% deutlich über den Werten der DSB-Spint-Studie. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede im Altersverlauf. Die Beteiligung liegt in Klasse 7 bei 21% und in Klasse 9 bei 28%. In der Sekundarstufe II sinkt die Beteiligung auf Werte von 15% (Klasse 11) bzw. 12% (Klasse 13) ab. Unterschiede

bezüglich der Partizipation von Jungen und Mädchen, wie sie im Rahmen der DSB-Sprint-Studie festgestellt worden sind, konnten nicht beobachtet werden, ebenso wenig wie für die unterschiedlichen Schulbildungskarrieren (vgl. Brinkhoff 1998, 150ff.).

(III.) Informelles außerschulisches Sportengagement

Informelles, nicht vereinsgebundenes Sportengagement ist eine der häufigsten Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen. Jungen betreiben in ihrer Freizeit häufiger bzw. mit größerem zeitlichen Umfang Sport als Mädchen (vgl. Digel 1996; Opper und Elke 1996; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Hummel et al. 2006). Brettschneider et al. (2002) geben in ihrer Studie an, dass männliche Vereinssportler neben dem Vereinstraining wöchentlich noch mehr als 5 ½ Stunden Freizeitsport betreiben, reine Freizeitsportler durchschnittlich fast acht Stunden. Die weiblichen Vereinssportlerinnen absolvieren zusätzlich wöchentlich etwa 5 Stunden Freizeitsport, die reinen Freizeitsportlerinnen knapp 4 ½ Stunden (vgl. Brettschneider et al. 2002, 118ff.).

Im Rahmen der Augsburger Schulsportstudie kamen Altenberger et al. (2005) zu dem Ergebnis, dass Hauptschüler in ihrer Freizeit weniger Sport betreiben als Gymnasiasten. Realschüler absolvieren am häufigsten Sport in ihrer Freizeit (vgl. Altenberger et al. 2005, 47ff.). Dagegen stellten Brettschneider et al. (2002) bei ihrem Vergleich zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten fest, dass Hauptschüler zwar deutlich seltener in Sportvereinen organisiert sind, allerdings in ihrer Freizeit *„tendenziell aktiver“* sind als Gymnasiasten. Als Motive für ein freizeitsportliches Engagement der Jugendlichen haben sich innerhalb dieser Studie ein Streben nach Autonomie, Individualisierung und Flexibilität herauskristallisiert (vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 117–126).

Die aufgeführten Studien zeigen in Bezug auf die beliebtesten Sportarten geschlechtsspezifische Präferenzen sowie altersspezifische Vorlieben (vgl. Brinkhoff 1998; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Hummel et al. 2006). Bei den Jungen steht Fußball mit Werten von 47,4 % - 61,2% eindeutig an erster Stelle. Lediglich Brinkhoff (1998) gibt als beliebteste Freizeitsportart von Jungen des 3. und 5. Schuljahrs Fahrradfahren/Radfahren (59,9%) an und verweist damit Fußball (46,4%) in dieser Altersgruppe auf den zweiten Platz. Dieses Ergebnis verschiebt sich allerdings im Rahmen des Altersverlaufs zugunsten des Fußballs, der

bei den Jungen des 7. bis 13. Schuljahres (49,0%) vor Fahrradfahren/Radfahren (47,6%) an erster Stelle steht. Brettschneider et al. (2002) stellten hingegen fest, dass Rad fahren in der Oberstufe die beliebteste sportliche Freizeitbetätigung ist und der Fußball ab der Mittelstufe einen deutlichen Bedeutungsverlust als Freizeitsportart erfährt. Neben den bereits erwähnten Sportarten Fußball und Fahrradfahren/Radfahren wird von den Jungen in ihrer Freizeit noch häufig Schwimmen/Baden, Basketball/Streetball, Joggen, Inline-Skating/Skateboarden und Tennis betrieben. Bei den Mädchen kann man keine eindeutige Dominanz einer Sportart ausmachen. Zu den beliebtesten Sportarten gehören Fahrradfahren/Radfahren, Schwimmen/Baden, Inlineskating/Roll- und Schlittschuhlaufen, tänzerische Sportarten Laufen/Joggen und Reiten (vgl. Brinkhoff 1998; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Hummel et al. 2006).

2.3.2 Sport und Wohlbefinden

Das allgemeine Wohlbefinden von Schülern in der Schule und im Sport nimmt mit zunehmendem Alter ab (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, S. 134). Die Förderung des Schulklimas und Steigerung des Wohlbefindens, aber auch eine Verbesserung des Sozialverhaltens durch zusätzliche schulische Sportangebote ist die Intention einer Evaluationsstudie an der 6. Staatlichen Regelschule[46] in Eisenach, die Prohl und Möser (1997) vorstellen. Dazu wurde von Seiten der Schule für Schüler der Klassen 8 bis 10 eine dritte Sportstunde eingerichtet, so dass nun alle Schüler auf drei Sportstunden pro Woche kamen. Zusätzlich wurden aus dem Stundenkontingent für Arbeitsgemeinschaften zwei Stunden für Sportangebote verwendet, an denen sich auch Schüler der Klassen 7 und niedriger beteiligen konnten. Inhaltlich orientierten sich die Sportangebote an den traditionellen Wettkampfsportarten. Die Auswertung der Untersuchung erfolgte mithilfe eines Fragebogens, der sich an den *„Landauer Skalen*

[46] Anm.: Unter dem Begriff *„Regelschule*“ werden in Deutschland i.d.R. allgemeinbildende Schulen wie Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium bezeichnet, die sich in Trägerschaft des Landes oder Staates befinden. In Thüringen bezeichnet die „Regelschule“ eine weiterführende Schulform, bei der seit dem Schuljahr 1991/92 die Schulformen Haupt- und Realschule in einer Schule vereint sind. An dieser Schule kann nach der Klasse 9 für alle Schüler der Hauptschulabschluss, und nach erfolgreicher Absolvierung einer freiwilligen Prüfung der Qualifizierte Hauptschulabschluss erworben werden. Die Schüler des Realschulzweiges erwerben nach der 10. Klasse den Realschulabschluss (vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Regelschule, Zugriff: 14.08.2015).

zum Sozialklima für 4.-13. Klassen“ orientierte (vgl. v. Saldern und Littig 1987[47]) und um die Items *„Chaos“* und *„Anonymität“*[48] ergänzt wurde (vgl. Prohl und Möser 1997, S. 8–13).

Die Wirksamkeit der Intervention wurde bei dieser Totalerhebung durch den Vergleich mit einer Kontrollgruppe überprüft. Als Kontrollgruppe diente die 4. Staatliche Regelschule in Eisenach.

Aus der Untersuchung gingen signifikante Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollschule hervor, die die sportlichen Fördermaßnahmen belegen:

„– An der Versuchsschule schätzen die Schüler sowohl ihre soziale als auch ihre personale Befindlichkeit in wesentlichen Merkmalen positiver ein.

- Die Lehrer an der Versuchsschule beurteilen das Sozialverhalten der Schüler hinsichtlich des Gemeinsinns und der Aggressivität deutlich positiver als ihre Kollegen an der Kontrollschule.

- Die Eltern an der Versuchsschule schätzen das Wohlbefinden ihres Kindes in der Klasse höher ein als die Eltern an der Kontrollschule. Zudem ist das Image der Regelschule als Schulform bei den Eltern der Versuchsschule deutlich positiver ausgeprägt“ (Prohl und Möser 1997, S. 78).

Weiterhin kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass die Teilnahme an Arbeits- und Übungsgemeinschaften einen wesentlichen Einfluss auf das soziale Schulklima ausübt. Dies äußert sich auch in der Wahrnehmung der Lehrer und Eltern:

„– In fast allen Merkmalen des Sozialklimas an ihrer Schule prägen sich AG-/ÜG-Teilnehmer deutlich positiver als die übrigen Schüler.

- Auch ein reduzierter häuslicher Medienkonsum (Fernsehen/Video) scheint mit der Einbindung der Schüler in schulische AGs/ÜGs in Beziehung zu stehen.

- Die Eltern von Schülern, die an AGs/ÜGs teilnehmen, sind nicht nur von deren pädagogischer Wirkung überzeugt, sondern schätzen auch das soziale Wohlbefinden ihres Kindes an der Schule deutlich höher ein. Zudem steht die Teilnahme des Kindes an einer AG/ÜG in einem signifikanten Zusammenhang mit der positiven

[47] Saldern, v. und Littig (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (LASSO 4-13). Weinheim.

[48] Lange, Kuffner und Schwarzer (1983). Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten. Opladen.

Bewertung der Schulform „Regelschule“ durch die Eltern“ (Prohl und Möser 1997, S. 79).

Abschließend geht aus einer Befragung der Schüler, Lehrer und Eltern hervor, dass die Teilnahme an sportbezogenen AGs bzw. ÜGs von besonderer *„sozialerzieherischen Bedeutung“* ist.
Einschränkend wird von Seiten der Autoren zu den Ergebnissen dieser Untersuchung angemerkt, dass es sich um keinen Prä-/Postvergleich handelt, sondern um eine *„Momentaufnahme“* einer einmaligen Totalerhebung beider Schulen. Daher sind einige Ergebnisse nicht kausal, sondern deskriptiv zu sehen. Auch wenn die Ergebnisse nur eingeschränkte Aussagekraft besitzen, sind einige Zusammenhänge doch sehr interessant. So schätzen die beteiligten Eltern, Lehrer und Schüler die soziale Atmosphäre an beiden Schulen *„durchaus“* positiv ein.
Offen bleibt die Ursache der oben aufgeführten positiveren Einschätzung des Schulklimas an der Versuchsschule. Aus den Ergebnissen der Studie kann man nicht schließen, ob diese Einschätzung allein durch die sportlichen Zusatzangebote oder aber das große Engagement des Lehrerkollegiums zustande kommt (vgl. Prohl und Möser 1997, S. 78–81).
Innerhalb der Paderborner *„SET-Studie“* konnte festgestellt werden, dass Kinder, die sportlich aktiv sind, ein höheres psychosoziales Wohlbefinden sowie eine höhere Lebensfreunde besitzen und weniger an depressiven Stimmungen leiden (vgl. Gerlach 2008, 103ff.). Allerdings zeigen die Ergebnisse insgesamt keine nachhaltige Wirkung einer Mitgliedschaft im Sportverein auf die Gesundheit, das Wohlbefinden oder die Persönlichkeit (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013, 152f.).

2.3.3 Soziales Lernen Entwicklung des Selbstkonzepts im Sport

Viele Studien haben sich mit dem Einfluss des Sports auf die Entwicklung des Selbstkonzepts beschäftigt. Das Selbstkonzept wird verstanden, als die subjektive Sichtweise von sich selbst (Selbstbild), also der eigenen Person und stellt einen Teil der Persönlichkeit dar (vgl. Asendorpf 2015). Der Aufbau eines positiven Selbstbilds ist entscheidend für die Ausbildung der Ich-Identität (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2012). Da sich die ausgewählten Studien fast ausnahmslos an der hierarchisch aufgebauten Struktur des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976) orientieren, erfolgt die Ergebnisdarstellung anhand dieser Strukturierung.

(I.) Ergebnisse Querschnittserhebungen

Späth und Schlicht (2000), Endrikat (2001), Brettschneider et al. (2002) und Eppinger (2010) untersuchten mithilfe von Querschnittserhebungen u.a. das Selbstkonzept im Schüler- bzw. Jugendalter.

Späth und Schlicht (2000) analysierten den Zusammenhang sportlicher Aktivität und der Selbst- und Körperkonzeptausbildung in der Pubertät bei Gymnasiasten der Klassen 6 bis 8. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Bewertung des eigenen Körpers bei Jugendlichen mit dem Selbstkonzept eng zusammenhängt. Mädchen bewerten dabei ihren Körper und sich selbst negativer als Jungen. Jungen, die sportlich aktiv sind, bewerten ihren eigenen Körper und sich selbst deutlich positiver als Jungen, die sportlich inaktiv sind (vgl. Späth und Schlicht 2000, S. 51–64).

Endrikat (2001) untersuchte anhand der Daten aus der Jugendsportstudie 1995 den Einfluss eines Sportengagements auf Facetten des Selbstkonzepts von Schülern der Klassen 7 bis 13. Ihre Ergebnisse belegen, dass das Selbstwertgefühl bei Jungen höher ausgeprägt ist, als bei Mädchen und zudem noch vom Alter der Schüler abhängt. Allerdings lassen sich keine Aussagen über einen Zusammenhang zwischen dem Aktivitätsgrad der Schüler und der Ausprägung des Selbstwertgefühls machen. Vereinsmitglieder beurteilen ihr Selbstwertgefühl höher als Schüler, die früher oder nie Mitglied in einem Sportverein waren. Die Kompetenz zur Problembewältigung steigt mit zunehmendem Sportaktivitätsgrad der Schüler. Die Mittelwerte der Jungen liegen dabei bei allen Aktivitätsgraden über denen der Mädchen. Das Sportengagement der Schüler in einem Sportverein geht hierbei mit einer etwas positiver eingeschätzten Problembewältigungskompetenz einher. Die Kontaktfreudigkeit steigt mit zunehmendem Sportaktivitätsgrad an, dabei liegen die Mittelwerte der Mädchen leicht über denen der Jungen. Mitglieder in einem Sportverein schätzen ihre Kontaktfreudigkeit höher ein als Schüler, die noch nie Mitglied in einem Sportverein waren (vgl. Endrikat 2001, S. 96–189).

Eppinger (2010) untersuchte in einer quasiexperimentellen Felduntersuchung den Einfluss des Sportengagements auf das jugendliche Selbstkonzept. Die Jugendlichen waren entweder Mannschafts- oder Individualsportler aus unterschiedlichen Leistungsklassen. Die Jugendlichen weisen, unabhängig von Sportart, Geschlecht, Alter und Leistungsklasse ein positives Selbstbild auf. Sportlich aktivere Jugendliche besitzen hierbei ein positiveres Selbstbild als sportlich wenig engagierte Jugendliche (vgl. Eppinger 2010, S. 105–174).

Brettschneider et al. (2002) konnten im Rahmen ihrer Querschnittserhebung eindeutige Aussagen zu verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts der Jugendlichen treffen. Die drei untersuchten Facetten des Selbstkonzepts, das soziale, körperliche und generelle Selbstkonzept weisen bei Mitgliedern im Sportverein positivere Werte auf als bei Nicht-Mitgliedern. Im Einzelnen konnte festgestellt werden, dass Vereinsmitglieder eine positivere Beziehung zu gleich- und gegengeschlechtlichen Jugendlichen, ein besseres Körperkonzept und ein größeres Selbstvertrauen besitzen, als Nicht-Vereinsmitglieder. Desweiten konnten geschlechtsspezifische Unterschiede des jugendlichen Selbstkonzepts lokalisiert werden. Mädchen bewerten ihr generelles und körperliches Selbst sowie die Beziehung zu gleichgeschlechtlichen Jugendlichen negativer als Jungen. Es konnte ebenfalls ein Einfluss der Siedlungsstruktur und der Bildungskarriere auf das Selbstkonzept festgestellt werden. Jugendliche aus ländlichen Regionen nehmen ihr soziales Selbstkonzept negativer wahr als Jugendliche aus Ballungszentren. Hauptschüler schätzten sich in allen Facetten des Selbstkonzepts negativer ein als Gymnasiasten (vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 215–218).

(II.) Ergebnisse Längsschnitterhebungen

Heim (2002), Brettschneider et al. (2002), Brettschneider und Gerlach (2004), Burrmann (2004), Gerlach (2008) und Seyda (2011) untersuchten den Einfluss des Sportes auf die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern bzw. Jugendlichen im Rahmen längsschnittlicher Erhebungen.

Heim (2002) und Brettschneider et al. (2002) orientieren ihre Auswertung am mehrdimensionalen und hierarchisch gegliederten Modell des Selbstkonzepts. Innerhalb beider Studien werden Vergleiche zwischen verschiedenen Kohorten vorgenommen. Es bietet sich aufgrund einer ähnlichen Altersstruktur ein Kohortenvergleich dieser Studien an. Im Längsschnitt lassen sich die Schüler der jüngeren Kohorte (Klasse 7 bis 10) von Heim (2002) mit den Schülern der jüngeren (Klasse 6 bis 8) und mittleren Kohorte (Klasse 8 bis 10) von Brettschneider et al. (2002) vergleichen. Auch die älteren Kohorte beider Studien erlauben einen Vergleich, da in beiden Untersuchungen innerhalb dieser Kohorte der Zeitraum ab Ende der Sekundarstufe I bis in die Sekundarstufe II (Klasse 10 bis 12 bzw. 13) untersucht wird (vgl. Heim 2002, S. 173–190; Brettschneider et al. 2002, S. 47–58).

Heim (2002) untersuchte die Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung von Jugendlichen im Hochleistungssport. Die Untersuchungsgruppe bilden Schüler dreier Schulen mit sportlichem Schwerpunkt aus Berlin. Das körperliche Selbstkonzept, welches im Rahmen der Studie anhand der drei Kategorien, körperliche Attraktivität, Wahrnehmung der eigenen Figur sowie der Gesundheit untersucht wurde, wird in diesem Kontext nicht berücksichtigt (vgl. Heim 2002, S. 264–290). Die Untersuchungsgruppe in der Studie von Brettschneider et al. (2002) bestand aus Schülern von Hauptschule und Gymnasium aus ganz Nordrhein-Westfalen (vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 48–55).

Das schulische Selbstkonzept

Heim (2002) stellte fest, dass das schulische Selbstkonzept der allgemeinen schulischen Leistungen jugendlicher Hochleistungssportler der jüngeren Kohorte (Klasse 7-10) positiver war als das der Schüler innerhalb der Kontrollgruppe. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung ergab, dass Unterschiede im schulischen Selbstkonzept zwischen jungen Hochleistungssportlern und Jugendlichen der Kontrollgruppe fast ausschließlich auf einer positiveren Einschätzung der weiblichen Teilnehmer beruhen. Das schulische Selbstkonzept von jungen Hochleistungssportlern und Schülern der Kontrollgruppe wies dagegen keine nennenswerten Unterschiede auf. Im Längsschnitt kann man eine unterschiedliche Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts von jugendlichen Hochleistungssportlern und Schülern der Kontrollgruppe beobachten. Das schulische Selbstkonzept der Sportler aus der jüngeren Kohorte verändert sich im Verlauf der Sekundarstufe I nur unwesentlich, während das der Schüler aus der Kontrollgruppe zwischen Klasse 7 und 8 deutlich ansteigt und dann nur knapp unter der Einschätzung der Hochleistungssportler liegt. Dieser Unterschied bleibt bis Klasse 10 erhalten. Ein signifikanter Unterschied im schulischen Selbstkonzept zwischen beiden Gruppen ist ab Klasse 8 nicht mehr zu verzeichnen. Der deutliche Anstieg des schulischen Selbstkonzepts innerhalb der Kontrollgruppe lässt sich vor allem durch die Mädchen erklären, die in Klasse 7 eine deutliche negativere Selbsteinschätzung zum schulischen Selbstkonzept aufweisen als die Jungen. Diese Selbsteinschätzung der Mädchen verbessert sich in Klasse 8 deutlich und nähert sich dem Wert der Jungen an.

Die Ergebnisse zum schulischen Selbstkonzept innerhalb der älteren Kohorte (Klasse 11-13) sind, bis auf eine Ausnahme, statistisch nicht signifikant. Das schulische

Selbstkonzept verschlechtert sich im Verlauf der Sekundarstufe II in beiden Untersuchungsgruppen kontinuierlich (vgl. Heim 2002, S. 193–229).

Das soziale Selbstkonzept

Das soziale Selbstkonzept wurde im Rahmen der Studien von Heim (2002) und Brettschneider et al. (2002) in das soziale Selbstbild, die Beziehung zu den Eltern sowie den Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechtes unterteilt.

Innerhalb der jüngeren Kohorte verschlechtert sich bei Heim (2002) die *„Beziehung zu den Eltern“* im Verlauf der Sekundarstufe I stetig. Die Beziehung zu ihren Eltern fällt bei den Schülern aus Klasse 8 und Klasse 10 ungünstig aus. Die jugendlichen Hochleistungssportler schätzen ihre Beziehung zu den Eltern positiver ein, als die Jugendlichen der Kontrollgruppe. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich hierbei nicht feststellen. Entgegen dieser Ergebnisse bleiben bei Brettschneider et al. (2002) die Beurteilungen der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern sowohl bei der jüngeren, als auch bei der mittleren Kohorte auf einem nahezu konstant hohen Niveau mit einem Skalenmittelwert von jeweils über 4,6[49]. Geschlechtsspezifische Unterschiede sowie Unterschiede im Vereinsengagement können nicht beobachtet werden.

Heim (2002) konnte innerhalb der älteren Kohorte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Beziehung zu den Eltern zwischen den Jugendlichen der Versuchs- und der Kontrollgruppe feststellen, auch wenn jugendliche Hochleistungssportler einen höheren Skalenmittelwert[50] (5,28) aufweisen als Jugendliche der Kontrollgruppe (5,06). Er schließt daraus, dass sich das Selbstkonzept in der Sekundarstufe II stärker stabilisiert. Zu diesem Ergebnis sind Brettschneider et al. (2002) ebenfalls gekommen. Im Rahmen ihrer Studie konnten keine signifikanten Unterschiede innerhalb der älteren Kohorte zwischen sportvereinsaktiven und sportvereinsungebundenen Jugendlichen sowie zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden.

Das Selbstkonzept der *„Beziehung zu den Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts“* wurde bei Heim (2002) von den Jugendlichen innerhalb der jüngeren Kohorte etwas schlechter bewertet als ihre Beziehung zu den Eltern. Jugendliche Hochleistungs-

[49] Anm.: Die Skalenmittelwerte zum Selbstkonzept beziehen sich auf eine sechsstufige Likert-Skala von 1 = „negative Einschätzung“ bis 6 = „positive Einschätzung“ vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 215.

[50] Anm.: Die Skalenmittelwerte zu den Facetten des Selbstkonzepts beziehen sich auf eine sechsstufige Likert-Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ (vgl. Heim 2002, S. 183).

sportler beurteilen die sozialen Kontakte zu den Gleichaltrigen positiver als die Jugendlichen der Kontrollgruppe. Im Zeitraum der Sekundarstufe I lassen sich keine nennenswerten Veränderungen im Selbstkonzept der Beziehung zu den Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts feststellen. Brettschneider et al. (2002) konnten innerhalb der jüngeren und mittleren Kohorte ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Veränderungen feststellen, lediglich einen leicht negativen Trend in der Beziehung zu Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts. Eine Signifikanz ergab innerhalb der jüngeren Kohorte die varianzanalytische Auswertung der Beziehung zu Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts beim Messzeitpunkt, in Interaktion zum Geschlecht sowie dem Engagement im Sportverein.

Innerhalb der älteren Kohorte ließen sich bei Heim (2002) sowie bei Brettschneider et al. (2002) keine varianzanalytischen Unterschiede zwischen Hochleistungssportlern und Jugendlichen der Kontrollgruppe oder geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. Insgesamt beurteilen Jugendliche die Sozialkontakte zu Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts recht positiv.

Das Selbstkonzept der *„Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts“* verbessert sich bei Heim (2002) innerhalb der jüngeren Kohorte im Laufe der Sekundarstufe kontinuierlich und ist varianzanalytisch hoch signifikant. Im Längsschnitt sind keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Sportengagement oder Geschlecht zu beobachten. Allerdings lässt sich ein hochsignifikanter Einfluss des Sportengagements auf die Selbsteinschätzung der sozialen Beziehung zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts feststellen. Jugendliche Hochleistungssportler besitzen hierbei eine positivere Einstellung, was durch einen hohen Skalenmittelwert ausgedrückt wird (4,39), als Jugendliche der Kontrollgruppe (3,93). Brettschneider et al. (2002) konnten ebenfalls einen signifikanten Einfluss des Messzeitpunkts auf die Beziehung zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts feststellen und eine kontinuierliche Verbesserung beobachten.

Innerhalb der älteren Kohorte ließ sich in der Studie von Heim (2002) lediglich im Längsschnitt eine signifikante Verbesserung der Beziehung zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts feststellen. Geschlechtsspezifische Unterschiede oder der Einfluss des Sportengagements besitzen hierbei allerdings keinen Einfluss (vgl. Heim 2002, S. 230–256; Brettschneider et al. 2002, S. 220–237).

Das emotionale Selbstkonzept

Die aufgeführten Studien untersuchen von der emotionalen Facette des Selbstkonzepts die emotionale Stabilität der Jugendlichen.

Innerhalb der Studie von Heim (2002) liegt er Skalenmittelwert des emotionalen Selbstkonzepts bei den Mädchen der jüngeren Kohorte (3,78) deutlich unter dem der Jungen (4,03). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied fällt bei jugendlichen Hochleistungssportlern deutlich geringer aus als bei Jugendlichen der Kontrollgruppe. Im Längsschnitt lässt sich eine kontinuierliche Verschlechterung der emotionalen Stabilität beobachten. Hierbei treten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Kann man bei den Jungen im Verlauf der Sekundarstufe I kaum Veränderungen der emotionalen Stabilität feststellen, so verschlechtert sich diese bei den Mädchen kontinuierlich. Brettschneider et al. (2002) können innerhalb ihrer jüngeren Kohorte keine Einflüsse auf die Entwicklung der Jugendlichen feststellen, wohl aber in der mittleren Kohorte. Innerhalb dieser Gruppe jugendlicher Schüler sind sowohl signifikante Geschlechtsunterschiede sowie der Einfluss der Sportvereinszugehörigkeit auf die emotionale Stabilität zu beobachten. Männliche Vereinsmitglieder besitzen eine höhere emotionale Stabilität als weibliche Vereinsmitglieder. Die gleiche Aussage lässt sich für die männlichen und weiblichen Nicht-Vereinsmitglieder formulieren.

Wie auch innerhalb der jüngeren Kohorte, weisen bei Heim (2002) die Mädchen der älteren Kohorte (MW 3,82) eine deutlich negativere emotionale Stabilität auf als die Jungen (MW 4,18). Im Längsschnitt lässt sich ein signifikanter Unterschied der emotionalen Stabilität in Bezug auf das Sportengagement der Jugendlichen beobachten. Die Jugendlichen der Kontrollgruppe wiesen hierbei einen niedrigeren Skalenmittelwert auf als die jugendlichen Hochleistungssportler. Brettschneider et al. (2002) konnten innerhalb ihrer Studie keinerlei Auffälligkeiten innerhalb der älteren Kohorte feststellen. Die Werte liegen allgemein auf einem hohen Niveau (vgl. Heim 2002, S. 257–263; Brettschneider et al. 2002, S. 237–242).

Das generelle Selbstkonzept

Das generelle Selbstkonzept beschreibt das Selbstwertgefühl eines Menschen. Es ist *„eine zentrale Komponente im Prozess der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung und stellt somit einen wichtigen Indikator für Risiken und Chancen des Sportengagements dar“* (Heim 2002, S. 291).

Heim (2002) konnte innerhalb der jüngeren Kohorte einen Einfluss von Sportengagement, Geschlecht und einer Interaktion zwischen Sportengagement und Geschlecht beobachten. Demnach besitzen Jungen und jugendliche Hochleistungssportler ein etwas positiveres Selbstwertgefühl. Das Sportengagement kommt den weiblichen Sportlerinnen zugute. Sie weisen einen signifikant höheren Skalenmittelwert auf (4,90) als die Mädchen aus der Kontrollgruppe (4,49). Bei den Jungen sind dagegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zu beobachten. Innerhalb der älteren Kohorte haben sich keine signifikanten Mittelwertdifferenzen gezeigt. Die Einschätzung des Selbstwertgefühls liegt sowohl in der Gruppe der Hochleistungssportler, wie auch innerhalb der Kontrollgruppe, auf einem hohen Niveau (vgl. Heim 2002, S. 173–313).

Effekte des Sportengagements: Sozialisations- versus Selektionshypothese

Brinkhoff (1998) stellte im Rahmen der Paderborner Talentsichtung fest, dass das Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen höher war als bei wenig aktiven. Es deutet nach Aussage des Verfassers einiges darauf hin, dass bei diesen Ergebnissen Selektions- und Sozialisationseffekte zum Tragen kommen (vgl. Brinkhoff 1998, S. 234–237).

Burrmann (2004) untersuchte im Rahmen einer Längsschnitterhebung über etwa vier Jahre die Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. Als Evaluationsinstrument setzte sie einen Fragebogen ein (vgl. Burrmann 2004, S. 74). Die Autorin analysierte ihre Befunde im Hinblick auf Plausibilität ihrer Fragestellung zugunsten der Sozialisations- bzw. Selektionshypothese[51]. Die Ergebnisse zeigen überwiegend niedrige Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Merkmalen des Selbstkonzepts. Bei fünf Facetten des Selbstkonzepts (Sportlichkeit/Fitness, Figurprobleme, gesundheitliche Labilität, soziales Selbstkonzept zu gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen Peers) ist die Sozialisations-

[51] Die Sozialisationshypothese geht davon aus, dass das Selbstkonzept durch eine Beteiligung am Sport beeinflusst wird. Im Gegensatz dazu wird bei der Selektionshypothese davon ausgegangen, dass eine Beteiligung am Sport vom Selbstkonzept beeinflusst wird (vgl. Burrmann 2004, S. 72).

hypothese plausibler als die Selektionshypothese. Es kann allerdings keine der beiden Hypothesen im Zusammenhang zwischen Sportbeteiligung und generellem Selbstkonzept bestätigt werden (vgl. Burrmann 2004, 75f.).

Als Effekte des Sporttreibens gibt Burrmann (2004) an, dass Heranwachsende mit zunehmender sportlichen Aktivität zum Zeitpunkt der ersten Befragung ihre Sportlichkeit, Fitness und sozialen Kompetenzen im Umgang mit gleichgeschlechtlichen (Peers) knapp vier Jahre später positiver schätzen. Jugendliche mit gleichbleibender oder zunehmender Sportaktivität schätzen sich positiver ein als solche, die ihre Sportaktivität während des Untersuchungszeitraumes verringert haben. Es lassen sich weiterhin signifikante Interaktionseffekte innerhalb der Variable Figurprobleme in Bezug auf die Sportbeteiligung zwischen den beiden Messungen t_1 und t_2 beobachten. Jugendliche, die bereits zum Beginn der Untersuchung sportliche sehr aktiv waren und innerhalb des Untersuchungszeitraums ein gleichbleibendes bzw. gesteigertes Sportpensum absolviert hatten, nehmen die wenigsten Figurprobleme wahr. Dagegen ist die Wahrnehmung von Figurproblemen bei Jugendlichen deutlich größer, die bereits beim Start der Untersuchung lediglich einmal oder noch weniger Sport pro Woche betrieben haben und deren Sportengagement im Verlauf des Untersuchungszeitraums noch weiter abgenommen hat. Die positiven Effekte eines Sportengagements auf Merkmale des Selbstkonzepts gelten für beide Geschlechter. Weiterhin konnte Burrmann (2004) signifikante Interaktionseffekte von Geschlecht und Sportengagement in Bezug auf die sozialen Beziehungen zu den Peers des gleichen Geschlechts nachweisen. Es besteht darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen dem Umfang der sportlichen Aktivität von Jugendlichen und einer positiven Selbstwahrnehmung, jedoch zeigen die Untersuchungsergebnisse bei Jungen höhere Selbstkonzeptwerte, als Mädchen mit dem selben sportlichen Engagements. Der Sportvereinszugehörigkeit kann anhand der Ergebnisse dagegen kein signifikanter Einfluss auf einen der beschriebenen Parameter zugesprochen werden. Das soziale Umfeld sportlicher Handlungen spielt für die Ausbildung eines positiven sozialen Selbstkonzepts zu gleich- und gegengeschlechtlichen Peers eine größere Rolle als die Häufigkeit des Sporttreibens (vgl. Burrmann 2004, 76ff.).

Brettschneider und Gerlach (2004) haben im Rahmen des Paderborner Talentsichtungsmodells das Sportengagement und die Entwicklung im Kindesalter untersucht. Im Rahmen dieser Längsschnittstudie ist in Bezug auf das Selbstkonzept der Kinder festgestellt worden, dass Talente und tendenziell auch die Kinder der

Kontrollgruppe mehr Lebensfreude besitzen als die Kinder der Kompensationsgruppe. Das Selbstwertgefühl ist auf der Seite der Talente am positivsten ausgeprägt, gefolgt von den Kindern der Kontrollgruppe. Das soziale Selbstkonzept liegt bei den Schülern der Talentgruppe innerhalb der Klassen 3 bis 8 über dem der Kontroll- bzw. Kompensationsgruppe. Für diesen Zeitraum stellen sie fest: Je niedriger das sportliche Talent ist, desto problematischer bilden sich die Persönlichkeits- und Gesundheitsfacetten aus. Erst im Bereich der Sekundarstufe II bzw. im Berufsalter gleichen sich die Werte aller drei Testgruppen an. Auch können deutliche Unterschiede der Selbstkonzeptausbildung innerhalb der unterschiedlichen Schultypen in der Sekundarstufe I beobachtet werden. Zu Beginn der Sekundarstufe I steigt bei Haupt- und Gesamtschülern die Wahrnehmung ihrer sozialen Anerkennung, bei Gymnasiasten fällt sie dagegen ab. Zum Ende dieses Schulabschnittes fühlen sich Haupt- und Gesamtschüler signifikant wohler, als die Realschüler bzw. Gymnasiasten. Die Schüler, die im Untersuchungszeitraum immer Mitglied in einem Sportverein waren, zeigen im Zeitraum zwischen der 3. und 8. Klasse im Vergleich zu den anderen Gruppen (nie Mitglied, Einsteiger, Aussteiger, Flukturierer) ein höheres soziales Selbstkonzept. Psychosomatische Beschwerden als sekundäre Stressfolgen treten immer vermehrt in bestimmten Gruppen auf. Sie treten stärker bei Mädchen als bei Jungen sowie bei Kindern mit niedrigerer Bildungskarriere auf. Ein stärkeres sportliches Talent bzw. Engagement geht einher mit geringeren Beschwerden im psychosomatischen Bereich. Sportlich begabte Kinder verfügten über größere Ressourcen im Stressprozess (Selbstkonzept, soziale Integration), die das Auftreten der Beschwerden verringern können. Kinder, die sportlich aktiv sind, verfügen insgesamt über positivere Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Brettschneider und Gerlach 2004, S. 78–114; Gerlach und Brettschneider 2013, S. 95–101).

Seyda (2011) beschreibt im Rahmen der Auswertung des Pilotprojektes *„Die tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“* auch die Wirkung des Schulsports auf die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit (vgl. Seyda 2011, S. 197–231). In der Ergebnisdarstellung wird auf unterschiedliche Selbstkonzeptfacetten eingegangen. Die Einschätzungen zum generellen Selbstkonzept fallen in allen Untersuchungsgruppen im Laufe des Erhebungszeitraums signifikant ab. Hierbei lassen sich keine großen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Projekt- und Kontrollschulen feststellen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse fällt jedoch auf, dass Mädchen von Schulen mit niedriger

Konzeptorientierung ihr generelles Selbstkonzept signifikant höher einschätzen als die Mädchen der Kontrollschulen. Der gleiche Trend lässt sich für das Körperselbstwertgefühl beobachten. Auch hierbei schätzen sich Mädchen von Schulen mit niedriger Konzeptorientierung höher ein als die Mädchen an den Kontrollschulen. Mädchen profitieren also deutlich von der Ausweitung des Schulsports. Bei den Jungen sind keine signifikanten Unterschiede zu beobachten. Die Mitgliedschaft in einem Sportverein wirkt sich nicht auf die Entwicklung des generellen Selbstkonzepts und des Körperselbstwertgefühls aus. Die Auswertung des physischen Selbstkonzepts erfolgt im Rahmen der Untersuchung in den zwei Teilbereichen Fähigkeiten und Attraktivität. Die Einschätzung der körperlichen Fähigkeiten ist über den Untersuchungszeitraum hinweg stabil und liegt in einem positiven Bereich. Unterschiede in Bezug auf die Konzeptorientierung der Schulen können nicht festgestellt werden, jedoch schätzen Jungen ihre physischen Fähigkeiten signifikant höher ein als Mädchen, ebenso wie Kinder, die dauerhaft Mitglied in einem Verein sind. Die körperliche Attraktivität wird von den Kindern ebenfalls als positiv eingeschätzt, auch wenn es zwischen dem dritten und vierten Schuljahr zu einer signifikanten Abnahme der Selbsteinschätzung kommt. Einflüsse von Geschlecht, Vereinspartizipation oder Ganztagssport auf die Attraktivität sind nicht zu beobachten. Jedoch lässt sich bei Mädchen, die an Schulen mit niedriger Konzeptorientierung unterrichtet wurden, eine signifikant höher eingeschätzte Attraktivität feststellen, als bei Mädchen der anderen Projektschulen sowie der Kontrollschulen. Die Einschätzungen zum sozialen Selbstkonzept bleiben innerhalb des vierjährigen Untersuchungszeitraums stabil und zeigen keinerlei Unterschiede im Hinblick auf Geschlecht, Konzeptorientierung der Schule, Vereinsmitgliedschaft oder Sportangeboten im Ganztag. Auch beim akademischen Selbstkonzept bleiben die Einschätzungen der Kinder stabil. Bei Kindern, die dauerhaft Vereinssport betreiben, fällt die Einschätzung gegenüber Kindern, die nicht im Verein aktiv sind, höher aus (vgl. Seyda 2011, S. 245–256).

2.3.4 Zusammenfassung

Das sportliche Engagement der Kinder und Jugendlichen hängt von unterschiedlichen sozialen Determinanten ab. Der Einfluss auf das Engagement im Sportverein ist innerhalb der aufgeführten Studien ausführlich untersucht worden und lässt sich wie folgt beschreiben (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990; Brinkhoff 1998; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Gerlach und Brettschneider 2013): Der Partizipationsgrad von Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen …

(1) ist bei Jungen größer als bei Mädchen,
(2) sinkt innerhalb der Sekundarstufe I kontinuierlich ab,
(3) ist bei Gymnasiasten größer als bei Hauptschülern,
(4) steigt mit aufsteigender sozialer Herkunftsschicht,
(5) steigt mit zunehmendem Talent,
(6) ist in ländlichen Regionen höher als in Ballungszentren,
(7) ist in den alten Bundesländern größer als in den neuen Bundesländern,
(8) ist höher, wenn deren Eltern Mitglied in einem Sportverein sind.

Eine Kombination einzelner Determinanten kann zur Verstärkung bzw. zur Abschwächung der aufgeführten Effekte führen. Als wichtige Einflussfaktoren können hierbei die beiden Determinanten schulische Bildungskarriere und soziale Herkunftsschicht gesehen werden (vgl. Brinkhoff 1998; Gerlach und Brettschneider 2013).
In solchem Umfang und solcher Deutlichkeit lassen sich die Ergebnisse zum Außerunterrichtlichen Sportengagement in der Schule sowie dem informellen außerschulischen Sportengagement nicht darstellen.
Schulsport-AGs sind bei den meisten Schulen ein fester Bestandteil im Schulalltag. Die Inhalte orientieren sich fast ausschließlich sich an den traditionellen Sportarten. Unterschiede in Bezug auf Bildungskarriere und Geschlecht konnten innerhalb der DSB-Sprint-Studie beobachtet werden. Danach nehmen mehr Jungen an den Schulsport-AGs teil als Mädchen. Schüler aus Grund- und Hauptschulen nutzen häufiger diese schulischen Sportangebote als z.B. Schüler aus Gymnasien oder Realschulen. Die Auswertung der Bielefelder *„SET-Studie“* ergab dagegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bzw. Unterschiede nach besuchter Schulform (vgl. Brinkhoff 1998; Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006).

Informelles außerschulisches Sportengagement ist die häufigste Freizeitbeschäftigung von Kinder und Jugendlichen. Zusammenfassend kann man diesbezüglich festhalten, dass

(1) Jungen häufiger und extensiver Sport treiben als Mädchen,
(2) Jungen und Mädchen unterschiedliche Sportarten bevorzugen,
(3) bei Jungen die Sportart Fußball dominiert,
(4) sich die Beliebtheit der Sportarten im Altersverlauf ändert (vgl. Digel 1996; Opper und Elke 1996; Brinkhoff 1998; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Hummel 2006).

Die Ergebnisse von Prohl und Möser (1997) deuten darauf hin, dass an Schulen mit mehr Sportstunden bzw. Sport-AGs ein besseres Sozialklima herrscht. Dies wird von allen Beteiligten, Schülern, Lehrern und Eltern der Interventionsschule so wahrgenommen. Unterstützt werden diese Einschätzungen von Gerlach und Brettschneider (2008), die bei sportlich aktiven Schülern ein höheres psychosoziales Wohlbefinden und höhere Lebensfreude festgestellt haben. Eine Nachhaltigkeit sportlicher Aktivität auf das Wohlbefinden konnte nicht festgestellt werden (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013).
Ausgehend von der These, dass eine Sozialisation durch Sport stattfindet, beschäftigen sich viele Studien mit dem Einfluss sportlichen Engagements auf das Selbstkonzept, einer Facette der Persönlichkeit.
Die Ergebnisse der aufgeführten Querschnittserhebungen ergeben, dass …

(1) Mädchen ihr generelles und körperliches Selbst negativer bewerten und ein geringeres Selbstwertgefühl besitzen als Jungen,
(2) Sportlich aktivere Jugendliche ein positiveres Selbstbild aufweisen als sportlich wenig aktive Jugendliche, und mit zunehmendem Sportaktivitätsgrad die Problembewältigungskompetenz steigt,
(3) Mitglieder in einem Sportverein ihr Selbstwertgefühl und ihre Kontaktfreudigkeit höher einschätzen als Schüler, die noch nie oder früher in einem Sportverein waren und eine positivere Beziehung zu gleich- und gegengeschlechtlichen Peers, ein besseres Körperkonzept und ein größeres Selbstvertrauen besitzen,
(4) Jugendliche aus ländlichen Regionen ihr soziales Selbstkonzept negativer wahrnehmen, als Jugendliche aus Ballungszentren,

(5) Hauptschüler sich in allen Facetten des Selbstkonzepts negativer einschätzen als Gymnasiasten (vgl. Späth und Schlicht 2000; Endrikat 2001; Brettschneider et al. 2002; Eppinger 2010).

Diese Ergebnisse geben allerdings keine Auskunft über die Ursachen dieser beobachteten Unterschiede. Inwiefern es sich hierbei um Sozialisationseffekte durch Sport handelt, kann nur mithilfe von Längsschnittuntersuchungen hinterfragt werden.
Innerhalb der Längsschnittuntersuchungen sind die unterschiedlichen Facetten des Selbstkonzepts genauer untersucht worden. Brettschneider et al. (2002) konnten feststellen, dass sich die Beziehungsqualität zwischen Kindern und Eltern im Verlauf der Entwicklung weitgehend konstant auf einem sehr hohen Niveau bewegt. Dies deutet auf eine gute Eltern-Kind-Beziehung hin. Positive Effekte des Sport- und Vereinsengagements sind hierbei nicht erkennbar. Die Jugendlichen besitzen eine intakte soziale Beziehung zu Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts, wobei das Niveau der Beziehung zu den Eltern nicht erreicht wird. Die Annahme, dass ein Sportvereinsengagement die Entwicklung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts positiv beeinflusst, kann im Rahmen der Studie nicht bestätigt werden. Die soziale Beziehung zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts steigt im Alter von 12 bis 18 Jahren kontinuierlich an. Dabei bauen sowohl Vereinssportler, wie auch vereinssportabstinente Jugendliche gleichsam positive Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts auf (vgl. Brettschneider et al. 2002).
Es konnte festgestellt werden, dass das soziale Selbstkonzept jugendlicher Hochleistungssportler in den drei Bereichen Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern, Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen sowie gegengeschlechtlichen Peers, positiver eingeschätzt wird, als innerhalb der entsprechenden Kontrollgruppen. Diese Ergebnisse lassen sich jedoch weitestgehend nicht statistisch absichern (vgl. Heim 2002). Das *emotionale Selbstkonzept* weist im Längsschnitt eine hohe Stabilität auf. Mädchen weisen hierbei leicht ungünstigere Werte auf als Jungen, jedoch sind auch diese Unterschiede statistisch nicht absicherbar. Gleiches gilt auch für das sportliche Engagement. Auch wenn die höchsten Werte der emotionalen Stabilität bei Brettschneider et al. (2002) von männlichen Vereinsmitgliedern erzielt werden und eine tendenziell größere emotionale Stabilität auf Seiten der Vereinssportler zu erkennen ist, liegen keine signifikanten Unterschiede zu den anderen Gruppen vor. Daher kann eher von einem Selektionseffekt, als von einer positiven Wirkung des

Sportvereins gesprochen werden. Heim (2002) stellte dazu fest, dass sich leistungssportliches Engagement im Jugendalter weder negativ noch positiv auf die emotionale Befindlichkeit auswirkt. Brettschneider et al. (2002) können kaum Belege für den Einfluss sportlichen Engagements im Verein auf das *allgemeine Selbstkonzept* feststellen, sodass die Ergebnisse eher für die Selektionshypothese sprechen.

2.4 Fazit zum Forschungsstand

Eine Vielzahl von Studien befasst sich mit der Erfassung kindlicher Lebenswelten. Kinder und Jugendliche sind heutzutage vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt. Hierzu gehören der demografische Wandel, Bildungsexpansion und Institutionalisierung der Freizeit sowie eine Verstetigung sozialer Ungleichheit. Übereinstimmend kann jedoch festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland weitestgehend wohlbehalten aufwachen und im Allgemeinen ein positives Wohlbefinden besitzen. Trotz vielfältiger Familienkonstellationen dominiert weiterhin die klassische Kernfamilie (vgl. Zinnecker et al. 1996; Alt und Gloger-Tippelt 2008; Zerle 2008; Schneekloth und Andresen 2013; Schmidt 2015a; Neuber und Salomon 2015).

Die Schichtzugehörigkeit spielt innerhalb der kindlichen Entwicklung eine wichtige Rolle. Sie besitzt großen Einfluss auf vielfältige Bereiche des kindlichen Lebens und die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender. Es lässt sich u.a. ein Einfluss auf das Wohlbefinden, die empfundene Benachteiligung, Schulbildung, Kinderarmut, Einstellung zur Schule, Freundeskreis, Vereinszugehörigkeit und musisch-kulturellen Aktivitäten nachweisen (vgl. Zinnecker et al. 1996; Hurrelmann 2007; Leven und Schneekloth 2007; Schneekloth und Leven 2007a; Zerle 2008; Jänsch und Pupeter 2013; Jänsch und Schneekloth 2013; Pupeter und Hurrelmann 2013).

Sporttreiben ist eine der häufigsten Freizeitbeschäftigungen und spielt für viele Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle. Die Teilhabe fast aller Kinder an außerschulischen Sportaktivitäten lassen Hasenberg und Zinnecker (1996) von *„sportiven Kindheiten“* sprechen. Die dominierende institutionelle Freizeitaktivität ist der Sportverein (vgl. Hasenberg und Zinnecker 1996; Alt und Gloger-Tippelt 2008; Zerle 2008; Jänsch und Schneekloth 2013).

Das Sportengagement hängt von verschiedenen sozialen Determinanten ab. Dazu gehören neben der Schichtzugehörigkeit u.a. Geschlecht, Alter, schulische Bildung, sportliches Talent und Siedlungsstruktur (vgl. Brinkhoff 1998; Kurz und Tietjens 2000; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Gerlach und Brettschneider 2013).

Es konnte innerhalb der Studien mehrfach belegt werden, dass sich verschiedene Facetten der Persönlichkeit während der kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung verändern. Die Studien gehen von einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts

Jugendlicher aus, an dessen Spitze sich das generelle Selbstkonzept befindet, welches sich in die Bereiche soziales, intellektuelles (schulisches) und körperliches Selbst unterteilt. Das generelle Selbstkonzept (Selbstwertgewühl) von Kindern und Jugendlichen entwickelt sich im Altersverlauf positiv. Es sind keine großen Schwankungen zu beobachten. Ein allgemeiner Einfluss sportlicher Aktivität auf das generelle Selbstkonzept kann nicht belegt werden. Brettschneider et al. (2002) deuten aus ihren Ergebnissen, dass Mädchen der jüngeren Kohorte von einem Sportengagement profitieren. Auch für die drei Teilbereiche des Selbstkonzepts lässt ich ein genereller Einfluss des Sportengagements nicht nachweisen. Dem hingegen lässt sich der Einfluss gravierender Veränderungen, z.B. im schulischen Umfeld, auf die kindliche Persönlichkeit beobachten. Die Schule ist neben der Familie eine wichtige Sozialisationsinstanz. Veränderungen im schulischen Alltag, wie sie etwa der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I darstellt oder im Anschluss an die Regelschulzeit der Übergang in die Sekundarstufe II bzw. ins Berufsleben, stellen eine große Herausforderung für die Kinder und Jugendlichen dar (vgl. Brettschneider et al. 2002; Heim 2002; Alt 2008).

Im Rahmen wissenschaftlicher bzw. sportwissenschaftlicher Untersuchungen richtet sich das Forschungsinteresse u.a. auf Erkenntnisse zur Sozialisations- und Selektionshypothese im und durch Sport. Hierzu sind zahlreiche Quer- und Längsschnittstudien durchgeführt worden. Ein Vergleich der einzelnen Studien wird durch unterschiedliche Fragestellungen und Zielgruppen sowie Evaluationsinstrumente und Auswertungsverfahren erschwert.

Veränderungen des kindlichen Sozialverhaltens bzw. der Persönlichkeit durch eine gezielte Intervention im Sport ist mehrfach beobachtet und nachgewiesen worden. Über die Nachhaltigkeit dieser Veränderungen kann jedoch nur spekuliert werden (vgl. Mirabella-Greco 1980; Ungerer-Röhrich 1984; Ferrari 2005; Conzelmann et al. 2011). Für das Erreichen sozialer Lernziele werden von den Autoren verschiedene Forderungen an den Sportunterricht gestellt:

(1) Gezielte Ausrichtung auf soziale Lernziele (vgl. Weichert 1974)
(2) Neudefinition der Lehrerrolle (vgl. Cachay und Kleindienst 1976)
(3) Schülerorientierung (vgl. Cachay und Kleindienst 1976; Gebken 2002)
(4) Reduzierung von Wettkampf- und Konkurrenzorientierung
(5) Einsatz von Gruppenunterricht

Ein genereller Einfluss des sportlichen Engagements auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Wirkung eines *„Breitbandantibiotikums“* muss abgelehnt werden. Es deutet vieles darauf hin, dass eine Selektion zum Sport stattfindet (vgl. Brettschneider et al. 2002; Heim 2002; Alt 2008). Gezielte Interventionen können dagegen zu Änderungen bestimmter sozialer Verhaltensweisen führen sowie Facetten des Selbstkonzepts beeinflussen (vgl. Ungerer-Röhrich 1984, Conzelmann et al. 2011).

3 Theoretische Bezüge

„Kindheiten, die wir heute in modernen Industriegesellschaften kennen, zeichnen sich aus durch den emotionalen Wert von Kindern. Heutzutage stellen Kinder eine zentrale Sinnerfüllung im Leben der Eltern dar. Diese Art von Kindheit hat es nicht immer gegeben und scheint eine Entwicklung des modernen 20. Jahrhunderts zu sein“ (Schmidt 2003, S. 19).

So schreibt der französische Historiker Philippe Ariès über das Verständnis von Kindheit im Mittelalter:

„Die mittelalterliche Gesellschaft […] hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, daß [sic] die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewußten [sic] Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches bewußtes [sic] Verhältnis zur Kindheit gab es nicht. Deshalb gehörte das Kind auch, sobald es ohne die ständige Fürsorge seiner Mutter, seiner Amme oder seiner Kinderfrau leben konnte, der Gesellschaft der Erwachsenen an und unterschied sich nicht länger von ihr“ (Ariès et al. 1998, S. 209).

Anhand dieser beiden Zitate wird deutlich, dass sich im Laufe der Zeit eine ganz andere Sichtweise von Kindern und Kindheit entwickelt hat, deren Ursprung man in einem geschichtlichen Abriss belegen kann. Kindheit kann man daher auch als historisches Konstrukt ansehen. Nicht nur die Kindheit und das Kindsein haben sich im Laufe der Zeit verändert, sondern auch die kindliche Lebenswelt, die maßgeblich von Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Vereinen, Peergroups sowie einem medialen Einfluss geprägt wird. Diese sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Einflussfaktoren bedingen auch eine Veränderung von Kindheit und Kindsein, wodurch sie zu sozialen Konstrukten werden (vgl. Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010).
Demzufolge haben sich auch Inhalte und Gegenstand der Sozialisationsforschung verändert. Stand früher die gesellschaftliche Integration und der Erwerb von Handlungskompetenzen im Mittelpunkt, so ist heute die menschliche Subjektwerdung von zentraler Bedeutung. Sozialisation vollzieht sich demnach durch die Entwicklung der

menschlichen Persönlichkeit (vgl. Hurrelmann et al. 2008, 14f.; Bühler-Niederberger 2011, S. 135–142). Dadurch fokussiert sich die Sozialisationsforschung auf *„die Reflexionsfähigkeit und aktive Steuerung sowie Integration von Erfahrungen, durch die das Individuum im Laufe seiner Persönlichkeitsentwicklung eine personale und soziale Identität entwickelt, indem es seine Umwelt aktiv aneignet und an deren Gestaltung teilhat“* (Hurrelmann et al. 2008, S. 15).

Im Mittelpunkt der aktuellen Sozialisationstheorie steht der Einfluss bzw. die Wirksamkeit gesellschaftlicher Lebensbedingungen auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Veith 2008, S. 32). Hurrelmann hat mit seinem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung eine *„umfassende“* und *„interdisziplinäre“* Sozialisationstheorie geschaffen, die als Metatheorie oberhalb der Einzeltheorien angesiedelt ist, und eine erweiterte Sichtweise auf die menschliche Sozialisation ermöglicht. Im Rahmen dieses Modells, in dem der Mensch als Akteur und Produzent seiner eigenen Persönlichkeit gesehen wird, steht das wechselseitige Verhältnis von Person und Umwelt im Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, S. 90–105).

Im Folgenden wird zuerst ein kurzer Überblick über die Kindheitsforschung in Deutschland gegeben (Kapitel 3.1) und die Begriffe Kinder und Kindheit unter gesellschaftlichen und kulturellen Gesichtspunkten innerhalb der unterschiedlichen Epochen betrachtet (Kapitel 3.2). Sozialisation und soziales Lernen taucht immer wieder als zu vermittelnder Inhalt in vielen Lehrplänen auf. Sozialisation erfolgt in sozialen Kontexten. Im Kapitel 3.3 wird der Prozess der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter vorgestellt (Kapitel 3.3.1), die Sozialisationsinstanzen Familie, Schule sowie tertiäre Sozialisationsinstanzen beleuchtet (Kapitel 3.3.2) und Sozialisations- und Entwicklungsprobleme aufgezählt (Kapitel 3.3.3). Es wird ein Überblick über unterschiedliche Sozialisationstheorien gegeben (Kapitel 3.3.4) und das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als Rahmenkonzept der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 3.3.5). Der Zusammenhang zwischen Sport und Gesellschaft ist Gegenstand des Kapitels 3.6. Nachdem diese Zusammenhänge unter verschiedenen Gesichtspunkten näher betrachtet wurden, widmet sich der letzte Abschnitt dieses Kapitels dem Thema Schulsport (Kapitel 3.7).

3.1 Kindheitsforschung

Einer der ersten, der in Deutschland von Kindern als *„eigenständige Menschen“* und von einem *„eigenständigen Wert der Lebensphase Kindheit“* spricht, war der Kindheits- und Erziehungstheoretiker Siegfried Bernfeld. Kinderforschung sollte nach seiner Auffassung die kindlichen Meinungen und Äußerungen ins Zentrum der Betrachtung stellen. Seine grundlegenden Erkenntnisse sind auch für die aktuelle Kindheitsforschung von Bedeutung. Kindheitsforschung ist in Deutschland seit den 1980er Jahren etabliert. Inhaltlich befasst sie sich u.a. mit der Entwicklung und Veränderung der Lebensphase Kindheit, mit kindlichen Vorstellungen und dem Zusammenhang von Kindheit und Entwicklung (vgl. Andresen und Hurrelmann 2010, S. 55–56; Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010, S. 35).

Der Individualisierungsprozess unserer heutigen Gesellschaft fordert von Kindern und Jugendlichen, ihre eigene Entwicklungsgestaltung selbst zu übernehmen. Kinder sind durch eine Vorverlagerung ursprünglich jugendlicher Entwicklungsaufgaben und gesellschaftlichen Anforderungen in ihrer Kindheit zur Selbstständigkeit gezwungen. Kindheit wird in der derzeitigen Kindheitsforschung als eigenständige Lebensphase verstanden. Kinder werden hierbei als aktive Selbstgestalter ihrer eigenen Entwicklung angesehen. Die aktuelle Forschung basiert dabei auf drei Grundannahmen:

(1) Die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit verläuft als Zusammenspiel von (genetischer) Anlage und Umwelt. Dabei kann sich die Umwelt entweder entwicklungsfördernd, oder aber entwicklungshemmend auf die Aktivierung der Anlagen eines Kindes auswirken.

(2) Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes vollzieht sich in der permanenten Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Realität. Die innere Realität beschreibt dabei seine genetische Ausstattung (körperliche Konstitution, emotionale und psychische Veranlagung). Die äußere Realität eines Kindes setzt sich aus seiner sozialen und materiellen Umwelt zusammen.

(3) Die Realitätsverarbeitung des Kindes findet produktiv statt. Damit kommt seine aktive Rolle an der Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck. Bei unzureichenden individuellen Kompetenzen zur Aktivierung des Entwicklungspotentials kann es auch zu Risiken im Verlauf der kindlichen Entwicklung kommen.

Die aktuelle Sichtweise der Kinder als eigenständige Gestalter wird daran deutlich, (1) dass in der Sozialisationsforschung vielfach von einer Selbstsozialisation gesprochen wird, (2) dass aufgrund fehlender Geschwisterkinder bzw. Spielkameraden Kompetenzen zum Aufbau sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen in Schule und Verein vermittelt werden, (3) dass im familiären Kontext das Aushandeln den autoritären Erziehungsstil abgelöst hat, (4) dass Kinder ihre Bedürfnisse und Wünsche laut äußern und (5) sich in ihrer Freizeit aus der Vielzahl von Angeboten ihren eigenen Stil kreieren (vgl. Brettschneider und Gerlach 2004, S. 29–32).

3.2 Kinder und Kindheit

Biologisch gesehen beginnt die Kindheit mit der Geburt und endet mit der Geschlechtsreife. Wissenschaftliche Untersuchungen orientieren sich an den biologischen bzw. psychologischen Entwicklungsstufen eines Kindes, wonach der Zeitraum von 0-3 Jahren als frühste Kindheit, von 3-6 Jahren als Vorschulalter und von 7-11 Jahren als Grundschulalter bezeichnet wird. Kinder im Alter von 10-14 Jahren befinden sich nach dieser Einteilung im Übergangsalter zwischen Kindheit und Jugendphase. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz werden Kinder als Personen definiert, die noch keine 14 Jahre alt sind (vgl. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung 1998, S. 15).

Betrachtet man Kindheit jedoch nicht nur als biologische Entwicklungsstufe, sondern berücksichtigt die sie jeweils beeinflussenden gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren, durch die ihr Sinnzuschreibungen und Erwartungen zuteilwerden, muss man Kindheit als ein sich veränderndes Konstrukt ansehen (vgl. Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010, S. 12).

Kindheit hat sich in der heutigen Gesellschaft als eigenständige Lebensphase etabliert, die von Eingrenzung, Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichnet ist. Man kann daher nicht mehr von der einen Kindheit sprechen, sondern von einem individuell und soziokulturell definierten Konstrukt, welches von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten beeinflusst wird und dadurch einem permanenten Veränderungs- und Entwicklungsprozess unterworfen ist.

Eine feste Zeitspanne der Kindheitsphase kann nicht angegeben werden. Aus biologischer Sicht endet sie mit dem Beginn der Geschlechtsreife (Pubertät) und stellt somit den Übergang zum Jugendalter dar. Das Eintrittsalter in die Geschlechtsreife variiert jedoch individuell sehr stark und hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich nach vorne verschoben (Akzeleration). Die Pubertät beginnt in der heutigen Zeit für die Hälfte der Mädchen schon mit etwa 11 ½, für die Hälfte der Jungen mit etwa 12 ½ Jahren (vgl. Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010, S. 13; Hurrelmann 2011, 168f.).

„Psychologische Ansätze gehen von fließenden Übergängen zwischen Kindes- und Jugendalter aus. Mögliche Kriterien liegen in der Selbstwahrnehmung, dem Selbstbewusstsein, den Bewältigungskompetenzen, sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Der subjektiven Perspektive wird dabei ein großes Gewicht zugesprochen. In der Soziologie wird der Übergang in die Jugendphase mit einem Statusübergang verbunden, d.h. die Handlungsspielräume erweitern sich und die Rollen werden vielfältiger. Zentral ist, dass der Übergang in die Lebensphase Jugend mit spezifischen Anforderungen und erweiterten Möglichkeiten verknüpft ist“ (Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010, S. 13).

Im Folgenden wird das Verständnis von Kindheit unter Berücksichtigung diverser externer Einflussfaktoren wie Gesellschaft und Kultur im geschichtlichen Kontext betrachtet und als Erklärungsgrundlage unseres heutigen Kindheitsbildes genutzt (vgl. Bamler und Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia 2010, 12f.).

In einem Zeitraum von nur 100 Jahren ist es zu deutlichen strukturellen Veränderungen des Lebenslaufs gekommen (Abbildung 2). Im Jahr 1900 gab es noch im Alter von etwa fünfzehn Jahren mit dem Einstieg in das Erwerbsleben und der Familiengründung einen nahtlosen Übergang vom Kindes- in das Erwachsenenalter. Im Jahre 2000 ist es zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der einzelnen Lebensphasen gekommen. Die Lebensphase Kindheit hat sich in diesem Zeitraum durch die immer früher einsetzende Pubertät deutlich verkürzt. Etabliert hat sich die Lebensphase Jugend, die in etwa den Lebensabschnitt zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr beinhaltet. Als weitere Lebensphase zwischen dem Jugend- und Erwachsenenalter hat sich das Jungerwachsenenalter ausgebildet, das den Lebensabschnitt kennzeichnet, indem die Heranwachsenden noch keinen Beruf ausüben sowie keine Familie gegründet haben. Dieser Abschnitt zieht sich bis etwa zum 35. Lebensjahr. Das Erwachsenenalter hat sich deutlich nach hinten verlagert und beschreibt den Lebensabschnitt bis weit über das 50ste Lebensjahr hinaus. Durch die enorm gestiegene Lebenserwartung schließen sich an das Erwachsenenalter heutzutage die Lebensphasen spätes Erwachsenenalter, Seniorenalter und hohes Alter an. Gründe für diese gravierenden Änderungen sind die deutlichen Veränderungen im wirtschaftlichen und sozialen Bereich innerhalb unserer Gesellschaft, die zu materiellem Wohlstand, deutlich längeren Ausbildungszeiten und verbesserten Arbeitsbedingungen geführt haben (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, 119ff.).

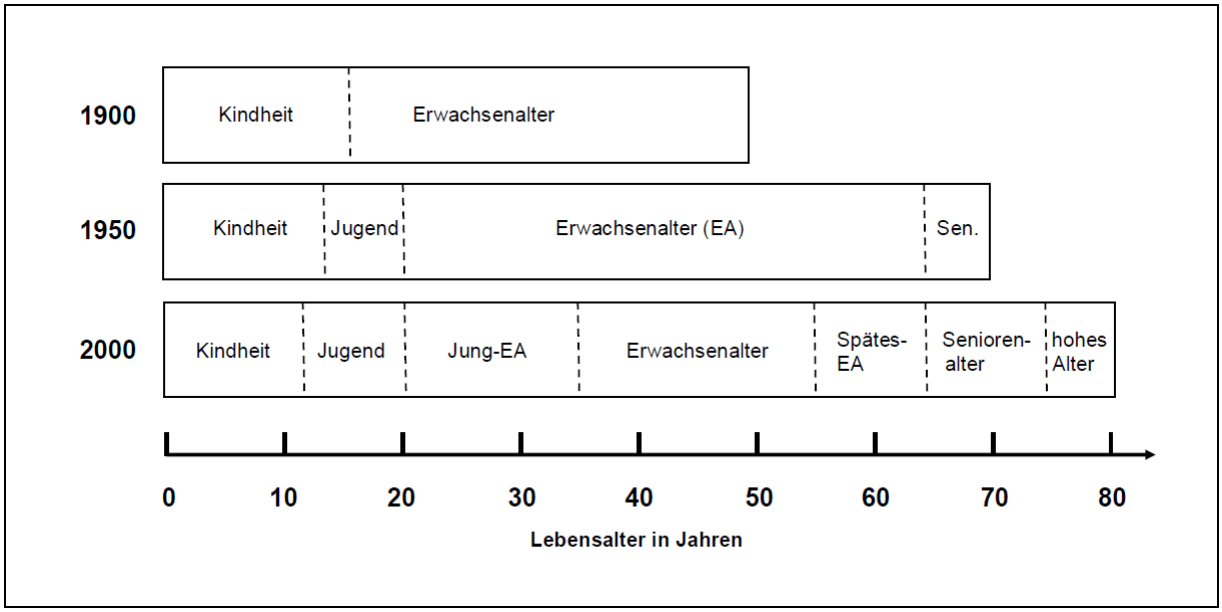


Abbildung 2: Struktur des Lebenslaufs im historischen Vergleich (nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 119)

3.2.1 Kindheit im Wandel der Zeit

Kindheitsvorstellungen in Deutschland, aber auch in anderen westlichen Ländern, orientieren sich an einer langen und behüteten Kindheit. Hierzu gehören u.a. die Einführung der Schulpflicht und die Abschaffung von Kinderarbeit. Diese Vorstellung von Kindheit wird als Norm verstanden, an der sich Institutionen und Gesetzesentwürfe orientieren. Daher kann man diese *„enge“* Vorstellung von Kindheit als *„normatives Muster“* auffassen. Entsprechen Kindheiten diesem gesellschaftlich vorgegebenen Muster, so werden sie als richtig und gut bewertet. Weichen sie dagegen von dieser gesellschaftlichen Norm ab, werden sie abgewertet und als korrekturbedürftig befunden (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 7–10).

„Ein Abriss der Geschichte der Kindheit in unserer Gesellschaft lässt das „normative Muster“ einer langen, behüteten Kindheit auch als ein wesentliches Element der Bemühungen um eine geordnete Gesellschaft erkennen“ (Bühler-Niederberger 2011, S. 9).

Bühler-Niederberger (2011) stellt drei grundlegende Entwicklungen in Europa ab dem Mittelalter heraus, an denen die veränderte Sichtweise auf Kinder und Kindheit deutlich wird:

(1) Separation der Kinder (Sonderstellung)
(2) Emotionale Höherbewertung der Kinder (Glorifizierung)
(3) Relationierung des Kindes zum *„Gesamt“* (Freisetzung aus der Familie) und stärkerer Bezug zur Gesellschaft

Mithilfe dieser Entwicklungen sollen die Kinder diszipliniert werden und eine *„Erziehung zur späteren Ordnungsfähigkeit“* stattfinden. Ziel ist die Anpassung der Kinder an die soziale Ordnung der Gesellschaft.
Hierauf aufbauend erfolgt der geschichtliche Rückblick als *„Geschichte des sozialen Ordnens“*. Der Rückblick ist nicht in geschichtliche Epochen unterteilt, sondern orientiert sich an Ereignissen bzw. Reformbewegungen, die auf die Kindheit massiven Einfluss genommen haben oder sogar heute noch besitzen (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 9–70).

3.2.1.1 Das Mittelalter

Im Mittelalter gab es für Kinder noch keine eigene Lebenswelt. Sie lebten mit Erwachsenen zusammen, arbeiteten und spielten wie diese. Sobald sie keine Windeln und Ammen mehr benötigten, bekamen sie Kleider, die den Kleidern ihrer Eltern entsprachen. Die Kinder lernten durch Beobachtung und Nachahmung von ihren Eltern. Ein gezieltes Lernen in pädagogischen Einrichtungen gab es zu dieser Zeit nicht (vgl. Rolff und Zimmermann 1997, S. 8). In dieser und anderen Quellen wie Ariès et al. (1998) oder Andresen und Hurrelmann (2010) werden Kinder als kleine Erwachsene angesehen. Mit dem Begriff *„Kind“* wurde bis dato ein Verwandtschaftsverhältnis bezeichnet. Die Familie konnte damals als *„Wirtschaftseinheit“* aufgefasst werden, bei denen Kinder als Arbeitskraft für den *Erhalt des Besitzes* und des *„Fortbestands des Lebens“* dienten (vgl. Schmidt 2003, S. 20). Aber auch schon zu dieser Zeit deuten Darstellungen von Kleinkindern auf Gemälden daraufhin, dass sie als etwas Besonderes betrachtet wurden. So werden sie mit gepolsterten Mützen oder an Laufhilfen dargestellt. Schon damals waren Kinderspiele wie Blindekuh, Murmeln oder Plumpsack verbreitet (vgl. Andresen und Hurrelmann 2010, 11ff.).

3.2.1.2 Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts

Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts wie Martin Luther und Philipp Melanchton strebten eine *„zivile“* und *„religiöse“* Ordnung aus Überzeugung und Zwang an. Nach ihren Vorstellungen sollten sich alle Menschen einer kleinen Gruppe weltlicher Herrscher unterstellen. Das Erreichen ihrer Ziele konnte nur mit einer systematischen und intensiven Erziehung verwirklicht werden. Daher sollte sie schon bei den Kindern ansetzen und in den Institutionen Familie und Schule erfolgen. Luther ging von der These aus, dass alle Kinder von Natur aus schlecht sind. Diese Vorstellung wird als Erbsünde-Modell bezeichnet. Man geht bei dieser Vorstellung davon aus, dass ein Kind ab seiner Geburt zum bösen und sündhaften Verhalten neigt und sich dieses im Laufe seiner Entwicklung verstärkt, wenn nicht von Seiten Erwachsener korrigierend in diesen Entwicklungsprozess eingegriffen wird. Daher sollte die Erziehung *„lückenlos“* und *„strikt“* sein. Im Elternhaus sollte eine konsequente Erziehung zu Ordnungsfähigkeit erfolgen und ein Unterstellungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern aufgebaut werden, bei dem das gewünschte Verhalten überwiegend durch Strafe erzielt wurde. Im Laufe der Zeit setzten die Reformer jedoch verstärkt auf die Schule als Organisations- bzw. Disziplinierungsmittel, da sie das Vertrauen in die richtige Erziehung durch die Eltern verloren hatten. Sie verdächtigten diese, ihre Kinder ausschließlich zu ihrem beruflichen Nutzen, nicht aber zum Wohle der Allgemeinheit zu erziehen. Sie erließen gemeinsam mit den Herrschern Schulordnungen, in denen der schulische Tagesablauf fest geregelt war. Die Schulzeiten wurden auch auf Markttage und die Sommermonate ausgedehnt. Erstmals erfolgte in großen Schulen eine Differenzierung der Kinder nach Klassen und Fähigkeiten. Die Organisation der Schule beruhte auf Zwang. Die Disziplinierung sollte durch Vergleich der Leistungen erreicht werden. Blieben Kinder der Schule fern, wurden den Eltern Strafen angedroht.

In Luthers Vorstellung von Kindheit und Elternverhältnis gibt es allerdings auch eine widersprüchliche Seite [Anmerkung des Verfassers]. Sprach er einerseits noch vom Kind als sündhaftes Wesen, so spricht er andernorts von Kindern als *„unbefleckte“*, *„unschuldige“* und *„empfängliche“* Wesen und fordert von Elternseite ein vertrauensvolles und kindgemäßes Verhalten (vgl. Hummel und Wessel 1996, S. 42; Bühler-Niederberger 2011, S. 82–87).

3.2.1.3 Die christlichen Schulbrüder

Im katholischen Frankreich war von den Ordnungs- und Erziehungsvorstellungen der Reformatoren wenig zu spüren. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts versuchten die sogenannten christlichen Schulbrüder um Nicolas Barré, Jean-Baptiste de La Salle und Charles Demia Kinder in einem rigorosen Unterstellungsverhältnis zu erziehen. Sie gingen von der These aus, dass arme Leute *„lasterhaft“* seien und in *„Müßiggang“* verfallen. Das diese armen Leute keine gute Erziehung genossen haben, würden sie die ganze Gesellschaft verderben. Diesen Zustand wollten sie beseitigen und einen wirtschaftlichen Nutzen zum Wohle der Gesellschaft erreichen. Nach und nach sollten durch ihre Erziehung nur noch fleißige und rechtschaffende Arbeiter in die Berufswelt gelangen. Jeder Einzelne sollte über seinen Fleiß in die Gesellschaft eingebunden werden. Diese Ansicht kann man mit dem *„Tabula-rasa-Modell“* vergleichen. Es geht von der Annahme aus, dass ein Kind mit *„leerem“* Bewusstsein geboren wird und dieses nur durch Erziehung erlangen kann.
Die christlichen Schulbrüder führten in Frankreich neue Schulen, die *„Frères des écoles chrétiennes“* ein, in denen viele Stadtkinder aus ärmlichen Verhältnissen bzw. unteren sozialen Ständen unterrichtet wurden. Einige dieser Schulen wurden auch in Italien, Belgien und Deutschland eröffnet. Ziel war es, die Kinder den ganzen Tag zu beschäftigen. Die Kontrolle der Schüler ging über die Schulzeit hinaus. Es wurde auch auf angemessenes Verhalten beim Verlassen der Schule und auf offener Straße geachtet. Die Lehrer dieser Schulen sollten ihr Verhalten sorgfältig kontrollieren. Sie sollten freundlich sein, die Schüler nicht beleidigen bzw. beschimpfen, eine nötige Distanz wahren, keinen Schüler bevorzugen und niemals im Affekt züchtigen. Maßgeblich für die Perfektion ihrer Disziplinierung war die Zerlegung von Zeit und Raum. De La Salle entwickelte ein Curriculum, in dem die Lernleistungen zeitlich eingeteilt waren. Durch die Aufteilung der Räumlichkeiten innerhalb der Schule und die Abgrenzung zur Außenwelt erreichte er ein hohes Maß an Überwachung, was für das Erreichen der Zielvorstellungen nötig erschien. Fehlten Kinder unentschuldigt, so wurden die Eltern unter Druck gesetzt. Die Eltern büßten in diesem Ordnungssystem einen Großteil der erzieherischen Eigenverantwortlichkeit ihrer Kinder ein und wurden selbst als *„Zöglinge“* behandelt. Der Lehrer stand in der Hierarchie deutlich über den Eltern. Kinder wurden aus Sicht der christlichen Schulbrüder *„glorifiziert“* und als *„heiliges“* Kind verstanden. Es wurde von Seiten der Eltern eine *„regulierte“*

Liebe im Umgang mit sowie eine affektive Beziehung zu ihren Kindern gefordert (vgl. Hummel und Wessel 1996, S. 42; Bühler-Niederberger 2011, S. 87–93).

3.2.1.4 Die bürgerliche Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts

Im 18. und 19. Jahrhundert setzten sich bürgerliche Vorstellungen von Kind und Kindheit durch, die auf das *„Innere des Individuums“* und auf die *„eigenen individuellen Kräfte“* bauten. Durch Erziehung sollten nützliche Gesellschaftsmitglieder geformt werden, die nach einer intensiven Erziehung ihr Leben selbstständig gestalten. Ihr Handeln sollte durch Selbstkontrolle und Selbstverantwortung geleitet werden, beides Bestandteile bürgerlicher Tugend. Die Erziehung sollte die individuellen Fähigkeiten berücksichtigen, Interessen wecken und kindgerecht sein. Diese Erziehungsvorstellungen wurden u.a. von Pädagogen und Kinderärzten vorgegeben, die in dieser Zeit zu Experten auf diesem Gebiet wurden. Den hohen Ansprüchen dieser *„bürgerlichen Experten“* konnte das damalige Schulsystem nicht genügen, da es völlig anders strukturiert war. Daher setzten sie auf die Familie als Ort ihrer propagierten Erziehung. Ihre Erziehungsvorstellungen wurden in sogenannten *„moralischen Wochenzeitschriften“* veröffentlicht, die überwiegend in reformierten Städten Deutschlands publiziert wurden. Im Rahmen dieser bürgerlichen Vorstellung wurde erstmals der Mutter eine zentrale Rolle innerhalb der Familie zugedacht. Mutterliebe wurde als unabdingbar für Entwicklung der Kinder angesehen. Dies alles hatte u.a. eine emotionale Aufwertung des Kindes zur Folge, was sich auch in der Aufteilung von Räumen und Gütern bemerkbar machte. Erstmals erhielten Kinder eigene Räume und auch die Zahl an Kindermöbeln, Spielzeugen usw. stieg deutlich an. Da die Kinder ab diesem Zeitpunkt von der Umwelt abgeschirmt wurden, ging die Aufwertung mit einem Verlust an Freiheit einher. Diese grundlegend neue bürgerliche Sichtweise führte zu einer Separation der Kinder des Bürgertums von anderen sozialen Schichten wie Adel und Arbeiter (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 93–100).

Das Leben der Kinder aus unteren sozialen Schichten sah dagegen völlig anders aus. Diese Kinder arbeiteten oft schon sehr schwer, so dass Krankheiten und ein früher Tod ein häufiges Schicksal für Kinder aus dieser Gesellschaftsschicht darstellten. Ihre Schulbesuche waren nur kurz und unregelmäßig (vgl. Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann 2010, S. 15; Andresen und Hurrelmann 2010, S. 15). Die Jungen der Arbeiterfamilien verdienten außerhalb des Hauses Geld und standen damit den

„scholarisierten Kindern“ des Bürgertums gegenüber. Die Arbeit verlieh ihnen einen anderen Status, sie genossen innerhalb ihrer Familien und in ihrem sozialen Umfeld ein großes Ansehen. Die Arbeit bedeutete nicht etwa nur eine Existenzsicherung der Familie, sondern hatte symbolischen Wert und war Bestandteil eines anderen Verständnisses von Kindheit. Dies war der bürgerlichen Gesellschaft ein Dorn im Auge. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereitete sich eine bürgerliche Ordnungsvorstellung der „*Sozialdisziplinierung“* aus. Zielgruppe dieser Ordnungsvorstellung waren die Kinder unterer sozialer Schichten. Sie gingen oftmals arbeiten und nur unregelmäßig zur Schule und waren daher oft in der Öffentlichkeit zu sehen. Gelegentliche Verstöße gegen die *„öffentliche Ordnung“*, die aus den Reihen dieser Arbeiterkinder hervorgingen, verbreiteten in der bürgerlichen Gesellschaft Sorgen und Ängste. Aus diesem Grunde wurden strikte Erziehungsprogramme für diese Kinder formuliert und mit der *„Theorie der kriminellen Karriere“* begründet. Diese besagt, dass aus kleinen Verbrechern Schwerverbrecher werden, wenn sie nicht auf den richtigen Weg gebracht werden. Um diese Kinder von den Straßen und somit aus der Öffentlichkeit zu entfernen, sollte eine durchgängige Kindererziehung in Schule und Familie verpflichtend sein. Konnten Eltern diese nicht gewährleisten, sollte die Erziehung ggf. auch von Heimen oder korrektiven Anstalten übernommen werden. Diese Maßnahmen können als Sozialdisziplinierung unterer sozialer Schichten durch das Bürgertum verstanden werden und richteten sich in erster Linie gegen die Erwerbstätigkeit von Kindern.

Die bürgerlichen Reformer stellten die Lebens- und Familienformen armer bzw. unterer Bevölkerungsschichten in Misskredit und ermächtigten den Staat und seine Institutionen zum Eingriff dagegen. Das Kind wurde hochgelobt (emotionaler Wert) und der Vorwurf erhoben, arme Familien ziehen aus ihren Kindern durch ihre Arbeitskraft lediglich Nutzen (kindliche Tüchtigkeit) und verwehren ihnen die Liebe, die jedem Kind zusteht. Das Kindbild, das diese Reformer von den Kindern armer unterer sozialer Schichten vertraten, kann als *„Ausbeutungs-Modell“* bezeichnet werden. Viele europäische Länder erließen zu Beginn des 20. Jahrhunderts Gesetze zur Regelung von Kinderarbeit. Danach wurde für Kinder unter 12 bzw. 13 Jahren das Arbeiten untersagt, ihre Arbeitszeiten begrenzt und Nachtarbeit verboten. Die Gesetze gingen sogar so weit, dass Kinder weder im elterlichen Gewerbe mitarbeiten, noch im eigenen Haushalt helfen durften. Hierdurch hatten Familien prinzipiell

keinen Anspruch mehr auf ihre Kinder, es sei denn, sie erziehen diese (vgl. Hummel und Wessel 1996, S. 42; Bühler-Niederberger 2011, S. 100–106).
In der Zeit der Reformpädagogik kam es zu einer Pädagogisierung der Kindheit. Dies spiegelte sich nicht nur im Schulsystem, sondern auch im Ausbau *„vorschulischer Einrichtungen“* wieder. Maßnahmen wie Schulpflicht, Arbeitsschutzgesetze und „*außerschulische Programme der sozialen Arbeit“* schafften für Kinder aller Gesellschaftsschichten einen Schonraum für Bildung und Entwicklung. Dadurch entstanden eigene Lebensräume für Kinder und somit auch eine Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen (vgl. Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann 2010, 20f., 2010, S. 15–21).

3.2.1.5 Kindheit und Familienpolitik der Nachkriegszeit

In den 1950er und 1960er Jahren hielten sich Kinder nach der Schule fast täglich im Freien auf. Die Eltern waren in den 1950er Jahren vor allem mit dem *„wirtschaftlichen Wiederaufbau“* Deutschlands beschäftigt. Lange Arbeitszeiten und eine Sechs-Tage-Woche hatten zur Folge, dass die Eltern im Alltag wenig Zeit für ihre Kinder hatten. Die Kinder waren sich weitestgehend selbst überlassen und spielten in altersheterogenen Gruppen mit Kindern aus der Nachbarschaft. Dieses gemeinsame Spielen auf der Straße und auf Freiflächen war in der Nachkriegszeit die wohl wichtigste Form außerfamiliärer Freizeit. So kam es außerhalb der Familie zu einer *„Selbstsozialisation“* der Kinder. Sie spielten volkstümliche regelgeleitete Gruppenspiele, schlossen sich zu Gruppen zusammen, entwickelten eigene Gruppennormen und verteidigten ihr Territorium gegen Andere. Dadurch entwickelten sie Kommunikationsfähigkeit, Strategien des Aushandelns und Ausstreitens sowie Einsicht für das Einhalten selbst aufgestellter Regeln (vgl. Schmidt 2002, 58f., 2009, S. 376).
Die häusliche Situation einer herkömmlichen Familie mit zwei Kindern war i.d.R. geprägt von *„räumlicher Enge“*, wenig Spielsachen und seltenen gemeinsamen Urlauben (vgl. Schmidt 2002, S. 58). Die Familienpolitik Deutschlands in der Nachkriegszeit orientierte sich an Werten wie *„Tüchtigkeit“* und *„Gesetzestreue“*. Diese Werte konnten Kinder aus damaliger Sicht am besten erreichen, wenn sie in einer „*Normfamilie“* aufwuchsen. Zu einer Normalfamilie wurden Familien mit mehr als einem Kind gezählt, in denen der Vater alleine für den Lebensunterhalt sorgte. Hingegen galten die Kinder z.B. aus Scheidungsfamilien oder aus Familien mit erwerbstätigen Müttern als *„problematisch“*. Schul- und Familienkindheit war für die

Kinder der Nachkriegszeit normal. Durch Maßnahmen wie Kinderfreibeträge oder Kindergeld wurden *„Mehrkinderfamilien“* und *„Hausfrauenehe“* politisch gefördert. Eine Berufstätigkeit der Frauen wurde durch das 1958 eingeführte Splitting-Verfahren[52] politisch gezielt unattraktiv gemacht. Dies sollte sicherstellen, dass sich die Ehefrau um die Kinder kümmert und diese kontrollieren konnte. Die *„emotionale Aufwertung“* der Kinder schritt auch nach dem Zweiten Weltkrieg weiter voran. Dies macht sich u.a. durch die Einführung eines neuen Festes eigens für Kinder bemerkbar, dem Kindergeburtstag. Daran lässt sich eine Ritualisierung und Ästhetisierung des Familienlebens deutlich erkennen.
Schon zu diesem Zeitpunkt wird deutlich, dass die Kinder unterer sozialer Schichten und Randgruppen von geringerem Wert waren. Sie konnten dem glorifizierten Bild eines Kindes als Hoffnungsträger nicht standhalten.
Der Staat arbeitete mit Anreizen, um die Kinder zum Wohle Aller zu erziehen. Wichtig sind in dieser Zeit die Erziehung der Kinder in der Familie und ihre vollständige Abhängigkeit von dieser Sozialisationsinstanz (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 106–109).
In den 1970er Jahren kommt es zu einem grundlegenden Wandel kindlicher Bewegungswelten. Zunehmender Straßenverkehr und die städtebauliche Verdichtung haben eine *„Sinn-Entleerung“* wohnnaher Spiel- und Bewegungsräume (Straße, Hof, Spielplatz) zur Folge (vgl. Schmidt 2009, S. 376).

„Insbesondere die wohlfahrtstaatliche Modernisierung in der Nachkriegszeit hat dafür gesorgt, daß [sic] extreme soziale Ungleichheiten aufgehoben worden sind und zumindest ein Mindestmaß an Gleichheit bezüglich des Zugangs zu den materiellen Ressourcen (vgl. Hurrelmann 1991) und den damit unweigerlich verbundenen Lebenschancen (vgl. Dahrendorf 1979) hergestellt wurden. Immer mehr Kinder sind im Hinblick auf Ernährung, Kinderzimmer, Spielzeug und Medien vergleichsweise gut ausgestattet und von einem mehr oder weniger effektiven sozialpädagogischen „Airbag“-System umgeben“ (Brinkhoff und Sack 1999, S. 12).

Der gestiegene Lebensstandard und unser noch hinreichend ausgeprägtes soziales Sicherungsnetz führen dazu, dass ein Großteil der Kinder relativ unbeschwert in einer Erlebnis- und Konsumwelt aufwächst (vgl. Brinkhoff und Sack 1999, S. 12).

[52] Das Splitting-Verfahren entlastet Einzelverdiener-Ehen. Die Entlastung entfällt jedoch, wenn beide Ehepartner berufstätig sind.

3.2.1.6 Einflüsse der postindustriellen Gesellschaft[53]

Das Aufwachsen bzw. die Kindheit in der postindustriellen Gesellschaft ist durch gravierende Veränderungen gekennzeichnet, die einen enormen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben. Diese Veränderungen lassen sich in allen kindlichen Lebensbereichen beobachten (z.B. Familie, Freizeit, Schule).

Die massive Zunahme bebauter Flächen sowie des Straßenverkehrs erschweren ein gefahrenloses Spielen in Wohnnähe. Die Sinn-Entleerung der Außenräume führt quasi automatisch zu einer Aufwertung der Innenräume. Der Umgang mit modernen Medien wie CD-Player, Fernseher, Computer gehört mittlerweile zum *„normalen“* Kinderalltag und ist für Kinder von kommunikativer und statusrelevanter Bedeutung. Die Industrie hat das ökonomische Potential von Kindern entdeckt und richtet ihre Werbung ganz gezielt darauf aus.

Auch wenn es seit den 1980er Jahren durch verkehrsberuhigte Straßen zu einer Wiederbelebung der Nahräume durch Bürgerinitiativen, Eltern-Kind-Gruppen und Nachbarschaftsgruppen gekommen ist, hat die Kinderdichte deutlich abgenommen und sich die räumliche Umwelt im Vergleich zu den 1950er Jahren deutlich verändert. Funktionsentflechtung und Raumspezialisierung haben zu einer Verinselung des Lebensraums geführt. Kinder müssen größere Entfernungen überbrücken und geplant Verabredungen treffen, um mit den wenigen Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Eine Ausbildung stabiler Beziehungen wird erschwert und es besteht einerseits die *„Gefahr sozialer Isolation“*, andererseits aber auch die individuelle Chance, sich gezielt um Spielpartner zu kümmern.

Während der Nachkriegszeit haben Kinder die Zeit als natürlich empfunden. Sie konnten im Anschluss an die Schule fast täglich ohne terminliche Verpflichtungen mit anderen Kindern im wohnungsnahem Umfeld spielen. In der modernen Industriegesellschaft ist Zeit dagegen zu einem befristeten Gut geworden. Das außerschulische Freizeitverhalten hat sich deutlich geändert. Viele Kinder verbringen einen Großteil ihrer Freizeit in Vereinen oder anderen Einrichtungen, in denen sie zu festen Zeiten betreut bzw. trainiert werden. Verabredungen mit Freunden können daher nur außerhalb dieser festen Termine getroffen werden (vgl. Schmidt 2002, S. 61–73).

[53] Anm.: Der Soziologe Daniel Bell (1919 – 2011) versteht unter der postindustriellen Gesellschaft eine Informations- und Wissensgesellschaft (Wikipedia 2016c).

Durch eine mediale Reizüberflutung am Wochenende sind Konzentrationsschwäche, Ausdauermangel, Probleme der Sprachentwicklung und beim Erwerb der Schriftsprache insbesondere bei Schülern in der Primarstufe an der Tagesordnung. Der enorme Anstieg der medialen Nutzung im Kindesalter hat zur Folge, dass eine Vielzahl wichtiger Primärerfahrungen zugunsten medialer *„Second-Hand-Erfahrungen“* verloren geht. Weiterhin ermöglichen die Medien den Kindern schon sehr früh den Zugang in die Erwachsenenwelt (vgl. Brinkhoff und Sack 1999, 12f.).

Die Grenzen zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sind fließend geworden. Oft sind es sogar Kinder, die als Experten in medientechnischen Fragen gelten. Der Medienkonsum nimmt viel Zeit in Anspruch, die von der Spielzeit abgeht und ein virtuelles Leben aus zweiter Hand schafft. Dies hat einen Rückgang von Primärerfahrungen vor allem in städtischen Gebieten zur Folge. Als Beispiel hierfür gibt Pühse (2004) das Erklettern eines Baumes an, das Kinder nicht mehr selbst erleben, sondern von ihnen lediglich im Fernsehen beobachtet wird. Dadurch fehlt den Jugendlichen *„eine handelnde, zur Perspektivenübernahme herausfordernde Auseinandersetzung und Verständigung mit Gleichaltrigen“* (Pühse 2004, S. 31).

Kinder werden heute einem hohen familiären *„Bildungs- und Qualifikationsdruck“* ausgesetzt, der für sie eine Belastung darstellt und vielfach zu einer Überforderung führt. Als Konsequenzen der Postindustriellen Kindheit sind *„spezifische Formen von Früherwachsenheit und verfrühter Rationalisierung sowie (naiv-) wissenschaftlicher Durchdringung immer häufiger zu beobachten und führen nicht selten zu bis dahin für diese Altersstufe vergleichsweise untypischen psychosozialen Stressymptomen wie Magenbeschwerden, Kopfschmerzen, Nervosität und Tablettenkonsum“* (Brinkhoff und Sack 1999, S. 15).

Zu Beginn der 60er Jahren gehörten Familien mit 3 bis 4 Kindern noch zur Normalität. Dies hat sich grundlegend geändert. Heute haben etwa ein Viertel der Ehepaare in Deutschland keine Kinder mehr. Der Großteil der Kinder (> 85%) wächst in unserer heutigen Gesellschaft in einer 1- bis 2-Kind-Familien auf.

Einen großen Einfluss auf die Familiensituation üben gesellschaftliche Vorstellungen und Werte wie Emanzipierung, materielle Ansprüche und ausgeprägte Ich-Vorstellungen aus. Dies hat zur Folge, dass immer mehr Kinder

(1) belastende Ehescheidungen ihrer Eltern ertragen müssen,
(2) bei alleinerziehenden Elternteilen aufwachsen,
(3) v.a. alleinerziehender Mütter große Existenz- und Orientierungssogen erleben,
(4) ihren Alltag als einen durch den Zeitrhythmus und Zeitdruck ihrer Eltern vorstrukturierte Raum-Zeit-Einheit erleben.

Es kommt mittlerweile schon im Kindesalter zu einer *„soziokulturellen Mündigkeit“*. Für Kinder existieren heute hohe Freiheitsgrade und eine Vielzahl von Individualisierungsmöglichkeiten, aber auch Individualisierungsrisiken, die durch die Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen erkauft werden (vgl. Brinkhoff und Sack 1999, S. 12–17).
Honig (1993) hat drei sozialgeschichtliche Entwicklungstendenzen herausgearbeitet, die die heutige Kindheit bestimmen:

(1) Kinder erlangen einen *„überirdischen Wert“,* der als *„Sakralisierung“* bezeichnet wird.
(2) Kindliche Spiel- und Bewegungsräume haben sich deutlich verändert. Dieser als *„Verhäuslichung“* bezeichnete Prozess beschreibt, dass Spiel- und Bewegungserfahrungen nicht mehr frei und spontan *„auf der Straße“,* sondern zielgerichtet innerhalb der Familie oder Schule gemacht werden.
(3) Familiäre Erziehung basiert nicht mehr auf *„Gehorsam und Unterordnung“*, sondern auf *„Gleichberechtigung“*, *„Selbstständigkeit“* und *„Handlungsautonomie“*. Diese Erziehung hat eine *„Individualisierung“* der Kindheit zur Folge (vgl. Honig 1993, S. 213–216).

Der gesellschaftliche Wandel hat auch eine Werteverschiebung von Pflicht- und Akzeptanzwerten (z.B. Disziplin, Gehorsam, Ordnung) zu Selbstentfaltungswerten (z.B. Genuss, Abenteuer, Selbstverwirklichung) zur Folge, die Klages (1985) in drei Gruppen unterteilt (vgl. Gebken 2002, S. 8):

(1) ***idealistische Gesellschaftskritik*** (z.B. Emanzipation von Autoritäten)
(2) ***Hedonismus*** (z.B. Genuss, Abenteuer, Spannung)
(3) ***Individualismus*** (z.B. Kreativität, Spontanität)

Als Gründe für den Rückgang von Pflicht- und Akzeptanzwerten werden von Klages (1984)[54] Veränderung des familiären Erziehungsstils, veränderte Anforderungen im Berufsleben, Ausweitung des Bildungssystems sowie ein steigender Einfluss der Massenmedien genannt. Aus den Allensbacher Berichten (1998)[55] geht hervor, dass es im Zeitraum von 1974 bis 1997 zu einer stetigen Zunahme von Selbstentfaltungswerten gekommen ist (vgl. Pühse 2004, S. 33).

Nach Ungerer-Röhrich (1994) hat sich *„unsere Gesellschaft (…) in den letzten dreißig Jahren von einer Gesellschaft der Solidargemeinschaft zu einer Gesellschaft der Individualisten gewandelt“* (Ungerer-Röhrich 1994, S. 146).

[54] Klages, Helmut (1984). Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

[55] Institut für Demoskopie Allensbach (1998). Allensbacher Berichte. Das Leben geniessen, Nr.1.

3.3 Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wird heutzutage in mehreren wissenschaftlichen Fachgebieten sowie im Alltagsgebrauch verwendet. Der französische Soziologe Émile Durkheim führte diesen Begriff zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein und beschrieb damit den Vorgang menschlicher Vergesellschaftung als Anpassung an die Gesellschaft. Durkheim ging der Frage nach, wie Menschen innerhalb einer Gesellschaft Gesetzmäßigkeiten befolgen, die sie anfangs nicht kennen und zwangsläufig nicht wollen. Sein Augenmerk galt dem gesellschaftlichen Einfluss auf die kindliche bzw. jugendliche Entwicklung. Geulen und Hurrelmann[56] erweitern diese Sichtweise und verstehen *„Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt“* (Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 12).
Diese Sichtweise richtet sich

(1) gegen ein rein biologisches Verständnis der menschlichen Entwicklung durch genetische Determination;
(2) gegen eine *„idealistische Auffassung“* des Menschen, dessen Entwicklung sich gesellschaftlichen Einflüssen entzieht;
(3) gegen eine *„pädagogisch reduzierte Perspektive“*, die sich ausschließlich auf den Erziehungseinfluss bezieht.

Sozialisation versucht zu erklären, wie aus einem neugeborenen Kind ein selbständig handelnder und gesellschaftlich angepasster Mensch wird. Aus diesem Blickwinkel heraus werden Menschen als gesellschaftliche Wesen betrachtet und davon ausgegangen, dass Lernprozesse immer in sozialen Kontexten ablaufen. Die heutige Sozialisationsforschung geht vom *„Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“* aus, bei dem sich die menschliche Persönlichkeit durch das Zusammenspiel von Gesellschaft, Organismus und Psyche ausbildet. Diese Vermittlung erfolgt vor allem durch *„Interaktion“, „Kommunikation“* und *„Tätigkeit“*. Dabei wirkt die Gesamtgesellschaft *„vermittelnd“* über Institutionen sowie Interaktionen und Tätigkeiten auf das Subjekt ein (Abbildung 3).

[56] Definition von Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann aus der 1. Ausgabe des Handbuches für Sozialisationsforschung 1980 (S. 51): Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (1980) (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim [u.a.]: Belz.

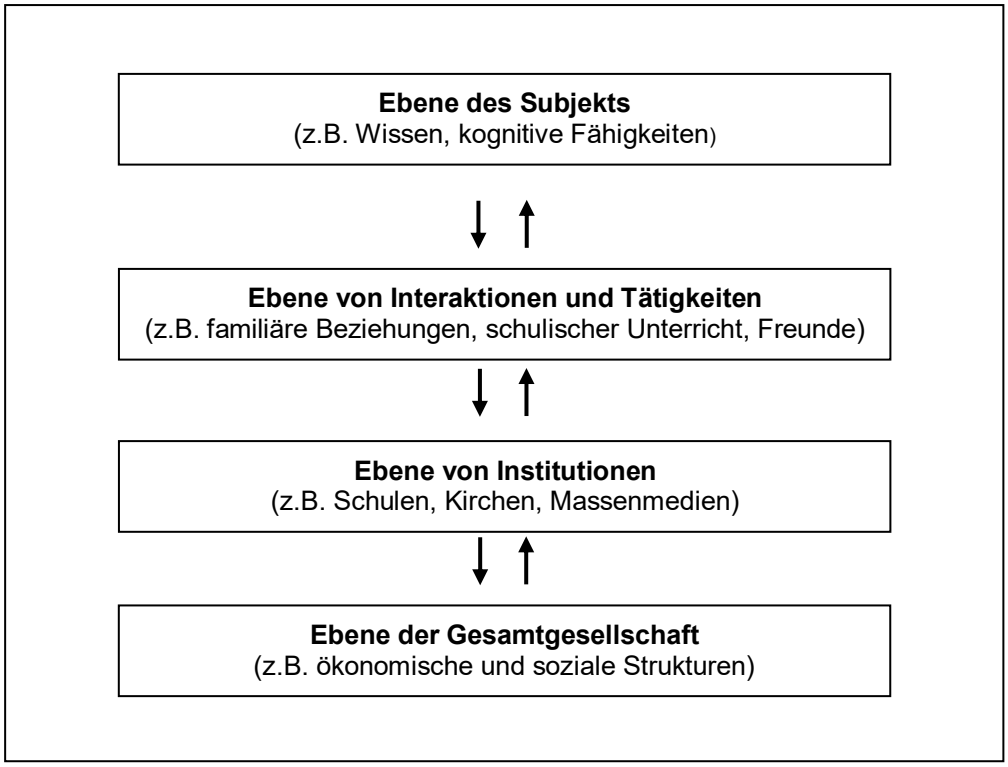


Abbildung 3: Struktur der Sozialisationsbedingungen (verändert nach Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 16)

Diese Vermittlung verläuft bidirektional und erfolgt daher ebenso vom Subjekt in Richtung Gesamtgesellschaft. Sozialisation kann demnach als Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in gegenseitiger Abhängigkeit von vermittelnder Gesamtgesellschaft, sozialer und materieller Umwelt gesehen werden. Hurrelmann und Bauer (2015) beschreiben diesen Zusammenhang ausführlich:

„Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 97).

Sozialisation impliziert auch das Aufrechthalten einer sozialen Ordnung durch Anpassung des Einzelnen an die gesellschaftliche Ordnung. Gesellschaftliche Veränderungen kommen durch Ideen Heranwachsender zustande und geben der Gesellschaft innovative Impulse.

Der Begriff Sozialisation ist umfassend und lässt sich deutlich von Entwicklung, Erziehung und Bildung abgrenzen, obwohl alle Begriffe das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beschreiben. Entwicklung beschreibt Veränderungen des Menschen, die durch Reifung und Lernen zustande kommen. Der Begriff Erziehung bezeichnet i. Allg. den gezielten Einfluss eines Erwachsenen auf einen Heranwachsenden. Erziehung zielt primär auf Veränderungen beim Individuum ab, mit der Intention, bestimmte Einstellungen, Kompetenzen und Werte zu vermitteln. Bildung wird als Entwicklungsprozess von Heranwachsenden z.B. durch die Institution Schule bezeichnet, indem sie durch eine *„sinnliche und gedankliche Auseinandersetzung mit der kulturellen, sozialen und ökonomischen Lebenswelt eigenständig und selbstbestimmt werden“* (Albisser 2011, S. 63). Bildung setzt dabei den Erwerb von Fähigkeiten und Wissen voraus. Der Erwerb von Wissen ermöglicht u.a. die Bewältigung von Lebensanforderungen und verleiht jedem Menschen seine Besonderheit (vgl. Gudjons und Traub 2003, 149ff.; Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 11–16; Albisser 2011, S. 61–64).

3.3.1 Sozialisation im Kindes- und Jugendalter

Früher gab es keine Unterteilung in einzelne Lebensphasen. Kinder und Jugendliche wurden als *„kleine Erwachsene“* gesehen, arbeiteten, kleideten und lebten genauso wie diese. Rücksicht auf kindliche bzw. jugendliche Bedürfnisse wurde nicht genommen. Seitdem es im 19. Jahrhundert im Zuge der Industrialisierung zu einer Trennung von Arbeits- und Familienwelt kam, entstand für die Kinder- und Jugendlichen ein Schonraum. Die Familie übernahm, unterstützt von öffentlichen Institutionen wie Kindergarten und Schulen, die Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder.

Heutzutage wird der Lebenslauf in die vier Phasen Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter unterteilt. In jeder Phase finden spezifische Ereignisse statt, die Anforderungen an den Menschen stellen und von jedem Einzelnen bewältigt werden müssen.

Die Lebensphase Kindheit hat sich im Laufe der Zeit durch die immer früher einsetzende Pubertät deutlich verkürzt. Dadurch sind die Kinder gezwungen, eigene und aus ihrem sozialen Umfeld stammende Anforderungen und Erwartungen an die Verarbeitung von innerer und äußerer Realität in einer kurzen Zeitspanne zu erfüllen.
Grundlegende Entwicklungsaufgaben während der frühen Kindheit sind die Entwicklung sensomotorischer Fertigkeiten, der Sprache und Wahrnehmung, die Bindungen zu Bezugspersonen sowie der Aufbau von Kontakten zu Gleichaltrigen. Hierzu kommen im Verlauf der Grundschule noch intellektuelle Fähigkeiten und die Schulung des Sozialverhaltens.
Die Entwicklungsaufgaben kann man über alle vier Lebensphasen hinweg in vier Bereiche mit den jeweiligen Anforderungen an die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität unterteilen. In der Phase der Kindheit müssen aus diesen Entwicklungsbereichen folgende Entwicklungsaufgaben bewältigt werden:

(1) Entwicklungsbereich Qualifizieren: Schon während der Kindergarten- und Grundschulzeit werden Kinder durch die Erwartungen ihrer Eltern mit Leistungsdruck konfrontiert. Die Kinder sollen möglichst früh auf das Leben in einer Wettbewerbsgesellschaft vorbereitet und in der Schule der Grundstein für den späteren beruflichen Werdegang gelegt werden. Damit wird die Zeit für eine *„verspielte Kindheit“* mit individuellen Entwicklungswegen begrenzt.

(2) Entwicklungsbereich Binden: Eltern sind für Kinder die wichtigsten Sozialisationspersonen, die zentral auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung einwirken. Heutzutage müssen sich die Kinder jedoch auf Veränderungen ihrer Familienkonstellation einstellen, da viele Elternbeziehungen zerbrechen. Kinder werden aufgrund dieser Trennungen oder durch neue Partnerbeziehungen mit Spannungen konfrontiert, die sie bewältigen müssen.

(3) Entwicklungsbereich Konsumieren: Kinder wachsen in einer Konsumgesellschaft auf. Sie können moderne Informations- und Kommunikationsmedien wie Computer, Handy weitestgehend frei nutzen. Dadurch lernen sie schon im Kindesalter die Vor- und Nachteile unserer Gesellschaft kennen und werden auch mit aktuellen Nachrichten über das Weltgeschehen konfrontiert. Die vielfältigen Angebote im Freizeitbereich führen zu einer gesteigerten Erwartungshaltung z.B. im Unterhaltungs- oder Freizeitbereich, die den Reali-

tätsbezug und den Erwerb eines realistischen Selbst- und Weltbildes behindern.

(4) **Entwicklungsbereich Partizipieren:** Durch den Kontakt und Freundschaften zu Menschen unterschiedlicher Regionen, Religionen und Kulturkreisen kommen Kinder mit der Vielfalt der sie umgebenden Lebenswelt in Berührung. Dadurch lernen sie individuelle, kulturelle und soziale Unterschiede zwischen Menschen kennen.

Die Kinder erfahren in dieser Zeit, dass sie auf Prozesse der sie umgebenden Lebenswelt kaum Einfluss nehmen können. Um sich diesen Herausforderungen zu stellen und sie bewältigen zu können, werden sie weitestgehend von ihren Eltern unterstützt. Dabei steigt die Voraussetzung einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung mit zunehmender sozioökonomischer Familienlage sowie der elterlichen Erziehungskompetenz.

Im Anschluss an die Kindheit folgt die Jugendphase. Sie beginnt mit der Pubertät und endet mit dem Einstieg in den Beruf sowie einem eigenständigen Familienleben. Im Verlaufe der Jugendzeit kommt es zu Spannungen zwischen der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit (Individuation) und der Integration in das soziale Umfeld sowie zu einem hohen Bildungsdruck durch schulische Leistungsanforderungen und berufliche Qualifizierung. In dieser Zeitspanne müssen Jugendliche zudem gravierende physische und psychische Veränderungen des eigenen Körpers bewältigen:

(1) **Entwicklungsbereich Qualifizieren:** Im Jugendalter steigt, im Vergleich zur Kindheit, die Leistungserwartung. Ein hoher Schul- bzw. Bildungsabschluss gilt als notwendige Voraussetzung für den Berufseinstieg. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe erfordert von den Jugendlichen zu lernen, mit der beruflichen Unsicherheit umzugehen.

(2) **Entwicklungsbereich Binden:** Die Jugendphase kann als Vorbereitung zur Selbstständigkeit (sexuell, partnerschaftlich, familiär) gesehen werden. Jugendliche können heutzutage Beziehungen ziemlich frei und ungezwungen auch über Jahre ausleben, ohne eine Familie zu gründen.

(3) **Entwicklungsbereich Konsumieren:** Jugendliche besitzen i.d.R. die finanziellen Mittel, um Medien- und Freizeitangebote zu nutzen. Eine sinnvolle Nutzung kommerzieller Medienangebote verlangt von ihnen eine *„gut strukturierte Vorstellung“*, da dieses sonst zu rauschhaftem Konsumieren verführen

kann, bei dem die Jugendlichen den Überblick über die Nutzung dieser Angebote verlieren. Um den Überblick zu behalten, müssen sie in der Lage sein, bei der Vielfalt der Freizeit- und Medienangebote die Notwendigkeit zu hinterfragen, um ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche nicht aus den Augen zu verlieren.

(4) Entwicklungsbereich Partizipieren: Die heutige Zeit ist geprägt von Arbeitslosigkeit, Umweltproblemen, Gesundheitsrisiken und Kriegen. Jugendliche müssen lernen mit diesen Schwierigkeiten und Sorgen zu leben und daran zu glauben, trotzdem ihr Leben meistern zu können.

Wichtige Faktoren für die Bewältigung der Anforderungen im Jugendalter sind die Entwicklung des Selbstbilds und der Ich-Identität. Notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Ich-Identität ist eine alters- und entwicklungsadäquate *„realistische Einschätzung“* eigener *„personaler und sozialer Ressourcen“*, also ein naturgetreues Selbstbild der eigenen Person. Der Aufbau des Selbstbildes erfordert von den Jugendlichen die Unterscheidung der „*eigenen Person“* mit ihrer *„inneren Realität“*, die u.a. die Beziehung zum eigenen Körper, den eigenen Bedürfnissen und Wünschen beinhaltet, von der sie umgebenden *„äußeren Realität“*. Die Jugendlichen durchlaufen in dieser Lebensphase mehrere *„persönliche Entwicklungskrisen“*. Erst nach der Bewältigung dieser Krisen kann eine angemessene Ich-Identität aufgebaut werden. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter hängt, wie auch in der Phase der Kindheit, sehr stark vom sozioökonomischen Familienstatus sowie der Bildung der Eltern ab. Gute Voraussetzungen in diesem Bereich begünstigen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, ungünstige Voraussetzungen wirken sich dagegen negativ auf die Aufgabenbewältigung aus (vgl. Hurrelmann 2012, S. 95–105; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 106–109).

3.3.2 Sozialisationsinstanzen im Kindes- und Jugendalter

In den letzten Jahrzehnten ist es in unserer Gesellschaft zu erheblichen Veränderungen gekommen. Als Gründe hierfür können ökonomische Stabilität, wirtschaftlicher Wohlstand und die finanzielle sowie soziale Absicherungen genannt werden. Trotz steigendem Reichtum kristallisieren sich immer mehr soziale Probleme und Defizite in unserem Wohlfahrtsstaat heraus (vgl. Gebken 2002, S. 7–11). Diese gravierenden Veränderungen wirken sich spürbar auf die Heranwachsenden aus, da sie in die gesellschaftlichen Strukturen und Organisationsformen fest eingebunden sind, die

ihren Lebensbereich und ihre Lebensbedingungen bestimmen. Trotz des gestiegenen Lebensstandards bietet der gesellschaftliche Wandel nicht nur neue Möglichkeiten, sondern konfrontiert die Jugendlichen auch mit Risiken, die von ihnen bewältigt werden müssen. So werden sie mit steigenden Anforderungen sowie schwierigeren Integrationsleistungen konfrontiert. Weiterhin wird es für Jugendliche schwieriger, ihren festen Platz in der Gesellschaft zu finden.

Durch die veränderte Lebenswelt sind die Ansprüche an eigenverantwortliches Handeln enorm gestiegen, weshalb auch die Identitätssuche der Jugendlichen als schwierig eingeschätzt wird.

Defizitäre Strukturen der sozialen Lebenswelt Jugendlicher werden auch als Ursache sozialer Probleme angesehen. So spricht Preuss-Lausitz[57] von einer *„Krisenkindheit“* und im Fünften Familienbericht der Bundesregierung[58] ist von einer *„strukturellen Rücksichtslosigkeit“* unserer Gesellschaft gegenüber die Rede (vgl. Pühse 2004, S. 27).

Veränderungen im sozialen Umfeld können zu Störungen der kindlichen Entwicklung führen. Durch die rückläufige Geburtenrate steigt in den Familien die Zahl der Einzelkinder. Die Veränderungen haben aber auch zu einer Verschlechterung der sozialen Situation und entwicklungshemmenden Umwelteinflüssen geführt, die Defizite im kindlichen Verhalten (z.B. psychische Störungen) bewirkt haben. Weiterhin kann auch eine Zunahme psychosomatischer Störungen festgestellt werden. Dies wirkt sich auch auf das Denken und Handeln der Jugendlichen aus und hat somit Einfluss auf ihr Sozialverhalten (vgl. Hurrelmann 1994, 15–19).

Nach Lenz[59] kann man vier Verarbeitungs- bzw. Bewältigungsmuster Jugendlicher bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Gesellschaft und ihrer Suche nach einer eigenen Wertordnung und Identität unterscheiden:

(1) **familien-orientiert:** Orientieren sich an der Familie, übernehmen die vorgegebenen Werte und Normen, passen sich an, planen ihre Zukunft;

(2) **hedonistisch-orientiert:** Lehnen ihre Familie und die Erwachsenenwelt ab, suchen Freiräume für selbstbestimmtes Handeln, orientieren sich an Freun-

[57] Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (Hg.) (1989). Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, 2. überarbeitete Auflage, Weinsheim [u.a.]: Belz.

[58] Bundesministerium für Familie und Senioren (Hg.) (1994). Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. 5. Familienbericht. Bonn.

[59] Lenz, Karl (1989). Jugend und Sport. In Brettschneider, Wolf-Dietrich.; Baur, Jürgen; Bräutigam, Michael (Hg.): Sport im Alltag von Jugendlichen, S. 40-67. Schondorf: Hofmann.

den, führen ein genussreiches Leben in Gegenwart und Zukunft, suchen einen Beruf, der Spaß macht;

(3) **maskulin-orientiert:** Wollen sich jetzt austoben und auffallen, suchen *„Action“*, streben eine feste partnerschaftliche Bindung an → traditionelle Rollenverteilung Mann-Frau;

(4) **subjekt-orientiert:** Sind zukunftsorientiert, suchen in der Gegenwart ein sinnverfülltes Leben (vgl. Kottmann 2004, 26ff.).

Sozialisationsprozesse stehen im engen Zusammenhang mit Gruppen bzw. Institutionen, die durch ihre spezifischen Strukturen, Normen und Wertvorstellungen gekennzeichnet sind. Die Orte bzw. Gruppen, in denen Sozialisation stattfindet, werden als Sozialisationsinstanzen bezeichnet. Sie lassen sich in primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen unterteilen (Abbildung 4). Die Familie ist als primäre Sozialisationsinstanz der wichtigste Ort kindlicher bzw. jugendlicher Sozialisation. Die Familie ist gekennzeichnet durch langfristige zwischenmenschliche Bindungen, wodurch es zum Austausch bzw. zur Vermittlung von Normen, Regeln und Wertvorstellungen kommt. Sekundäre Institutionen wie Kindergarten und Schule sind gesellschaftlich etabliert und dienen der Vermittlung von Bildung sowie der Schulung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur Erfassung der soziokulturellen Umwelt. Die Wirkung tertiärer Sozialisationskontexte bezieht sich auf Bereiche wie Partnerschaft, Freizeit oder Konsum. Hierzu zählen u.a. der Partner, die berufliche Erwerbsarbeit, Freundesgruppen, Medien, Religion und die soziale Umwelt (vgl. Neuenschwander 2011, S. 67–75; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 144–188).

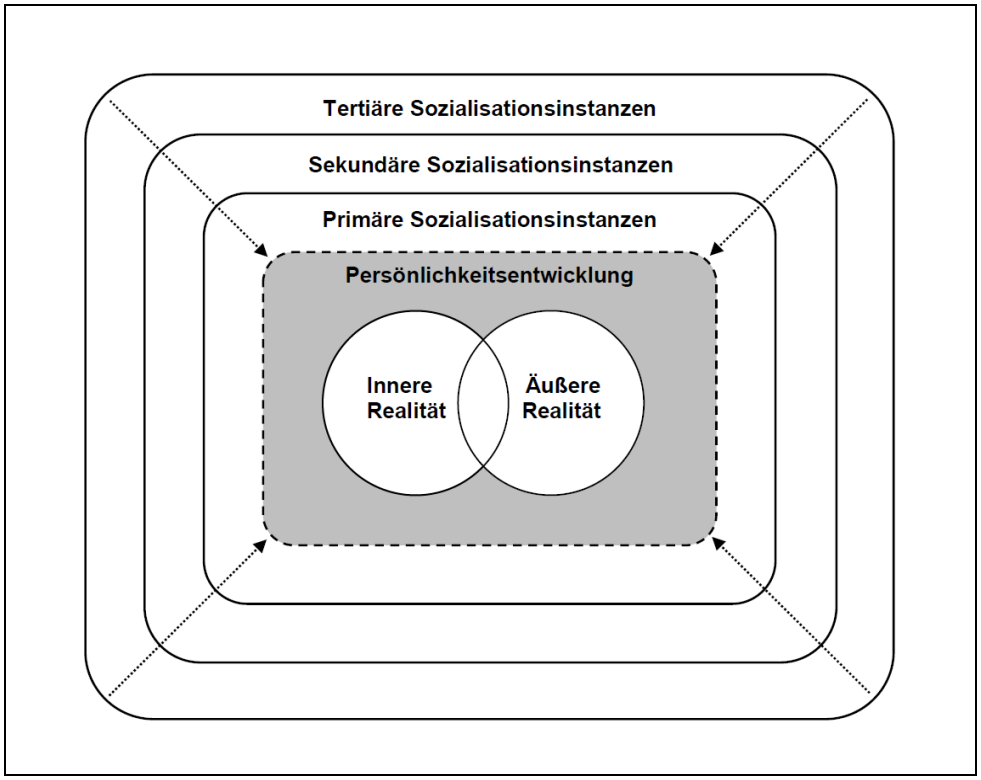


Abbildung 4: Sozialisationsinstanzen (nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 144)

In unserer Gesellschaft spielen für Kinder und Jugendliche drei Gruppen bzw. Institutionen eine wichtige Rolle: Familie, Schule und Peergroups (vgl. Neuenschwander 2011, S. 67). Diese werden im Folgenden im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel und ihren Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschrieben.

3.3.2.1 Familie

Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz von Kindern, die einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausübt (vgl. Heim 2002; Niederbacher und Zimmermann 2011).

Bis zum 19. Jahrhundert konnte man die Familie als umfassendes soziales System verstehen. Sie waren *„ökonomische“* und *„praktische Zweckbündnisse“*, die allen Familienmitgliedern Alterssicherung, Bildung, Nahrung, Versorgung und Schutz garantierten. Dabei handelte es sich i.d.R. um eine Großfamilie, der neben den Eltern und Kindern auch Großeltern, Onkel, Tanten und weitere Verwandte angehörten. Das tägliche Leben mit Nahrungsherstellung, Haushalten, Kochen, Arbeiten, Erziehen, Versorgen, Pflegen usw. fand im Haus bzw. der häuslichen Umgebung

statt. Das System der Familie hat seit dem 19. Jahrhundert einen gravierenden sozialen Wandel durchlaufen. Dabei kam es im Zuge der Industrialisierung zu einer grundlegenden Veränderung der Lebensbedingungen, die sich strukturell und funktionell auf das Familienleben ausgewirkt haben. Die erwerbstätige Person, i.d.R. der Ehemann, geht nunmehr seiner Berufstätigkeit außerhalb des Hauses nach. Die Bedingungen für die Ehefrau haben sich ebenfalls geändert. Nahrung und Kleidung werden nicht mehr selbst im Haushalt hergestellt. Die Bildung der Kinder sowie Versorgung und Pflege von Familienmitgliedern findet in entsprechenden Bildungs- bzw. Pflegeeinrichtungen statt. Dadurch wurde die Großfamilie oftmals in verschiedene räumlich voneinander getrennte Haushalte aufgeteilt, wodurch es zur Bildung der Kleinfamilie kam. Zu diesem Familienbund, der auch als Kernfamilie bezeichnet wird, gehören nur noch die Eltern mit ihren Kindern (vgl. Hurrelmann 2012, S. 116–119; Hurrelmann und Bauer 2015, 146ff.).

Spricht man heute von Familie, so kann man sich nicht nur auf das gemeinsame Zusammenleben zweier verheirateter Erwachsener mit einem oder mehreren Kindern in einer *„konventionellen Kleinfamilie“* beziehen, sondern muss eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen berücksichtigen. Die Familienformen unterscheiden sich in Familienstand der Eltern (z.B. verheiratet), Vollständigkeit der Eltern sowie Anzahl der Familienmitglieder und Generationen in einem Haushalt. Trotz dieser Ausdifferenzierung wachsen Kinder in der heutigen Zeit immer noch überwiegend mit beiden leiblichen Elternteilen auf (vgl. Schneekloth und Pupeter 2013b, 80f.).

Gründe für diese *„Koexistenz“* verschiedener Familienformen sind die tiefgreifenden wirtschaftlichen und soziokulturellen Veränderungen seit den 1950er Jahren. In der heutigen Zeit sind nicht mehr nur die Männer erwerbstätig, sondern auch immer mehr Frauen. Vielfach sind nun auch beide Elternteile berufstätig, um für die Familie eine wirtschaftlich solide Basis sicherzustellen. Eine weitere einschneidende Veränderung ist die häufige Entkopplung von Ehe und Familie aus *„wirtschaftlichen“* bzw. *„lebensplanerischen Gründen“*. Es gibt einerseits viele Ehepaare, die sich bewusst gegen Kinder entscheiden sowie andererseits viele Paare mit Kindern, die nicht verheiratet sind. Dadurch, dass sich heutzutage häufig Eltern trennen bzw. scheiden lassen, gibt es eine Vielzahl von Familien, in denen nur ein erziehendes Elternteil für die Erziehung der Kinder verantwortlich ist. Entsteht nach einer Trennung bzw. Scheidung eine Beziehung zu einem neuen Partner, kommt es zur Bildung einer *„Patchwork-Familie“*, bei denen zwischen Eltern und Kindern teilweise keine biologi-

sche Beziehung besteht. Die bis zum 19. Jahrhundert dominierende Form der Großfamilie existiert auch heute noch, spielt mittlerweile allerdings eine untergeordnete Rolle. Auch gleichgeschlechtliche Beziehungen entscheiden sich mittlerweile für eine Adoption bzw. Samenspende für Kinder (vgl. Hurrelmann 2012, 119ff.; Hurrelmann und Bauer 2015, 148ff.). Hurrelmann (2012) greift den beschriebenen Pluralismus verschiedener Lebensformen in unserer Gesellschaft in seiner Definition von Familie auf:

„Eine Familie ist eine private Lebensform, die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind in enger persönlicher Verbundenheit, solidarischer Beziehung und verlässlicher Betreuung charakterisiert ist. Die wichtigsten Funktionen der Familie liegen in der Herstellung einer dauerhaften Beziehung von Menschen verschiedener Generationen, die füreinander einstehen, der Erziehung und Sozialisation der Kinder und der gegenseitigen Berücksichtigung der Bedürfnisse aller ihrer Mitglieder“ (Hurrelmann 2012, S. 122).

Da Worte wie Familie und Haushalt oft synonym benutzt werden, gerät oftmals in Vergessenheit, dass es früher auch vielfältige Lebensformen gab. So lebten zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einem Haushalt zwar unterschiedliche Generationen zusammen, diese mussten allerdings nicht unbedingt miteinander verwandt sein. Es war z.B. nicht unüblich, dass Lehrlinge im Haus ihrer Meister lebten. Heute steht bei der Definition von Familienformen nicht der Haushalt, sondern das verwandtschaftliche Verhältnis im Fokus (vgl. Bertram 2015, S. 8).

Die oben beschriebene *„äußere Pluralisierung“* familiärer Lebensgemeinschaften geht mit einem *„inneren Bedeutungswandel“* von Kindern einher. Die Existenzsicherung der Eltern im Alter wird heute nicht mehr von den Kindern, sondern durch unseren Sozialstaat übernommen. Die Entscheidung für ein Kind erfolgt daher aus emotionalen Beweggründen. Kinder werden daher als eigenständige Person mit individuellen Veranlagungen angesehen (vgl. Heim 2002, S. 92).

Für Neuenschwander (2011) zählen Eltern zu den *„primären“* und gleichzeitig auch *„wichtigsten Bezugspersonen“* von Kindern. Im familiären Kontext erhalten Kinder eine sichere, langfristige und verlässliche Bindung zu ihren Eltern. Diese sichere Bindung bildet sich schon im Kleinkindalter aus. Darunter wird das Vertrauen zu mindestens einem Elternteil bzw. Bezugsperson verstanden, über dessen Auftauchen sich das Kind freut, nachdem es einige Zeit alleine gespielt hat. Kinder mit

einer solch sicheren Bindung haben in ihrem Entwicklungsverlauf Vorteile im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich. Kommt es im ersten Lebensjahr nicht zur Ausbildung einer sicheren Bindung, kann dies langfristig in verschiedenen Bereichen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung zu Beeinträchtigungen kommen.
Innerhalb der Familie lernen Kinder durch permanente Interaktion die gesellschaftlichen Normen und Werte, aber auch die persönlichen Einstellungen ihrer Eltern kennen. Sie erwerben Kompetenzen und Performanzen, die ihnen die Bewältigung ihres Lebensalltags inner- und außerhalb der Familie ermöglichen. Eine Sozialisation beruht aber auch auf dem vererbten Genmaterial (genetische Faktoren), das die Kinder von ihren Eltern erhalten haben und auf strukturellen Faktoren. Zu letzterem gehören u.a. Anzahl und Alter von Geschwistern, Schichtzugehörigkeit, Ausbildung und Beruf der Eltern (vgl. Neuenschwander 2011, 71f.).
Einflussfaktoren auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung sind auch der familiäre Erziehungsstil sowie das Verhalten der Eltern. Mithilfe der familiären Erziehung sollen dem Kind erwünschte Einstellungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften vermittelt werden. Die Art des Elternverhaltens im Umgang mit ihren Kindern wird als Erziehungsstil bezeichnet. Anhand des elterlichen Autoritätseinsatzes lassen sich verschiedene Erziehungsstile voneinander abgrenzen (vgl. Hurrelmann 2012, 127f.).
Die Abgrenzung erfolgt durch die Ausprägung der beiden Dimensionen *„Wärme/Respekt“* und *„Kontrolle/Grenzen setzen“*. Nach diesen Kriterien kann man den autoritären, vernachlässigten, permissiven sowie den autoritativen Erziehungsstil voneinander unterscheiden. Der autoritative Erziehungsstil verbindet eine hohe Wertschätzung der Kinder bei gleichzeitiger Formulierung und Einforderung von Regeln.
Zu Beginn des 20ten Jahrhunderts herrschte der autoritäre Erziehungsstil vor. Die Meinung der Eltern war maßgeblich und musste von den Kindern geduldet werden. In diesem *„Befehlshaushalt“* erwarteten die Eltern von ihren Kindern Gehorsam und Respekt. Kindlicher Widerspruch wurde von Seiten der Eltern hart bestraft. Schläge waren in der damaligen Zeit an der Tagesordnung. Ab den 1950er Jahren versuchten die Eltern, den Kindern ihre vorgegebenen autoritären Verhaltensweisen zu erklären und sie zur Einsicht zu bewegen. Körperliche Strafen wurden vielfach durch *„Strafpredigten“* oder Hausarrest ersetzt. In diesem *„modernisierten Befehlshaushalt“* wurden die Regeln allerdings immer noch ausschließlich von den Eltern vorgegeben.

Seit der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts besteht das Bild einer partnerschaftlichen Familie, die den Dialog zwischen den Familienmitgliedern als Erziehungsmittel favorisiert. Ausschlaggebend für diese Entwicklung war die zunehmende Gleichberechtigung der Geschlechter, die das Bild des Mannes als autoritärer Herrscher über die Familie zugunsten eines gemeinsamen Miteinanders von Mann und Frau in Erziehung und Haushalt ersetzte. Die aus diesem partnerschaftlichen Umgang resultierende antiautoritäre Erziehung, die ganz auf die elterliche Macht verzichtet, ist nicht unumstritten. Dennoch haben sich Formen dieses Verhandlungshaushaltes in der heutigen Zeit etabliert. Der *„regelgeleitete Verhandlungshaushalt“* basiert auf der gemeinsamen Festlegung von Regeln, deren Verletzung Strafen bzw. Sanktionen nach sich ziehen. Eine weitere Form wird als *„situativer Verhandlungshaushalt“* beschrieben. Festgelegte Regeln können, je nach Situation, von den Eltern außer Kraft gesetzt werden. In den aufgeführten Modellen herrschen unterschiedliche Kindheitsvorstellungen vor. Heute suchen Eltern vielfach nach einem Gleichgewicht zwischen strikten Regeln und Freiheit. Die Erziehungsvorstellungen sind sehr heterogen, ebenso wie die elterlichen Erfahrungen. Ganz entscheidend ist aber auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und die Art, wie Familie *„gelebt“* wird (vgl. Fuhs 2015, S. 24).

Jurczyk (2015) hat acht Entwicklungstendenzen herausgearbeitet, die die familiären Lebensbedingungen deutlich verändert haben. Neben der bereits oben angesprochenen (1) Zunahme vielfältiger Familienkonstellationen sind dies: (2) Die Erosion des konventionellen Ernährungsmodells durch steigende Bildungschancen für Frauen, wodurch oftmals beide Elternteile erwerbstätig sind; (3) Entgrenzte Erwerbsbedingungen mit steigenden Anforderungen und hohem Zeitdruck, die sich oftmals sowohl quantitativ als auch qualitativ auf das Familienleben auswirken; (4) Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die hohen Bildungserwartungen an die Kinder verursachen eine steigende (Leistungs-)Drucksituation, die Eltern überfordern; (5) Polarisierung der Lebenslagen führt einerseits zu einer Zunahme von Familien- und Kinderarmut und andererseits zu einer immer reicheren Oberschicht, woraus ungleiche kindliche Lebensbedingungen resultieren; (6) Kulturelle Diversifizierung durch einen ständig wachsenden Anteil an Mitbürgern mit Migrationshintergrund, die eine hohe Armutsgefährdung und schlechtere Bildungschancen besitzen; (7) Veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, die heutzutage immer mehr Zeit in öffentlichen Betreuungseinrichtungen verbringen und einem

hohen Bildungsdruck ausgesetzt sind; (8) Geschwundene Passfähigkeit von Intrastrukturen für Familien (*„institutional gap“*), die sich an der traditionellen Normalfamilie und nicht an den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen orientiert (vgl. Jurczyk 2015, 13ff.).

Die Familienkindheit findet heute nicht mehr nur im häuslich-familiären Umfeld, sondern multilokal statt. Zunehmende Lebenserwartungen und verbesserte Mobilität lassen den Begriff einer *„multilokalen Mehrgenerationenfamilie“* aufkommen. Familienmitglieder verbringen nur noch einen kleinen Teil ihres Lebens zusammen im eigenen Haushalt. Auch wenn Kinder überwiegend bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit im elterlichen Haushalt wohnen, spielt sich ihr Leben schon früh an verschiedenen inner- und außerfamiliären Orten ab. Viele Aktivitäten finden in Bildungs- und Freizeitinstitutionen außerhalb der Familie statt, was eine *„partielle Entfamiliarisierung des Kinderlebens“* zur Folge hat (vgl. Büchner 2002, S. 476).

Die Lebensbedingungen von Kindern werden von sozialen Veränderungen in der Familie beeinflusst. Der gesellschaftliche Fortschritt hat sich zum Teil auch in einen Rückschritt auf einer persönlichen und psychosozialen Ebene entwickelt. So wird u.a. durch die *„familiäre Entstrukturalisierung“* und die Zunahme der Scheidungszahlen schon von einer Krise der Familie gesprochen. Die Überforderung vieler Eltern sowie individualistische berufliche und private Motive können als Krise gesehen werden, die in einer geringen Geburtenrate zum Ausdruck kommt. Statt einer Schutzzone als Ort der Geborgenheit werden Kinder durch ihre familiäre Situation vielfach Problemen ausgesetzt. Eine stabile Beziehungsstruktur und kindliche Bedürfnisse im physischen und sozialen Bereich, die Kinder zur Ausbildung ihrer sozialen Identität benötigen, gehen in diesem familiären Kontext verloren. Der *„Erziehungsauftrag“* wird von Seiten der Eltern an die Institution Schule übergeben. Die Familie dient ihren Mitgliedern als *„Auffangbecken“* für Negativerlebnisse. Aufgrund der Arbeitsmarktsituation sehen sich Familien mit Existenzsicherungsproblemen konfrontiert, die bei ihnen zu Ängsten und Verunsicherungen führen. Durch ein reduziertes Selbstwertgefühl und erlebte *„Halt- und Orientierungslosigkeit“* innerhalb der Familie kommt es bei Kindern und Jugendlichen vermehrt zur Gewaltbereitschaft.

„Denn wo der Einfluß [sic] der Familie zurückgeht, schwindet auch das Gefühl sozialer Sicherheit, Geborgenheit und Zuwendung. Eine mangelnde Wertevermittlung in der Familie kann zu Werteunsicherheit und Orientierungslosigkeit führen. Sie trägt zum Entstehen subjektiver Problemlagen bei, die Jugendliche bei ihrer Suche nach Sinn und sinnhaften Zukunftsperspektiven und in ihrem Bemühen um Identitätsfindung belasten“ (Pühse 2004, S. 29).

Dies kann bei Kindern und Jugendlichen zu Identitätskrisen führen, in deren Folge es zu sozialer Unsicherheit, Ohnmacht und Vereinzelung kommt, die als Hauptgründe auftretenden Gewaltverhaltens gelten (vgl. Pühse 2004, 28ff.).

3.3.2.2 Schule

In den letzten Jahrzehnten haben sich die sozialen Funktionen der Familie grundlegend verändert. Die Funktion der kindliche bzw. jugendliche Erziehung und Bildung ist schrittweise von spezialisierten gesellschaftlichen Institutionen übernommen wurden. Im Laufe der Zeit hat sich daraufhin ein ausdifferenziertes und spezialisiertes Erziehungs- und Bildungssystem gebildet, dass sich nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht beständig ausdehnt, so dass Kinder und Jugendliche immer länger an Bildungseinrichtungen verweilen. Es werden mittlerweile Bildungsangebote für alle Lebensphasen vom Kindes- bis hin ins Seniorenalter bereitgestellt. Innerhalb der primären Sozialisationsinstanz Familie wurde Erziehung und Bildung von den Eltern als *„Laienerziehern“* übernommen. In der Schule ist dies nun die Aufgabe professioneller Pädagogen. Dabei ist die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz auf die Vorarbeit der familiären Sozialisation angewiesen (vgl. Heim 2002, S. 89; Hurrelmann 2012, S. 140–141).

Die Schule spielt in der Kindheit eine wichtige Rolle. Kinder werden dort mit einem neu strukturierten Tagesablauf sowie sozialen und intellektuellen Ansprüchen konfrontiert. Sie müssen sich in einem neuen Umfeld zurechtfinden und dort ihren Platz suchen. Weiterhin müssen sie sich mit anderen Kindern arrangieren und mit unterschiedlichen Lerninhalten auseinandersetzen. Die Schule bieten den Kindern einen wichtigen Erfahrungsraum, der ihnen einerseits neue Chancen sowie Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, aber gleichzeitig auch durch Beschränkung, Misserfolg oder Strapazen gekennzeichnet ist. Die Bewältigung dieser schulischen Anforderungen stellt für Kinder eine anspruchsvolle und folgenrei-

che Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Andresen und Hurrelmann 2010, S. 106; Pupeter und Hurrelmann 2013, S. 111).

In der Schule werden den Kindern, losgelöst vom familiären Kontext, von Experten die wesentlichen Lerninhalte unserer Gesellschaft vermittelt. Dazu gehören Lerninhalte, die Kinder nicht durch eigenständige Erfahrungen erwerben können, sondern zielgerichtet und mit großem Aufwand verbunden erlernen müssen. Es wird von der Schule erwartet, allen Schülern eine angemessene Bildung zukommen zu lassen und sie als mündige Bürger auf das Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten. Die strukturellen Bedingungen innerhalb der Schule unterscheiden sich deutlich von denen innerhalb der Familie. Lehrer und Schüler besitzen unterschiedliche Rollen, die mit verschiedenen Erwartungen und Kompetenzen verbunden sind. Die Schüler innerhalb einer Klasse sind nach außen hin alle gleich, erhalten aber durch die ihnen innerhalb der Klasse zugewiesene Rollen wie Klassenstar oder Mitläufer einen unterschiedlichen Status, wodurch sich *„informelle Binnenstrukturen“* bilden. Im Umgang mit Freunden werden soziale Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen oder Offenheit erlangt. Es kann allerdings auch bei verfeindeten Gruppen zu körperlichen Auseinandersetzungen kommen (vgl. Neuenschwander 2011, 68ff.).

Die Schulen sind „*formale gesellschaftliche Organisationen“*. Im Gegensatz zur Familie steht in schulischen Bildungseinrichtungen ein Pädagoge einer großen Gruppe Schülern gegenüber. Dies erschwert den Aufbau persönlicher Lehrer-Schüler-Beziehungen. Neben den Beziehungen zu einzelnen Schülern baut der Lehrer auch Beziehungen zur gesamten Gruppe auf. Aber auch Schüler bauen untereinander Beziehungen auf und sind in kleineren Netzwerken innerhalb der Klasse miteinander verbunden. Die Institution Schule unterliegt als gesellschaftlich installierte Bildungseinrichtung der Schulaufsicht. Innerhalb der Schule wird die Steuerung durch die Schulleitung übernommen. Die Umsetzung der Vorgaben sowie die eigentliche Bildungsarbeit finden in den Schulklassen statt. Dort ist ein Pädagoge einer Schulklasse zugeordnet, der seine unterrichtlichen Handlungen an schulischen Vorgaben ausrichtet (vgl. Hurrelmann 2012, 147ff.; Hurrelmann und Bauer 2015, 171ff.).

Eine zentrale Aufgabe der Institution Schule neben der Bildung ist die Sozialisation der Schüler. Die Sozialisation erfolgt auf verschiedenen Ebenen und erfüllt unterschiedliche Funktionen. Die unterschiedlichen Ebenen schulischer Sozialisation ergeben sich aus den vielschichtigen Beziehungsstrukturen im Bildungssystem Schule:

(1) **Person-zu-Person-Beziehung zwischen einem Lehrer und einzelnen Schülern:** Direkte Interaktion von Lehrer und Schüler innerhalb des Unterrichts, bei der neben der fachlichen Bildung auch Einfluss auf die Persönlichkeit der Schüler genommen wird.
(2) **Beziehung zwischen einem Lehrer und dem Schülerkollektiv innerhalb einer Klasse:** Der Lehrer muss bei seiner unterrichtlichen Tätigkeit immer die Wünsche und Bedürfnisse der ganzen Schülergruppe berücksichtigen, wodurch der Aufbau starker persönlicher Beziehungen sowie die intensive Förderung einzelner Schüler begrenzt wird.
(3) **Schülerbeziehungen untereinander:** Die Gesamtheit der Schüler besitzen ebenfalls eine Sozialisationswirkung. Diese kann in verschiedenen Phasen des Schulalltags sogar den Einfluss der Pädagogen übertreffen.
(4) **Schulische Organisationsstruktur:** Innerhalb der Schule gibt es eine formal festgelegte Ordnungsstruktur mit Einstellungen und Normen, die auf das Verhalten aller im Kontext Schule beteiligten Personen einwirkt und somit eine erziehende Funktion ausübt (vgl. Hurrelmann 2012, 149f.).

Nach Fend (1974 und 1981) erfolgen Sozialisationsprozesse als dialektisches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. In der Schule werden Rollenerwartungen vermittelt und Schüler auf unterschiedliche Rollen vorbereitet. Erfüllen Schüler die Erwartungen der Lehrer, werden diese belohnt, erfüllen sie diese nicht, erfahren sie Ablehnung oder werden sanktioniert. Im Idealfall stimmt die externe Rollenerwartung mit den eigenen Bedürfnissen der Schüler überein, und es kann von einer erfolgreichen Sozialisation gesprochen werden. Durch die Sozialisationsprozesse in der Schule wird die Gesellschaft einerseits immer wieder reproduziert und damit die gesellschaftliche Ordnung aufrechtgehalten, andererseits werden die Schüler dazu befähigt, sich selbst zu entfalten und individuelle Werte zu entwickeln (vgl. Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 100–106).

Durch ihre Beziehungs- und Organisationsstruktur nimmt die Schule ihre Sozialisationsfunktion auf unterschiedliche Weise wahr:

(1) **Funktion der Leistungsoptimierung:** In der Schule findet eine Vermittlung leistungsorientierten Arbeitens statt. Dadurch werden die Schüler mit dieser gesellschaftlichen Wertvorstellung von Anfang an vertraut gemacht. Die geforderten Leistungen der Kinder werden von den Lehrern bewertet und eingestuft. Durch die Leistungen erlangen sie einen sozialen Status, den es zu verteidigen gilt. Ihnen wird die Leistungsbewertung als gerechter und legitimer Wettbewerb vermittelt, bei dem alle die gleichen Chancen besitzen und den es für sie gilt durchzuhalten. Schülern mit schlechten Leistungen gehören dabei zu den Verlierern dieses Wettbewerbs.

(2) **Funktion der Selektion:** Durch die schulischen Leistungen werden die Schüler auf ihre spätere gesellschaftliche Stellung vorbereitet und eingruppiert. Anhand der jeweiligen Zeugnisse und Abschlüsse erwerben sie Voraussetzungen für weiterführende Bildungseinrichtungen und Berufe. Hierdurch bilden sich bei den Schülern aufgrund ihrer sozialen Rolle und den Anforderungen an ihr Verhalten Persönlichkeitsmerkmale aus, dessen Relevanz sie nach leistungsorientierter Betrachtung in Bezug auf ihre berufliche Zukunft einschätzen müssen. Durch das Laufbahnprinzip ist ein hochwertiger Schulabschluss eine notwendige Voraussetzung für einen hohen Berufsstatus.

(3) **Funktion der Vermittlung sozialer Umgangsformen:** Innerhalb der Schule werden die gesellschaftlichen sozialen Umgangsformen vermittelt. Es soll gezielt Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung genommen und die Schüler zur Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit erzogen werden. Die Schule als Bildungsinstitut repräsentiert dabei die Gesellschaft und unterstützt über die Vermittlung von Informationen und Wissen die Schüler bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Die Schüler untereinander üben ebenfalls eine Sozialisationswirkung aus. Innerhalb der schulischen Kontakt- und Freundesgruppen gelten eigene Regeln und Rituale.

(4) **Funktion der Wissens- und Fertigkeitsvermittlung:** Die Schule hat die Aufgabe, den Schülern Wissen zu vermitteln. Dabei spielt neben den Inhalten auch die jeweilige Vermittlung und Präsentation eine wichtige Rolle. Darüber hinaus müssen die Schüler lernen, Anweisungen zu befolgen, sich an Eigen-

arten der jeweiligen Lehrperson zu gewöhnen, Leistungen fristgerecht zu erbringen und in Kooperation mit anderen Schülern die Leistungsbeurteilung des Lehrers zu beeinflussen. Die Rolle des Lehrers ist bei der Interaktion mit den Schülern von großer Bedeutung (vgl. Hurrelmann 2012, S. 150–153; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 173–176).

Die Schüler lernen im Schutzraum Schule anhand ihrer gemachten Erfahrungen, wie sie die von ihnen erwarteten gesellschaftlichen Anforderungen erfüllen bzw. Regeln einhalten sollen. Dies geht über die fachliche Wissensvermittlung des Lehrplans hinaus, der Lernhinhalte, Ziel und Lernmethoden beinhaltet und als *„heimlicher Lehrplan“* bezeichnet wird. Dieser ist nicht schriftlich fixiert und umfasst Vorgaben und Regularien, die innerhalb der Schule gelten und als Regelwerk des sozialen Miteinanders innerhalb des Systems Schule aufgefasst werden können. Der heimliche Lehrplan kann als wirkungsvoller Leitfaden für Schüler angesehen werden, mit den Leistungsanforderungen der Schule zurechtzukommen, einen hohen Status zu erreichen und Sanktionen bzw. Disziplinierungen vermeiden zu können. Hierdurch wird für die Schüler auch der Rahmen abgesteckt, in dem sie mit eigenen Taktiken bzw. Strategien möglichst unbeschadet durch ihre Schullaufbahn kommen können (vgl. Neuenschwander 2011, S. 69). Heinze (1980) führt fünf unterschiedliche Schülerstrategien auf, mit denen sie den Unterricht beeinflussen und die unterrichtlichen Anforderungen umgehen:

(1) Abgeschirmtes Engagement: Äußerlich vorgetäuschtes Interesse im Unterricht;
(2) Selbst-Engagement: Selbstbeschäftigungen z.B. Gegenständen als Ventilfunktion, die Langeweile oder Protest ausdrücken sollen;
(3) Geistige Absenz: Geistige Abwesenheit, die sich z.B. in Tagträumereien, Selbstgesprächen, Kritzeleien äußert.
(4) Okkultes Engagement: Geistige Abwesenheit, die von den Betroffenen nicht bemerkt wird;
(5) Augensprache: Vermeidung von Blickkontakt als Signal für den Lehrer, sich nicht in das Unterrichtsgeschehen einbringen zu wollen.

Die Entwicklung von Strategien im Schulalltag ist für die Ausbildung der Persönlichkeit von Schülern von großer Bedeutung (vgl. Niederbacher und Zimmermann 2011, 109f.).

Der gesellschaftliche Wandel hat möglicherweise bei Kindern und Jugendlichen auch einen Rückgang sozialer Orientierungen und Bindungen bewirkt. Dazu trägt auch der Rückgang des Einflusses *„traditioneller Sozialisationsinstanzen“* wie Kirche und Familie bei. Dadurch fehlen Heranwachsenden Normen und Werte, an denen sie sich orientieren können. Dieser unklare Wertemix bewirkt bei den Heranwachsenden, dass sie keinen Sinn sehen, sich für Werte einzusetzen. Die aufgeführten gesellschaftlichen Tendenzen wirken sich auch auf das schulische Verhalten der Kinder aus. Lehrer sehen sich immer häufiger mit Jugendlichen konfrontiert, deren Entwicklung nicht störungsfrei verlaufen ist und Verhaltensstörungen, vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, aufweisen. Dies äußert sich in vielfältigen Störungen, die einen reibungslosen Unterrichtsverlauf stark beeinträchtigen. Diese Auffälligkeiten kann man auch als Hilferuf Jugendlicher auffassen, die auf ihre Probleme aufmerksam machen wollen.
Eine Förderung sozialer Verhaltensweisen im Unterricht sieht sich mit der außerschulischen Sozialisation der Schüler konfrontiert, die sich z.T. konträr zur schulischen Einflussnahme verhalten oder diese gar verhindern könnte (vgl. Pühse 2004, 33ff.).

3.3.2.3 Tertiäre Sozialisationsinstanzen

Tertiäre Sozialisationsinstanzen üben ebenso, wie die bereits beschriebenen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, einen großen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen aus. Hierbei handelt es sich um ein breites Spektrum sozialer Systeme, die nicht explizit die Beeinflussung der Persönlichkeit zum Ziel haben. Diese sind eng mit den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen verbunden, so dass sich bestimmte Einflüsse auf die Sozialisation oftmals nicht genau zuordnen lassen.
Aus dem Spektrum tertiärer Sozialisationsinstanzen werden einige exemplarisch ausgewählt, die aus der Sicht des Autors einen entscheidenden Beitrag für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen leisten.
In Freundes- und Gleichaltrigengruppen finden Kinder- und Jugendliche eine Gemeinschaft von Personen mit ähnlichen Wünschen und Einstellungen, in der sie sich beteiligen können. In diesen Gruppen werden auch Sichtweisen, Gefühle und Probleme ausgetauscht, die in Bezug zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben stehen. Anders als im schulischen und familiären Kontext besitzen in der Freundes-

gruppe alle den gleichen Rang und ein ähnliches Erfahrungsspektrum. Da hier auch vertrauliche Themen besprochen werden, stellen Freundesgruppen eine wichtige Unterstützungsinstanz dar. Die Etablierung sozialer Netzwerke hat zudem zu einer Aufwertung der Bedeutung von Freundeskreisen geführt. Hierdurch ergibt sich für Kinder- und Jugendliche die Chance, uneingeschränkt neue Kontakte zu knüpfen und Freundschaften zu schließen. Dies eröffnet einerseits auch neue Möglichkeiten in Bezug der Persönlichkeitsentwicklung und Ausbildung der Ich-Identität, kann allerdings auch zu Negativerlebnissen führen. Es kann der Druck entstehen, ein großes virtuelles Netzwerk an Freunden aufrechtzuhalten, das, anders als die Freundes- und Gleichaltrigengruppe, nicht unbedingt den eigenen Wünschen und Einstellungen entspricht. Weiterhin kann es auch zu Ausgrenzungen und Beleidigungen kommen sowie der Gefahr, mit betrügerischen Machenschaften konfrontiert zu werden.

Der Freizeit- und Konsumbereich gehören ebenfalls zum Spektrum relevanter sozialer Systeme. Hierzu zählen Konsum-, Medien- und Freizeitangebote. Der richtige Umgang mit diesen Angeboten zählt auch im Kindes- und Jugendalter zu einer der wichtigen Entwicklungsaufgaben aus dem Bereich *„Konsumieren“*. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aus den Bereichen *„Qualifizieren“* und *„Binden“* wird oftmals als Belastung gesehen. Daher besteht ein großes Interesse an Angeboten zur Unterhaltung, Ablenkung oder Regeneration. Mit dem Kauf von Konsumartikeln versuchen Kinder und Jugendliche einen bestimmten Status bzw. Identität zu erlangen. Dies spricht vor allem Personen an, die Probleme bei der Ausbildung der Ich-Identität haben und davon ablenken möchten.

Der Einfluss von Kirchen und Religionsgemeinschaften ist immer weiter zurückgegangen. Diese werden allerdings heute noch von einer Vielzahl der Menschen als gesellschaftliche Instanz mit Wertsetzung für bedeutende Lebensschritte und Krisen gesehen. Für die Gestaltung des Alltags, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und den Aufbau einer Ich-Identität spielen Kirchen und Religionsgemeinschaften nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Hurrelmann 2012, S. 161–170; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 180–188).

3.3.3 Sozialisations- und Entwicklungsprobleme im Kindes- und Jugendalter

Kinder und Jugendliche müssen ihre Lebensanforderungen meistern, sich also permanent mit ihrer inneren und äußeren Realität auseinandersetzen. Kommen sie dabei mit ihren eigenen personalen Ressourcen nicht aus, sind sie auf soziale Ressourcen aus ihrem Umfeld angewiesen. Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ist für Kinder und Jugendliche notwendig, auch weiterhin aktiv eine Verarbeitung der Realität vorzunehmen. Gelingt die Bewältigung, ist das bei den Kindern und Jugendlichen in Form von sozial angepassten Verhaltensweisen sowie einem guten psychischen und physischen Befinden zu erkennen. Eine nicht gelingende Bewältigung kann dagegen zu Störungen in der Realitätsverarbeitung führen und Überanspruchungssymptomen auslösen, die soziale Abweichung, psychische Störungen oder physische Krankheiten zur Folge haben. Der Einfluss einer gelingenden bzw. misslingenden Verarbeitung der Realität auf das Sozialverhalten und die Gesundheit wird im Belastungs-Bewältigungs-Modell zum Ausdruck gebracht (Abbildung 5).

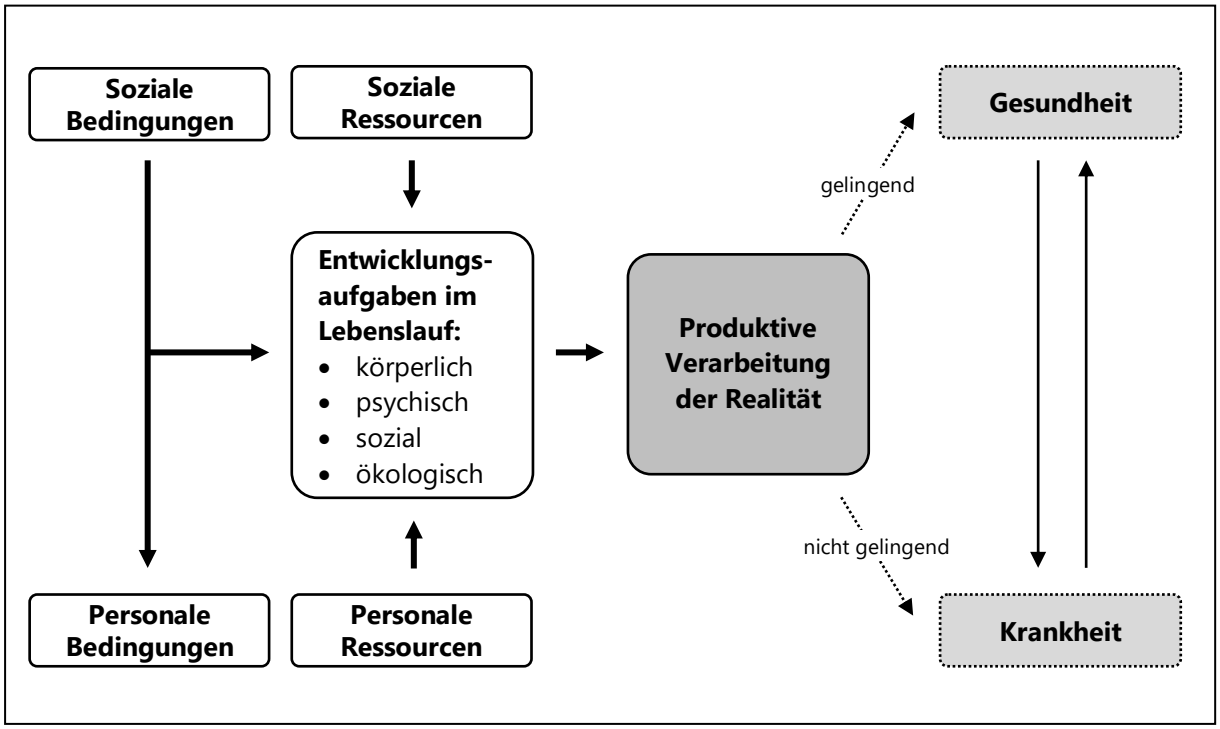


Abbildung 5: Belastungs-Bewältigungs-Modell (verändert nach Andresen und Hurrelmann 2010, S. 145)

Misslingende bzw. unproduktive Verarbeitung der Realität kommt durch unterschiedliche Verhaltensweisen zum Ausdruck. Dies kann nach *„außen gerichtet“* in Form von Aggressionen geschehen. Die Formen von Gewalt sind dabei geschlechtsspezifisch. Bei Jungen kommt es vornehmlich zu körperlicher oder sexueller Gewalt. Mädchen greifen dagegen eher auf psychische und verbale Formen der Gewalt zurück, die bis zum Mobbing reichen können.

„Ausweichende Formen“ unproduktiver Verarbeitung der Realität äußern sich in Wahrnehmungs- und Verhaltensstörungen. Diese können durch psychische Konflikte, Spannungen innerhalb der Familie und defizitäre Verhältnisse im sozialen Bereich verursacht werden. Die Störungen treten auf, wenn das System von Körper und Psyche sowie der sozialen und ökologischen Umwelt aus dem Gleichgewicht gekommen ist. Diese Störungen können sich nachteilig auf das Immunsystem, Essgewohnheiten, Sinnesleistungen und die psychische Bewältigungskoordination auswirken.

Eine dritte Form unproduktiver Realitätsverarbeitung sind nach *„innen gerichtete“* psychosomatische und affektive Störungen. Sie äußern sich als Ängste, Depressionen und chronische körperliche Krankheiten.

Die beschriebenen Formen nach außen, ausweichender und nach innen gerichteter Störungen treten vornehmlich bei Kindern auf, die aus sozial benachteiligten Familien stammen. Diese Benachteiligung entsteht durch einen niedrigen sozialökonomischen Familienstatus, der sich durch fehlende öffentliche Anerkennung, mangelnden materiellen Ressourcen sowie niedrigem Bildungsgrad und kultureller Integration äußert (Abbildung 6).

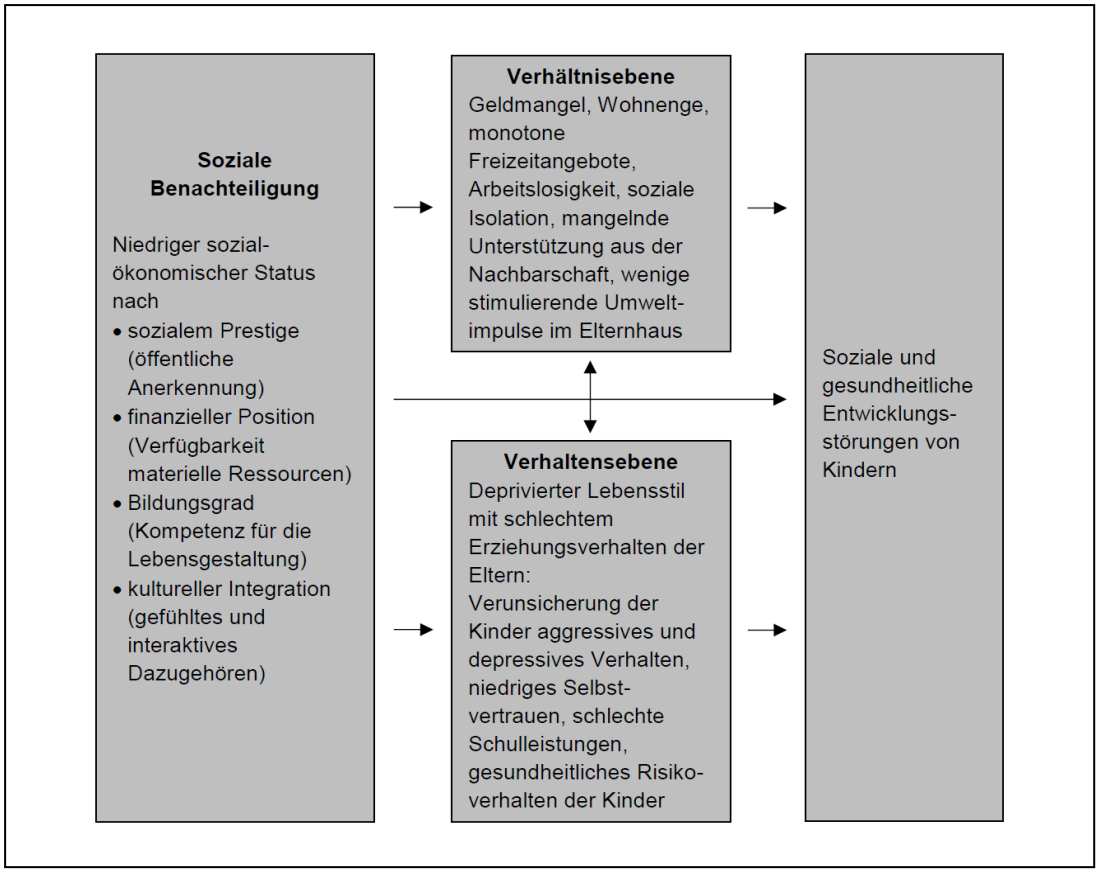


Abbildung 6: Zusammenhang von sozialer Benachteiligung, Lebensverhältnissen, Verhaltensweisen und sozialen und gesundheitlichen Entwicklungsstörungen bei Kindern (verändert nach Andresen und Hurrelmann 2010, S. 157)

Die soziale Benachteiligung wirkt sich auf die Verhältnis- und Verhaltensebene der Kinder aus. Auf Seite der Verhältnisebene kommt es u.a. zu Geldmangel, Wohnenge, Arbeitslosigkeit und sozialer Isolation. Die soziale Benachteiligung hat auf der Seite der Verhaltensebene u.a. einen deprivierten Lebensstil mit schlechtem Erziehungsverhalten der Eltern, Verunsicherung der Kinder, aggressives und depressives Verhalten und gesundheitliches Risikoverhalten zur Folge. Dies alles bewirkt bei den Kindern einen schlechten sozialen und gesundheitlichen Entwicklungsstand (vgl. Andresen und Hurrelmann 2010, S. 144–158).

3.4. Soziologische, psychologische und neurobiologische Sozialisationstheorien

Sozialisationstheorien befassen sich disziplinübergreifend mit der Erforschung der individuellen Entwicklung in Abhängigkeit von materieller und soziokultureller Umwelt.

„Es geht also darum zu verstehen, wie der Mensch als »Subjekt« - als erlebendes, denkendes und handelndes Individuum – den materiellen, sozialen und kulturellen »Objekten« seiner Umwelt gegenübertritt und sich gegenüber ihnen behauptet, wie er die Aufgabe löst, mit seiner genetischen Ausstattung an Trieben und Bedürfnissen, seinen angeborenen Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmalen den Anforderungen von Gesellschaft, Kultur und Ökonomie gerecht zu werden und dabei gleichzeitig seinen Status als einzigartiges Individuum zu sichern“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 23).

Der Fokus richtete sich bis in die 1970er Jahre auf die Vergesellschaftung, das Erlangen dafür notwendiger Kompetenzen sowie auf Strukturbedingungen von Sozialisation. Danach kam es ab den 1980er Jahren zu einem Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialisationsforschung. Das Forschungsinteresse lag ab diesem Zeitpunkt nun hauptsächlich auf der *„menschlichen Subjektwerdung“*, der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Hurrelmann et al. 2008, 14f.; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 91–95).
Soziologische, psychologische und neurobiologische Theorien betrachten das Themenfeld Sozialisation jeweils aus einem anderen Blickwinkel (Abbildung 7).

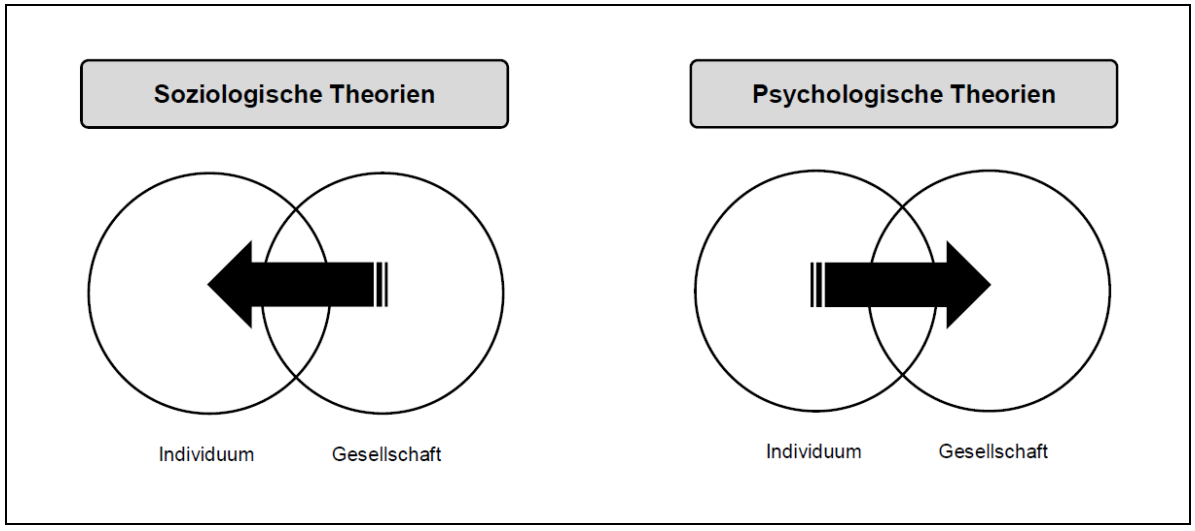


Abbildung 7: Erklärungsansatz und Reichweite soziologischer und psychologischer Theorien (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, 56 und 89)

Nachfolgend werden unterschiedliche Theorien dieser drei Wissenschaftsdisziplinen skizziert, die für das Forschungsvorhaben von Belang sind.

Soziologische Theorien versuchen einen Erklärungsansatz zur Verbindung von Individuum und Gesellschaft zu liefern. Sie schließen von der Gesellschaft auf das Individuum und gehen davon aus, dass die Entwicklung selbstbestimmten Handelns und der Ich-Identität, beides Eigenleistungen der menschlichen Persönlichkeits-bildung, nur innerhalb einer demokratischen Gesellschaft möglich ist.

Psychologische und neurobiologische Theorien setzen bei den emotionalen und kognitiven Strukturen eines Menschen an und untersuchen die Einflüsse der sozialen und ökologischen Umwelt auf die menschliche Persönlichkeit. Ausgehend vom Individuum wird somit die Gesellschaft erschlossen.

3.5 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) als Rahmenkonzept der Untersuchung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens soll der Frage nach dem Einfluss des Sportunterrichts auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern mithilfe einer mehrperspektivischen Betrachtung nachgegangen werden. Dabei werden zum einen die Schüler mit ihrer individuellen inneren Realität betrachtet (Geschlecht und schulische Leistungsfähigkeit), zum anderen aber auch die gesellschaftlichen Einflüsse z.B. innerhalb der Sozialisationsinstanz Schule berücksichtigt (z.B. Klassenzusammensetzung, Sozialkompetenztraining), die als äußere Realität einen Teil der sozialen und physischen Umwelt der Schüler abbildet.

Im zweiten Kapitel sind empirische Studien zur Sozialisation im Sport bzw. Schulsport aufgeführt worden. Ihnen lagen unterschiedliche meist soziologische oder psychologische Theorien zugrunde. Dazu gehören u.a. der symbolische Interaktionismus nach Blumer bzw. Mead, die interaktionistische Rollentheorie nach Kappmann, das kooperative Lernen nach Slavin, der Selbstkonzeptansatz nach Shavelson. Diese kommen ausfolgenden Gründen nicht als Theorie in Frage:

- Der **symbolische Interaktionismus** geht vom Menschen als Gestalter seiner sozialen Umwelt aus. Den Einfluss der Umwelt auf das Subjekt vernachlässigt er dagegen. Es wird von einer Interaktion zwischen zwei gleichberechtigten Akteuren ausgegangen. Dies ist in der Interaktion zwischen Schüler und Lehrer nicht gegeben. Die Theorie lässt sich auch nicht auf Macht- und Konfliktsituationen innerhalb unserer industriellen Gesellschaft anwenden. (vgl. Gudjons und Traub 2003, S. 160–163; Garz 2008, S. 40–50; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 32–36).
- Die **interaktionistische Rollentheorie** geht von einer gleichberechtigten Gesprächssituation aus, die in der Schule nicht gegeben ist. Innerhalb der Theorie wird das Zielverhalten eines Erwachsenen beschrieben. Eine Beschreibung, wie und zu welchem Zeitpunkt Kinder diese sozialen Fähigkeiten entwickeln, fehlt dagegen. Weiterhin wird die *„Sachebene des Sportunterrichts“*, das *„Sich-Bewegen“* gegenüber der sozialen Handlung vernachlässigt (vgl. Pühse 2004, S. 77–80; Prohl 2010, 291f.).
- Das **kooperative Lernen** beschreibt Lernprozesse im Rahmen eines Gruppenunterrichts. Der Lehrer wird nach Slavin als Fachmann verstanden, der den Schülern *„Lerngelegenheiten“* zur Verfügung stellt. Die Rolle der Soziali-

sationsinstanz Schule und der eigen aktiven Lebensgestaltung bei der Ausbildung der Persönlichkeit wird dagegen nicht betrachtet (vgl. Gudjons und Traub 2003, S. 258; Bähr 2005, S. 4–9; Bähr und Fassbeck 2006, S. 92–95).

- Der **Selbstkonzeptansatz nach Shavelson** geht von einem hierarchisch aufgebauten Selbstkonzept aus, das sich durch die ständige und aktive Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner in umgebenden sozialen und materiellen Umwelt verändert. Es beschränkt sich damit auf die Sichtweise eines Menschen von sich selbst (vgl. Shavelson et al. 1976, S. 407–441; Eppinger 2010, 33f.; Gerlach 2008, S. 49–53).

Der komplexe Sachverhalt der Sozialisation, so wie er auch in diesem Forschungsvorhaben gesehen wird, lässt sich allerdings nicht mit den aufgeführten soziologischen oder psychologischen Einzeltheorien erfassen, da ihr Ansatzpunkt entweder im Bereich der Gesellschaft oder des Individuums angesiedelt ist (vgl. Kapitel 3.4).
Daher sollte der geeignete theoretische Rahmen für dieses Forschungsprojekt folgenden Kriterien genügen:

(1) Es bedarf einer übergeordneten Symbiose vielfältiger Theorien, die soziologische und psychologische Ansatzpunkte miteinander verbindet. Dieses Konstrukt muss Sozialisation sowohl aus der Sicht des einzelnen Menschen, als auch aus der Sicht der Gesellschaft betrachten, um somit eine umfassende Betrachtung zu erreichen. Nur so kann dem Verständnis von Sozialisation Rechnung getragen werden, dass zum einen der Anpassungsprozess jedes Einzelnen an die Gesellschaft, zum anderen aber auch die Mitgestaltung der Gesellschaft durch *„individuelle Innovation“* berücksichtigt (vgl. Albisser 2011, 62f.; Hurrelmann 2012, S. 42–46).

(2) Der Mensch soll als aktiver Gestalter seiner Umgebung gesehen werden. Auf das vorliegende Forschungsprojekt bezogen ist der Schüler der aktive Gestalter, der sich ganz bewusst für ein zusätzliches Sportengagement innerhalb der Schule (AG, Wahlfach) bzw. in seiner Freizeit (z.B. Sportverein) entscheidet. Mit dieser aktiven Gestaltung wird er zum einen von seiner Umwelt beeinflusst, nimmt gleichzeitig aber auch Einfluss auf sie (vgl. Garz 2008; Albisser 2011; Hurrelmann und Bauer 2015).

(3) Da sich das Forschungsvorhaben explizit mit Schülern beschäftigt, die sich in der Lebensphase der Kindheit bzw. Jugend befinden, muss sich eine geeignete Rahmenkonzeption notwendiger Weise gezielt mit diesen Lebensabschnitten auseinandersetzen. Sie muss die komplexen Sozialisationsbedingungen sowie die individuellen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigen (vgl. Hurrelmann 2012, 52f.; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 118–137).

(4) Innerhalb dieser Längsschnittuntersuchung sollen Veränderungen unterschiedlicher Persönlichkeitsfacetten bzw. innerhalb der dokumentierten schulischen Kennwerte festgestellt werden. Daher soll davon ausgegangen werden, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der gesamten Lebensspanne abspielt. Während des Lebens muss jeder Mensch bestimmte Anforderungen bewältigen. Im Rahmen der Schule müssen Schüler mit den institutionellen Gegebenheiten klarkommen und sich den Leistungs- und Verhaltensanforderungen stellen (vgl. Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann 2010; Albisser et al. 2011; Hurrelmann und Bauer 2015, 117–143; 171-176).

Diese aufgeführten Forderungen an eine theoretische Rahmenkonzeption werden vom Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann (u.a. 2012; 2015) erfüllt. Er sieht in seinem Modell den Menschen als aktiven Gestalter seiner eigenen Umwelt. Dabei besteht eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen der Entwicklung des Menschen und seiner ihn umgebenden Umwelt. Es handelt sich um ein *„reflexiv-interaktives Modell“*, in dem der Mensch seine Umwelt nicht als gegeben hinnimmt, sondern eine gegenseitige Beeinflussung von Mensch und Umwelt durch eine *„produktive“* Aneignung und Auseinandersetzung besteht. Er greift in seinem Modell auf die entwicklungspsychologische Vorstellung der Entwicklungsaufgaben zurück, die Menschen in einer festgesetzten Reihenfolge zu bewältigen haben. Hurrelmann geht weiter davon aus, dass die menschliche Entwicklung durch die individuellen Anlagen sowie die umgebende Umwelt beeinflusst wird. Er stellt die Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt seiner Betrachtung und beleuchtet die individuellen Sozialisationsbedingungen (vgl. Bühler-Niederberger 2011, 137f.). Sein Modell ist aus der Erkenntnis heraus entstanden, dass soziologische und psychologisch-neurobiologische Theorien ein weitreichendes Konstrukt wie Sozialisation nicht komplett abbilden können. Zur Überwindung dieses Mankos hat er verschiedene

Einzeltheorien[60] zur Persönlichkeitsentwicklung beider Fachrichtungen miteinander verbunden und somit eine *„umfassende Sozialisationstheorie“* aufgestellt, die Sozialisation sowohl aus der Perspektive des Individuums, als auch aus der Perspektive der Gesellschaft betrachtet (Abbildung 8).

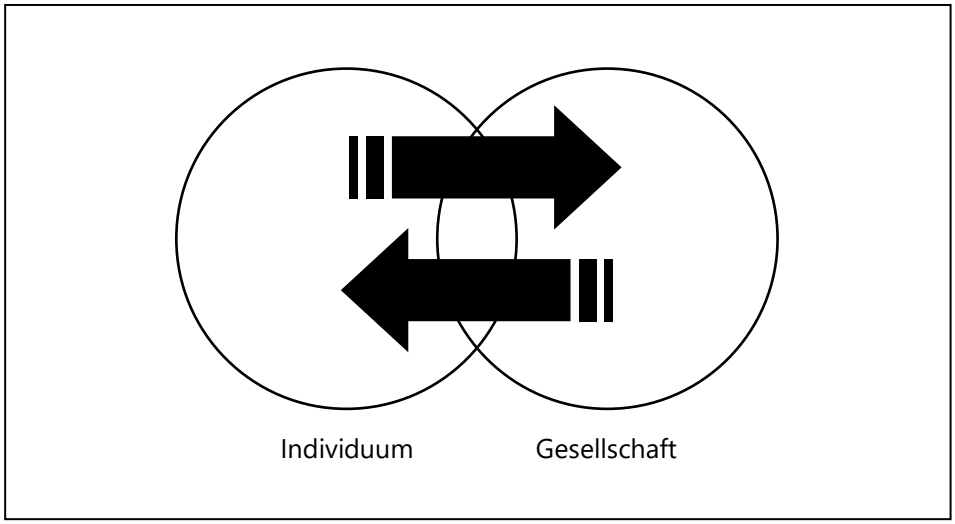


Abbildung 8: Verbindung soziologischer und psychologisch-neurobiologischer Theorien der Sozialisation (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 91)

Diese Doppelperspektive und die Vielfalt unterschiedlicher Begriffe und Konzepte durch Einbindung soziologischer und psychologisch-neurobiologischer Einzeltheorien ermöglicht die Abbildung von Sozialisation als Ergebnis der Interaktion von Individuum und Gesellschaft. Durch die gezielte Verknüpfung der jeweiligen spezifischen Erkenntnisse wird eine mehrperspektivische Betrachtung des Konstrukts Sozialisation, die dem Anspruch einer *„umfassenden Sozialisationstheorie“* genügt, ermöglicht. Diese Metatheorie soll *„als ein strukturierender konzeptioneller Rahmen für die verschiedenen Einzeltheorien, die jeweils einen spezifischen Zugang zur Analyse der Persönlichkeitsentwicklung anbieten“* (Hurrelmann 2012, S. 44) verstanden werden. Theorien, die unter Sozialisation die passive Anpassung eines Menschen an gesell-

[60] Soziologische Theorien: Theorie der Vergesellschaftung von Georg Simmel, Theorie der sozialen Integration von Emile Durkheim, Strukturfunktionalistische Theorie von Talcott Parsons, Symbolischer Interaktionismus von George Herbert Mead bzw. Herbert Blumer, Konstruktivistische Theorie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann, Theorie der Selbstsozialisation von Niklas Luhmann, Identitätstheorie von Lothar Krappmann, Kompetenztheorie von Jürgen Habermas, Habitustheorie von Pierre Bourdieu, Theorie der Salutogenese von Aaron Antonovsky; Psychologische Theorien: Psychoanalytische Theorie von Sigmund Freund, Lerntheorie von John B. Watson, Psychosoziale Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson, Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havighurst, Ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner, Kognitive Entwicklungspsychologie von Jean Piaget, Theorie der Selbstwirksamkeit von Albert Bandura, Theorie der Selbstproduktion von Richard L. Lerner (vgl. Hurrelmann 2012; Hurrelmann und Quenzel 2012).

schaftliche Normen verstehen oder von einer ausnahmslos genetisch festgelegten Persönlichkeitsentwicklung ausgehen, werden in diesem Modell nicht berücksichtigt (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2012, 88f.; Hurrelmann und Bauer 2015, 90f.).

Hurrelmann definiert Soziologie als *„die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die »innere« Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die »äußere« Realität. Die Realitätsverarbeitung ist »produktiv«, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Entwicklungsaufgaben zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern“* (Hurrelmann 2012, S. 52).

In diesem Kontext wird Sozialisation als *„Prozess der Persönlichkeitsentwicklung“* und als *„produktive Realitätsverarbeitung“* verstanden, welche die *„Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“* beinhaltet. Der Mensch nimmt hierbei seine Umwelt wahr und verarbeitet diese. Dadurch wird der Mensch einerseits von seiner Umwelt beeinflusst, andererseits verändert und gestaltet er sie auch. Die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit ist also von Autonomie und Heteronomie gekennzeichnet (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, 95ff.).

Die Grundsätze des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) fasst Hurrelmann (2012; 2015) in zehn Thesen zusammen. Seinen Ansatz hat er auch auf Kinder (vgl. Andresen und Hurrelmann 2010) und Jugendliche (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2012) übertragen und ausführlich ausgearbeitet. Die Thesen beziehen sich auf die eingebundenen Einzeltheorien zur Persönlichkeitsentwicklung. Diese Theorien werden, wenn dies im Rahmen dieser Arbeit erforderlich ist, näher erläutert. Die Thesen sind, der Systematisierung Hurrelmann und Bauer (2015) folgend, thematisch den drei Bereichen *„Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen“* (These 1-2), *„Die Perspektive der produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf“* (These 3-5) sowie *„Die Bedeutung differenzierter Kontexte im Lebenslauf“* (These 6-10) zugeordnet.

3.5.1 Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen

Innerhalb der beiden ersten Thesen wird der theoretische Rahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung abgesteckt, in dem das zugrunde liegende Verständnis von Sozialisation sowie die aktive Rolle des Menschen bei seiner Persönlichkeitsentwicklung definiert und konkretisiert wird.

In der *„ersten These“* beschreibt Hurrelmann (2012) das Verhältnis von innerer und äußerer Realität. Sozialisation wird in diesem Kontext als lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im wechselseitigen Verhältnis innerer Anlagen und äußerer Umwelt verstanden (vgl. psychosoziale Entwicklungstheorie von E. H. Erikson und Symbolischer Interaktionismus von G. H. Mead bzw. H. Blumer). Die inneren Anlagen (innere Realität) werden durch den menschlichen Genotyp[61] bestimmt, der körperliche Determinanten wie Geschlecht und Intelligenz sowie die Psyche festlegt und damit das Entwicklungspotenzial vorgibt. Die Anlagen wirken sich nicht direkt auf das menschliche Verhalten aus, sondern geben die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten vor. Aus diesem vorgegebenen Repertoire können *„einzelne Elemente aktiviert werden“*. Die Umwelt (äußere Realität) setzt sich aus einer sozialen Komponente mit Einflussgrößen wie Familienkonstellation oder wirtschaftlicher Lage sowie einer physischen Komponente mit Faktoren wie Klima bzw. Wohlbefinden zusammen. Es wird angenommen, dass der Einfluss von Anlage und Umwelt in etwa gleich groß ist. Innere und äußere Realität stehen in einem permanenten Interaktionsvorgang, der als produktive Verarbeitung bezeichnet wird (Abbildung 9). Dieser soll als individuelle und aktive lebenslange Auseinandersetzung von Anlage und Umwelt beim Erwerb von Eigenschaften sowie dem Ausüben sozialer Handlungen verstanden werden.

[61] Anm.: Der Genotyp bzw. das Erbbild eines Organismus bezeichnet die Gesamtheit aller Gene (Erbfaktoren) eines Zellkerns. Er bestimmt das äußere Erscheinungsbild, den Phänotyp, welches sich aus vielen morphologischen und physiologischen Einzelmerkmalen (Phäne) zusammensetzt. Die Umsetzung jedes einzelnen Phäns erfolgt im Zusammenspiel von Umwelt und Genen. Da die Umweltbedingungen nicht konstant sind, kann es zu nicht vererbbaren Modifikationen des Phänotyps kommen. Die Gesamtheit der Gene ist hingegen erbfest (vgl. Vogel und Angermann 2002; Bilsing und Probst 2004).

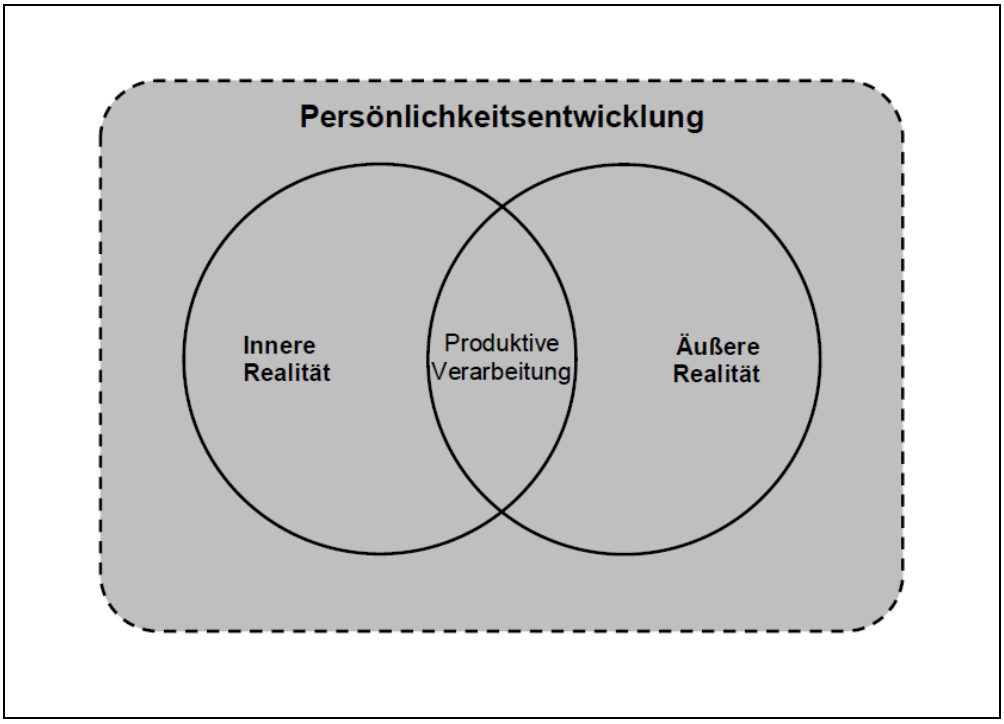


Abbildung 9: Sozialisation als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 55)

Veranschaulichen kann man dieses Zusammenspiel von Anlage und Umwelt im Rahmen der Persönlichkeitsbildung bei Jungen und Mädchen. Im Laufe der menschlichen Entwicklung kommen zu genetischen Unterschieden auch gesellschaftliche Rollenvorstellungen dazu, die viele Verhaltensweisen von Männern und Frauen bedingen.

„Menschen sind »Produzenten« ihrer eigenen Entwicklung, weil sie von der frühsten Entwicklung als Säugling und Kleinkind über das Jugendalter und das Erwachsenenalter hinweg bis ins hohe Alter hinein eine Verarbeitung der inneren und äußeren Realität vornehmen, die ihren jeweils einmaligen und unverwechselbaren Merkmalen und Fähigkeiten entspricht. Ihre Persönlichkeit formt sich dabei auf der Basis einer angelegten Grundstruktur von Merkmalen ständig weiter. In diesem Sinne sind sie schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit“ (Hurrelmann 2012, S. 56).

Mit dieser *„zweiten These“* beschreibt Hurrelmann (2012) die Grundannahme zur Produktion der eigenen Persönlichkeit. Die Auseinandersetzung und Verarbeitung von innerer und äußerer Realität ist individuell (vgl. symbolischer Interaktionismus von G.H. Mead und Selbstproduktion der Persönlichkeit von R. Lerner). In unserer heutigen Gesellschaft ergibt sich ein großer *„Spielraum“* zur eigenen Selbstentfal-

tung. Eine realistische Selbstwahrnehmung der individuellen Anlagen und deren Veränderungen im Lebenslauf sind für die Persönlichkeitsentwicklung ebenso förderlich wie ein Erkennen von persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten im Rahmen der äußeren Umwelt (äußere Realität). Entsteht hieraus ein größerer Spielraum für die produktive Realitätsverarbeitung (Abbildung 15) bieten sich vermehrt Chancen, die eigene Umwelt mitzugestalten und damit eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Hurrelmann 2012, 53f.; Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 90–93; Hurrelmann und Bauer 2015, 98ff.).

3.5.1.1 Produktive Realitätsverarbeitung

Der Begriff *„produktive Verarbeitung“* beschreibt die individuelle aktive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität. *„Produktiv“* bezieht sich dabei auf die Verarbeitung als individuelle Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten, ohne jedoch darauf einzugehen, ob dieser Vorgang erfolgreich ist und zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und somit zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beiträgt oder nicht. Innere und äußere Realität sind immer subjektiv und daher individuell. Der aktive Erkenntnisprozess, die äußere Realität auf Grundlage bereits existierender Erfahrungswerte zu erleben, zu verarbeiten und einzuordnen, wird in diesem Kontext als *„Realitätsverarbeitung“* verstanden. Die Realitätsverarbeitung ist ein Evaluationsprozess, sie findet vor dem Handeln statt und ermöglicht zielgerichtete und strukturierte Handlungen, basierend auf vorherigen Erfahrungen der äußeren Realität (vgl. Hurrelmann 2012, 54ff.; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 101).

3.5.1.2 Aktive Steuerung und Zunahme von Freiheitsgraden

Die menschliche Persönlichkeit steuert aktiv die eigene Entwicklung. Die eigene Persönlichkeit kann sich in einzelnen Situationen an einem *„festen Rollenstereotyp“* orientieren, bei dem er aktiv eigene Vorstellungen zugunsten gesellschaftlich anerkannter Rollenerwartungen zurückstellt. Eine aktive Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des MpR ist auch dann gegeben, wenn Handlungen Kompromisse und Einschränkungen enthalten. Lassen Situationen Alternativhandlungen allerdings nicht zu und zwingen Menschen dadurch zu bestimmten Handlungen, ist kein individuelles Handeln und damit kein aktiver Steuerungsprozess im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung möglich. Da jeder Mensch auch immer aktiv an der Sozialisation beteiligt ist, wird auch von einer *„Selbstsozialisation“* gesprochen. Das Ausmaß einer

aktiven Persönlichkeitsentwicklung hängt mit den gesellschaftlichen Vorgaben bzw. Zwängen zusammen, die entweder Abweichungen einer normierten Lebensführung tolerieren, oder sich vor diesen verschließen.

Es ist schwierig, den Spielraum gesellschaftlicher Freiheiten für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung im historischen Zeitverlauf zu bewerten. In unserer heutigen Gesellschaft haben sich z.B. durch das Verbot der körperlichen Züchtigung und die Kinderarbeit, aber auch durch den fast uneingeschränkten medialen Zugang die *„tatsächlichen und virtuellen Freiheiten“* für Kinder und Jugendliche vergrößert. Trotz dieser vielfältigen Freiheiten und Selbstbestimmungsmöglichkeiten werden sie allerdings auch mit einer sehr frühen Berufsorientierung und schulischem Konkurrenzdruck konfrontiert. Auch wenn die Freiheiten im Kindes- und Jugendalter *„bedingt“* überwiegen, kann es durch die oben beschriebenen Drucksituationen zu psychischen Störungen kommen, da Zwänge mit Ängsten einen stärkeren Einfluss auf die Persönlichkeit ausüben können, als eine *„materielle und tatsächliche Bedrohung“* (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, 103ff.).

3.5.1.3 Interaktionistische Paradigma als Orientierungsrahmen

Sozialisation als individuelle Persönlichkeitsgestaltung ist im Rahmen des theoretischen Ansatzes durch Interaktion gekennzeichnet. Sie wirkt auf die individuelle Persönlichkeit und die Gesellschaft ein, die beide ständigen Veränderungsprozessen ausgesetzt sind (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, 104f.). Diese interaktionistischen Vorstellungen bauen auf dem *„Symbolischen Interaktionismus“*[62] nach Georg Herbert Mead bzw. Herbert Blumer auf und werden als elementare theoretische Beschreibungen des Sozialverhaltens angesehen. Das Entscheidende dieser Theorie ist die Auffassung, dass Interaktionen nicht allein durch *„sichtbares“* Senden und Empfangen äußerer Reize zu betrachten ist, sondern auf Basis interner Interpretationsleistungen zu Stande kommen, die in jeder Situation wieder neu ablaufen müssen.

[62] Anm.: Der Begriff »Symbolischer Interaktionismus« stammt von Herbert Blumer (1990 - 1987), einem Schüler des amerikanischen Sozialphilosophen bzw. Sozialpsychologen Georg Herbert Mead (1863 – 1931). Da Blumer den »Symbolischen Interaktionismus« auf Grundlage Meads Theorie der symbolvermittelten Kommunikation entwickelte, wird er auch als Begründer dieser Theorie bezeichnet (vgl. Schock 1977b; Gudjons und Traub 2003; Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 48; Wikipedia 2016a, 2016b).

„Der symbolische Interaktionismus ist eine soziologische Theorie […], die sich mit der Interaktion zwischen Personen beschäftigt. Diese Handlungstheorie basiert auf dem Grundgedanken, dass die Bedeutung von sozialen Objekten, Situationen und Beziehungen im symbolisch vermittelten Prozess der Interaktion hervorgebracht wird […]“ (Wikipedia 2016a).

Blumer nennt drei Voraussetzungen, auf denen der symbolische Interaktionismus beruht:

(1) Das menschliche Verhalten gegenüber *„Dingen“* ist geprägt von Bedeutungen, die ihnen zugeschrieben werden. Unter *„Dingen“* wird in diesem Kontext alles verstanden, was von Menschen wahrgenommen wird.
(2) Die Sinnzuschreibung dieser *„Dinge“* wird entweder aus einer sozialen Interaktion mit Mitmenschen abgeleitet oder entsteht aus dieser.
(3) Die gewonnenen Sinnzuschreibungen werden von der Person in einem interpretativen Prozess gebraucht oder abgewandelt.

Die Gesellschaft wird nach interaktionistischen Vorstellungen als Gruppe handelnder Personen verstanden, wobei Handeln *„aus zahlreichen Aktivitäten im Zusammentreffen mit anderen Individuen und Situationen“* (Schock 1977b, S. 22) besteht und der *„sozialen Interaktion“* ein bedeutender Stellenwert zugemessen wird. Soziale Interaktion wird in diesem Kontext als Interaktion zwischen mindestens zwei handelnden Personen verstanden. Sie wird als ein Prozess aufgefasst, der das menschliche Verhalten beeinflusst. Die soziale Interaktion beinhaltet die Antwort auf die Handlung eines Interaktionspartners. Blumer unterscheidet dabei die *„nichtsymbolische Interaktion“* (direkte reflexartige Antwort bzw. Reaktion ohne vorherige Interpretation) von der *„symbolischen Interaktion“* (Antwort bzw. Reaktion nach vorheriger Interpretation). Die symbolische Interaktion beruht auf Darbietung von *„Gesten“* und der darauffolgenden Antworten bzw. Reaktionen auf diese. Die Reaktionen basieren auf bereits gemachten Erfahrungen und können daher also individuell verschieden sein. Daraus lässt sich folgern, dass die Gesten sowohl für den Sender, als auch für den Adressaten eine bestimmte Bedeutung haben. Eine erfolgreiche Interaktion erfordert daher die Fähigkeit der *„gegenseitigen Rollenübernahme“*. Nach interaktionistischen Vorstellungen sind Menschen von *„Welten“* umgeben, die aus *„Objekten“* bestehen. Diese kann man in die drei Kategorien *„physikalische Objekte“*

(Gegenstände, z.B. Bäume, Autos), *„soziale Objekte“* (Personen, z.B. Schüler, Freunde) und *„abstrakte Objekte“* (Vorstellungen, z.B. moralische Prinzipien, Ideen) einteilen. Objekte bestehen nach diesen Vorstellungen aus Bedeutungen, die jedoch für jeden Einzelnen individuell unterschiedlich sein können.

Der Mensch besitzt ein *„Selbst“,* kann sich somit auch *„von außerhalb betrachten“* und auf sich selbst bezogen handeln. Dieser Prozess wird als *„Rollenübernahme“* bezeichnet. Die Rollen, die er dabei einnimmt, erstrecken sich vom *„Stadium des Spielens (play stage)“,* über das *„Stadium des Zusammenspielens (game stage)“* bis schließlich zum *„Stadium der abstrakten Gemeinschaft (generalized other)“*. Soziale Interaktion kann als eine soziale Kommunikationsform bezeichnet werden, *„in der die Person sich selbst als eine Person anspricht und darauf antwortet“* (Blumer 1973 zitiert nach Schock 1977b, S. 25). Interaktionshandlungen entstehen danach erst nach einem *„Interpretationsprozess gegenüber dem eigenen Selbst“* (Schock 1977b, S. 25).

Sozialkompetenz auf Grundlage der interaktionistischen Rollentheorie wird als Balanceakt verstanden, einerseits die Situationen und Rollen der Interaktionspartner (soziale Identität) zu deuten und auf sie einzugehen, andererseits aber auch eigene Bedürfnisse und Wünsche (personale Identität) in Interaktionen einzubringen (Abbildung 10).

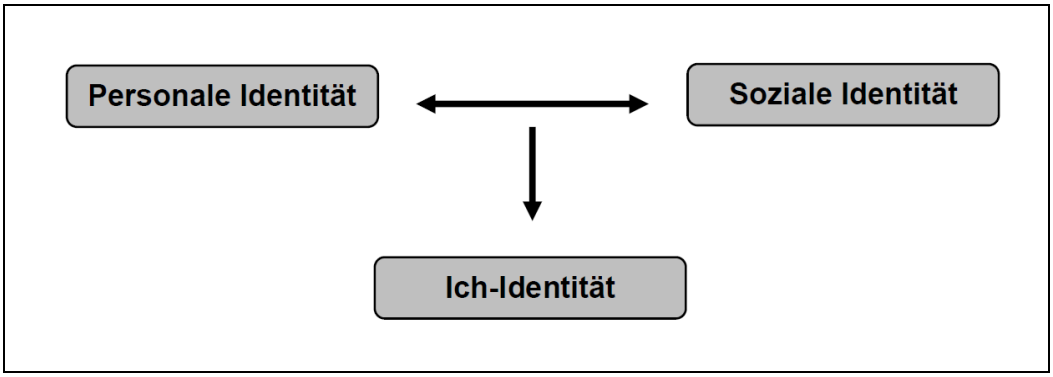


Abbildung 10: Herausbildung der Ich-Identität als Balanceakt zwischen personaler und sozialer Identität (verändert nach Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 50)

Durch die Auseinandersetzung mit Interaktionspartnern mittels Sprache, Gesten, Regeln, Normen usw. entwickeln sich Menschen. Bei diesem Prozess ist der Begriff der *„Rolle“* von zentraler Bedeutung, der nach interaktionistischer Sichtweise aus gegenseitigen Verhaltenserwartungen der Akteure während einer Interaktion besteht. Die subjektive Interpretation einer Rolle bildet die Grundlage sozialen Handelns. Im

Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft kommt es zur Ausbildung des eigenen Selbstbildes, der *„Ich-Identität“*, einem wesentlichen Aspekt sozialen Handelns, das von den Bedingungen des Rollenhandelns abhängt. Voraussetzung zur Entwicklung der *„Ich-Identität“* sind externe soziale und interne personale Faktoren. Externe Faktoren werden von der Gesellschaft vorgegeben und beinhalten flexible Normensysteme, die den Akteuren Raum zu einer subjektiven Interpretation und individueller Ausgestaltung ihres Verhaltens bieten. Zu den internen Faktoren zählen aktive Fähigkeiten wie Antizipation der Erwartungen anderer, die Interpretation von Normen und Präsentation eigener Erwartungen sowie passive Fähigkeiten wie Toleranz der Erwartungsdiskrepanz und unvollständige Bedürfnisbefriedigung.

Der Balanceakt zwischen personaler und sozialer Identität erfordert die Ausbildung der identitätsfördernden Fähigkeit zur Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Unter *„Rollendistanz“* wird die Fähigkeit verstanden, *„sich gegenüber Normen und Rollenerwartungen reflektierend und interpretierend zu verhalten“* (Krappmann 1973b, S. 133). Menschen setzen sich demnach aktiv mit den Erwartungen und Anforderungen ihrer Rollen auseinander. Es wird im Kontext des symbolischen Interaktionismus davon ausgegangen, dass Rollen nicht festgeschrieben, sondern frei gestaltbar sind.

„Role Taking/Empathie“ wird als die kognitive Fähigkeit bezeichnet, sich in andere Personen hineinzuversetzen, um Wünsche und Erwartungen übernehmen zu können. Diese Fähigkeit setzt eine Rollendistanz voraus. Der Begriff der Empathie wird, je nach Autor, synonym zu den Begriffen Rollen- (role taking) und Perspektivenübernahme gebraucht. Mit diesem Begriff wird ein Projektionsvorgang beschrieben, mit dem es gelingt, sich in eine andere Person hineinzuversetzen und vor allem ihre Gefühle zu begreifen. Die Empathiefähigkeit gilt als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Ausbildung pro-sozialer Verhaltensweisen. Mit der *„Ambiguitätstoleranz“* wird der Frustrationsgrad einer Person beschrieben, *„neben der Befriedigung, die ihm eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender und durch eben diese Interaktion erzeugter Unbefriedigtheit zu ertragen"* (Krappmann 1973b, S. 151). Trotz diesem Verzicht auf die teilweise Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und Wünsche wird die Interaktion dennoch aufrecht gehalten.

Als vierte identitätsfördernde Fähigkeit zur Ausbildung einer Ich-Identität nennt Krappmann (1973b) die *„Identitätsdarstellung“*. Er versteht darunter *„die Fähigkeit,*

[seine] Identität in den Interaktionsprozeß [sic] einzubringen“ (Krappmann 1973b, S. 169), sie anderen Menschen mit sprachlichen Mitteln mitteilen zu können.
Die identitätsfördernden Fähigkeiten werden in der Auseinandersetzung mit Interaktionspartnern erprobt und dienen dem Individuum dazu, sich zu verständigen und einen Platz in der Gesellschaft zu finden sowie eine Identität aufzubauen. Der Erwerb dieser Qualifikationen wird in diesem Kontext als soziales Lernen bezeichnet.
Sozialisation, verstanden als Selbstgestaltung der eigenen Persönlichkeit durch eine produktive Realitätsverarbeitung, wirkt sich auf *„Prozesse der Individuation“* und auf *„Prozesse der Vergesellschaftung“* aus. Diese zweifache Wirkung wird bei Abels und König (2010) deutlich, die die interaktionistische Sichtweise aufgegriffen und weitergeführt haben, und *„zwischen einer auf die Entwicklung der Persönlichkeit (mit Blick auf die Entwicklung von Identität und Individualität) und einer auf Prozesse der sozialen Integration zielenden Perspektive […]“* (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 105) unterscheiden. Sozialisationsprozesse mit Blick auf *„Identität“* und *„Individualität“* beziehen sich hierbei u.a. auf Selbsterfahrungen, Sozialisation und Möglichkeiten zur aktiven gesellschaftlichen Mitarbeit (vgl. Krappmann 1973b, S. 132–173; Schock 1977b, S. 21–25; Cachay und Kleindienst-Cachay 1994, 103ff.; Pühse 2004, 131ff.; Garz 2008, S. 40–50; Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 47–51; Hurrelmann und Bauer 2015, 104f.).

3.5.2 Die Perspektive der produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf

Basierend auf den beiden Kernannahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung zum Verhältnis von innerer und äußerer Realität sowie zur Produktion der eigenen Persönlichkeit, befasst sich Hurrelmann (2012; 2015) in den Thesen 3 bis 5 mit der *„produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf“*. Im Blickpunkt stehen hierbei die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (These 3), die Ausbildung der Ich-Identität (These 4) sowie die Persönlichkeitsentwicklung im menschlichen Lebenslauf (These 5).
Die *„dritte These“* bezieht sich auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Abschnitten im Lebenslauf (Kindheit, Jugend, Erwachsenenzeit und Seniorenalter).

„In jedem Lebensabschnitt gibt es sich [sic] aus der körperlichen und psychischen Entwicklung und aus der sozialen Umwelt stammende Erwartungen an die Verarbeitung der Realität. Es wird von einem Menschen verlangt, die weitgehend biologisch

programmierten körperlichen Veränderungen zu akzeptieren und das eigene Verhalten hierauf auszurichten. Auch wird erwartet, dass die Veränderungen in der psychischen Befindlichkeit angenommen und angemessen im eigenen Verhalten zum Ausdruck gebracht werden. Diese Erwartungen können als »Entwicklungsaufgaben« bezeichnet werden. Sie beschreiben die für ein Kind, einen Jugendlichen, einen Erwachsenen oder einen Senior als angemessen erachteten Verhaltensweisen. Sie sind von jedem Menschen auf seine eigene Weise zu definieren, in das eigene Handlungsrepertoire zu übersetzen und zu bewältigen“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 107).

Danach findet eine Persönlichkeitsentwicklung nur dann statt, wenn Menschen die an sie gestellten inneren und äußeren Erwartungen akzeptieren und bewältigen (vgl. psychologische Theorien von R. J. Havighurst und J. Piaget sowie der soziologischen Theorie von T. Parsons). Diese Erwartungen sind kultureller und gesellschaftlicher Natur und können als kulturelle bzw. gesellschaftliche *„Zielprojektionen“* bezeichnet werden. Sie beziehen sich spezifisch auf die einzelnen Lebensabschnitte. Diese Erwartungen bzw. Entwicklungsaufgaben betreffen die individuelle innere Realität (körperliche bzw. psychische Veränderungen), die sich nach adäquater Verarbeitung in angemessenen Verhaltensweisen innerhalb der äußeren Realität manifestiert. Die an den Menschen gestellten inneren und äußeren Erwartungen werden durch die endogene Entwicklung des menschlichen Körpers sowie exogenen Veränderungen der Umwelt verursacht.

Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit betreffen das Erlernen basaler sensomotorischer Fertigkeiten und den Aufbau einer Bindung zu *„primären Bezugspersonen“*. Im weiteren Verlauf der Kindheit geht es dann um den Aufbau sozialer Kontakte zu gleichaltrigen Kindern, Sprache und Wahrnehmung zu verbessern sowie im Verlaufe der vierjährigen Grundschulzeit die intellektuellen Fähigkeiten zu schulen sowie soziale Regeln und Werte zu erwerben. Im Jugendalter kommt es zu einer intensiven produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität, durch physische, psychische und soziale Veränderungen, die eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben voraussetzt. Sie werden in Form einer Selbstregulation von den Jugendlichen bearbeitet. Sie versuchen die eigenen Interessen und Erwartungen mit den gesellschaftlichen Erwartungen in Einklang zu bringen. Dies kann als ständiger Prozess der eigenen Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden. Das Erwachse-

nenalter beinhaltet u.a. den Eintritt in das Berufsleben und die Gründung eines eigenen Haushalts. Im anschließenden Seniorenalter müssen vor allem die Veränderungen der körperlichen und kognitiven Fähigkeiten und der Austritt aus dem Berufsleben bewältigt werden.

Die einzelnen Entwicklungsaufgaben in den aufgeführten Lebensphasen bauen stufenförmig aufeinander auf. Sie erfordern in jeder Lebensphase die Neustrukturierung personaler und sozialer Ressourcen, die durch die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität erfolgt. Die Entwicklungsaufgaben lassen sich in die vier Gruppen Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren unterteilen.

(1) ***„Qualifizieren“*** umfasst den Bereich der Entwicklungsaufgaben, die notwendig sind, um den gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen und ins Berufsleben einzutreten. Dies erfordert den Erwerb sozialer, kognitiver und fachlicher Kenntnisse, die für einen erfolgreichen Abschluss von Schule und Berufsausbildung von Nöten sind, und damit auch die Voraussetzung für eine ökonomische Basis liefert.

(2) ***„Binden“*** beinhaltet die Entwicklungsaufgaben, die zur Bereitschaft führen, eine eigene Familie mit Kindern zu gründen und damit die *„biologische Reproduktion“* der eigenen Gesellschaft zu sichern.

(3) ***„Konsumieren“*** wird in diesem Kontext als den Bereich der Entwicklungsaufgaben verstanden, der mit dem Erwerb von *„Anregungs- und Entlastungsstrategien“* sowie dem Konsumverhalten in Verbindung steht. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe dient einerseits der *„psychischen Regeneration“*, andererseits der sinnvollen Nutzung von *„Konsum- und Freizeitangeboten“.*

(4) ***„Partizipieren“*** beschreibt die Aufgabe, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse öffentlich zu äußern sowie sie gesellschaftlich zu engagieren. Dies setzt voraus, ein eigenes „*Werte- und Normensystem“* aufzubauen sowie die Basis für ein politisches Engagement zu schaffen.

Hurrelmann thematisiert in seiner *„vierten These“* die Ausbildung der Ich-Identität. Die Ich-Identität bildet sich durch die Ausgewogenheit von Individuation und der Integration aus (vgl. Identitäts- und Kommunikationstheorien von L. Krappmann und J. Habermas sowie die soziale Lerntheorie von A. Bandura). Hierbei ist Individuation als Grundlage der personalen Identität zu verstehen, als *„Prozess des Aufbaus einer*

individuellen Persönlichkeitsstruktur mit unverwechselbaren körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen“ (Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 94) sowie *„das subjektive Erleben als einzigartige einmalige Persönlichkeit“ (ebd.)*. Integration dient der Ausbildung der sozialen Identität und beschreibt die *„Anpassung an die gesellschaftlichen Werte, Normen, Verhaltensstandards und Anforderungen und die Platzierung in der ökonomischen Chancenstruktur“ (ebd.)*.

Man spricht von einer Ich-Identität, wenn Menschen über den Zeitraum mehrerer Lebensphasen stetiges *„Selbsterleben“* mithilfe eines positiven Selbstbildes besitzen. Als Selbstbild werden die subjektiven Bewertungen eines Menschen von sich selbst, also seiner inneren Realität, verstanden. Durch den Aufbau einer Ich-Identität nimmt sich der Mensch trotz Veränderungen innerhalb der inneren und äußeren Realität als *„»sich selbst gleiche Persönlichkeit wahr«“* (Hurrelmann 2012, S. 61), die sich auf Grundlage ihres Erfahrungsschatzes eine Bewältigung zukünftiger Entwicklungsaufgaben auch während persönlicher Krisen zutraut. Menschen können nur eine eigenständige Handlungsfähigkeit und psychische Gesundheit besitzen, wenn bei ihnen die Ich-Identität ausgeprägt ist. Kommt es zu Störungen bei der Ausbildung der Ich-Identität, kann dies mangelndes Selbstvertrauen und Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben (Abbildung 11).

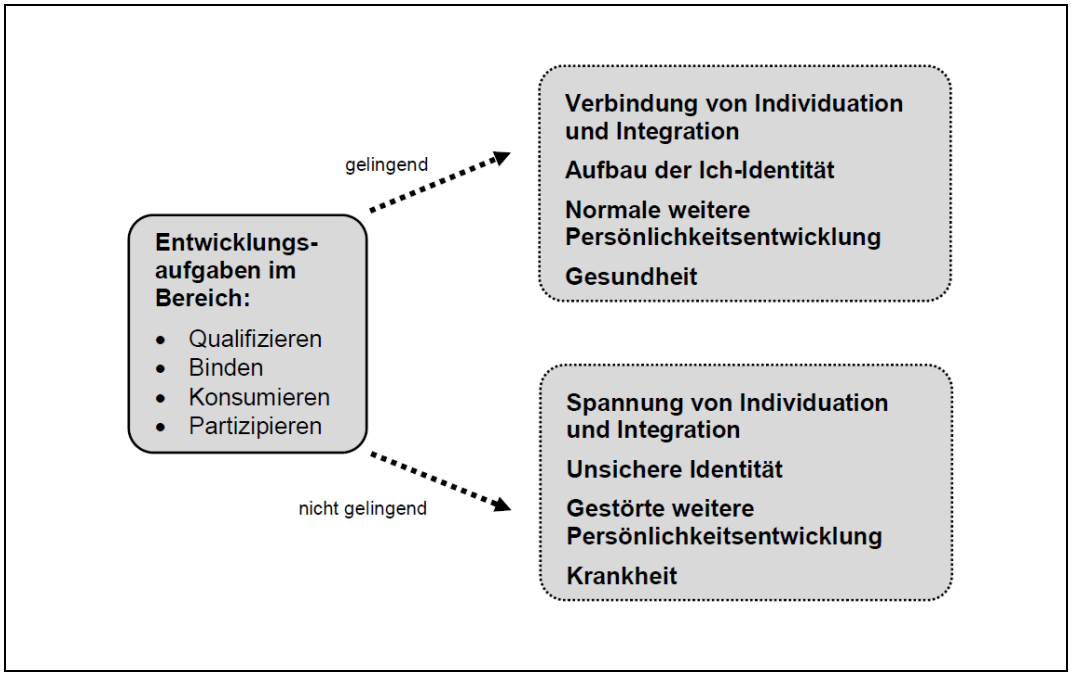


Abbildung 11: Auswirkungen gelingender und nicht gelingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 112)

Im Laufe des Lebens besteht ein ständiges Spannungsverhältnis zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration (vgl. Theorie der psychosozialen Entwicklung von E. H. Erikson). Zur persönlichen Individuation zählen der Aufbau und Erleben der eigenen Persönlichkeit, während auf der anderen Seite die Integration von Normen und Regeln auf den Menschen wirken (Abbildung 12). Diese stehen nicht immer mit den gesellschaftlichen Vorgaben in Einklang. Die Empfindung dieser unterschiedlichen Anforderungen unserer inneren und äußeren Realität ist subjektiv und folgt diversen Gesetzmäßigkeiten (vgl. systemtheoretische Ansätze von T. Parsons und N. Luhmann). Kommt es bei Menschen zu einer *„existenziellen Krise“* (z.B. Pubertät, Unfall), so kann es dazu kommen, dass diese unterschiedlichen Anforderungen nicht mehr miteinander vereinbar zu sein scheinen. Die Bewältigung einer solchen Krise hängt mit guten personalen und sozialen Ressourcen zusammen.
Fehlen Jugendlichen z.B. Kompetenzen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (z.B. schulische Qualifikation), kann es zu Defiziten in der Ausbildung der Persönlichkeit kommen.

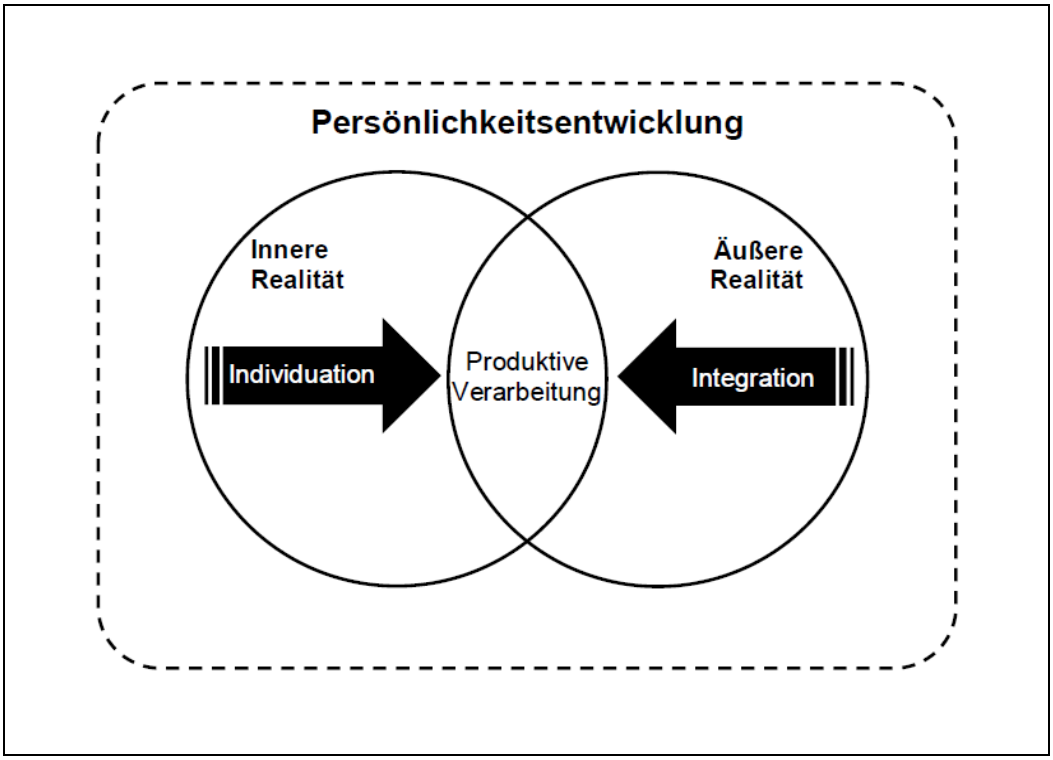


Abbildung 12: Spannungsverhältnis von Individuation und Integration (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 61)

Die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Individuation und Integration erfordert neben der personalen Identität (personale Ressourcen) auch soziale Identität. Hierunter werden Hilfeleistungen bzw. Unterstützung aus der persönlichen Umwelt von wichtigen Bezugspersonen bzw. Gruppen verstanden, die auch als *„soziale Ressourcen“* bezeichnet werden. Ein Ressourcenmangel kann einen negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben, da die Ressourcen nicht zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ausreichen. Dieses Ressourcendefizit kann sich in Form von Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu physischen und psychischen Erkrankungen äußern (vgl. Theorien der ökologischen Entwicklung von U. Bronfenbrenner, Produktion der eigenen Entwicklung von R. L. Lerner, Salutogenese von A. Antonovky).
Die *„fünfte These“* beschäftigt sich mit der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf. Durch die gestiegene Lebenserwartung und den sozioökonomischen Gesellschaftswandel hat sich der Lebenslauf gravierend verändert. Dies bietet einen enormen Gestaltungsraum für die eigene Persönlichkeit, die sich dadurch ständig weiterentwickelt.

„Die Persönlichkeit entwickelt sich während des gesamten Lebenslaufs. Der Lebenslauf untergliedert sich in aufeinanderfolgende Lebensphasen, die jeweils spezifische Entwicklungsaufgaben mit sich bringen. Durch die sich verändernden ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen stehen Menschen in den jeweiligen Lebensphasen vor der Herausforderung, ihren biografischen und gesellschaftlichen Standort immer wieder neu zu definieren. Durch die Verlängerung der Lebensdauer und die heute typischen großen Spielräume für einen individuellen Lebensstil gehen die Lebensphasen heute fließend ineinander über. Deswegen ist die Persönlichkeitsentwicklung trotz der elementaren Fundierung, die sie in Kindheit und Jugendalter erfährt, nie abgeschlossen, sondern befindet sich in mehr oder weniger großen Schüben ständig im Fluss“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 118).

In jeder Lebensphase sind bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dabei werden die aus der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erworbenen Bewältigungsmuster für die nächste Lebensphase genutzt (Abbildung 13). Die oben aufgezeigten Spannungen zwischen Individualität und Integration bestehen ein Leben lang (vgl. Theorien der Entwicklungsaufgaben von R.J. Havighurst, Theorie der Selbstproduktion von R.L. Lerner, Entwicklungstheorie von E.H. Erikson, Kompe-

tenztheorie von J. Habermas, Sozialkonstruktivistische Theorie von P.L. Berger und T. Luckmann). Daher wird Sozialisation auch als andauernde Bewältigung dieses Spannungszustandes verstanden (vgl. Hurrelmann 2012, S. 59–70; Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 91–95; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 106–143).

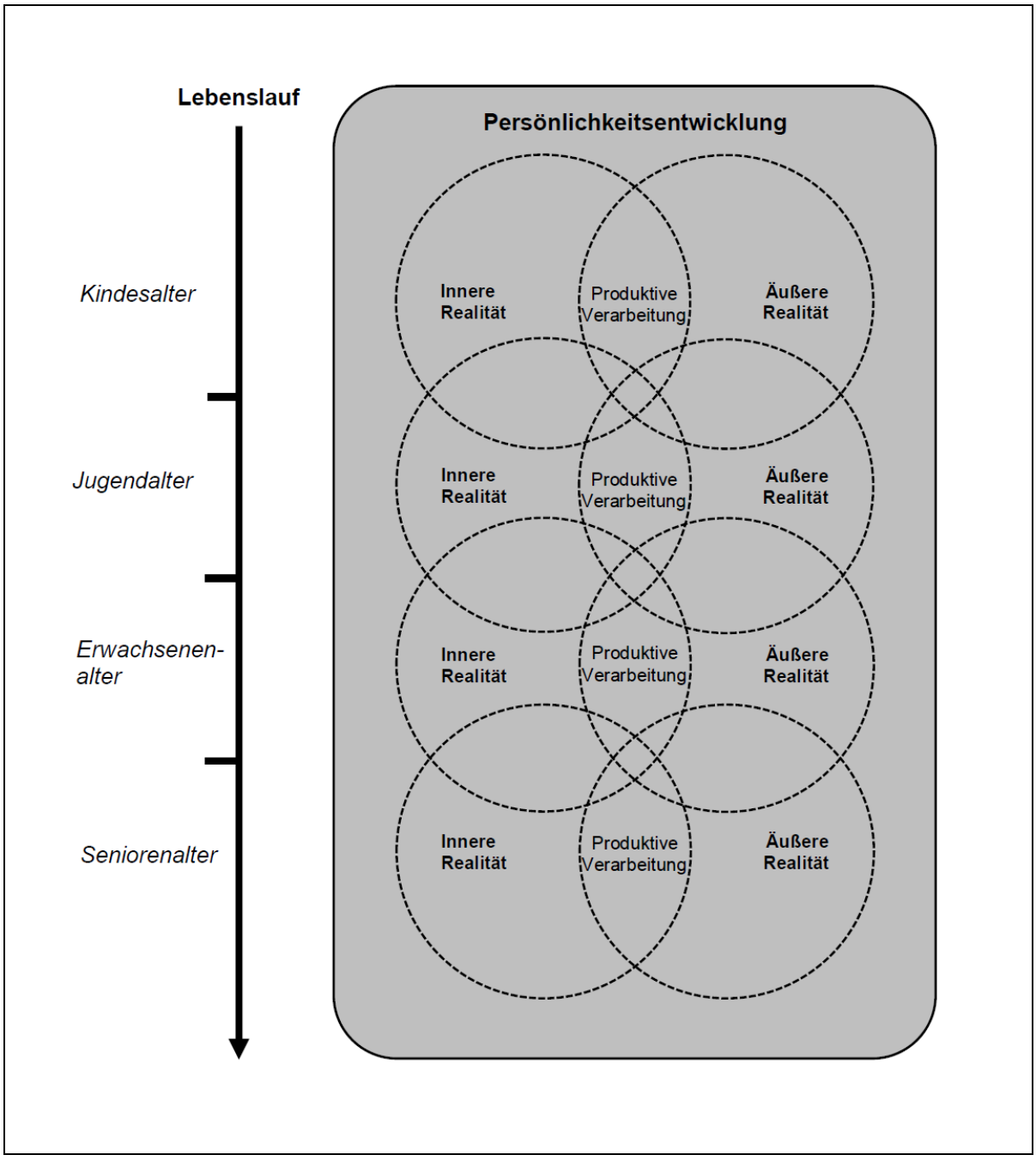


Abbildung 13: Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 69)

3.5.3 Die Bedeutung differenzierter Kontexte für die Persönlichkeitsentwicklung

Hurrelmann (2015) zeigt innerhalb der Thesen sechs bis zehn die Bedeutung der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen für die Persönlichkeitsentwicklung auf. Eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung benötigt bei der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität beständigen Beistand von Sozialisationsinstanzen (vgl. ökologische Entwicklungstheorie von U. Bronfenbrenner, Strukturfunktionalistische Theorie von T. Parsons und Soziale Milieutheorie von P. Bourdieu). Dabei steht die Familie als primäre Sozialisationsinstanz an erster Stelle, da Interaktionen im familiären Kontext die Grundlage der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung bilden. Die Familie nimmt damit eine zentrale Funktion innerhalb der Erziehung von Kindern ein. Daneben kommen öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule (sekundäre Sozialisationsinstanzen) eine immer größere Bedeutung zu. Bildung wird als Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung verstanden, die durch Aneignung und Auseinandersetzung mit dem äußeren Umfeld entsteht. Sie sichert die menschliche Individualität und wird als *„normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses“* (Hurrelmann 2012, S. 67) verstanden. Aber auch soziale Systeme wie Partnerschaften, Freundes- und Bekanntenkreis oder Freizeiteinrichtungen (tertiäre Sozialisationsinstanzen) beeinflussen indirekt die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Abbildung 4).
Bei Jugendlichen spielen neben der Familie auch die Peergroups eine wichtige Rolle für ihre Sozialisation. Dabei ist es für die Sozialisation förderlich, wenn diese Sozialisationsinstanzen zueinander in Einklang stehen und sich gegenseitig ergänzen.
Im familiären Kontext werden Kindern Anregungen für ihre innere Realität und Hinweise im Umgang mit der äußeren Realität gegeben. Ihre Bedeutung für die menschliche Sozialisation wird in *„These sechs“* herausgestellt.

„Sozialisation findet immer in einem sozialen Kontext statt. Die Persönlichkeitsentwicklung setzt eine dauerhafte Unterstützung bei der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität voraus. Unterstützende Institutionen und Settings können als Sozialisationsinstanzen oder -kontexte bezeichnet werden. Als primärer und wichtigster Sozialisationskontext fungieren in unserem Kulturkreis die Familien. Sie agieren seit Jahrhunderten als die einflussreichsten Vermittler der äußeren Realität für den gesellschaftlichen Nachwuchs. Sie werden oft als »primäre Sozialisationsinstanz« bezeichnet, da sie für die meisten Menschen die erste und wichtigste soziale Umwelt

bilden. Wie in einem Mikrokosmos spiegeln sich in einer Familie von früher Kindheit an soziale, kulturelle und ökonomische Lebensbedingungen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung ausstrahlen“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 155).

In einer Familie leben dauerhaft Angehörige aus mehreren Generationen zusammen. In den letzten hundert Jahren hat sich ein sozialer Wandel der Familienformen sowie ihrer Funktionen vollzogen, der an dem Trend von der Groß- zur Kleinfamilie sowie dem Auslagern verschiedenster Aufgaben wie Arbeiten, Bildung, Nahrungsherstellung in Bereiche außerhalb der Familie deutlich wird (vgl. Abbildung 5). In unserer heutigen Gesellschaft nimmt die moderne bürgerliche Familie immer noch einen wichtigen Platz ein, obwohl sich mittlerweile eine Koexistenz verschiedener Familienformen entwickelt hat. Dies hat auch zu einem Wandel der sozialen Rollen innerhalb der Familien geführt. Der Ehemann bzw. Vater ist nicht mehr allein für das Einkommen, die Ehefrau bzw. Mutter nicht mehr alleine für den Haushalt und die Erziehung der Kinder zuständig. Erwerbstätigkeit und Erziehung wird nun häufig durch eine parentale Beziehungsstruktur innerhalb der Familie von beiden Elternteilen übernommen. Traditionelle Rollenmuster wurden früher ganz gezielt an die Kinder weitergegeben. Die Geschlechterrollen haben sich enorm gelockert und können heutzutage viel freier ausgestaltet werden. Diese Ausweitung des Gestaltungsspielraums kann allerdings auch Verunsicherung zur Folge haben. Der familiäre Erziehungsstil wirkt sich ebenfalls auf die Sozialisation der Kinder aus. Die Eltern bringen mit dem Erziehungsstil ihre Vorstellungen wichtiger Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale und Werten zum Ausdruck. Nach heutigem Kenntnisstand kann man festhalten, dass alle extremen Erziehungsstile (autoritärer, permissiver, überbehüteter und vernachlässigender Stil) nicht zu Werten bzw. Zielen wie Selbstständigkeit, sozialer Verantwortung oder hoher Leistungsfähigkeit führen. Daher bietet sich ein autoritativ-partizipativer Erziehungsstil an, der in der Mitte der vier aufgeführten Erziehungsstile angesiedelt werden kann. Bei diesem Erziehungsstil ist der Einsatz elterlicher Autorität angemessen und umsichtig, berücksichtigt dabei auch die kindlichen Bedürfnisse. Dies setzt eine gute familiäre Beziehungsstruktur zwischen Eltern und Kindern voraus.

Die Aufgabe von Bildung und Erziehung ist seit dem Zeitalter der Industrialisierung schrittweise aus der Familie ausgelagert und in die Verantwortung eigens dafür eingerichtete Institutionen gegeben worden. Die Bedeutung solcher Bildungs- und

Erziehungsinstitutionen für die menschliche Sozialisation wird in der *„siebten These“* zum Ausdruck gebracht.

„Von immer größerer Bedeutung werden sekundäre Sozialisationsinstanzen und -kontexte, darunter öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten, Horte, Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen, sozialpädagogische Institutionen sowie Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die eigens zu diesem Zweck etabliert wurden. Während in der Sozialisationsinstanz Familie Mütter und Väter als »Laienerzieher« tätig sind, arbeiten [im] Bildungssystem Pädagoginnen und Pädagogen, die sich professionell der Erziehung und Bildung widmen. Da es sich bei den Einrichtungen des Bildungssystems um »sekundäre« Sozialisationsinstanzen handelt, sind die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Vorarbeit der Elternhäuser als »primäre« Instanzen angewiesen. Viele der Grundstrukturen der Persönlichkeit der Kinder sind bereits geprägt, sodass sie hieran anknüpfen und hierauf aufbauen müssen“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 165).

Die Pädagogen, die innerhalb der einzelnen Bildungs- bzw. Erziehungsinstitutionen arbeiten, sind eigens für ihre berufliche Tätigkeit geschult. Dabei steigt in Deutschland die Ausbildungsdauer und -komplexität mit zunehmendem Alter der Auszubildenden bzw. zu Erziehenden. Auch die Bezahlung und die gesellschaftliche Anerkennung orientiert sich an dieser Differenzierung, so dass ein Hochschullehrer an einer Universität deutlich mehr verdient und ein viel größeres Ansehen in der Öffentlichkeit hat, als ein Erzieher in einer Kindertageseinrichtung. Die grundlegende Bildung und Erziehung von Kindern wird also von Pädagogen übernommen, welche die einfachste und kürzeste Ausbildung erhalten und für ihre Tätigkeit einen geringen Verdienst sowie niedrige gesellschaftliche Anerkennung bekommen. Dies steht im Widerspruch zu den Grundsätzen der Sozialisationsforschung, da in der Kindheit die basalen Kompetenzen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aufgebaut werden, und damit auch dort das Fundament für eine weitere Persönlichkeitsentwicklung gelegt wird.

In anderen europäischen Länder verbringen die Kinder mehr Zeit in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen als in Deutschland, um ihnen unabhängig vom Elternhaus die Möglichkeit einer *„persönlichen Entwicklung“* zu geben. In Deutschland ist die Erziehung der Kinder als Recht der Eltern gesetzlich verankert. Damit wird die Fami-

lie als primären Ort der Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Daher sind die Kinder in unserer Gesellschaft auf die Erziehung durch ihre Eltern angewiesen, wenn es um den Erwerb notwendiger grundlegender Qualifikationen zum Erreichen eines erfolgreichen Schulbesuches geht.

Menschen sind von unterschiedlichen sozialen Systeme umgeben, die für Sozialisation von Bedeutung sind. Diese Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt für die menschliche Entwicklung wird in einer weiteren Kernannahme des MpR als *„achte These“* formuliert.

„Neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen existiert ein breites Spektrum von sozialen Systemen, deren wesentliche gesellschaftliche Funktion nicht in Sozialisation, Erziehung, Bildung und Qualifizierung besteht, sondern in der Erfüllung anderer gesellschaftlicher Aufgaben. Dazu gehören die Institutionen und Organisationen für Arbeit und Beruf, Religionsausübung und Wertorientierung, Politik, Medien, Unterhaltung, Freizeit und Regeneration, Konsum, Sozialkontakt und Kommunikation. Diesen sozialen Systemen ist eigen, dass sie Menschen über einen langen Zeitraum an sich binden und in ihre Strukturen einbeziehen. Deshalb üben sie einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung ihrer Mitglieder oder Nutzerinnen und Nutzer aus, obwohl sie in der Regel nicht zum Zweck der Persönlichkeitsentwicklung entstanden sind. Auch informelle Kontexte wie die intime Partnerschaft, der Freundes- und Bekanntenkreis und die sozialökologische Lebenswelt gehören dazu. Diese Kontexte, Institutionen und Settings können als »tertiäre« Sozialisationsinstanzen und -kontexte bezeichnet werden“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 181).

Tertiäre Sozialisationsinstanzen bzw. -kontexte stehen mit den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen in Beziehung und haben Einfluss auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die menschliche Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Abbildung 4). Die Ausdifferenzierung der Sozialisationsinstanzen bzw. -kontexte, die ursprünglich nicht primär der Sozialisation dienten, bewirkt eine Verlagerung und Ausweitung von Sozialisationseffekten. Sozialisationseinflüsse lassen sich oft nicht oder nur ganz schwer den einzelnen Sozialisationsinstanzen zuordnen. Der Einfluss auf die Realitätsverarbeitung und damit auch auf die Persönlichkeitsentwicklung ist ganz unterschiedlich und beinhaltet u.a. Einstellungen und Werte, Freizeit- und Konsumverhalten, Gewohnheiten.

In hochentwickelten Ländern steigt der durchschnittliche Lebensstandard der Gesellschaft und damit verbunden auch der materielle Wohlstand, das Wohlbefinden und die Gesundheit. Allerdings gehen auch die Unterschiede im Lebensstandard immer weiter auseinander, was eine wachsende soziale Ungleichheit zwischen privilegierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen zur Folge hat. Die daraus resultierenden Sozialisationseffekte werden in *„These neun“* beschrieben.

„Hoch entwickelte Gesellschaften sind durch ein großes Ausmaß an ökonomischer, sozialer und kultureller Differenzierung gekennzeichnet. Dadurch kommt es zu Unterschieden in den Sozialisationsprozessen der Bevölkerungsgruppen mit einem hohen und einem niedrigen sozioökonomischen Status. Menschen, die in privilegierten Kontexten leben, steht in ihrer alltäglichen Lebenswelt von Geburt an ein reichhaltigeres Ausmaß an personalen und sozialen Ressourcen zur Verfügung als Menschen, die in einem benachteiligenden Kontext leben. Auf diese Weise kommt es zu einer lebenslang andauernden ungleichen Verteilung von Lebenschancen. »Ungleichheiten« sind das Ergebnis kontextueller und kompositorischer Differenzierung und können schwer zu behebende Nachteile für die Lebensführung von Menschen haben. Umgekehrt können Ungleichheiten auch durch Sozialisationsprozesse produziert und reproduziert werden“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 188).

Die ungleichen personalen und sozialen Ressourcen innerhalb hochentwickelter Gesellschaften wirkten sich gravierend auf die Sozialisation einzelner Gruppen aus, wodurch große Unterschiede im Rahmen der Persönlichkeitsbildung entstehen. Ein hoher sozioökonomischer Status ist als Privileg anzusehen und bietet Kindern eine gute Voraussetzung für eine gelungene Persönlichkeitsausbildung mit Ausbildung einer soliden Ich-Identität. Dieser Vorteil kann im Verlauf des Lebens nur selten von Kindern, die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen, ausgeglichen werden (vgl. Theorien von J. Habermas, P. Bourdieu und U. Bronfenbrenner). Oftmals verfestigen und verstärken sich diese Benachteiligungen noch weiter. Sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen können diese Ungleichheit in der Regel nicht kompensieren. Die Persönlichkeitsentwicklung läuft umso erfolgreicher ab, je besser bzw. privilegierter die familiäre Ausgangslage ist.

Der Begriff Diversität beschreibt Unterschiede, die aufgrund von Faktoren wie z.B. Alter oder Geschlecht zustande kommen. Diese werden von Hurrelmann abschließend in *„These zehn“* zur geschlechtlichen Diversität betrachtet.

„Gesellschaften ordnen ihre Mitglieder nach bestimmten Merkmalen unterschiedlichen Gruppen zu. Eine besonders nachhaltige Zuordnung ist die nach Geschlecht, wobei binär nach Männern und Frauen unterschieden wird. Die Annahme feststehender Merkmale von Menschen, die einer solchen definierten Gruppe angehören, unterliegt einer sozialen Konstruktion. Diese legt einen Bereich von erwarteten Verhaltensweisen und Mustern für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben fest. Weiblichkeit und Männlichkeit werden gelebt und individuell hergestellt, indem ein Mann oder eine Frau mit der jeweils angelegten physiologischen Ausstattung, der körperlichen Konstitution, den psychischen Grundstrukturen und den zugeschriebenen Erwartungen individuell arbeitet und diese mit der sozialen und physischen Umwelt in eine Passung bringt (»doing gender«). Trotz aller Spielräume bei der individuellen Ausgestaltung setzen sich im Alltag immer noch eher typisch weibliche und typisch männliche Muster der produktiven Realitätsverarbeitung durch“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 198).

Das Geschlecht ist biologisch determiniert. Somit unterscheiden sich Frauen und Männer im Körperbau, Geschlechtsorgane, Gehirn und Hormonen. Jedoch lassen diese biologischen Vorgaben viel Spielraum für die eigene Entfaltung und externe Umwelteinflüsse. Weiterhin lassen sich auch Unterschiede in Persönlichkeit und Verhalten aufzeigen.
Dem typisch männlichen Verhalten mit den Eigenschaften wie Durchsetzung, Dominanz, Selbstbehauptung und Eroberung des sozialen Raums steht das typisch weibliche Verhalten mit Gemeinschaftssinn, Kooperation und Bindung gegenüber. Dabei ist es nicht auszumachen, welche geschlechtstypischen Verhaltensweisen genetisch determiniert sind und welche sich im Verlauf der gesellschaftlichen Sozialisation herausbilden (vgl. Hurrelmann 2012, S. 65–76; Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 87–101; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 144–207).

3.6 Sport und Gesellschaft

Sport und Gesellschaft sind eng miteinander verflochten. Der Sport ist ein *„integraler Bestandteil der Gesellschaft und daher sozial und kulturell geformt“* (Weiß und Norden 2013, S. 10), d.h. dass die gesellschaftlichen Normen und Werte die Entwicklung des Sports beeinflussen. Weiß und Norden (2013) betonen weiterhin, dass auch die Aggressivität einer Gesellschaft Einfluss auf den Sport ausübt und bei zunehmender Aggressivität einer Gesellschaft auch kampfbetontere Sportarten ausgeübt werden. Das Verständnis von Sport bzw. sportlichen Handlungen hat sich im Laufe der Zeit verändert und ist in jedem Land unterschiedlich, so dass sich ein weitreichendes und diffuses Bild ergibt. Man kann daher von Sport als ein *soziales Konstrukt* sprechen. Der Sport hat sich in unserer Gesellschaft ausdifferenziert, ist unabhängig von Faktoren wie Alter und Geschlecht für alle Menschen zugänglich. Neben dieser Ausdifferenzierung ist es auch zu einer Pluralisierung von Sportarten gekommen. *„Bedeutung, Form und Inhalt des Zeitgenössischen Sports sind Resultat des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses“* (Gugutzer 2008, S. 88).

Im Folgenden wird der gesellschaftliche Individualisierungsprozess (3.6.1), Sport in der individualisierten Gesellschaft (3.6.2) sowie Kinder- und Jugendsport heute (3.6.3) näher erläutert (vgl. Zinnecker et al. 1996, S. 105–136; Heinemann 2007, S. 53–60; Weis und Gugutzer 2008, S. 7–14; Gugutzer 2008, S. 88–99; Weiß und Norden 2013, S. 39–49; Thiel et al. 2013, S. 44–71).

3.6.1 Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse

Geht man davon aus, dass Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft vom Sport bzw. des Sportsystems aufgenommen, reflektiert und verarbeitet werden, entstehen Veränderungen im Bereich des Sports als Reaktion auf diese gesellschaftlichen Prozesse. Diese Veränderungen im Sport wirken ihrerseits wieder auf die Gesellschaft ein. Aus soziologischer Sicht wird der Sport somit auch vom Prozess der gesellschaftlichen Individualisierung stark beeinflusst. Der Begriff der Individualisierung beschreibt im Allgemeinen einen *„gesellschaftlichen Prozess, in dem das Individuum aus traditionellen sozialen Bindungen herausgelöst und damit zunehmend auf sich selbst gestellt wird“* (Gugutzer 2008, S. 89).

Auslöser zur Ausbildung eines Sportsystems in unserer Gesellschaft war die schnelle Entwicklungsdynamik in Deutschland im 18. Jahrhundert auf Gebieten wie Politik, Wirtschaft, Medizin, Gesundheitspflege, Erziehung und Bildung.
Der Prozess der Individualisierung ist Bestandteil des *„europäischen Modernisierungsprozesses“*, der am Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts mit der Aufklärung, dem Aufkommen des Bürgertums und der Industrialisierung seinen Anfang nahm, und am Ende des 20. Jahrhunderts mit einem grundlegenden Wandel des *„Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“* einen weiteren Schub bekam.
Innerhalb der gesellschaftlichen Individualisierung kann man einen sozialstrukturellen und einen individuell-biographischen Wandel voneinander unterscheiden.
In Westdeutschland ist für den sozialstrukturellen Wandel ab den 1950er Jahren eine *„dreifache Individualisierung“* verantwortlich:

(1) **Freisetzung** bzw. Auflösung der sozialen Klassenzugehörigkeiten, was zum Aufbau vielfältiger sozialer Lebenswelten, vor allem durch den Ausbau des Wohlfahrts- und Sozialstaates, eine wachsende Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt sowie die Ausweitung von Bildungsangeboten führt. Durch den gestiegenen Wohlstand und die soziale Sicherheit wurde die Ausweitung eines Privatlebens ermöglicht.
(2) **Entzauberung** bzw. der Verlust vorgegebener sinnstiftender Normen und Werte haben dazu geführt, dass *„sich jeder Einzelne nun selbst seine sinn- und sicherheitsstiftende Stabilitäten schaffen“* (Gugutzer 2008, S. 90) muss.
(3) **Neue Formen sozialer Integration** ergeben sich aus der Auflösung etablierter *„traditioneller sozialer Lebensformen und -lagen“ (ebd.)*. Das Leben in einer individualisierten Gesellschaft bedeutet in einem Netz aus institutionellen Regelungen, Zuwendungen, Vorschriften und Zwängen zu leben, was ein individuelles, selbstbestimmtes Leben erschwert. Der individualisierte Mensch ist bestrebt nach sozialer Integration. Dafür sucht er sich seine sozialen Gruppen und Kontexte, aus dem sich sein soziales Netzwerk zusammensetzt, selber aus.

Der individuell-biographische Wandel beschreibt die Auswirkungen der sozialstrukturellen Bedingungen auf den Menschen. Innerhalb einer individualisierten Gesellschaft stellt man sich selbst ins Zentrum seines eigenen Lebens. Jeder Einzelne muss aus einer Vielzahl institutioneller Vorgaben eigenverantwortlich

Entscheidungen bzw. eine Auswahl treffen, die für ihn richtig und wichtig ist. Dies hat auch zur Folge, dass man unvorhersehbare Ereignisse, Misserfolge oder Rückschläge bewältigen muss. Das eigene Leben kann somit individuell und eigenverantwortlich gestaltet werden. Da das Leben in dieser Gesellschaft jedem Einzelnen neben den vielen Selbstgestaltungsmöglichkeiten auch einen Entscheidungsdruck abverlangt, kann es als ambivalent bezeichnet werden: *„Einerseits sind die persönlichen Handlungsfreiheiten gewachsen, andererseits aber auch die Zwänge, diese Freiheiten zu nutzen.“* (Gugutzer 2008, S. 91)
Die eigenverantwortliche Lebensgestaltung geht also mit der Gefahr eines Scheiterns einher (vgl. Gugutzer 2008, S. 88–91; Thiel et al. 2013, S. 44–71).

3.6.2 Sport in der individualisierten Gesellschaft

Moderner Sport hängt mit dem Leistungsindividualismus, einem zentralen Prinzip der Moderne, zusammen. In der Gesellschaft gilt, ebenso wie im Leistungs- und Wettkampfsport, individuelle Leistung als zentraler Wert, mit der man soziale Anerkennung bekommen und die eigene Ich-Identität stärken kann. Im Rahmen der heutigen Gesellschaft haben sich weitere Sportmodelle ausdifferenziert, in denen der Leistungsindividualismus keine zentrale Rolle mehr spielt. Differenzierung kann aus soziologischer Sicht als grundlegendes Entwicklungsprinzip einer Gesellschaft gesehen werden. Innerhalb dieser unterschiedlichen Sportmodelle sind sechs Veränderungen deutlich zu beobachten, die sich in die beiden Bereiche Individualisierung des Sports und Sportorganisationen (Veränderungen 1-3) sowie Individualisierung von Sportpraktiken und -biographien (Veränderungen 4-6) unterteilen kann. Innerhalb der Individualisierung des Sports und der Sportorganisationen haben sich folgende drei Punkte herauskristallisiert:

(1) Der Sport hat sich innerhalb unserer Gesellschaft zu einem *Sozialbereich* entwickelt. Im Sport werden Menschen, unabhängig ihrer biologischen bzw. soziokulturellen Voraussetzungen wie Alter, Geschlecht, Bildung, körperlicher Konstitution oder finanzieller Lage, integriert. Grundlage eines breiten Sportengagements ist der Ausbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates mit einem entsprechenden Lebensstandard, der die Finanzierung sportlicher Angebote ermöglicht und Massensport zum Phänomen unserer westlich-moderner Gesellschaften werden lässt.

(2) Die *„Ausdifferenzierung des Sports und Pluralisierung der Sportarten“* führt zur Ausbildung unterschiedlicher Sportmodelle und Sportformen, die kein einheitliches Verständnis von *„dem“* Sport mehr zulassen. Sport wird aus verschiedenen Beweggründen (z.B. Leistungssport, Rehabilitationssport) und von ganz unterschiedlichen Gruppen (z.B. Frauen, Senioren) betrieben. Neue Sportarten beherbergen häufig auch Bewegungsformen aus anderen Kulturkreisen.

(3) Neben dem Verein als traditionellen Sportanbieter sind *„neue sportbezogene Sozialformationen“* aufgekommen wie z.B. kommerzielle Sportanbieter (Fitness- und Tanzstudios, Tennis- und Squashhallen, Indoor-Hockey, Skating Anlagen) und haben sich etabliert. Diese Sportanbieter entsprechen eher den sozialen und körperbezogenen Bedürfnissen, als dies bei Sportvereinen der Fall ist. Beispielsweise sind gerade Fitnessstudios aufgrund der flexiblen Trainingszeiten, akzeptierten Unverbindlichkeit im Kommen und Gehen, freie Wählbarkeit von Kursen, Nichtgebundensein in organisatorische Pflichten, Zusatzangebote, ästhetisch hochwertige Studioatmosphäre sehr beliebt. Immer mehr Menschen organisieren darüber hinaus ihren Sport selbstständig außerhalb jeglicher Organisation, z.B. in Form spontaner und in wechselnder personeller Zusammensetzung stattfindender Lauftreffs, Fußballrunden, Skatinggruppen. Diese informellen Sportgruppen sind für viele eine Alternative zum Vereinssport. Aber auch Krankenkassen, Volkshochschulen oder kommunale Einrichtungen bieten Sportangebote an und sind zu einer Konkurrenz für den Sportverein geworden (vgl. Gugutzer 2008, 92ff.).

Die Ausdifferenzierung des Sports steht im Zusammenhang mit der Expansion des Sports. Die Voraussetzungen dafür wurden in Deutschland bereits im 19. Jahrhundert mit der Einrichtung spezieller Bildungseinrichtungen und der Forderung nach staatlich organisierter Bildung sowie die Einführung von Pädagogik in den Fächerkanon der Universitäten gelegt. Der sportlichen bzw. körperlichen Bewegung wird eine *„erzieherische Funktion“* beigemessen und somit die Basis zur Ausbildung als selbstständiger Bereich der Gesellschaft gelegt. Weiß und Norden (2013) zählen Faktoren auf, die in Österreich zu einer Steigerung des Sportengagements in der heutigen Zeit geführt haben. Hierzu zählen Rückgang von Arbeitszeit und Zunahme von Freizeit, Steigerung der durchschnittlichen Lebenserwartung, Zunahme nicht-

manueller Arbeit, Bildungsexpansion, Steigerung des Wohlstandes, Zunahme des Autobesitzes, Zunahme der Sportinfrastrukturangebote, verstärkte Erlebnisorientierung, Körperboom, verstärktes Gesundheitsstreben und zunehmende Verbreitung von Single-Haushalten.
Die drei aufgeführten Veränderungen des Sports bzw. der Sportorganisationen haben auch eine Änderung der Sportpraktiken und -biographien zur Folge.

(4) Die *„traditionelle Treue des Einzelnen zu seinem Verein und seiner Sportart geht zunehmend verloren“*. In der individualisierten Gesellschaft binden sich die Menschen auch nicht dauerhaft an die neuen Sozialformen, sondern wechseln aus dem umfangreichen Angebot von Sportarten und sportlichen Bewegungsangeboten zwischen unterschiedlichen Sportpraktiken. Es kommt zur Ausbildung einer individualistischen Sportmoral, bei der das eigene Ich und der eigene Körper im Mittelpunkt steht. Dadurch kommen ganz unterschiedliche individuelle Sportbiographien zustande, oftmals mit der Hoffnung, die eigene *„Einzigartigkeit“* zur Schau zu stellen. Dies birgt auch Risiken, da die Individualität mit einer Paradoxie einhergeht. Zum einen ist man durch die Auswahl der bestehenden Sportangebote nicht so einzigartig und individuell wie man meint, da viele Andere die gleiche Auswahl treffen. Andererseits kommt es durch diese vielfältigen Wahlmöglichkeiten und den gesellschaftlich herrschenden normativen Bewegungszwang z.T. zu gesundheitlich bedenklichen Sportausübungen, demzufolge sich Menschen übernehmen oder ungeeigneten Sport betreiben.

(5) Die *„traditionelle Sportmoral und Sportwerte“* verlieren zunehmend an Bedeutung. Traditionelle Werte des Vereinssportes wie Leistung, Wettkampf, Disziplin, Geselligkeit, Ehrenamt sind nicht für alle Sportarten bzw. Bewegungsformen selbstverständlich. Durch die Pluralisierung der Sportarten und sportlichen Bewegungsformen ist es auch zu einer Pluralisierung der Sportwerte (z.B. Spaß, Gesundheit, Selbstverwirklichung, Erlebnis, Ästhetik, Fit- und Schönsein) gekommen. Auch die traditionellen Geschlechterrollen haben sich in unserer heutigen Gesellschaft aufgelöst (z.B. Frauen boxen oder spielen Eishockey, Männer besuchen Aerobic- oder Tanzkurse).

(6) Der Sport in unserer individualisierten Gesellschaft hat zur Aufwertung des *„Körpers als sinn- und identitätsstiftendes Medium“* geführt. Dies kommt zum

einen durch den Körperkult der modernen Gesellschaft, zum anderen aber auch durch die Säkularisierung. Das Bedürfnis nach Sinn wird häufig über Investition ins körperliche Kapital gestillt. Dadurch werden durch die menschliche Eigenleistung sichtbare Erfolge erzielt, die soziale Anerkennung bewirken. Der Sport kann als Motor des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses verstanden werden (vgl. Gugutzer 2008, S. 92–99; Weiß und Norden 2013, 43ff.).

3.6.3 Kinder- und Jugendsport heute

Sport besitzt für Kinder und Jugendliche eine große Bedeutung, ist gesellschaftlich anerkannt und positiv bewertet. Dies gilt für informelles Sporttreiben in der Freizeit, Aktivität im Sportverein und den Schulsport. Der Sport gehört für Jugendliche zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen und zur Selbstverständlichkeit des täglichen Lebens dazu.

Der Kinder- und Jugendsport in Deutschland ist vielen gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt (z.B. demographische Entwicklung, zunehmende Institutionalisierung des Aufwachsens, Verstetigung sozialer Ungleichheit) und befindet sich im Umbruch. Noch nie gab es so viele Veränderungen und Wandlungen, die den Kinder- und Jugendsport beeinflussen. Ganztagsbetreuung der Kinder (Ganztagsschule), G8-Gymansien, wandelndes Verständnis von Engagement und Ehrenamt, Ausdifferenzierung der Sportszenen, Etablierung kommerzieller Angebote und Einfluss elektronischer Medien wirken sich ganz massiv auf das Sportengagement heranwachsender Kinder und Jugendlicher aus.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Sport ein Privileg der männlichen Jugend aus der Bürgersicht. Ab den 1960er Jahren nahmen immer mehr Mädchen am Sport teil. Die mittelfristige Angleichung kultureller Aktivitätsmuster beider Geschlechter kann als genereller Trend der Jugendphase seit Mitte des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Eine *„Geschlechtsspezifische Separierung“* tritt in den Hintergrund.

Durch die Gesundheits- und Fitnesswelle werden sportliche Aktivitäten bzw. sportive Handlungs- und Orientierungspraxen in immer breitere Schichten unserer Gesellschaft getragen. Die Zahl von Personen, die durch kommerzielle Anbieter und Vereine sowie Krankenkassen zum Aerobic, Jogging, Jazz-Dance oder Rückenschule animiert werden, ist steigend.

Parallel zur gesellschaftlichen Veränderung ist auch ein Wandel im Jugendsport zu beobachten. Immer weniger Jugendliche werden Mitglied eines Sportvereins. Der Verein wird vermehrt zum Zweck der Sportausübung als Sportanbieter oder Dienstleister genutzt. Die Jugendlichen binden sich nicht mehr langfristig an einen Verein, sondern sind in mehreren Vereinen aktiv. Die Folge davon sind Mehrfachmitgliedschaften und eine höhere Fluktuationrate. Kommerzielle Sportanbieter, die den veränderten Sportbedürfnissen mit ihren Angeboten (z.B. neue Sportarten und Sportgeräte) gerecht werden, kommen verstärkt auf und haben sich etabliert. Die Nutzung von Sportangeboten und Sportplätzen außerhalb des Vereins sind ebenfalls für einen Rückgang von Vereinsmitgliedern verantwortlich. Auch die Veränderungen der Lebensphase Jugend durch *Entstandardisierung von Lebensübergängen*, die vielfältige Biographien Jugendlicher zur Folge hat, haben Einfluss auf das sportliche Engagement. Trotz dieser Veränderungen und des Geburtenrückgangs in den 1970er Jahren stellen Jugendliche immer noch den Hauptanteil der Sportvereinsmitglieder. Hasenberg und Zinnecker (1996) stellen anhand ihrer Untersuchungsergebnisse des Kindersurvey´93 fest:

„Für eine „Krise" des Sportsystems in der Jugendphase gibt es bei den 10- bis 13jährigen keinen Hinweis. Ältere Jugendliche und Präadoleszente unterscheiden sich deutlich in ihrer Hinwendung zum Handlungs- und Kulturfeld Sport. Sportive Praxen sind deutlich zentraler in den Jahren der mittleren Kindheit und der Einstiegsphase in die Jugend. Es gibt darüber hinaus auch keine andere soziale Altersgruppe, die gegenwärtig in gleicher Weise mit dem System des Sports so eng verknüpft ist wie die Präadoleszenz" (Hasenberg und Zinnecker 1996, 106f.).

Man kann daher von einer Versportung der Kindheit sprechen und dies als Teil eines Modernisierungsprozesses sehen. Die Kinder treten damit in die *„Fußstapfen"* der männlichen Adoleszenz, die zuvor mit dem Sportsystem am engsten verbunden waren. Trotz der Wandlung des Sports durch Ausdifferenzierung (normierte institutionell gebundene und freie, nicht an Institutionen gebundene, Sportangebote) und Pluralisierung von Sportarten sowie der steigenden Belastung für jugendliche Leistungssportler nehmen die Sportvereine in Deutschland vor allem für Jungen nach wie vor eine dominierende Rolle ein. Mädchen engagieren sich häufiger bei kommerziellen Sportanbietern (z.B. Reiten, Ballett).

Verändert hat sich allerdings das Sportverständnis, welches den Kindern und Jugendlichen zugrunde liegt. Zentrale Prinzipien des traditionellen Sportverständnisses wie Leistung, Konkurrenz und Wettkampf werden seit Ende der 1970er Jahre durch individuell motivierte Prinzipien wie Sport als Ausgleich, individuelles Wohlbefinden, Gemeinschaft und Soziales, Naturerleben oder Selbsterfahrung ergänzt. Dazu kommen seit den 1990er Jahren Motive wie Gesundheit, Spaß und Fitness hinzu, die von den Kindern und Jugendlichen im selbstorganisierten und kommerziellen Sport angestrebt werden. Den Heranwachsenden sind Subjektivität und Individualität verbunden mit individuellen Wahlfreiheiten wichtig. Diese Vorstellungen überlagern teilweise traditionelle Wertvorstellungen von Reglementierung und harter Trainingsarbeit. Freizeitsportarten sind häufig in den Alltag der Kinder und Jugendlichen eingebettet, können in Gruppen oder alleine ohne großen Aufwand betrieben werden, bieten Raum für kommunikative Austauschprozesse und können als Medium jugendkultureller Selbstdarstellung und Ästhetisierung dienen. Aus den dominierenden Sportarten Fußball, Handball, Leichtathletik, Schwimmen und Turnen bilden sich Individual- und Mannschaftssportarten heraus, werden kombiniert, vermischt oder ausgeweitet.

In der heutigen Gesellschaft werden auch die Wirkungen des Sports (z.B. Integration, größere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) hinterfragt und Probleme im Kinder- und Jugendsport (z.B. sexuelle Gewalt) offen thematisiert (vgl. Hasenberg und Zinnecker 1996, S. 105–136; Heinemann 2007, 241ff.; Gomolinsky 2008, S. 340–348; Schmidt 2015a, S. 16–21; Heim und Sohnsmeyer 2015, 119ff.).

3.6.4 Soziale Prozesse im Sport

Weiß und Norden (2013) betonen, dass Menschen im Gegensatz zu Tieren über eine Erwerbsmotorik verfügen, wodurch sie den Umgang mit dem eigenen Körper sowie ihr Handeln in sozialen Kontexten erlernen und überprüfen müssen. Heinemann (2007) beschreibt soziale Prozesse als „*Veränderungen und Bewegungen innerhalb einer gegebenen institutionellen Ordnung, also z.B. die Übernahme sozialer Normen und Werte im Prozess der Sozialisation, soziale Mobilität, also der Auf- und Abstieg innerhalb einer gegebenen Schichtungsstruktur, abweichendes Verhalten bzw. soziale Integration*“ (Heinemann 2007, S. 183). Sozialisation hat aus seiner Sichtweise die Aufgaben (1) eine *normative Konformität* durch Aneignung von Werten, sozialen Normen und Symbolen sowie die Bereitschaft, sich an diese zu

halten, aufzubauen; (2) den Aufbau einer *Ich-Identität* zu fördern, um einen Einklang zwischen Rollenerwartungen, Normen und Werten mit den eigenen Wünschen und Erwartungen herzustellen; (3) eine eigene *Ich-Stärke* zu entwickeln, um die Fähigkeit zu autonomem Handeln, zu reflektierter und flexibler Anwendung sozialer Normen und der souveränen Bewältigung sozialer Konflikte zu erlangen; (4) Solidarität aufzubauen, indem man die Erwartungen und Ansprüche anderer die eigene Identität und Ich-Stärke integriert.

„Sozialisation hat zum Ziel, eine – allerdings wieder durch die Besonderheiten der jeweiligen Handlungsbereiche unterschiedlich ausgestaltete, daher keineswegs immer gleiche und damit auch nicht ein für allemal feststehende – Balance zwischen normativer Konformität, Ich-Stärke, Ich-Identität und Solidarität herzustellen“ (Heinemann 2007, S. 188).

Sport ist nach Thiel et al. (2013) ein wichtiger *gesellschaftlicher Kontaktraum*, der Menschen samt ihren Handlungen beeinflusst. Dem Sport wird zugesprochen, dass er *„durch bürgerliches Engagement, Fairnesserziehung in Schule und Training oder durch soziales Lernen im gemeinsamen Spiel sportbezogene Werte“* (Thiel et al. 2013, S. 282) vermittelt, die den Betreffenden auch außerhalb von Nutzen sind. Weiterhin werden Sportvereine in der Öffentlichkeit vielfach als *Schule der Demokratie* und Mannschaftsportarten *„universelle Träger positiver Sozialisationsprozesse“* gesehen.

Thiel et al. (2013) orientieren sich an Phasen- und Prozessmodellen von Sozialisation, innerhalb derer Sozialisationsprozesse in zeitlicher Abfolge stattfinden und verschiedenen Sozialisationsinstanzen zugeordnet werden. Danach beginnt der Sozialisationsprozess mit der *„primären Sozialisation“* innerhalb der Familie in den ersten Lebensjahren, gefolgt von der *„sekundären Sozialisation“* durch Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie einflussreiche Personengruppen wie Peergroups im Kindes- und Jugendalter. Die *„tertiäre Sozialisation“* erfolgt durch Institutionen wie Betriebe, Hochschulen, Freiwilligenorganisationen im frühen und mittleren Erwachsenenalter. Der Sozialisationsprozess endet nach dieser Abfolge mit der *„quartären Sozialisation“* oder Alterssozialisation, die mit Austritt aus dem Erwerbsleben und Eintritt in den Ruhestand beginnt. Der Prozess der Sozialisation im sportlichen Kontext wird von Heinemann (2007) dagegen nicht festen Sozialisationsinstanzen zugeordnet und in verschiedene Phasen eingeteilt, auf die unterschiedliche Einfluss-

faktoren wirken (Abbildung 14). Die erste Phase bzw. Etappe des Sozialisationsprozesses ist die *„Vorsozialisation“*, in der motorische Kompetenzen und Basisqualifikationen (z.B. Leistungsmotivation, Zeitbewusstsein, Empathie, Regelbewusstsein) als Voraussetzung zur Bewältigung sportlicher Anforderungen sowie zur Einbindung und Integration in soziale Gruppen und Sportorganisationen erworben werden. Die Ausbildung der Vorsozialisation hängt von Sozialisationsinstanzen bzw. -agenten (z.B. Familie, Peergroups) sowie von Milieufaktoren (z.B. soziale Schicht) und sozio-biographischen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht) ab. Die *„Sozialisation in den Sport“* ist die zweite Phase dieses Prozesses, in der die Einflüsse von Vorbildern bzw. Bezugspersonen und der Attraktivität des wahrgenommenen Sports (z.B. Schule, Medien) zum Tragen kommen, die zum Sport führen. *„Art und Grund der Einbindung in den Sport“* stellt die dritte Phase des Sozialisationsprozesses dar, die von sportspezifischen Faktoren wie Sportart und Leistungsniveau sowie unspezifischen Faktoren wie ökonomische Lage, Angebot an Freizeitangeboten und Belastung im Beruf abhängt. Baur und Burrmann (2008) unterteilen die Einflussfaktoren auf eine Sozialisation zum Sport in die zwei Faktorenkomplexe *„personale“* und *„soziale Ressourcen“*. Den personalen Ressourcen werden z.B. individuelle Orientierungen und Interessen, Kompetenzen und Kapazitäten sowie genetisch oder sozial vermittelte Persönlichkeitsmerkmale zugeordnet. Soziale Ressourcen beinhalten Gelegenheitsstrukturen sozialer Kontexte und Unterstützung von Sozialpartnern (z.B. Trainer, Familie, Peers) sowie Veränderungen der Lebens- und Bewegungsumwelt. Die nächste Phase nach Heinemann (2007) ist die *„Sozialisation im Sport“*. Sie hängt von Sozialisationseffekten (z.B. Normative Konformität, Ich-Identität) sowie von den sportspezifischen Rahmenbedingungen (z.B. Art der Inszenierung, institutionelle Einbindung) ab. Der *„Transfer von Sozialisationswirkungen“* auf andere Lebensbereiche ist die fünfte Phase des Sozialisationsprozesses und hängt von der Strukturähnlichkeit der *„Daseinsbereiche“* ab. Abschließend erfolgt die *„Desozialisation“* nach Beendigung der Sportkarriere. Es geht um das Zurechtfinden eines Sportlers mit einem Leben ohne Sport. Das Gelingen hängt von Rahmenbedingungen wie z.B. alternativen Beschäftigungschancen ab.

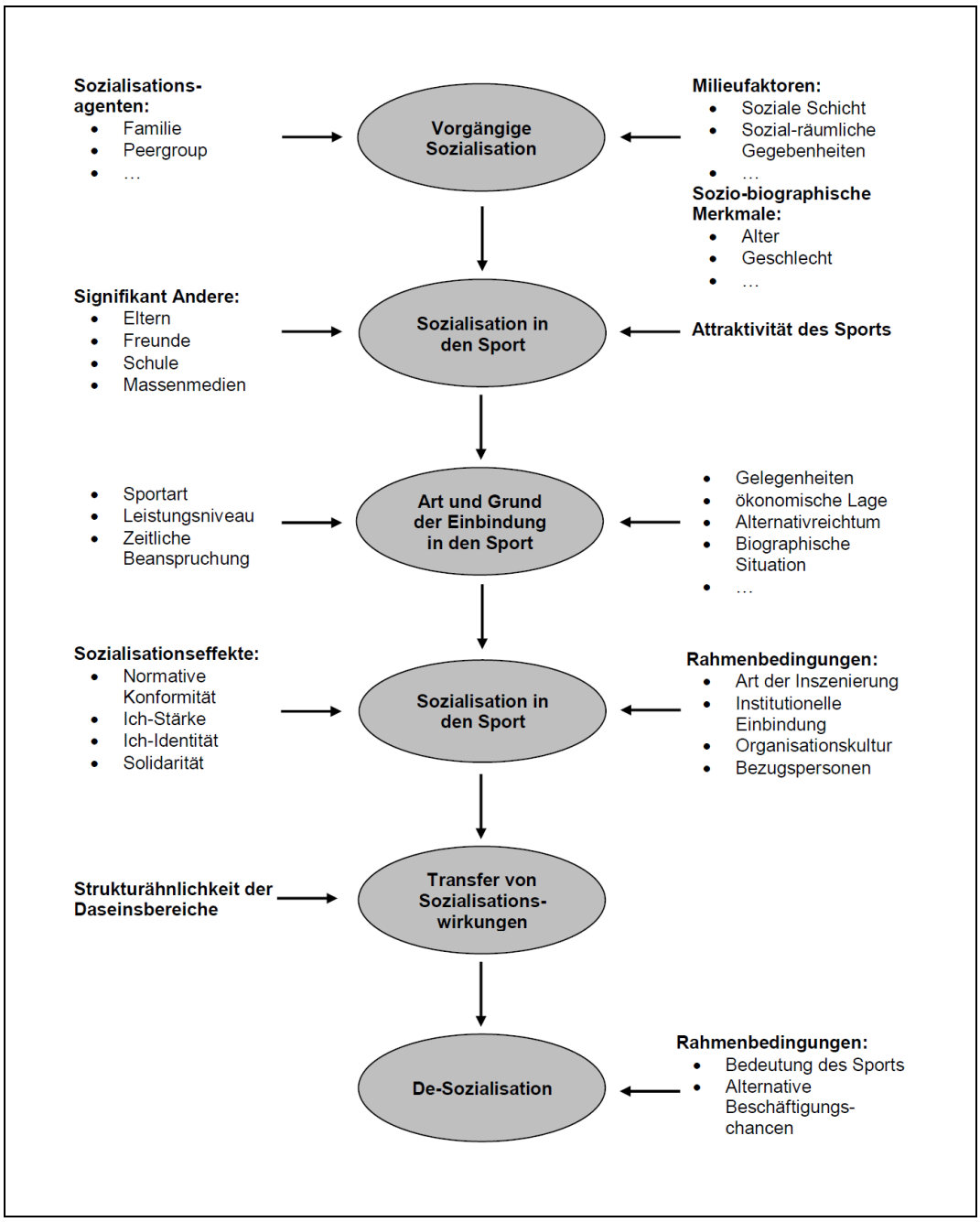


Abbildung 14: Phasen und Einflussfaktoren im Kontext von Sport und Sozialisation (verändert nach Heinemann 2007, S. 184)

Es ist allerdings schwierig, einen empirischen Nachweis von Sozialisationseffekten zu bekommen, da Effekte des Sports nicht isoliert von der Einflussnahme anderer Sozialisationsinstanzen wie z.B. Familie oder Schule betrachten lassen und ein klarer zeitversetzter Ablauf der Sozialisationsetappen nicht gegeben ist. Des Weiteren lassen sich Sozialisationseffekte nur in Langzeitstudien ermitteln, deren Untersuchungsdesign nicht auf einer Vergleichsstudie von Sportlern und Nichtsportlern beruht, da hierbei festgestellte Unterschiede auf Selektionseffekten beruhen könnten.

Daher hält Heinemann (2007) fest, dass nicht von *„der“* Sozialisationswirkung des Sports gesprochen werden kann.

„Sozialisationswirkungen des Sports hängen von dem jeweiligen Modell des Sports […], von der praktizierten Sportart, von der Art seiner Inszenierung, vom erreichten/angestrebten Leistungsniveau, von der jeweiligen Organisation des Sports, von der Intensität des Trainings, von der Dauer des Sportengagements, vom Sportlehrer bzw. vom Trainer und letztlich auch von der „Vorsozialisation“ des Sportlers ab“ (Heinemann 2007, S. 186).

Heinemann (2007) gibt, ausgehend von seinen Überlegungen zur Vorsozialisation, zu bedenken, ob man überhaupt von einer autonomen Sozialisationswirkung des Sports reden kann.

„Vielmehr wird der Einzelne vor allem in der familiären Sozialisation bereits auf den Sport in spezifischer Weise vorbereitet, indem er Wertgrundlagen und Verhaltensorientierungen, Interessen und jene Fähigkeiten (z.T. auch motorische Fertigkeiten) und Einstellungen erwirbt, die im Sport vorausgesetzt werden. Das Sportengagement ist also zugleich Folge eines Selektionsprozesses aufgrund des in der Vor-Sozialisation geprägten Handlungspotentials. Anders formuliert: Es kommen vermutlich vorrangig jene zum Sport, die in der Sozialisation eine entsprechende „Vor“-Prägung erfahren haben. Sozialisation im Sport bewirkt daher nur eine Erweiterung jener Potentiale, die in ihrer Grundstruktur bereits festgelegt wurden“ (Heinemann 2007, S. 193).

Heinemann (2007) konstatiert, dass man positive und negative Wirkungen von Sozialisationsprozessen nicht eindeutig zuordnen kann, da sie von Variablen wie der Organisation und Inszenierung des Sports sowie von vielen Besonderheiten der jeweiligen Sportart und deren Darbietung abhängen. Sind die Rahmenbedingungen und Strukturgegebenheiten sportlicher Handlungen fest vorgegeben, können spezifische Sozialisationseffekte zugeordnet werden. Er geht davon aus, dass Sport zur Ausbildung der vier Aufgaben der Sozialisation, der normativen Konformität, Ich-Stärke, Ich-Identität und Solidarität beitragen kann. Dies spielt vor allem innerhalb der Jugendzeit eine große Rolle, da in diesem Zeitraum auch ein großes Interesse für sportliche Aktivitäten vorhanden ist. Heinemann (2007) trifft allerdings keine Aussage darüber, ob Sport Sozialisationsprozesse bewirkt und ob diese positiv für die menschliche Entwicklung sind. Auch eine Übertragung möglicher Sozialisations-

effekte im Sport auf gesellschaftliche außersportliche Kontexte sind aus seiner Sicht fraglich.

Innerhalb sportwissenschaftlicher Untersuchungen (z.B. Gerlach und Brettschneider 2013) wird vielfach der Frage nach einer Sozialisation zum Sport (Selektionshypothese) und einer Sozialisation im bzw. durch Sport (Sozialisationshypothese) nachgegangen. Der Sportverein als mitgliederstärkste Sportorganisation in Deutschland steht dabei als sekundäre Sozialisationsinstanz oft im Zentrum der Betrachtung (vgl. Heinemann 2007, S. 183–199; Baur und Burrmann 2008, S. 230–238; Thiel et al. 2013, S. 282–308; Gerlach und Herrmann 2015, S. 345–369).

3.7 Schulsport

Schulsport bzw. Sport in der Schule umfasst neben dem verpflichtenden Sportunterricht auch außerunterrichtliche Sport- und Bewegungsangebote wie Arbeitsgemeinschaften, Sportfeste oder -fahrten.

Der Begriff Sport wird in Deutschland erst seit den 1970er Jahren gebraucht. Dennoch gibt es Schulsport, wenn man Bewegung, Gymnastik, Leibesübungen oder Turnen mit einbezieht, seit es Schulen als formelle und institutionelle Erziehungseinrichtung gibt. Als Unterrichtsfach wurde Sport schon vor über 150 Jahren in den Fächerkanon der Schulen aufgenommen. Sport ist seitdem in den Schulen fest verankert und neben Fächern wie Deutsch und Mathematik das einzige Unterrichtsfach, das in allen Klassen- bzw. Schulstufen und Schulformen unterrichtet wird. Schon seit diesem Zeitpunkt wird über die Legitimation von Sportunterricht in der Schule diskutiert, weshalb man auch von einer *„Dauerlegitimationskrise“* (vgl. Hummel 2010a) sprechen kann. Sichtbar wird dies durch die wechselnden Bezeichnungen sowie dem Wandel der Legitimationsziele für dieses Unterrichtsfach. Das Fach Sport ist bei den Schülern sehr beliebt, spielt aber aus ihrer Sicht keine große Bedeutung für ihre eigene Schulkarriere und ihr künftiges Berufsleben (vgl. Hummel 2010a, 155ff.; Krüger 2010, S. 17–28; Heim und Sohnsmeyer 2015, S. 118–139).

Im Folgenden wird zuerst die konzeptionelle Entwicklung und Legitimation von Sport als Unterrichtsfach (Kapitel 3.7.1) skizziert, bevor die Inhalte und Zielsetzungen des Schulsportes (Kapitel 3.7.2) aufgeführt werden. Abschließend wird der Lehrplan Sport für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz (Kapitel 3.7.3) vorgestellt, dessen Inhalte und Zielsetzungen im Rahmen dieses Forschungsvorhaben von Bedeutung sind.

3.7.1 Konzeptionelle Entwicklung und Legitimation von Sport als Unterrichtsfach

In Deutschland wird der Grundstein für das Unterrichtsfach Sport in der Zeit der Aufklärung gelegt. So unterrichtete Johann Christoph Friedrich GutsMuths[63] schon Ende des 18. Jahrhunderts am Philanthropinum in Thüringen *„Spiele und Leibesübungen“*. Sein ganzheitlich aufgeklärt-philanthropisches Erziehungskonzept diente bis ins 19. Jahrhundert als Grundlage für den Turnsport in Schulen und Turnvereinen. Friedrich

[63] J. C. F. GutsMuths (1759-1839) war Pädagoge und gilt als letzter der Philanthropisten (vgl. Röthig und Prohl 2003, S. 239).

Ludwig Jahn[64] spielte ebenfalls eine bedeutende Rolle für das Turnen, Spiel und Sport in deutschen Schulen und Vereinen. Er war mit seinen Übungen und Spielen Teil eines Gesamtkonzepts von Nationalerziehung. Jahn hat für körperliche Erziehung das Wort *„Turnen“* geprägt. Im Gegensatz zu GutsMuths pädagogisch begründeten und auf gesundheitliche Bildung und Erziehung beruhenden Leibesübungen, spielten beim *„vaterländischen Turnen“* nach Jahn politische Motive eine zentrale Rolle. Das Jahn*sche* Turnen wurde 1820 von der preußischen Regierung und dem Deutschen Bund verboten. Die Regierung versuchte nach und nach, Schulturnen in Verantwortung des Staates zu organisieren. Eine komplette Umstrukturierung des Turnens als Erziehungsmittel erfolgte im 19. Jahrhundert. Die politische Intention von Turnen als Unterrichtsfach war es, einen Gegenpol zur freien Vereinsturnbewegung zu schaffen und sie damit überflüssig werden zu lassen.
Sport nahm in der schulischen Bildung und Erziehung stets eine besondere Rolle ein. In Deutschland hält das Fach Mitte des 19. Jahrhunderts unter dem Namen Leibesübungen Einzug in den Fächerkanon der Schulen. Es werden die unterschiedlichsten Anforderungen bzw. Erwartungen wie Förderung von Gesundheit, Wehrhaftigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Bildung an das Unterrichtsfach gestellt. Diese die Erfüllung dieser externen gesellschaftlichen Erwartungen an den Schulsport dienten ihm zur Legitimation. Eine Evaluation, welche der gesteckten Erwartungen tatsächlich erreicht worden sind, erfolgte jedoch meist nicht.
Größing (2007) betont, dass der Sport, wenn er nicht nur Mittel zu erreichender Fähigkeiten gesehen werden will, sondern selber zum Lerngegenstand wird, einen Nachweis als *„Berufs-, Kultur- oder Lebenstechnik“* benötigt. Eine solche Begründung pro Sport als selbstständiger Lernbereich kann man aus seiner Sicht mit folgenden Argumenten vornehmen:

„Bewegung, Spiel, Wetteifer, Geselligkeit sind nicht nur elementare und unverzichtbare Bedürfnisse des Menschen, sondern auch Merkmale des Sports, die sein Wesen ausmachen. Diese Bedürfnisse hängen eng mit dem zusammen, was die Gesellschaft dem heutigen Menschen bietet und verwehrt“ (Größing 2007, S. 63).

Die heutige Gesellschaft ist u.a. gekennzeichnet durch viel Freizeit, finanziellen und materiellen Wohlstand, Bewegungsmangel und Spezialisierungen. Ein mehrdimensional ausgerichteter Sport stellt ein Handlungsfeld dar, gesellschaftliche

[64] F. L. Jahn (1778-1852) gilt als Begründer der Turnbewegung (vgl. Röthig und Prohl 2003, 280f.).

Einschränkungen auszugleichen, Erfahrungen zu sammeln und *„freudvolle Erlebnisse“* zu bescheren und legitimiert ihn damit zu einem Lerngegenstand der Schule.
Hummel (2010b) führt drei Begründungen zur Legitimation des Schulsports nach Albrecht (2001) auf: (1) Die *„Dezision“* durch politisch legitimierte Gesetzgeber; (2) die *„Tradition“* des Faches u.a. als Resultat einer sozialen Vererbung; (3) die *„sozialen Funktionen“* der Schule bzw. des Unterrichts. Hummel (2010b) beschreibt ein strukturiertes Legitimationsverfahren nach Scherler (1995), in dem die Legitimationsprobleme systematisch in folgende Punkte untergliedert sind:

(1) Legitimation als Unterrichtsfach im Fächerkanon (Fächerlegitimation)
(2) Legitimation des zeitlichen Umfangs (Umfangslegitimation)
(3) Innerschulische Legitimation
(4) Außerschulische Legitimation
(5) Intrasportive Legitimation
(6) Extrasportive Legitimation

Die Legitimation eines Faches erfolgt mit einer Vorteilsargumentation. Dabei dienen die gesellschaftlichen Erwartungen und die erwünschten Folgen schulischen Sportunterrichts als Begründung. Als innerschulische Begründung wird Sport als Mittel gegen Defizite und unerwünschte Nebenwirkungen anderer Unterrichtsfächer genannt und schulisches Wohlbefinden zum wesentlichen Zweck des Schulsports. Sport soll als einziges Bewegungsfach einen Ausgleich zu den anderen Sitzfächern schaffen (vgl. Röthig und Prohl 2003, 235; 280f.; Größing 2007, S. 59–72; Krüger 2010, S. 17–28; Hummel 2010b, S. 158–168).

3.7.2 Inhalte und Zielsetzung des Schulsportes

Inhalte und Zielsetzungen eines Faches werden in Lehrplänen fixiert. Krick (2010) sieht in ihnen ein gesellschaftliches Steuerelement des Unterrichts. Lehrpläne besitzen eine Orientierungsfunktion für Lehrkräfte, eine Steuerungsfunktion durch Festlegen von Mindestqualifikationen sowie eine Innovationsfunktion durch die Einbettung neuer Ideen in den Unterricht. Lehrplanentscheidungen berücksichtigen die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge sowie den Stellenwert von Schule und Unterrichtsfach. Daraus ergibt sich, dass die Konzeption des Sportunterrichts von Faktoren wie

Gesellschaftskonzept, Bewegungskultur und Menschenbild beeinflusst werden und damit auch für Lehrplanentscheidungen relevant sind.
Sportlehrpläne beinhalten neben Tendenzen aus der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur weiterhin auch bildungspolitische und fachdidaktische Auffassungen von Sportunterricht.
Die Ziele und Inhalte der Lehrpläne haben sich im Laufe der Zeit verändert. Früher waren Lehrpläne durch eine Anhäufung von Unterrichtsinhalten gekennzeichnet (Stoffpläne). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag spielte dabei kaum eine Rolle. In den Sportcurricula der 1970er Jahre fand der erzieherische Auftrag Einzug, wurde allerdings weitestgehend auf die Vermittlung von Fertigkeiten normierter Sportarten reduziert. Erziehung wurde als rational begründeter Qualifikationsprozess gesehen. Dabei orientierte sich der Sportunterricht vermehrt an der freizeit- und leistungsorientierten Komponente außerschulischer Sportarten. In den Lehrplänen wurden für die schulischen Sportarten die außerschulischen Bezeichnungen für die einzelnen Sportdisziplinen (z.B. Basketball, Volleyball, Turnen) gewählt. Als *„life-time-Sportarten“* kamen dabei auch neue Sportarten wie Tennis oder Rudern in die Sportlehrpläne hinein. Im Zentrum dieser Ausrichtung stand die Erziehung der Kinder- und Jugendlichen zum Sport. Dieses Konzept scheiterte nach kurzer Zeit. Die pragmatische Sportdidaktik mit dem Leitprinzip der Handlungsfähigkeit im Sport dominierte die Lehrpläne in den 1980er Jahren. In den 1990er Jahren sollten die Fächer nunmehr einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben leisten. Schulsport stand in dieser Zeit unter einem enormen Legitimierungsdruck. Drei Neuerungen kamen bei der Neuausrichtung des Schulsports zum Tragen: (1) Pädagogische Profilierung des Schulsports im Sinne einer erzieherischen Akzentuierung, (2) Öffnung der Unterrichtsinhalte in Form von Bewegungsfeldern und (3) Gewährung von Handlungsspielräume für die Schulen. Einige Jahre später fand mit der Formulierung von Bildungsstandards und Qualifikationserwartungen eine vierte Neuerung Einzug in die Lehrpläne. Die Neuausrichtung des Sportunterrichts hat von einer instruktionsorientierten Sportartenvermittlung zu einem erziehenden und auch instruierenden Sportunterricht geführt. Die Umsetzung des pädagogischen Auftrags der Schule, Qualifikation und Erziehung der Schüler zu erzielen, erfolgt im Sportunterricht mit der Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung zum Sport) und der Entwicklungsförderung sowie Vermittlung sozialer Werte (Erziehung durch den Sport). Dieser Doppelauftrag hat den erziehenden Sportunterricht abgelöst. In

aktuellen Lehrplänen sind zum Thema erziehender Sportunterricht die Sinnperspektiven der pragmatischen Sportdidaktik als pädagogische Perspektiven umgeändert worden. Es gibt bewegungsfeldorientierte Lehrpläne und Sportartenorientierte Lehrpläne. Es zeichnet sich die Tendenz ab, das Sportartenspektrum der normierten Sportarten um nicht-normierte Bewegungsaktivitäten zu erweitern. Dabei werden Schlüsselqualifikationen eine größere Bedeutung zugemessen. Die Auflistung konkreter Inhalte wird innerhalb der Lehrpläne durch eine Beschreibung sowohl bewegungsbildender als auch allgemeinbildender und fachübergreifender Aufgaben des Schulsports abgelöst. Mit diesen Änderungen wird der pädagogische Anspruch des Sportunterrichtes deutlicher herausgestellt, fachimmanente Ziele mit allgemein erzieherischen verknüpft und eine Veränderung der Lehrplaninhalte erreicht (vgl. Größing 2007, S. 18–22; Krick 2010, S. 180–191).

3.7.3 Sportunterricht als Plattform sozialen Lernens

Kurz (2000) sieht Sport als ein *Feld sozialen Handelns*.

„Im Sport kommen sich Menschen näher, Gemeinschaft wird intensiver erlebt und erfahren, Kommunikationsbarrieren und Verständigungsschwierigkeiten können leichter überwunden werden als in anderen Handlungsbereichen“ (Kurz 2000, S. 39). Mirabella-Greco (1980) führte in fünf Punkten auf, warum gerade der Sportunterricht eine geeignete Plattform für soziales Lernen darstellt:

(1) Bewegung als Medium sozialer Erfahrungen, welches Schülern ermöglicht, in sozialen Situationen zu handeln, Verbindungen herzustellen oder zu beenden.
(2) Die Beherrschung sportlicher Bewegungen eröffnet die Möglichkeit zur Integration in eine Gruppe und zur Kooperation.
(3) Sportliches Engagement hilft Schülern Leistungsunterschiede zu erkennen, zu respektieren und ertragen, die auch in der heutigen Wettbewerbs- bzw. Leistungsgesellschaft eine Rolle spielen.
(4) Schüler erfahren bei sportlichen Handlungen den handelnden Umgang mit Werten und Normen und können diese somit intensiv erleben und reflektieren.
(5) Der Sport ermöglicht Schülern die Teilnahme „an einem Stück sozialen Lebens“, da er viele Elemente eines sozialen Lebens beherbergt (z.B. sich auseinandersetzen, etwas leisten).

Sport begünstigt aus der Sicht von Mirabella-Greco (1980) das Zustandekommen sozialer Schüler-Schüler-Beziehungen durch die räumliche Nähe der Schüler sowie durch spontane Handlungsmöglichkeiten und eine *„situative Spannungsgeladenheit“*. Auch Pühse (2004) sieht im Sport, im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, eine Verbindung fachlicher und sozialer Komponenten und versteht ihn als *„soziales Handlungs- und Lernfeld“*. Sport bzw. Sportunterricht wird als Plattform einer aktiven und körperbetonten Auseinandersetzung gesehen, der soziale Bindungen unter den Schülern fördern und ihnen einen Erfahrungsraum für soziale Prozesse bereitstellen kann. Die Schüler bewegen bzw. spielen im Sportunterricht miteinander (z.B. Fußball), füreinander (z.B. Helfen beim Geräteturnen), gegeneinander (z.B. im Wettkampf) und nebeneinander (z.B. im Circuittrianing). Pühse (2004) sieht darin auch den Grund dafür, dass von ihm gefordert wird, dieses Potential zu nutzen und damit einen Anteil an der Sozialerziehung der Schüler zu leisten. Vor allem Sportspiele zeichnen sich durch vielfältige soziale Handlungen aus.

Als Voraussetzung für soziales Handeln im Sport sieht Pühse (2004) das motorische Können. Technische und taktische motorische Fähig- und Fertigkeiten sind für das Zustandekommen verschiedener sozialer Prozesse unabdingbar. Kann ein Mitspieler z.B. den Ball nicht zielgenau zuspielen, ist dies ein Hindernis für ein funktionierendes Zusammenspiel innerhalb einer Mannschaft. Weiterhin spielt auch die soziale Einstellung und die Haltung zum Sport eine wichtige Rolle erfolgreichen sozialen Handelns. Es ist in diesem Kontext wichtig, z.B. einen Pass zum Mitspieler spielen oder sich in eine Mannschaft integrieren zu wollen.

Das Erreichen pro-sozialer Lernprozesse erfordert bestimmte Rahmenbedingungen. Hierbei spielen das Unterrichtsklima, die aktive Teilnahme der Schüler an Unterrichtsprozessen, die handelnde Erfahrung sowie die Reflexion und Diskussion des Erlebten eine entscheidende Rolle. Aber auch die Lehrerpersönlichkeit trägt zur Förderung pro-sozialer Verhaltensweisen bei. Dazu gehören eine paidothrope (kindbezogene) Haltung, ein erziehender Unterricht als Selbstverständnis des Lehrers, die aktive Erprobung erzieherischer Maßnahmen und die Sammlung praktischer sozialer Erfahrungen, das Verbalisieren und Kontextualisieren erlebter Unterrichtsinhalte, geeignete Interaktionsmöglichkeiten und Ermöglichung von Perspektivenübernahme, positive Verstärkung pro-sozialen Verhaltens, ein Vorbild- und Modellverhalten und ein demokratisches Unterrichtsverständnis (vgl. Mirabella-Greco 1980, 13f.; Kurz 2000, S. 39–42; Pühse 2004, 45–64; 181-205).

3.7.4 Lehrplan Sport an Gesamtschulen für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz

Sport ist in den Stundentafeln aller Schulformen fest verankert (u.a. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2007). Der aktuelle Lehrplan für das Fach Sport in der Sekundarstufe I[65] stammt aus dem Jahr 1998. Er ist gültig für die Schulformen Hauptschule, Realschulen, Gymnasien, regionale Schulen und Gesamtschulen.

Er beinhaltet fachspezifische und sportartspezifische Gesichtspunkte, die eng aufeinander abgestimmt sind. Der Lehrplan orientiert sich an den sechs sportpädagogischen Perspektiven nach Kurz[66]: Leistung, Spannung/Spiel, Eindruck, Gesundheit, Ausdruck und Miteinander. Mithilfe der unterschiedlichen thematischen Gestaltungsmöglichkeiten sollen Schüler eine umfassende Handlungsfähigkeit erlangen, die motorische, kognitive und soziale Komponenten beinhaltet.

Die Schüler sollen im Rahmen des Sportunterrichts allgemeine Qualifikationen erlangen, die in die Bereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz unterteilt sind (Tabelle 4).

[65] Anm.: Es gibt noch für Sport an Schulen für Lernbehinderte einen eigenen Lehrplan sowie für das Wahlpflichtfach Sport an integrierten Gesamtschulen, Realschulen und Regionalen Schulen (vgl. http://lehrplaene.bildung-rp.de).

[66] Kurz, Dietrich (1992). Sport mehrperspektivisch unterrichten – warum und wie? In: Zieschang, K./Buchmeiser, W. (Hrsg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft, Schorndorf 1992, S. 15-18.

Tabelle 4: Qualifikationen im Sportunterricht der Sekundarstufe I in RLP (nach Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, 7f.)

Sachkompetenz • Beherrschung elementarer Bewegungsformen (z.B. Laufen, Springen, Werfen, Schwimmen, Stützen, Rollen) auf der Grundlage der motorischen Grundeigenschaften (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit, Koordination) • Beherrschung elementarer spiel-/wettkampforientierter Fähigkeiten • Fähigkeit zum Erhalt und zur Verbesserung der motorischen Fitness • Fähigkeit zum kreativen Umgang mit Formen der Bewegung sowie des Spieles • Kenntnis grundlegender sportartspezifischer Bewegungstechniken sowie der Regeln des Sports • Kenntnis von Maßnahmen des Helfens, Sicherns und Rettens • Kenntnis von Maßnahmen zur Leitung von Spielen • Überblick über Bau und Funktion des menschlichen Körpers • Einblick in grundlegende Zusammenhänge von „Sport und Gesundheit“, „Sport und Training“ sowie „Sport und Umwelt“ • Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Risiken im Sport im Vergleich zum eigenen Leistungsvermögen
Methodenkompetenz • Fähigkeit zum Sporttreiben über die Schulzeit hinaus • Fähigkeit zur Auswahl geeigneter Bewegungsformen, die in der eigenen Sportpraxis sinnvoll angewendet werden können (z.B. beim Auf- und Abwärmen, muskel- und gelenkschonende Gymnastik) • Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Organisation gemeinsamen Sporttreibens • Fähigkeit zur Reflexion der Sportpraxis in sprachlicher Form • Fähigkeit zur angemessenen Reaktion auf körperliche Veränderungen infolge physischer Belastung (z.B. Puls, Atmung, Schwitzen) • Kennenlernen/Anwendung von Methoden zur Entwicklung der motorischen Grundlagen • Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Sportangeboten
Sozialkompetenz • Fähigkeit zur Kooperation mit den Mitschülern/-innen sowie mit der Lehrkraft • Fähigkeit zur Gestaltung sportlichen Handelns in einer Gruppe • Fähigkeit zu fairer und argumentativer Konfliktlösung • Bereitschaft und Fähigkeit zur Rücksichtnahme und Integration • Bereitschaft zur Anwendung von Maßnahmen des Helfens, Sicherns und Rettens • Bereitschaft zur Einhaltung von Vereinbarungen und Regeln • Bereitschaft zum umweltverträglichen Sporttreiben • Bereitschaft zur angemessenen Verarbeitung von Sieg und Niederlage im Sport

Die Leistungsbeurteilung im Sportunterricht soll sich aus einer motorischen Dimension (z.B. Weiten, Zeiten, sportliche Vielseitigkeit), sozialen Dimension (z.B. Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft, Fairness im Spiel) und einer kognitiven Dimension (z.B. Kenntnisse von Regel oder hygienischen Maßnahmen, Fähigkeit zur Bewegungsbeschreibung) zusammensetzen. Dabei kann die Sportnote im Bereich der motorischen Dimension unter Einbeziehung der sozialen und kognitiven Dimension um höchstens eine Note verändert werden.

Inhaltlich orientiert sich der Lehrplan an den traditionellen Schulsportarten. Neben der Vermittlung allgemeiner motorischer Grundlagen werden die Inhalte in drei Bereiche unterteilt. Im Bereich A sind Individualsportarten wie Geräteturnen und Schwimmen, im Bereich B Mannschaftssportarten, gegliedert in Kern- (z.B. Fußball, Handball) und Ergänzungsgruppe (z.B. Hockey, Tennis) aufgeführt. Möglichkeiten, weitere Sportarten bzw. –formen in den Sportunterricht zu integrieren, werden den Sportlehrern im pädagogischen Freiraum (Bereich C) geboten (Tabelle 5).

Tabelle 5: Inhaltsbereiche des Sportunterrichts (nach Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 9)

Bereich A	Bereich B	Bereich C
- Geräteturnen - Gymnastik und Tanz - Leichtathletik - Schwimmen	*Kerngruppe* - Basketball - Fußball - Handball - Volleyball *Ergänzungsgruppe* - Badminton - Hockey - Tennis - Tischtennis	Sportunterricht im pädagogischen Freiraum

Zur Umsetzung der aufgeführten Lernziele und Inhalte ist ein Zeiteinsatz für die Klassenstufen 5 bis 8 von drei Sportstunden pro Woche, für die Klassenstufen 9 und 10 von zwei Sportstunden pro Woche einkalkuliert. Beispiele für Zeitansätze und Stundenverteilungen innerhalb der drei Inhaltsbereiche sind für die Orientierungsstufe (Abbildung 15) sowie für die anderen Klassenstufen aufgeführt.

Inhalte	Klassenstufe	
	5	6
Allgemeine motorische Grundlagen	**20 Std.**	**---**
Bereich A	**40 Std.**	**60 Std.**
Geräteturnen	15 Std.	10 Std.
Gymnastik und Tanz	10 Std.	10 Std.
Leichtathletik	15 Std.	10 Std.
Schwimmen	---	30 Std.
Bereich B	**15 Std.**	**15 Std.**
Basketball	*eine Sportart aus Bereich B*	*Eine Sportart aus Bereich B, die nicht in Klasse 5 unterrichtet wurde*
Fußball		
Handball		
Volleyball		
Bereich C (pädagogischer Freiraum)	**25 Std.**	**25 Std.**
Summe	**100 Std.**	**100 Std.**

Abbildung 15: Beispiel für Zeiteinsatz und Stundeverteilungen in der Orientierungsstufe (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 12)

Im Lehrplan wird auch auf Formen außerunterrichtlichen Schulsports, als möglicher Impuls eines sportlichen Engagements von Schülern über ihre Schulzeit hinaus, hingewiesen. Neben Arbeitsgemeinschaften und Schulsporttagen werden auch Fahrten mit sportlichem Schwerpunkt vorgestellt und auf ihr Erziehungspotential hingewiesen:

„*Bei Fahrten mit sportlichem Schwerpunkt kann ein besonderer Beitrag zum Erleben von Sport in der Gemeinschaft geleistet werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen bei gemeinsamen Unternehmungen, Rücksicht auf andere zu nehmen und sich in einer Gruppe zu integrieren*“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 52).

Weiterhin wird auch auf die Kooperation mit Sportvereinen sowie auf fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen hingewiesen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998).

4 Forschungsdesign

Im nachfolgenden Kapitel wird der Untersuchungsplan der vorliegenden Studie vorgestellt. Es werden zuerst Forschungsfragen formuliert (Kapitel 4.1), die mithilfe dieses Ansatzes beantwortet werden sollen. Im Anschluss wird die Wahl des Forschungsansatzes (Kapitel 4.2) und der geeigneten Untersuchungsverfahren (Kapitel 4.3) im Hinblick auf Zielsetzung, schulische und organisatorische Rahmenbedingungen begründet.

Der Forschungsplan (Kapitel 4.4) zeigt die zeitliche Abfolge des Forschungsprozesses und gibt Auskunft über relevante Erfahrungen aus Vorstudien im Rahmen dieser Untersuchung.

Ein weiterer Abschnitt dieses Kapitels beschäftigt sich mit dem Untersuchungsfeld (Kapitel 4.5). Es wird zuerst das gesamte Schulzentrum Sankt Matthias mit Standort, Einzugsgebiet und pädagogischen Schwerpunkten vorgestellt, bevor der Blick auf die Sankt-Matthias-Schule als Teil des Schulzentrums gerichtet wird. Bei der Betrachtung der kooperativen Gesamtschule Sankt-Matthias liegt das Augenmerk auf dem Ablauf und den Besonderheiten der Orientierungsstufe, dem Sportkonzept sowie den schulischen Akteuren. Abschließend werden die Schüler der Untersuchungsgruppe und ihr Sportunterricht, die Wahl von Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächer innerhalb der zweijährigen Orientierungsstufe des Untersuchungszeitraums vorgestellt.

Der Ablauf der Untersuchungsdurchführung (Kapitel 4.6), die Verarbeitung und statistische Auswertung der Daten (Kapitel 4.7) und eine Methodenkritik (Kapitel 4.8) schließen das Kapitel ab.

4.1 Forschungsfragen

Die relevanten Themenkomplexe der vorliegenden Untersuchung sind sehr weitläufig und umfassen das Aufwachsen in der heutigen Gesellschaft, Sport- und Freizeitverhalten, einflussreiche Sozialisationsinstanzen sowie Schulsport von Kindern und Jugendlichen. Aus diesen Bereichen ergaben sich allgemeine Fragestellungen, die dem Forschungsprozess als Orientierung dienten:

(1) Unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wachsen Kinder und Jugendliche heutzutage auf?
(2) Welche Rolle spielen sportliche Tätigkeiten im Kindes- und Jugendalter?
(3) Wird das Sportengagement von sozialen Determinanten beeinflusst?
(4) Welche Wirkungen auf das Sozialverhalten bzw. auf die Persönlichkeitsentwicklung gehen vom Sport aus?

Anhand dieses Orientierungsrahmens lassen sich relevante Studien und Forschungsprojekte unter folgender Fragestellung betrachten:

- Gibt es Belege für eine Sozialisation zum und durch Sport bzw. Schulsport?

Auf Grundlage der theoretischen Ausführungen in Kapitel 2 und 3, in denen der aktuelle Forschungsstand mit den sich daraus ergebenden Forschungsdesideraten sowie ein geeigneter theoretischer Rahmen aufgezeigt wurden, ergeben sich folgende konkrete Forschungsfragen zur Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung von Schülern durch Schulsport:

(1) Hängt ein zusätzliches schulsportliches Engagement von sozialen Determinanten ab?

(2) Welchen Einfluss hat ein zusätzliches schulsportliches Engagement auf die Sozialisation von Schülern?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird ein geeigneter Forschungsansatz beschrieben und Untersuchungsverfahren aus den aufgeführten Studien zur Wirkung von Sport auf die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen gegenübergestellt.

4.2 Forschungsansatz – Quantitative Forschung

Innerhalb der empirischen Sozialforschung existiert ein umfangreiches Inventar unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Im Rahmen dieser empirischen Studie ist ein quantitativer Ansatz gewählt worden.

„Im quantitativen Forschungsansatz […] werden theoretisch abgeleitete Forschungshypothesen an vielen Untersuchungseinheiten mit strukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht. Ziel ist meist die Theorieprüfung. Die erhobenen quantitativen (numerischen) Daten werden statistisch ausgewertet“ (Döring und Bortz 2016, S. 184).

Die Auswahl geeigneter Methoden hängt vom Ziel, der Fragestellung und den vorhandenen Ressourcen des Forschungsvorhabens ab. Innerhalb dieser Studie soll die Ausprägung verschiedener Variablen an einer großen Schülergruppe (n = 153) über einen längeren Zeitraum mehrfach gemessen und mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet werden. Dazu müssen die erhobenen Informationen den *„Charakter von Messwerten“* besitzen. Dies entspricht der zentralen Zielsetzungen quantitativer Forschungsmethoden, Sachverhalte zu beschreiben und Zusammenhänge herauszuarbeiten, um Voraussagen treffen zu können (vgl. Berger-Grabner 2016, 110f., 2016, 158f.). Die Studie soll objektiven Kriterien genügen und replizierbar sein sowie valide Ergebnisse liefern. Eine quantitative Erhebung der Informationen kann z.B. mithilfe einer repräsentativen Befragung erfolgen, bei der die Ausprägungen bestimmter Merkmale gemessen und zahlenmäßig ausgewertet werden. Die Befragung muss standardisiert sein, unter gleichen Rahmenbedingungen durchgeführt werden und im Hinblick auf Umfang und Verständnis explizit auf die Untersuchungsgruppe abgestimmt sein. Durch die Standardisierung und große Stichproben sind quantitative Methoden zur Überprüfung von Hypothesen und statistischen Zusammenhängen geeignet. Diese Vorgehensweise erfordert einen geringen Zeit- und Personalaufwand und liefert objektive, vergleichbare sowie repräsentative Ergebnisse. Die personellen und organisatorischen Ressourcen innerhalb dieses Forschungsvorhabens lassen eine Einzelbefragung, z.B. standardisiert oder als Leitfadeninterview, nicht zu. Im Hinblick auf Zielsetzung, den zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie das Untersuchungsfeld Schule, bietet sich daher eine schriftliche Befragung im Klassenverband im Rahmen einer Unterrichtsstunde an (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 184; Berger-Grabner 2016, S. 109–116).

Nachteile quantitativer Methoden sind fehlende Flexibilität während der Datenerhebung. Die Erhebungsmethoden erlauben kein Eingehen auf die Probanden und Berücksichtigung der *„subjektiven Erfahrungswelt der Probanden“*. Die Erstellung eines Erhebungsinstruments zur quantitativen Forschung erfordert ein großes Vorwissen und ist nicht für Ursachenforschung geeignet. Die quantitative Forschung beinhaltet eine Vielzahl von Erhebungsmethoden. Dazu gehören die Befragung (mündlich oder schriftlich), die Beobachtung, das Experiment und das Panel (vgl. Raithel 2008, 65ff.; Berger-Grabner 2016, S. 116–119; Kromrey et al. 2016, S. 31–34).

Eine sinnvolle Interpretation erhobener Daten erfordert exakte und fehlerfreie Messwerte. Dieses Ziel wird in der Praxis allerdings nur selten erreicht, so dass die tatsächlichen Messwerte nicht ausschließlich *„die Ausprägung eines Merkmals“*, sondern auch Messfehler enthalten. Daher werden innerhalb der quantitativen Sozialforschung drei Gütekriterien verwendet, um die Qualität der erhobenen Daten zu bestimmen. Die Objektivität wird als Grad der Unabhängigkeit der Messdaten vom jeweiligen Anwender eines Messinstruments verstanden. Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) wird als Ausmaß der Replizierbarkeit von Ergebnissen bei wiederholten Messungen einer Versuchsgruppe mit einem Erhebungsinstrument bezeichnet. Sie wird mithilfe des Standardfehlers als Grad, *„mit dem die Messergebnisse bei wiederholter Messung um einen Mittelwert liegen“* (Raithel 2008, S. 161) angegeben. Das dritte Gütekriterium ist die Validität eines Erhebungsinstruments. Sie gibt an, ob ein Messinstrument auch die Werte misst, die es messen soll. Ist dieses Ziel erreicht, kann das Erhebungsinstrument als valide bezeichnet werden (vgl. Raithel 2008, S. 44–49; Berger-Grabner 2016, S. 161).

4.3. Vergleich geeigneter Untersuchungsverfahren

Innerhalb der empirischen Sozialforschung ist die Befragung die dominierende Erhebungstechnik. Sie kann als *„systematisch geplanter Kommunikationsprozess zwischen mindestens zwei Personen*“ (Raithel 2008, S. 65) verstanden werden. Mithilfe von Fragen erhält man Antworten als *verbale Reaktionen*, um von Menschen Bewertungen, Einstellungen oder Meinungen zu sozialwissenschaftlichen Themen zu erfahren. Man unterscheidet hinsichtlich der Kommunikationsart zwischen mündlicher und schriftlicher Befragung. Als weitere Unterscheidungskriterien dient die Kommunikationsform des Befragungsinstruments, die von einem wenig strukturierten und nicht standardisierten narrativen Interview bis hin zu einer stark strukturierten und standardisierten postalischen Befragung reichen. Weiterhin kann man die Form der Befragung auch am Setting (Einzel- bzw. Gruppenbefragung) und der Durchführungsform (z.B. schriftlich, internetgestützt, telefonisch) unterscheiden (vgl. Schnell et al. 2008, S. 321–334; Raithel 2008, 65ff.; Döring und Bortz 2016, 398f.).

In Anlehnung an den Forschungsstand (vgl. Kapitel 2) werden quantitative Erhebungsmethoden aufgeführt, die innerhalb der vorgestellten Untersuchungen zum Sozialverhalten bzw. der Persönlichkeitsentwicklung zum Einsatz kamen (vgl. Tabelle 6). Auch innerhalb der Synopse der aufgeführten Studien nimmt die Befragung eine dominierende Stellung ein. Diese Erhebungsmethode wird im Folgenden hinsichtlich ihrer Kommunikationsart als schriftliche Befragung (Kapitel 4.3.1) und mündliche Befragung (Kapitel 4.3.2) ausführlich vorgestellt. Im Anschluss wird die Beobachtung (Kapitel 4.3.3) und die Dokumentenanalyse (Kapitel 4.3.4) als Erhebungsinstrument betrachtet. Die vorgestellten Erhebungsmethoden werden bezüglich ihrer Methodik, Zielsetzung, Interpretations- und Einsatzmöglichkeit betrachtet. Auf Grundlage dieser Analyse wird die Relevanz der vorgestellten Erhebungsinstrumente für dieses Forschungsvorhaben hinsichtlich Zielsetzung, der schulischen Rahmenbedingungen, Untersuchungsgruppe sowie den personalen Ressourcen betrachtet (Kapitel 4.3.5).

Tabelle 6: Synopse geeigneter Erhebungsinstrumente zur Erfassung des Sozialverhaltens bzw. Facetten der Persönlichkeit

Erhebungsinstrument	Messgrößen[67]	Skalierung[68]	Autoren
I. Schriftliche Befragung			
Fragebogen -Schüler	Einstellungstest (soziales Verhalten, Regeln, …)	ordinal (5-stufig)	Schock (1977b)
	AT, AT/RU, ID, PV, SKSS, PFK (Aggressives Bedürfnis nach Ich - Durchsetzung, Bereitschaft zu sozialem Engagement), Persönlichkeits-eigenschaften	dichotom (ja/nein)	Ferrari (2005); Sack (1975); Ungerer-Röhrich (1984); Ungerer-Röhrich et al. (1990);
	FIS	ordinal (3-stufig)	Ungerer-Röhrich (1984); Ungerer-Röhrich et al. (1990);
	Selbst- und Körperkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstbild	ordinal (4-stufig)	Brettschneider und Gerlach (2004; 2013); Conzelmann et al. (2011); Eppinger (2010); Seyda (2011);
		ordinal (5-stufig)	Burrmann et al. (2002); Burrmann (2004, 2008); Brettschneider et al. (2002); Endrikat (2001); Späth und Schlicht (2000);
		ordinal (6-stufig)	Heim (2002);
		ordinal (7-stufig)	Sack (1975)
	Empathie, Perspektivenübernahme	ordinal (4-stufig)	Conzelmann et al. (2011); Kunter (2002)
	Gewalt, Gewaltbereitschaft	ordinal (6-stufig)	Brettschneider et al. (2002)
	Teamkompetenz	ordinal (4-stufig)	Bähr et al. (2007)
	Schulatmosphäre, Sozialverhalten	ordinal (4-stufig)	Prohl und Möser (1997)
	Selbst- u. Teamkompetenz, soziale Integration	ordinal (k.A.)	Schweiker (2007)
Fragebogen – Lehrer	AT, ID, PV, RU, WO	dichotom (ja/nein)	Ungerer-Röhrich (1984)
	Schulatmosphäre, Sozialverhalten	ordinal (4-stufig)	Prohl und Möser (1997)

[67] Abkürzungen - Spalte Messgrößen: AT = Ambiguitätstoleranz; AT/RU = Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz; FIS = Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten; ID = Identitätsdarstellung; PKF = Persönlichkeitsfragebogen für Kinder; PV = Prosoziales Verhalten; RU = Rollenübernahmefähig; SKSS = Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen; WO = Wettbewerbsorientierung

[68] Abkürzungen - Spalte Skalierung: Anz. = Anzahl; k.A. = keine Angaben; min. = Minuten

Erhebungsinstrument	Messgrößen	Skalierung	Autoren
Soziometrische Befragung – Schüler	Soziale Beziehungen innerhalb einer Klasse	ordinal (5-stufig) metrisch (Anz.)	Schock (1977b); Schüssler (1989); Cachay und Kleindienst-Cachay (1994); Mirabella-Greco (1980); Ungerer-Röhrich (1984); Ungerer-Röhrich et al. (1990)
Netzwerkkarte	Soziale Beziehungen der Probanden	–	Brettschneider et al. (2002)
II. Mündliche Befragung			
Face to Face - Interview	Relevanz des Sports, Selbstkonzept als Sportler, Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung	–	Brettschneider und Bräutigam (1990); Brettschneider et al. (2002)
	Selbstkonzept	ordinal (4-stufig)	Seyda (2011)
Gruppeninterview	Lern- und Gruppenprozesse beim kooperativen Lernen	–	Schweiker (2007)
III. Beobachtung			
Beobachtungsbogen bzw. -protokoll	Regelverstöße im Spiel, Wahl zum Schiedsrichter bzw. Mannschaftsführer, Regelentwicklung	metrisch (Anz.)	Schock (1977b)
	Spielzeit (PV), Ein- und Auswechselverhalten	metrisch (Min.; Anz.)	Ungerer-Röhrich (1984; Ungerer-Röhrich)1987); Ungerer-Röhrich et al. (1990)
	Aggressives Verhalten	metrisch (Anz.)	Schmitz (2011)
	Soziales Verhalten (AT, Empathie, ID, Toleranz, Kooperation, Solidarität, besonderes Verh.)	metrisch (Anz.)	Mirabella-Greco (1980)
Videodokumentation	Engagement, Hilfsbereitschaft, …	–	Funke und Scherbitz (1977); Bähr et al. (2007); Gerecke (2007); Schweiker (2007)
IV. Dokumentenanalyse			
Zensurenlisten	Noten für Ballspiele	–	Schock (1977b)
	Zeugnisnoten (De, Ma, Sport)	–	Brettschneider und Gerlach (2004; 2013)

4.3.1 Schriftliche Befragung

Die standardisierte schriftliche Befragung wird innerhalb der aufgeführten Studien am häufigsten als quantitatives Erhebungsinstrument genutzt (vgl. Tabelle 6). Die Konstruktion eines Fragebogens erfordert themenspezifisches Vorwissen und die Einhaltung von Konstruktionskriterien wie Form, Struktur und Formulierung der Fragen sowie den Aufbau des Fragebogens. Man unterscheidet nach Art der gewünschten Antwort die zwei Strukturtypen offene und geschlossene Fragen voneinander. Offene Fragen erfordern vom Befragten eine selbstformulierte Antwort. Dieser Fragetyp wird von den Befragten oftmals nicht beantwortet, da ihnen die Beantwortung schwerfällt oder einfach zu aufwendig ist. Weiterhin ist die Auswertung offener Fragen sehr aufwendig und erfordert die Kategorisierung aller gegebenen Antworten. Im standardisierten Fragebogen überwiegen geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Sie können von Befragten eine Einzelnennung oder Mehrfachnennungen als Antwort erfordern. Fragen mit einer Einzelnennung als Antwortmöglichkeit verlangen den Befragten eine konkrete Entscheidung ab. Als Antwortkategorie verwendet werden meist *„dichotome Ja-Nein-Fragen, Ranking- und Ratingskalen“*. Die Ratingskalen können eine gerade oder ungerade Skalierung aufweisen. Die Likert-Skala ist dabei die am häufig verwendete *„psychometrische Skala“* innerhalb der empirischen Sozialforschung. Sie besteht aus mehreren Items, die alle ein bestimmtes Merkmal auf Intervallskalenniveau messen sollen. Auf einer meist fünfstufigen Ratingskala sollen die Befragten den Grad der Zustimmung zu den einzelnen Items einschätzen. Mit dieser Skalierung werden Häufigkeiten (z.B. nie, selten, oft, immer), Intensitäten (z.B. nicht, wenig, mittelmäßig, sehr), Bewertungen (z.B. stimmt nicht, stimmt ziemlich, teilweise wichtig, trifft zu) oder Wahrscheinlichkeiten (z.B. keinesfalls, vielleicht, ziemlich sicher, ganz sicher) abgefragt. Brettschneider und Gerlach (2004), Conzelmann et al. (2011) und Heim (2002) haben im Rahmen ihrer Untersuchungen eine vier- bzw. sechsstufige Skalierung gewählt. Diese Form der Skalierung erfordert von den Befragten eine eindeutige Positionierung zu einem Thema, da es bei dieser Form keine Mittelkategorie *(„weiß nicht“* bzw. *„teils, teils“*) gibt und somit kein realistisches Abbild entstehen kann. Von den Befragten wird somit eine zustimmende bzw. ablehnende Bewertung gefordert. Im Gegensatz dazu haben z.B. Burrmann et al. (2002), Endrikat (2001) und Späth und Schlicht (2000) eine fünfstufige Skalierung mit einer Mittelkategorie zur Bewertung eines Sach-

verhaltes bzw. Themas vorgegeben. Dieser Einteilung wird vorgehalten, dass bei dieser Form die Befragten zum Ankreuzen der Mittelkategorie tendieren.

Vorteile einer schriftlichen Befragung sind neben der Sammlung vieler Daten von großen Befragungsgruppen (1) ein geringer Zeitaufwand, personale und materielle Kosten, (2) ausreichend Zeit zum Beantworten der Fragen und (3) gleiche Bedingungen für alle Befragten. Die Befragten benötigen zum Ausfüllen eines Fragebogens *„Lese- und Schreibkompetenz".* Daher muss der Fragebogen speziell auf die entsprechende Zielgruppe abgestimmt sein (z.B. Kinder). Vor allem bei postalischen Befragungen bestehen die Nachteile, dass (1) es keine Kontrolle der Befragungssituation gibt, (2) keine Hilfe bei Verständnisproblemen gegeben ist und (3) Fragebögen wenig sorgfältig bzw. unvollständig ausgefüllt werden. Im Rahmen einer Gruppenbefragung wie z.B. innerhalb einer Schulklasse (z.B. Ungerer-Röhrich 1984; Seyda 2011) treten diese Nachteile allerdings in den Hintergrund, da bei der Befragung ein *„Interviewer"* vor Ort ist (vgl. Raithel 2008, 44-49; 66–82; Schnell et al. 2008, 187-191; 342–363; Döring und Bortz 2016, 269-272; 398–429).

Bei der Beantwortung der Items innerhalb eines Fragebogens treten verschiedene Einfluss- und Störgrößen auf, die den Befragten dazu veranlasst, eine Bewertung abzugeben, die nicht genau seinen eigenen Vorstellungen entspricht. Dadurch kann vor allem bei einer Ratingskala (z.B. Likert-Skala) die Validität verringert werden. Antwortverzerrung können durch die Befragungssituation, die Konstruktion des Fragebogens und durch den Befragten selbst entstehen. Beim Befragten spielen dabei die Motivation, die vorhandene Lesekompetenz, der Informationsstand und der Bezugsrahmen zum Befragungsthema eine entscheidende Rolle. Weitere Antwortverzerrungen sind:

(1) *„Soziale Erwünschtheit"* (Welche Antwort erwartet der Forscher?)
(2) *„Zustimmungstendenz bzw. Ja-Sage-Tendenz"* (Zustimmung ohne Bezug zum Frageninhalt)
(3) *„Response-Set*" (Tendenz zur Mitte oder Extrempositionen innerhalb einer Ratingskala)
(4) *„Frageeffekt"* und *„Fragereiheneffekt"* (Formulierung und Position der Frage)
(5) *„Antwortverweigerung"* (Nichtbeantwortung einzelner Items)
(6) *„Meinungslosigkeit"* (*„Weiß-nicht"* Antwort, Auswahl der Mittelkategorie innerhalb einer Ratingskala)

(7) *„Sponsorship-Effekt“* (Verzerrung durch Kenntnis des Auftraggebers der Studie)
(8) *„Anwesenheitseffekt“* (Verzerrung durch weitere Personen bei der Befragung)
(9) *„Intervieweffekte und -merkmale“* (z.B. Alter, Geschlecht des Interviewers)

Die Reduzierung der oben aufgeführten systematischen Antwortverzerrungen erfordert eine wohldurchdachte Fragebogenkonstruktion mit einer geeigneten Auswahl an sachmäßig formulierten Fragen sowie ihrer Überprüfung auf Objektivität, Reliabilität und Validität. Dies erfordert die Durchführung eines Pretests zur Kontrolle mit anschließender statistischer Auswertung und evtl. erforderlichen Veränderungen des Testinstruments. Vielfach wird daher bei Forschungsprojekten zur Bestimmung bestimmter Einstellungen teilweise auf bereits getestete bzw. bewährte Testinstrumente zurückgegriffen (z.B. Brettschneider et al. 2002, 56f.; Conzelmann et al. 2011, 182f.; Gerlach und Brettschneider 2013, S. 60). Dennoch sollten auch in diesem Falle Pretests durchgeführt werden, da es z.B. zu Veränderungen im Verständnis der Fragen innerhalb der Befragungsgruppe gekommen sein kann (vgl. Raithel 2008, 80ff.; Moosbrugger und Kelava 2012, S. 57–62).
Im Rahmen der aufgeführten Forschungsprojekte kamen weiterhin soziometrische Befragungen zum Einsatz. Hierbei handelt es sich um eine standardisiertes Verfahren zur Untersuchung der Beziehungsstruktur in Kleingruppen, welches auf Jacob L. Moreno[69] zurückgeht. Innerhalb soziometrischer Techniken werden alle Personen einer Gruppe (z.B. Schulklasse) schriftlich *„nach ihrer gegenseitigen Bevorzugung, Gleichgültigkeit und Ablehnung in Bezug auf bestimmte Wahlsituationen gefragt“* (Schnell et al. 2008, S. 178). Eine mögliche Frage eines soziometrischen Tests könnte z.B. innerhalb einer Gruppe abfragen, mit welcher Person man gerne bzw. ungerne zusammenarbeiten möchte. Die Auswertung einer soziometrischen Befragung erfolgt mithilfe einer Soziomatrix, soziometrischen Kennwerten sowie in Form einer Soziogramms als graphische Darstellung (vgl. Schnell et al. 2008, 177ff.; Döring und Bortz 2016, 422f.). Schock (1977b) und Schüssler (1989) verwenden eine fünfstufige Skala zur Untersuchung der Beziehungsstruktur innerhalb der einzelnen Untersuchungsklassen. Dabei sollten die Schüler zu jedem anderen Mitschüler ihrer Klasse die Wertung abgeben, wie gerne bzw. ungern sie mit ihm in

[69] Anm.: Jacob Levy Moreno (1892 – 1974) war ein österreichisch-amerikanischer Psychiater und Soziologe. Er entwickelte *„das erste systematische Verfahren zur Analyse interpersoneller Beziehungen in Gruppen“* (Eckardt 2015, S. 61).

einer Mannschaft (Ball) spielen. Diese fünfstufige Skalierung enthält auch eine neutrale Mittelkategorie. Die soziometrischen Befragungen innerhalb der Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) zielte auf die gleiche Fragestellung ab. Die Schüler hatten hierbei die Möglichkeit, aus einer Namensliste aller Mitschüler diejenigen anzukreuzen, mit denen sie gerne in einer Mannschaft spielen möchten und sie besonders gern mögen. Innerhalb der soziometrischen Befragung bei Mirabella-Greco (1980) und Cachay und Kleindienst-Cachay (1994) sollten die Schüler selbst Namen derjenigen Mitschüler aufschreiben, mit denen sie gerne/nicht in einer Gruppe zusammenarbeiten, in der Klasse zusammensitzen oder in einer Sportstunden zusammenturnen oder spielen möchten. Weitere Abstufungen gab es innerhalb dieser soziometrischen Befragungen nicht.
Brettschneider et al. (2002) nutzten die Netzwerkkarte als soziometrisches Erhebungsinstrument zur Analyse sozialer Beziehungen. Mithilfe dieser Methode wurde das persönliche Netzwerk jugendlicher Probanden, differenziert nach Art der sozialen Beziehung (z.B. Sportfreunde, Schulfreunde) abgebildet. Das Netzwerk wurde von den Probanden selbstständig als Zeichnung gestaltet, bei der zentral als Mittelpunkt der eigene Name des Probanden notiert wurde. Um diesen Mittelpunkt sollen die Namen der bestehenden sozialen Kontakte nach der jeweiligen Intensität in konzentrischen Kreisen um den Mittelpunkt notiert werden. Dabei gibt der Abstand den Grad der Intensität (nah = hohe Intensität) und die Art der Verbindungslinie die Art der sozialen Beziehung (z.B. Sportfreunde = gestrichelte Linie) an (vgl. Brettschneider et al. 2002, S. 69–72).

4.3.2 Mündliche Befragung

Die mündliche Befragung oder mündliches Interview ist ein Datenerhebungsinstrument, bei dem sich Interviewer und Interviewter direkt gegenüberstehen. Damit stellt jede Befragung eine soziale Situation dar. Man versteht darunter *„die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson (Einzelbefragung) oder mehrerer Befragungspersonen (Paar-, Gruppenbefragung) zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“* (Döring und Bortz 2016, S. 356). Es gibt eine Masse unterschiedlichster Varianten wissenschaftlicher Interviews, die man anhand verschiedener Kriterien einteilen kann:

(1) *„Grad der Strukturierung der Interviewsituation“* (z.B. teil- oder vollstrukturiert)
(2) *„Anzahl der interviewten Personen“* (Einzel-, Paar-, Gruppenbefragung)
(3) *„Art des Interviewkontaktes bzw. -modus“* (persönlich, telefonisch, online)
(4) *„Anzahl der Interviewenden“* (ein, zwei bzw. mehr als zwei Interviewer)
(5) *„Art der Befragungspersonen“* (Experten-, Laien-, Betroffeneninterview)
(6) *„Art der Interviewtechnik“* (z.B. narrativ, problemzentriert, Beschreibung)

Innerhalb der quantitativen Forschung dominiert der Fragebogen, es kommen aber auch stark strukturierte Interviews zum Einsatz.
Der direkte Kontakt mit dem Interviewten bei einer persönlicher mündlichen Befragung bewirkt, im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden, eine hohe Rücklaufquote, da Probanden vielfach dieser Interviewform zustimmen. Allgemein lassen sich folgende Vorteile einer mündlichen Befragung formulieren: (1) Das Erfassen *„subjektiver Erlebnisse“* wie Gefühle oder *„nicht direkt beobachtbarer Verhaltensweisen“*, die über die quantitative Erfassung von Beobachtungen herausgeht, (2) die Zugänglichkeit für Personen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz, (3) die Erfassung von Hintergrundinformationen sowie (4) eine persönliche Atmosphäre durch die Live-Situation, (5) großer Informationsgehalt der Antworten durch ausführliche Schilderungen.
Demgegenüber gibt es beim mündlichen Interview als Befragungsinstrument auch Nachteile. Dazu zählen (1) im Vergleich zur schriftlichen Befragung ein höherer Zeit- und Kostenaufwand sowie (2) eine geringere Anonymität, (3) die Notwendigkeit einen geeigneten und gut geschulten Interviewenden zu finden bzw. auszubilden, (4) die Gefahr von Verzerrungen durch den Interviewten (Reaktivität der Interviewmethode).
Weiterhin ist auf die Vermeidung von Interviewfehlern zu achten, die innerhalb verschiedener Kategorien auftreten können:

(1) den *„Interviewenden“* (z.B. geeignete Auswahl, richtige Schulung, Interviewfälschungen),
(2) die *„Befragungspersonen“* (z.B. geringe Erreichbarkeit von Probanden, Interviewverweigerung, Ablehnung einzelner Fragen, Antwortverfälschungen),
(3) *das „Interviewinstrument“ und die „Interviewdurchführung“* (z.B. unverständliche Fragen, ungünstige Rahmenbedingungen),

(4) *die „Dokumentation und Auswertung von Interviews“* (z.B. Unvollständigkeit, Orientierung der Datenanalyse an wissenschaftlichen Auswertungsmethoden)

(vgl. Schnell et al. 2008, S. 321–358; Berger-Grabner 2016, 162f.; Döring und Bortz 2016, S. 356–397).

Die mündliche Befragung kam innerhalb der aufgeführten Studien mehrfach zum Einsatz. Brettschneider und Bräutigam (1990) und Brettschneider et al. (2002) setzen im Rahmen ihrer Untersuchungen, zusätzlich zur ihren schriftlichen Befragungen, die mündliche Befragung als Erhebungsinstrument innerhalb von qualitativen Teilstudien ein. Brettschneider und Bräutigam (1990) haben mithilfe eines Leitfadeninterviews einmalig die Freizeit- und Sportaktivitäten, das Sportverständnis, die Motivation und Relevanz des Sports sowie das Selbstkonzept als Sportler von Jugendlichen im Alter von 14 bis 22 Jahren abgefragt. Die Interviews wurden von den Interviewern *„wort-getreu“* verschriftlicht und anschließend ausgewertet. Innerhalb des leitfadengestützten problemzentrierten Interviews wurden bei Brettschneider et al. (2002) Schüler der 7. bzw. 11. Klasse[70] zu zwei Erhebungszeitpunkten die Sportkarriere/Vereinskarriere, das sportliches Orientierungsmuster, Einflussfaktoren auf das Sporttreiben sowie das soziale Netzwerk und soziale Unterstützung der Kinder abgefragt. Seyda (2011) hat im Rahmen ihrer Längsschnittuntersuchung bei 380 Grundschulkindern mithilfe eines Fragebogens u.a. psychosoziale Dimensionen wie Selbstkonzept, Wohlbefinden in der Schule und Klassenklima erfragt. Da den Schülern der 1. Klasse altersgemäß die nötige Sprach- und Lesekompetenz zur selbstständigen Beantwortung eines solchen Fragebogens fehlt, hat sie einen Kinderfragebogen mit 32 Items entwickelt. Die Beantwortung des Fragebogens hat in Form von Einzelinterviews stattgefunden. Die einzelnen Fragen wurden den Kindern zuerst vorgelesen. Anschließend mussten sie im ersten Schritt die jeweilige Frage einem Pol (stimmt bzw. stimmt nicht) zuordnen. Im zweiten Schritt sollten sie innerhalb dieser Polung eine Differenzierung in stimmt ganz genau oder stimmt ein bisschen bzw. stimmt gar nicht oder stimmt eher nicht vornehmen, so dass als Skalierung eine vierstufige Likert-Skala herauskommt (vgl. Brettschneider und Bräutigam 1990, 147f.; Brettschneider et al. 2002, S. 65–70; Seyda 2011, S. 214–235). Schweiker (2007) wählte innerhalb ihres Forschungsprojekts über 5 Unterrichtseinheiten in der 4. Klasse zum kooperativen Lernen im Sportunterricht u.a. das

[70] Anm.: Angabe der Klassenstufe zum ersten Erhebungszeitpunkt (vgl. Brettschneider et al. 2002, 66ff.).

Gruppeninterview als Erhebungsinstrument zur Erfassung von Lern- und Gruppenprozessen. Es wurde zu zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten durchgeführt und zu Auswertungszwecken durch Video aufgezeichnet.

4.3.3 Beobachtung

Die Beobachtung wird oft als die natürlichste Methode der Datenerhebung verstanden, da sie der herkömmlichen *„Alltagsbeobachtung“* sehr ähnlich ist. Dennoch kann man sie nicht mit der wissenschaftlichen Beobachtung vergleichen, da sie unsystematisch und subjektiv ist und keine allgemeingültigen Aussagen erlaubt.

„Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung („scientific observation“) versteht man die zielgerichtete systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens“ (Döring und Bortz 2016, S. 324).

Auch eine wissenschaftliche Beobachtung kann nicht alle Geschehnisse erfassen, so dass man im Vorfeld Beobachtungsort, Beobachtungszeit, Beobachtungsobjekte und Beobachtungseinheiten (*„Selektivität des Beobachtungsprozesses“*) sowie das *„Design der Beobachtungsstudie“* (z.B. Zeitstichprobe, Ereignisstichprobe) festlegen muss.
Innerhalb einer sozialwissenschaftlichen Beobachtung nimmt der Forscher eine Außenperspektive ein. Als Erhebungsinstrument eignet sich diese Methode aus folgenden Gründen:

(1) *„Zugang auch für Probanden mit eingeschränkter Verbalisierungsfähigkeit“* (z.B. Kleinkinder, Säuglinge)
(2) *„Erfassung automatisierter und unbewusster Verhaltensweisen“* (z.B. Gestik)
(3) *„Beschränkte Auskunftswilligkeit zu Themen bzw. bei Personen“* (z.B. Verhalten von Demonstranten)
(4) „Erfassung eines natürlichen Ablaufs ohne Verzerrung“ (z.B. Erfassung des Umweltverhaltens durch beobachtete Zusammensetzung des Hausmülls)
(5) „Kontinuierliche Abbildung des Verhalten im Zeitverlauf“ (z.B. Schülerverhalten innerhalb einer Unterrichtsstunde)

Neben den oben aufgeführten Vorteilen ergeben sich durch einen i.d.R. großen Zeit- und Kostenaufwand, Beschränkung des Informationsgehaltes durch passive

Beobachtung und bislang unzureichende ausgearbeitet Methodik auch Nachteile bei der Auswahl der Beobachtungsmethode als Erhebungsinstrument.

Es lassen sich innerhalb der empirischen Sozialforschung unterschiedliche Arten wissenschaftlicher Beobachtungen durch (1) den Strukturierungsgrad (z.B. offene Beobachtung), (2) den Gegenstand (z.B. Fremdbeobachtung), (3) Direktheit (z.B. indirekte Beobachtung), (4) Ort (z.B. Laborbeobachtung), (5) Involviertheitsgrad (z.B. teilnehmende Beobachtung) und (6) Transparenz (z.B. verdeckte Beobachtung) voneinander unterscheiden.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Beobachtung können Fehler durch die Beobachtungssituation (z.B. ungeeigneter Beobachtungsort) oder den Beobachter (z.B. Wahrnehmungsfehler) auftreten (vgl. Schnell et al. 2008, S. 390–406; Döring und Bortz 2016, S. 323–355).

Innerhalb der aufgeführten Studien bzw. Forschungsprojekten kamen unterschiedliche Beobachtungsmethoden des Schülerverhaltens zum Einsatz. Schock (1977b), Ungerer-Röhrich (1984) u.a. erfassten mithilfe von Beobachtungsbögen bzw. -protokoll die Anzahl verschiedener Verhaltensweisen von Schüler (z.B. Regelverstöße, Ein- und Auswechselverhalten) und werteten diese statistisch aus (vgl. Schock 1977b, S. 134–138; Mirabella-Greco 1980, S. 55; Ungerer-Röhrich 1984, 96-118; 174-188; 294-301; Schmitz 2011, 43-46; 56-78). Demgegenüber wurde u.a. von Funke und Scherbitz (1977), Bähr et al. (2007) und Schweiker (2007) der Sportunterricht mithilfe einer Videokamera lückenlos erfasst und erst im Nachhinein hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte des Schülerverhaltens ausgewertet. Bähr et al. (2007) werteten das aufgenommene Schülerverhalten während der Gruppenarbeit hinsichtlich der Qualität und der Häufigkeit verschiedener Verhaltensweisen aus (z.B. hoch engagiert, Anzahl der Hilfe beim Geräteaufbau). Zudem wurde innerhalb der Videodokumentation bei Schweiker (2007) noch ein externes Mikrophon zur Erfassung verbaler Äußerungen während der Gruppenarbeitsphasen im Sportunterricht eingesetzt (vgl. Funke und Scherbitz 1977, S. 142–148; Bähr et al. 2007, 71f.; Schweiker 2007, 51ff.).

4.3.4 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse ist eine Methode der Datenerhebung, bei der entweder bereits vorhandene oder durch den Forschungsprozess entstandene Dokumente ausgewertet werden. Die Art der Dokumente ist sehr vielfältig und beinhaltet u.a. amtliche Akten, Briefe, Jahresberichte, Protokolle oder Zeitungsartikel.

„Unter einer wissenschaftlichen Dokumentenanalyse („scientific document analysis") als Datenerhebungsmethode verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Sammlung und Archivierung von vorhandenen […] Dokumenten als Manifestation menschlichen Erlebens und Verhaltens. Dabei kann es sich inhaltlich um persönliche oder offizielle Dokumente sowie formal um textuelle/verbal-schriftliche sowie um nicht-textuelle […] Dokumente handeln" (Döring und Bortz 2016, S. 537).

Man kann zwischen einer qualitativen und quantitativen Datenanalyse unterscheiden. Im Rahme einer quantitativen Datenanalyse werden Ausprägungen einzelner Merkmale innerhalb der untersuchten Dokumente in numerische Daten bzw. Messwerte überführt.

Vorteile der Dokumentenanalyse sind (1) die Zugänglichkeit auf viele Sachverhalte, die systematisch dokumentiert sind, (2) der Zugriff auf Datenmaterial, welches nicht durch den Forschungsprozess beeinflusst ist und (3) eine sehr ökonomische Auswertung, da große Datenmengen zentral gesammelt und ausgewertet werden können.

Nachteile dieses Erhebungsinstruments sind (1) die Festlegung auf ein nicht-experimentelles Forschungsdesign, (2) Gefahr einer Fehlinterpretation durch fehlende Kontextinformationen, (3) Beeinträchtigung der Stichprobenqualität der ausgewählten Dokumente, (4) der teilweise hohe Beschaffungs- und Archivierungsaufwand, (5) die evtl. eingeschränkte Qualität der Dokumente und (6) der Aspekt der Ethik beim Umgang mit den verwendeten Dokumenten (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 533–577).

Innerhalb der vorgestellten Forschungsprojekte wird die Dokumentenanalyse nur selten verwendet und beschränkt sich auf die Verwendung von Zensuren. Schock (1977b) nutzte die Sportnoten für Ballspiele für die Gruppeneinteilung in Kleingruppen. Brettschneider und Gerlach (2004; 2013) analysierten mithilfe der Noten aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport Zusammenhänge zwischen schuli-

schen Leistungen und sportlichem Talent sowie unterschiedliche Ausprägungen des Selbstkonzepts. Einen anderen Weg, auch ohne Dokumentenanalyse Noten der Probanden zu erfahren, ist die Erfragung innerhalb einer schriftlichen Befragung. Innerhalb der Studien von Prohl und Möser (1997) und der Sprint-Studie des Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. (2006) werden die Sportnoten erfragt und dann u.a. hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede analysiert (vgl. Schock 1977b, S. 133; Prohl und Möser 1997, S. 17–25; Brettschneider und Gerlach 2004, S. 78–130; Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, 128ff.; Gerlach und Brettschneider 2013, S. 58–62).

4.3.5 Fazit zu den geeigneten Erhebungsinstrumenten

Der Vergleich der vorgestellten Erhebungsinstrumente hat die Vorzüge und Nachteile ihres Einsatzes innerhalb eines Forschungsvorhabens gezeigt. Bevor die Relevanz der einzelnen Erhebungsinstrumente detailliert analysiert wird, ist ein kurzer Abriss der gegebenen Rahmenbedingungen hinsichtlich der schulischen Unterstützung sowie dem Zugang zum Untersuchungsfeld und verschiedenen Informationsquellen notwendig, da diese Faktoren das Forschungsvorhaben entscheidend beeinflussen (vgl. Hussy et al. 2010, 53f.; Kromrey et al. 2016, S. 77).

Das Forschungsvorhaben ist als Längsschnitt über den Zeitraum der zweijährigen Orientierungsstufe eines kompletten Jahrgangs (6 Schulklassen) geplant, um die Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können (vgl. 4.1). Die Untersuchung wird von Seiten der Schulleitung befürwortet, soll jedoch den Ablauf des regulären Unterrichts so wenig wie möglich beeinträchtigen. Die Akzeptanz dieses Forschungsvorhabens innerhalb des Lehrerkollegiums sowie bei den Schülern ist groß. Durch die eigene Rolle als Lehrer an der Sankt-Matthias-Schule ergibt sich neben den Vorzügen des uneingeschränkten Zugangs zum Untersuchungsfeld das Problem, Untersuchungen möglichst im Rahmen von Freistunden bzw. durch Stundentausch mit Lehrerkollegen ohne Freistellungen zu bewältigen.

Die schriftliche Befragung ist als Erhebungsinstrument zur Erfassung des Sozialverhaltens bzw. Facetten der kindlichen Persönlichkeit häufig eigesetzt worden. Dabei wurden fast ausschließlich geschlossene Fragen verwendet. Die einzelnen Fragen sind auf Validität, Reliabilität und Objektivität getestet worden. Die schriftliche Befragung wird von den Befragten anonymer empfunden als eine mündliche

Befragung, was sich positiv auf die Bereitschaft zu ehrlichen und gründlichen Auseinandersetzung mit dem Fragebogen auswirken kann (vgl. Döring und Bortz 2016, 398f.). Um Vergleiche mit anderen Studien ziehen zu können, keine großen zeitlichen Ressourcen in die Entwicklung eines eigenen Fragebogens zu investieren und Fehler durch die Formulierung eigener Items zu vermeiden, wird auf bereits bestehende und hinreichend getestete Skalenkonstruktionen zurückgegriffen. Die Fragebögen von Bähr et al. (2007) und Schweiker (2007) sind auf Interventionsstudien zum kooperativen Lernen im Sportunterricht ausgerichtet und so nicht für dieses Forschungsvorhaben geeignet. Gleiches gilt für die schriftlichen Befragungen von Prohl und Möser (1997) und Brettschneider et al. (2002), die eine ganz andere Zielsetzung innerhalb ihrer Untersuchung verfolgen. Im Rahmen der Untersuchung eignen sich zur Erfassung unterschiedlicher Komponenten des Sozialverhaltens von Schülern innerhalb der Orientierungsstufe die Empathie- und Perspektivenübernahme-Skala aus der Pisa 2000 – Studie (vgl. Kunter 2002) sowie die Fragebögen zur Erfassung der Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS) und des intendierten Sozialverhaltens (FIS) von Ungerer-Röhrich (1984). Allerdings wurden innerhalb der Pisa 2000 – Studie und der Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) unterschiedliche Antwortkategorien eingesetzt. Während innerhalb der Pisa 2000 – Studie eine vierstufige Likert-Skala verwendet wurde, nutzte Ungerer-Röhrich (1984) dichotome Ja-Nein-Fragen im SKSS-Fragebogen und eine dreistufige Rankingskala innerhalb des Fragebogens zum intendierten Sozialverhalten (vgl. Ungerer-Röhrich 1984; Ungerer-Röhrich et al. 1990; Kunter 2002). Ein häufiger Wechsel zwischen unterschiedlichen Antwortformaten ist für die Befragten anspruchsvoll und sollte daher vermieden werden. Daher wird einheitlich für die Empathie- und Perspektivenübernahme-Skala aus der Pisa 2000 – Studie sowie den Fragebögen SKSS und dem intendierten Sozialverhalten eine fünfstufige Likert-Skala verwendet. Dies ermöglichst zum einen eine statistische Auswertung auf Intervallskalenniveau und ein realistisches Abbild zu erhalten, die Befragten, neben einer positiven bzw. negativen Positionierung auch eine Mittelposition einnehmen können (z.B. *„teils/teils“*).

Soziometrische Befragungen oder Netzwerkkarten lassen viele Rückschlüsse auf die Position einzelnen Schüler innerhalb der Klasse bzw. den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen zu, liefern aber keine primären Erkenntnisse im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung. Als Ergänzung zur schriftlichen Befragung wäre

von diesen beiden Methoden nur die soziometrische Befragung geeignet, worauf aber aufgrund geringer Relevanz und des großen Umfangs des Fragebogens verzichtet wird.

Mündliche Befragungen liefern Einsichten in die Innenperspektive des Befragten und können auch nicht beobachtbare Verhaltensweisen erfassen. Weiterhin haben die Befragten auch die Möglichkeit, bei Verständnisproblemen Rückfragen zu stellen. Brettschneider und Bräutigam (1990) und Brettschneider et al. (2002) verwendeten diese Erhebungsmethode als zusätzliche Methode im Sinne einer Triangulation innerhalb qualitativer Teilstudien ihrer Projekte. Seyda (2011) entwickelte für ihre Längsschnittuntersuchung einen Kinderfragebogen, der aber von den Schülern des ersten Schuljahrs aufgrund fehlender Lese- und Schreibkompetenz als Face-to-Face-Interview in einer 1:1-Situation zusammen mit einem Interviewer bearbeitet worden ist. Im Hinblick auf die große Schülerzahl der Untersuchungsgruppe und die Notwendigkeit mehrerer Messzeitpunkte im Rahmen der Längsschnittuntersuchung, ist der hohe Zeitaufwand einer mündlichen Befragung innerhalb dieses Forschungsvorhabens nicht zu realisieren. Weiterhin stellt sich die Frage, ob die Schüler in einer Live-Situation einer bekannten Lehrperson die gewünschten Items unverfälscht beantworten, oder es verstärkt zu Antwortverzerrungen kommen könnte (vgl. Döring und Bortz 2016, 356f.).

Ebenso ungeeignet zur Datenerhebung ist die wissenschaftliche Beobachtung mittels Protokoll oder Videodokumentation. Dieses Vorgehen erfordert die komplette Erfassung von Sportstunden der einzelnen Untersuchungsklassen zu mehreren Zeitpunkten, um Veränderungen beobachtbarer Verhaltensweisen zu dokumentieren. Diese Methode ist sehr aufwendig, aus schulorganisatorischer Sicht zeitlich sehr schwer umsetzbar und birgt Probleme einer vollständigen Dokumentation durch die unterschiedlichen Orte, an denen der Schulsport im Laufe der Orientierungsstufe an der Sankt-Matthias-Schule stattfindet (z.B. Sporthalle, Schwimmbad, Sportplatz, Leichtathletikanlage, Langlaufstrecke).

Im Laufe einer Schullaufbahn fallen viele Dokumente an, in denen die schulischen Leistungen, Verhaltensweisen und das Engagement der Schüler festgehalten sind. Innerhalb der aufgeführten Studien nutzen lediglich Brettschneider und Gerlach (2004; 2013) die Noten der Fächer Deutsch, Mathematik und Sport für ihre Auswertungen. Schock (1977b) nutzt die Sportnoten für Ballspiele des Sportlehrers zur Einteilung der Schüler in Gruppen. Eine echte Dokumentenanalyse in Form einer

systematischen und zielgerichteten Auswertung von Schülerdokumenten (z.B. Empfehlungen, Zeugnissen) zur Ermittlung schulischer Kennwerte wie Auswertung der Kopfnoten (Verhalten und Mitarbeit), Notendurchschnitt, Fehltage, vergessene Hausaufgaben, und Zeugnisbemerkungen gibt es in diesem Kontext nicht. Dies liegt vermutlich an dem fehlenden Zugang zu diesen schulischen Dokumenten, deren vertrauliche Daten streng anonym behandelt werden müssen.

Im Rahmen der Untersuchung wird als zentrales Erhebungsinstrument der vollstandardisierte Schülerfragebogen eingesetzt, der von den Schülern im Klassenverband aufgefüllt und im Anschluss vom Forscher eingesammelt wird. Ergänzt wird die schriftliche Befragung durch einen ebenfalls vollstandardisierten Lehrerfragebogen, bei dem der jeweiligen Klassenlehrer zu jedem Schüler eine Einschätzung zu Facetten seiner Persönlichkeit vornehmen soll. Als weitere Erhebungsmethode wird die Dokumentenanalyse genutzt, bei der die Schullaufbahnempfehlungen und Zeugnisse zur Erfassung schulischer Kennwerte erfasst und untersucht werden.

4.4 Forschungsplan

Im Rahmen dieses Abschnittes wird der genaue Ablauf des Forschungsvorhabens vorgestellt und besprochen (Kapitel 4.4.1) sowie Erfahrungen aus zwei Vorstudien aufgeführt (Kapitel 4.4.2), die zur Einsatzfähigkeit des zusammengestellten schriftlichen Befragungsinstruments innerhalb zweier Klassen von Schülern durchgeführt wurden.

4.4.1 Zeitplan und Phasen des Forschungsprozesses

Der Aufbau des Forschungsprozesses innerhalb dieses Forschungsvorhabens orientiert sich an der Abfolge der fünf Schritte einer empirischen Untersuchung: Formulierung des Forschungsproblems, Planung und Vorbereitung der Erhebung, Datenerhebung, Datenauswertung, Umsetzung der Forschungsergebnisse (Berger-Grabner 2016, 111f.).

Der aufgestellte Zeitplan der einzelnen Forschungsphasen diente als Orientierungshilfe zur Durchführung des Forschungsvorhabens (Tabelle 7). Er ist in drei Forschungsphasen unterteilt.

In Forschungsphase I umfasst alle erforderlichen Vorarbeiten zur Durchführung des Vorhabens. Dies beinhaltet den Erwerb notwendigen Vorwissens, Schülerbeobachtungen im Schulsport, Gespräche mit Klassen- bzw. Fachlehrern, Genehmigungen, Präzisierung der Fragestellung sowie Auswahl und Test geeigneter Erhebungsinstruments.

In der Forschungsphase II erfolgt die Datenerhebung. Da es sich um eine Längsschnittstudie handelt, findet die Datenerhebung zu mehreren Messzeitpunkten statt. Über einen Zeitraum von zwei Schuljahren findet die Fragebogenerhebung bei den Schülern in jedem Halbjahr statt (Hauptfeldphase I – IV), die Fragebogenerhebung bei den Lehrern jeweils im zweiten Schulhalbjahr (Hauptfeldphase II + IV). Die Dokumentenanalyse der Klassenbücher und Zeugnisse findet jeweils am Schuljahresende statt (Hauptfeldphase II + IV).

Abschließend erfolgt die Ergebnisauswertung und -darstellung im Querschnitt, aber vor allem im längsschnittlichen Vergleich in der Forschungsphase III.

Tabelle 7: Chronologische Abfolge der Forschungsphasen

Forschungs-phase	Phase	Zeitraum	Tätigkeiten
Forschungs-phase 1	Eingangsphase Theoriearbeit	Sommer 2010 – Frühjahr 2013	- Beobachtungen im Schulsport - Sondierungsgespräche (Schulsozialarbeiterin, Schulleitung, Fach- / Klassenlehrer) - erste Lehrplananalyse zum Schulsport - Suche und Sichtung von Literatur zum Forschungsstand - Entwicklung eines Dissertation-Konzepts - Auswahl und Konstruktion geeigneter Erhebungsinstrumente - Überarbeitung des Schülerfragebogens (Fragebogenkonferenz)
	Feldphase	Frühjahr 2013 – Sommer 2013	- Schriftliche Befragung zweier Schulklassen (Pretests) - mündliche Befragung von Klassenlehrern
	Auswertung	Sommer 2013	Auswertung der mündlichen und schriftlichen Befragung (Vorstudie)
	Theoriearbeit	Sommer 2013 – Herbst 2013	- Differenzierung der Fragestellung und Entwicklung eines Forschungskonzepts - Überarbeitung des Schülerfragebogens (Fragebogenkonferenz) - Erarbeitung eines Lehrerfragebogens
Forschungs-phase 2	Hauptfeld-phase I	November 2013	1. Erhebung (Schülerbefragung)
	Auswertungs-phase I	Winter 2013 – Sommer 2014	- Auswertung Hauptfeldphase I - Dokumentenanalyse (Empfehlungen GS, Zeugnisse 1. Hj. Klasse 5, Klassenbücher)
	Hauptfeld-phase II	Juni 2014	- 2. Erhebung (Schülerbefragung) - 1. Erhebung (Lehrerbefragung)
	Auswertungs-phase II	Herbst 2014	- Auswertung Hauptfeldphase II - Dokumentenanalyse (Zeugnisse 2. Hj. Klasse 5, Klassenbücher)
	Hauptfeld-phase III	Dezember 2014	3. Erhebung (Schülerbefragung)
	Auswertungs-phase III	Winter 2014 – Sommer 2015	- Auswertung Hauptfeldphase III - Dokumentenanalyse (Zeugnisse 1. Hj. Klasse 6, Klassenbücher)
	Hauptfeld-phase IV	Juli 2015	- 4. Erhebung (Schülerbefragung) - 2. Erhebung (Lehrerbefragung)
	Auswertungs-phase IV	Sommer 2015 – Winter 2015	- Auswertung Hauptfeldphase IV - Dokumentenanalyse (Empfehlungen OS, Zeugnisse 2. Hj. Klasse 6, Klassenbücher)
Forschungs-phase 3	Auswertungs-phase V	Frühjahr 2016 – Herbst 2017	Auswertung und Darstellung der empirischen Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung (Hauptfeldphase I-IV)
Endphase	Abgabe	Frühjahr 2018	Überarbeitung der Endversion

4.4.2 Erfahrungen aus Vorstudien

Ziel dieser Arbeit war nicht der Entwurf eines selbstkonstruierten Fragebogens mit Entwicklung eigener Skalen zur Abfrage des Sozialverhaltens bzw. Facetten der kindlichen Persönlichkeit. Es sollte vielmehr ein schriftliches Befragungsinstrument aus bereits hinreichend getesteten Item-Skalen entstehen, dass auf die Zielgruppe und das Forschungsvorhaben abgestimmt ist und Vergleiche mit bereits durchgeführten Studien bzw. Forschungsvorhaben erlaubt. Nach Sichtung und Studium relevanter Forschungsarbeiten wurden Teile bzw. ganze Fragebogenkonstruktionen für den Entwurf eines Schülerfragebogens verwendet (vgl. Ungerer-Röhrich 1984; Ungerer-Röhrich et al. 1990; Chatzopoulos 1997; Brinkhoff 1998; Kunter 2002; Brettschneider et al. 2002; Brettschneider und Gerlach 2004). Der Fragebogen gliedert sich in die Abfrage des außerschulischen Sportengagements sowie der Erfassung unterschiedlicher Determinanten der kindlichen Persönlichkeit. Die Abfrage der Empathie, Perspektivenübernahme sowie dem Sozialverhalten in sportspezifischen Situationen erfolgte mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Abstufungen:

stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
1	2	3	4	5

Je nach Fragestellung sind einige Fragen einer Item-Skala innerhalb des Fragebogens in Anlehnung an die jeweiligen Autoren umgepolt worden (vgl. Kapitel 4.6.2.1 und Tabelle 19).

Abschließend wird das intendierte Sozialverhalten mit acht Items (FIS) nach Ungerer-Röhrich et al. (1990) erfasst. Bei diesem Teil ist die vorgegebene Antwortskala mit jeweils einer prosozialen (3 Punkte), einer neutralen (2 Punkte) und einer wenig sozialen Antwortmöglichkeit (1 Punkt) beibehalten worden.

Im Mai 2013 ist der Entwurf des Schülerfragebogens mit mehreren Lehrerkollegen im Rahmen einer Fragebogenkonferenz vorgestellt worden. Dies gilt als Möglichkeit, die Inhaltsvalidität eines Fragebogens zu überprüfen (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 411). Auch wenn innerhalb dieses Personenkreises keine Vorerfahrungen in Bezug auf Fragebogenerhebungen bestanden, verfügten die beteiligten Lehrpersonen über ausreichend Erfahrung, die Lese- und Schreibkompetenz der Schüler beurteilen zu können sowie auf mögliche Verständnisprobleme hinzuweisen. Auf Grundlage der

Empfehlungen wurde der Fragebogen sprachlich modifiziert und einige Veränderungen innerhalb der Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens ergänzt.
Im Juni 2013 haben zwei qualitative Pretests stattgefunden. Der erste Pretest wurde am 06. Juni 2013 in einer 5. Klasse, der zweite Pretest am 21. Juni 2013 in einer 6. Klasse durchgeführt. Dabei handelte es sich um Schulklassen, die nicht an der späteren Untersuchung teilgenommen haben. Zur Überprüfung des reibungslosen Ablaufs der Datenerhebung haben die Pretests, genauso wie die vier Fragebogenerhebungen der Hauptfeldphasen, im regulären Unterricht stattgefunden (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 411). Der Fragebogen ist an die Schüler ausgeteilt und vom Versuchsleiter besprochen worden. Zum Bearbeiten des Fragebogens hatten die Schüler eine Unterrichtsstunde Zeit.

Ablauf und Ergebnisse des ersten Pretests

Innerhalb des ersten Pretests wurde der Fragebogen von 22. Schülern (12m/10w) ausgefüllt. Die Klasse war während der Vorstellung des Forschungsvorhabens und den Hinweisen zum Ausfüllen des Fragebogens sehr unruhig. Die Schüler haben mit unterschiedlichem Engagement und Sorgfalt gearbeitet. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug etwa 33 Minuten. Die maximale Bearbeitungszeit lag bei 40 Minuten. Die Angaben zum aktiven Sporttreiben sind von den Schülern nicht immer im Sinne der Fragestellung beantwortet worden. Die erste Frage zur Vereinsmitgliedschaft *„Warst Du schon einmal Mitglied in einem Sportverein?“* zielte darauf ab, eine frühere bzw. aktuelle Vereinsmitgliedschaft abzufragen. Diese ist von vier Schülern nicht beantwortet worden, obwohl sie nach eigenen Angaben aktuell Mitglied in einem Sportverein sind. Zusätzlich hat ein Schüler, der aktuell nicht im Verein ist, eine frühere Vereinsmitgliedschaft angegeben. Auf die Frage 2 *„Ich betreibe zurzeit folgende Sportarten im Verein“* sind von den Schülern z.T. auch Angebote kommerzieller Anbieter (z.B. Tanzcenter) aufgeführt worden. Weiterhin wurde von sechs Schülern kein Vereinsname aufgeschrieben, sondern der Stadtteil bzw. Ort, an dem das Sportangebot stattfindet (*„beim Flugplatz“*). Dies betrifft die Sportart Reiten, Tanzen und Tischtennis. Mit Ausnahme eines Schülers, der Tischtennis als Vereinssport mit genauer Trainingszeit und -ort angegeben hat, konnte man bei den anderen Schülern keine Rückschlüsse daraus ziehen, ob es sich um ein Engagement in einem Sportverein oder einem anderen Sportanbieter handelt. Dagegen haben alle

Schüler, die Fußball als Vereinssport angegeben haben, auch die genaue Vereinsbezeichnung notiert (z.B. FC Bitburg, SV Rittersdorf).

Zum Abschluss des allgemeinen Teils sollten die Schüler ihr aktives außerschulisches Sporttreiben aufführen (Wochentag, Engagement im bzw. außerhalb des Sportvereins, zeitlicher Umfang und Sportart). Die Schüler sollten sich zur Auflistung ihres Sportengagements an einem *„weiten Sportbegriff*" orientieren. An der Beantwortung dieser Frage haben sich viele Schüler lange aufgehalten. Es gab von Seiten der Schüler Verständnisfragen bezüglich der Eintragung der Sportaktivitäten in die Tabelle, z.B. wie vermerkt werden sollte, wenn an einem Tag mehrere Sportarten in der Freizeit betrieben werden. Diese Möglichkeit wurde bei der Erstellung des Fragebogens nicht bedacht. 8 Schüler (ca. 36%) gaben an, in ihrer Freizeit kein Sport außerhalb des Sportvereins zu treiben. Nimmt man die bisherigen Forschungsergebnisse als Grundlage, bei denen sportliches Engagement im Kinders- und Jugendalter die beliebteste Freizeitbeschäftigung ist, erscheint diese Zahl von freizeitsportabstinenten Schülern sehr hoch (vgl. Albert 2010, S. 38–47). Da nur Kegeln und Hula-Hoop als „Sportarten" aufgeführt wurden, die ein weites Verständnis des Sportbegriffs erkennen lassen, stellt sich die Frage, ob den Schülern bewusst war, was darunter alles zu verstehen ist. Im Anschluss an den allgemeinen Teil wurde das Sozialverhalten bzw. die kindliche Persönlichkeit abgefragt. Bei der Auswertung konnten zwei Fehlerquellen ausgemacht werden: Die Fragen wurden entweder nicht beantwortet oder aber gleich mehrere Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Rückfragen von Seiten der Schüler ergaben, dass einige Fragen nicht verstanden wurden. Diese sollten nach Absprache mit dem Versuchsleiter mit einem Kreuz markiert und unklare Begriffe unterstrichen werden. Nur drei Schüler (ca. 14%) haben den Fragebogen fehlerfrei ausgefüllt. Etwa ein Drittel der Schüler (7) hatten mehr als zehn Fehler. Bei ihnen konnte festgestellt werden, dass sie vor allem im letzten Teil des Fragebogens ganze Itemblöcke nicht beantwortet haben (Tabelle 8). Ob die Gründe dafür an mangelndem Interesse, nicht ausreichender Bearbeitungszeit, der Fragebogenkonstruktion lagen, oder aber andere Ursachen dafür verantwortlich waren, konnte auch nach Rücksprache mit den Schülern nicht immer hinreichend beantwortet werden.

Tabelle 8: Auswertung des ersten Pretests

Id-Nr. Schüler	Geschl.	Bemer-kung[71]	Bearbeit-ungszeit (Min.)	Anzahl Fehler	Art des Fehlers	
					Nicht beantwortet	Mehrere Antworten
P01	w	–	38	5	i11, i68, i77, i78, i86	–
P02	m	–	35	4	i24, i67	i23, i66
P03	m	Mitglied SV	38	4	i1, i73, i74, i92	–
P04	w	krank	–	–	–	–
P05	w	–	39	7	i11, i57, i94-i98	–
P06	m	–	34	1	–	i50
P07	m	–	37	3	i10, i11, i25	–
P08	m	Mitglied SV	25	74	i1, i10-i12, i15, i22, i24, i32-i98	–
P09	m	*Kreuze vor Frage(n)*	21	48	i11, i13, *i21*, i33, i42, *i45*, i49, i52-i55, i57-i68, i71-i74, i76, i78-i91, i93-i98	–
P10	w	*Kreuze vor Frage(n)*	35	18	*i39*, i75-i91	–
P11	m	*Kreuze vor Frage(n)*	40	2	i11, *i46*	–
P12	w	*Kreuze vor Frage(n)*	39	2	*i11*, i81	–
P13	w	Zeit SV; *Kreuze vor Frage(n)*	37	7	i3, i10, *i12*, i17, i33, i36, i53	–
P14	w	–	38	0	–	–
P15	m	–	37	2	i53	i35
P16	w	–	22	34	i65-i98	–
P17	w	*Kreuze vor Frage(n)*	31	5	i10, *i16*, *i17*	i47, i56
P18	m	–	23	32	i67-i98	–
P19	w	krank	–	–	–	–
P20	w	–	34	0	–	–
P21	m	–	35	1	i22	–
P22	m	–	28	0	–	–
P22	m	–	30	21	i32, i39, i68, i75, i81-i90, i92-i98	–
P23	w	*Kreuze vor Frage(n)*	27	25	i11, i12, i17, i30, *i32*, *i39*, *i68*, *i75*, *i81*, i82-i90, i92-i98	–
P24	w	*Kreuze vor Frage(n)*	32	7	*i11, i12, i17*, i30, i81, *i93, i95*	–

[71] Erklärungen der Bemerkungen: Mitglied SV = Item 1 nicht beantwortet; krank = Der Schüler war nicht in der Schule; Kreuze vor Frage(n) = Fragen, die von den Schülern nicht verstanden worden, sind von ihnen mit einem Kreuz vor der Frage/den Fragen markiert worden; Zeit SV = Fehlende Zeitangabe zum Sportengagement im Verein (Item 3).

Auf Grundlage der Ergebnisse ist eine Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen durchgeführt worden. Durch die vielen Fehler konnten einige Skalen einzelner Fragebögen nicht in die Analyse mit einbezogen werden. Mit Ausnahme der Skala für Empathie und SKSS lagen alle anderen Ergebnisse für Cronbachs Alpha weit unter dem geforderten Reliabilitätswert (Tabelle 9). Die Werte für Perspektivenübernahme, RU, PV, RU/AT und ID liegen aufgrund einer negativen mittleren Kovarianz zwischen den Items sogar im negativen Bereich. Dies spricht gegen eine Zuverlässigkeit dieser Item-Skalen und kann durch fehlerhafte Item-Kodierungen zustande kommen.

Tabelle 9: Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen des ersten Pretests

Skala	**Anzahl Items**	**gültige N**	**Cronbachs Alpha**
Empathie (i4-i10)	**7**	18	0,665
Perspektivenübernahme (i11-i17)	**7**	12	-0,312
SKSS (i18-i81)	**64**	5	0,605
• RU	15	11	-0,095
• PV	8	14	-0,404
• RU/AT	22	8	-0,055
• ID	7	13	-0,862
***RU, PV, AT nach* Chatzopoulos (i82-i90)**	**9**	15	0,389
FIS (i91-i98)	**8**	13	0,350

Da die einzelnen Skalen innerhalb verschiedener Studien schon erfolgreich auf Reliabilität getestet worden sind, könnten die unzuverlässigen Ergebnisse an der mangelnden Sorgfalt bei der Bearbeitung des Fragebogens gelegen haben. Die Item- und Skalenstatistiken sind in Tabelle 10 aufgeführt.

Tabelle 10: Item- uns Skalenstatistiken des ersten Pretests

Skala	**Itemstatistiken**					**Skala-Statistiken**		
	MW	Min.	Max.	Bereich	Varianz	MW	Varianz	Standard-abweichung
Empathie	3,238	2,778	3,556	0,778	0,116	22,67	18,941	4,352
Perspektiven-übernahme	2,798	2,167	3,333	1,167	0,164	19,58	5,720	2,392
SKSS	2,894	1,800	4,200	2,400	0,260	185,20	101,700	10,085
• RU	2,939	1,818	4,182	2,364	0,567	44,09	14,691	3,833
• PV	2,589	1,786	3,286	1,500	0,236	20,71	5,912	2,431
• RU/AT	2,983	2,125	4,125	2,000	0,426	65,63	20,554	4,534
• ID	2,813	2,154	3,692	1,538	0,315	19,69	4,564	2,136
FIS	2,154	1,846	2,538	0,692	0,064	17,23	6,692	2,587

Die Auswertungen machen einen weiteren Pretest und einige Änderungen im Schülerfragebogen notwendig, die im Folgenden aufgeführt sind:

(1) Anweisungen zum Ausfüllen des Fragebogens durch den Versuchsleiter abändern bzw. ergänzen: präzise Anweisungen, Beispiele zum Sportengagement, alle Fragen sorgfältig bearbeiten und eindeutig ankreuzen.

(2) Item 1 *„Warst Du schon einmal Mitglied in einem Sportverein?“* wird herausgenommen.

(3) Item 2 (neu Item 1) *„Ich betreibe zurzeit folgende Sportarten im Verein:“* wird ersetzt durch *„Bist Du Mitglied in einem oder mehreren Sportverein(en)?*
❑ ***nein*** ❑ ***ja**, ich betreibe zurzeit folgende Sportarten im Verein:“*

(4) Item 3 (neu Item 2) *„Bitte denke an eine normale Woche! Wie viel Sport **außerhalb der Schule** betreibst Du in einer normalen Woche? Bitte gib die Zeit in Stunden pro Woche an, die Du im und außerhalb des Vereins sportlich aktiv bist.“* wird geändert in *„Wie viel Sport **außerhalb der Schule** betreibst Du in einer normalen Woche? Bitte gib für jeden Tag die Zeit in Stunden pro Woche an, die Du sportlich aktiv bist und ob Du den Sport im Verein betreibst oder nicht! **Hinweis:** Wenn Du an einem Tag **kein** Sport betreibst, dann lasse das Feld einfach frei!“*

Die Tabelle zum Eintragen des außerschulischen Sportengagements wird geändert von (jeweils Ausschnitt für die Tage Montag und Dienstag):

An diesen Wochentagen		Stunden **im Verein**	Stunden **außerhalb des Vereins**
a	Montag	_____ Stunden _____ (Sportart)	ca. _____ Stunden _____ (Sportart)
b	Dienstag	_____ Stunden _____ (Sportart)	ca. _____ Stunden _____ (Sportart)

in

Tag	**Sportart(en)** (außerhalb der Schule)	**Zeit** (Stunden)	Betreibst Du den Sport **im Verein?**
Mo.	1. Sportart: _____ ⇨	ca. ___ Stunde(n) ⇨	im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____ ⇨	ca. ___ Stunde(n) ⇨	im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Di.	1. Sportart: _____ ⇨	ca. ___ Stunde(n) ⇨	im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____ ⇨	ca. ___ Stunde(n) ⇨	im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**

(5) Die Items 82-90 sind herausgenommen worden.
(6) Durch Herausnehmen der Items 1 und 82-90 sind die Item-Bezeichnungen geändert worden.
(7) Formulierungen wurden leicht abgeändert: So wurde die Frage *„Du kommst in die Halle und siehst, das Petra und Michael versuchen, einen Barren aufzubauen. Da Petra recht klein ist, haben sie Schwierigkeiten es zu schaffen."* abgeändert in „*Du kommst in die Halle und siehst, dass Petra und Michael versuchen ein Volleyballnetz aufzubauen. Da Petra recht klein ist, haben sie Schwierigkeiten es zu schaffen."* Dies war notwendig, da viele Schüler mit dem Begriff Barren nicht kannten, ihnen die Sportart Volleyball hingegen geläufig ist.

Mit dem abgeänderten Fragebogen wurde der zweite Pretest durchgeführt.

Ablauf und Ergebnisse des zweiten Pretests

Der zweite Pretest fand in einer sechsten Klasse mit 26 Schülern (17m/9w) statt. Die Schüler waren sehr aufmerksam und haben mit großem Interesse die Hinweise des Versuchsleiters zur Bearbeitung des Fragebogens aufgenommen. Diese ruhige Arbeitsatmosphäre blieb im Verlauf des Pretests während der gesamten Unterrichtsstunde bestehen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei etwa 24 Minuten, etwa 9 Minuten weniger als im ersten Pretest. Die Spannweite der Bearbeitungszeit betrug 17 Minuten. Die maximale Zeit zur Beantwortung des Schülerfragebogens lag bei 32 Minuten. 14 Schüler (ca. 54%) hatten alle Fragen fehlerfrei beantwortet. Die Zahl der nichtbeantworteten Fragen lag innerhalb der Klasse bei 26 (296 im ersten Pretest). Bei drei Fragen wurden mehrere Antwortmöglichkeiten angekreuzt (6 im ersten Pretest). Die maximale Fehlerzahl durch falschbeantwortete Fragen lag bei 6 (Tabelle 11). 23 Schüler (ca. 89%) gaben an, Mitglied in einem Sportverein zu sein. Ein freizeitsportliches Engagement wurde von 22 Schülern (ca. 85%) angegeben.
Die Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen ergab mit Ausnahme der Empathie, akzeptable Werte für Cronbachs Alpha (Tabelle 12). Diese Ergebnisse zeigen, dass durch die geänderten Anweisungen des Versuchsleiters sowie dem verkürzten und modifizierten Fragebogen ein geeignetes Erhebungsinstrument für Schüler der Orientierungsstufe entstanden ist, dass von den Schülern innerhalb einer Unterrichtsstunde sorgfältig bearbeitet werden kann. Jedoch hat sich auch herausgestellt, dass trotz sorgfältiger Bearbeitung vereinzelnd Fragen ausgelassen werden,

was im Hinblick auf eine Längsschnitterhebung zu Ergebnisverzerrungen führen kann.

Tabelle 11: Auswertung des zweiten Pretests

Id-Nr. Schüler	Ge-schlecht	Bemer-kung[72]	Bearbei-tungszeit (Min.)	Anzahl Fehler	Art des Fehlers	
					Nicht beantwortet	Mehrere Antworten
P25	w	–	20	0	–	–
P26	w	–	20	1	i66	–
P27	m	–	27	0	–	–
P28	m	–	27	0	–	–
P29	m	–	15	3	i32, i38, i39	–
P30	m	–	21	1	i25	–
P31	m	–	18	1	–	i70
P32	w	–	23	0	–	–
P33	m	–	25	0	–	–
P34	m	–	25	0	–	–
P35	m	–	20	2	i63	i62
P36	m	–	23	0	–	–
P37	m	–	24	6	i11, i43, i57, i81-i83	–
P38	m	–	28	0	–	–
P39	w	–	27	0	–	–
P40	m	–	25	4	i31, i36, i38	i8
P41	m	–	28	3	i81-i83	–
P42	w	–	26	0	–	–
P43	w	Kommerz. Sportanbieter	26	1	i1	–
P44	w	–	28	4	i43, i81-i83	–
P45	w	–	25	0	–	–
P46	m	–	23	0	–	–
P47	w	–	30	2	i56, i60	–
P48	m	–	32	0	–	–
P49	m	–	30	1	i56	–
P50	m	–	28	0	–	–

[72] Anm.: Kommerz. Sportanbieter = Es wurde bei Item 1 kein Sportverein, sondern ein kommerzieller Sportanbieter angegeben.

Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen des zweiten Pretests

Skala	**Anzahl Items**	**gültige N**	**Cronbachs Alpha**
Empathie (i3-i9)	**7**	25	0,384
Perspektivenübernahme (i10-i16)	**7**	25	0,525
SKSS (i17-i80)	**64**	16	0,869
• RU	15	21	0,703
• PV	8	23	0,816
• RU/AT	22	20	0,792
• ID	7	24	0,684
FIS (i81-i88)	**8**	23	0,632

Tabelle 13: Item- uns Skalenstatistiken des zweiten Pretests

Skala	**Itemstatistiken**					**Skala-Statistiken**		
	MW	Min.	Max.	Bereich	Varianz	MW	Varianz	Standard-abweichung
Empathie	3,566	3,000	4,080	1,080	0,157	24,96	8,040	2,835
Perspektivenübernahme	3,189	2,560	3,600	1,040	0,197	22,32	12,227	3,497
SKSS	3,533	1,875	4,750	2,875	0,337	226,13	407,050	20,175
• RU	3,663	3,190	4,429	1,238	0,152	54,94	40,048	6,328
• PV	3,804	3,304	4,696	1,391	0,204	30,43	25,439	5,044
• RU/AT	3,680	2,950	4,400	1,450	0,183	80,95	76,576	8,751
• ID	3,226	2,833	3,667	0,833	0,113	22,58	17,558	4,190
FIS	2,587	2,304	2,870	0,565	0,049	20,70	6,585	2,566

4.5 Untersuchungsfeld

Im Folgenden werden die Akteure der Untersuchung, die Schüler sowie ihr schulisches Umfeld genauer betrachtet. Unter dem Aspekt, dass es sich um eine private Schule in kirchlicher Trägerschaft handelt, wird neben der Struktur, dem Standort und Einzugsgebiet der Schule sowie den Schülern und Lehrern, besonders die pädagogischen Schwerpunkte der Schule und die Orientierungsstufe mir ihren schuleigenen Besonderheiten zum Zeitpunkt der Untersuchung näher betrachtet. Die Sankt-Matthias-Schule kann sich als anerkannte Ersatzschule ihre Schüler aussuchen und ist, im Gegensatz zu staatlichen Schulen, nicht auf ein bestimmtes Einzugsgebiet beschränkt (vgl. Bistum Trier 1980, §5, Absatz 1, 4).

Die geplante Untersuchung zielt darauf ab, den Einfluss des Schulsports auf Facetten der Persönlichkeitsentwicklung und schulischen Kennwerten von Schülern der Orientierungsstufe durch Schulsport zu beleuchten. Daher wird die Konzeption der Orientierungsstufe vor allem im Hinblick auf zusätzliche Sportangebote von Seiten der Schule, die im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften bzw. Wahlfächern von den Schülern ausgewählt werden können, beschrieben. Die Untersuchungsgruppe wird unter dem Gesichtspunkt, mögliche Einflussgrößen zu lokalisieren, im Hinblick auf den Umfang des schulsportlichen Engagements, ihrem außerschulischen Sportengagement und der Teilnahme am Programm zur Primärprävention hin vorgestellt (ProPP).

4.5.1 Schulzentrum Sankt Matthias Bitburg

Das Schulzentrum St. Matthias setzt sich aus einer Grundschule sowie einer Kooperativen Gesamtschule zusammen. Beide Schulen befinden sich in Trägerschaft des Bistums Trier. Als erste Schule wurde die Grundschule aufgrund hoher Schülerzahlen als Entlastung der staatlichen Grundschulen in Bitburg gebaut und nahm schon zum Schuljahr 1972/73 den Schulbetrieb auf. Die Grundschule erhielt damit Vorrang vor der Hauptschule, die ursprünglich vonseiten des Bistums Trier für den Schulstandort Bitburg geplant war. Kurz darauf wurde dann doch die Hauptschule in unmittelbarer Nähe zur Grundschule gebaut und zum Schuljahr 1975/76 eröffnet. Zum damaligen Zeitpunkt sollte das Schulzentrum mit dem Bau eines Gymnasiums komplettiert werden. Dieses Vorhaben wurde aufgrund massiver Gegenwehr von Elternseite vereitelt und stattdessen im Jahre 1977 eine Realschule eröffnet (vgl. Schulzentrum St. Matthias Grundschule 1992, S. 13–17).

Bei der zweizügigen Grundschule handelt es sich seit Beginn des Schuljahres 2009/10 um eine verpflichtende Ganztagsschule mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt (vgl. Bischöfliche Grundschule St. Matthias 2009). Im Zuge der Umgestaltung zur Ganztagsgrundschule entstanden zwei neue Gebäude mit zwei Klassenräumen, Musikraum, Kunst- und Werkraum, Betreuungs- und Aufenthaltsraum, eine große Mensa mit Küche, Schülerbibliothek, Meditationsraum, Elternsprechzimmer, Lehrerbibliothek mit Lehrerarbeitszimmer, Hausmeisterraum und Toiletten (vgl. Bischöfliche Grundschule St. Matthias 2013).

Mit Beginn des Schuljahres 2012/13 sind Haupt- und Realschule zu einer Kooperativen Gesamtschule umgestaltet worden. Im Zuge dieser Weiterentwicklung gibt es, im Anschluss an eine gemeinsame schulartübergreifende Orientierungsstufe, ab Klasse 7 neben einer Realschule plus in kooperativer Form, einen gymnasialen Zweig (vgl. Bischöfliche Pressestelle Trier 2011).

Am Schulzentrum befinden sich zu Beginn der Untersuchung im Schuljahr 2013/14 mehr als 1000 Schüler, die von rund 70 Lehrern und acht pädagogischen Kräften unterrichtet bzw. betreut werden (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2013b).

Zum Schulkomplex gehören ein Hauptgebäude der Grundschule und ein Gebäudekomplex der Kooperative Gesamtschule mit jeweils einer Aula, die zwei Neubauten der Ganztagsgrundschule sowie eine Sporthalle, ein Rasenplatz, ein Hartplatz, 100m Laufbahn, Sprunggrube und Kugelstoßanlage (Abbildung 16).



Abbildung 16: Schulzentrum Sankt-Matthias (Sankt-Matthias-Schule 2014, S. 1)

4.5.1.1 Schulstandort und Einzugsgebiet

In der Stadt Bitburg gibt neben dem Schulzentrum Sankt-Matthias noch zwei staatliche Grundschulen, eine Realschule Plus sowie ein Gymnasium.

Bitburg ist eine rund 14.000 Einwohner zählende Stadt, etwa 30 km nördlich der Stadt Trier gelegen. Zur Stadt zählen auch die sechs Stadtteile Erdorf, Irsch, Masholder, Matzen, Mötsch und Stahl (Bitburg 2015). In der Stadt bzw. den einzelnen Stadtteilen gibt es viele neuerschlossenen Baugebiete. Es gibt fast ausschließlich Ein- oder Mehrfamilienhäuser. Der Einzel- bzw. Großhandel konzentriert sich hauptsächlich auf den Stadtkern und das Gebiet des früheren US-Luftwaffenstützpunktes, wohingegen die Stadtteile sowie die angrenzenden Ortschaften überwiegend als Wohn- und Schlafstätten dienen und daher dort nur wenige Geschäfte ansässig sind. Allerdings gibt es dort eine Vielzahl kleinerer und mittelgroßer landwirtschaftlicher Betriebe. Bitburg ist in die Eifellandschaft mit vielen Grünflächen und Wäldern eingebettet und bietet Touristen vielfältige Erholungsmöglichkeiten. Im Feriengebiet Bitburger Land stehen mehr als 10.000 Gästebetten und etwa 3700 Stellplätze für Camper zur Verfügung (vgl. Stadt Bitburg 2015). Da ein Großteil der Schüler aus den Stadteilen bzw. aus dem Umland kommt, kann das soziale Umfeld als dörflich bezeichnet werden.

4.5.1.2 Pädagogische Schwerpunkte

In Trägerschaft des Bistums Trier befinden sich zurzeit 18 Schulen, mit über 10.800 Schülern und mehr als 700 Lehrern (Bistum Trier 2015). Als katholische Schule in Trägerschaft des Bistums Trier sind die pädagogischen Schwerpunkte an der Grundordnung und dem am Rahmenleitbild für Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier sowie den Qualitätskriterien für katholische Schulen ausgerichtet.

„Die katholischen Schulen in freier Trägerschaft sind ein Angebot für Eltern, Schüler und Lehrer, eine im katholischen Glauben wurzelnde und am christlichen Menschenbild orientierte Erziehung und Bildung mitzugestalten.“ (Bistum Trier 1980, S. 2)

Mit diesen Worten in der Präambel der Grundordnung wird die Erziehungsrichtung für Schüler an katholischen Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier ausgesprochen. Die Schüler sollen ihr Leben am Glauben ausrichten und sich gemäß ihren menschlichen Anlagen frei entfalten können. Sie sollen vom Standpunkt des Glaubens an Gott aus zum Dienst an Anderen, der Welt und am Reich Gottes befähigt werden, und somit einen Beitrag zur Mitgestaltung der Welt leisten. Die

katholischen Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier *„erziehen vor allem zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Achtung vor der Überzeugung anderer, zur Bereitschaft, die sozialen und politischen Aufgaben eines Bürgers im freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu übernehmen, und zur verpflichtenden Idee der Völkergemeinschaft“ (Bistum Trier 1980, S. 3).*
Basierend auf dem christlichen Menschenbild werden folgende Grundsätze für die Erziehungs- und Bildungsarbeit abgeleitet:

(1) Erziehung und Bildung werden an der Individualität, Gemeinschafts- und Gottbezogenheit als Grundgegebenheiten ausgerichtet.
(2) Entwicklung zum ganzheitlich gebildeten Menschen und Befähigung zur individuellen Lebensgestaltung und zu verantwortungsvollem Handeln in seinem sozialen Umfeld.
(3) Religiöse Erziehung und Bildung
(4) Engagement für benachteiligte Schüler

(Bistum Trier 1980, 4f.)

„Den ganzen Menschen bilden“, so lautet der Grundsatz des neuen Rahmenleitbildes im Bistum Trier, dass unter der Leitung des Trierer Bischofs Dr. Stephan Ackermann für die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier, auf Grundlage der Qualitätskriterien für Katholische Schulen der deutschen Bischöfe von 2009, erarbeitet worden ist. Das im Jahre 2014 veröffentlichte Rahmenleitbild soll als Orientierungshilfe die Richtung zur Gestaltung des Schullebens dienen. Es ist in acht Leitsätze unterteilt (vgl. Bistum Trier 2014):

(1) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier verstehen den Menschen als von Gott geschaffen und durch Jesus Christus erlöst.
(2) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier sehen den Menschen als zur Freiheit und Verantwortung berufen – und damit zur Entfaltung seiner Persönlichkeit.
(3) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier befähigen die Schülerinnen und Schüler zum Dienst an ihren Mitmenschen, an der Welt und am Reich Gottes.
(4) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier verstehen sich als lebendige Schulgemeinde.

(5) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier sind ein Angebot, Schule als eine Erziehungsgemeinschaft zu gestalten.

(6) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier halten die religiöse Frage wach und geben Hilfen für ein Leben aus dem Glauben.

(7) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier verbinden Unterrichtsinhalte mit christlichen Wertvorstellungen.

(8) Die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier sind Lebens- und Lernräume, in denen Schülerinnen und Schüler sich angenommen fühlen und in denen sie fachlich gefördert und menschlich begleitet werden.

Basierend auf diesen Vorgaben haben sowohl die Grundschule, als auch die Kooperative Gesamtschule ein eigenes Schulprofil entwickelt, welches Schülern eine individuelle Entfaltung ermöglicht und zu einem Leben mit dem Glauben an Gott und zur Hilfe an den Mitmenschen sowie der Mitgestaltung der sozialen Umwelt befähigt. Zum Profil der Grundschule zählen der verpflichtende Ganztagsunterricht und die musisch-ästhetische Ausrichtung. Weitere charakteristische Kennzeichen sind die individuelle Förderung im Unterricht und ein umfangreiches Angebot an Arbeitsgemeinschaften, um zum einen an den Schwächen zu arbeiten, zum anderen aber auch die Stärken bzw. Vorlieben der Schüler zu fördern. Das Schulmotto „Schule mit Kopf, Herz und Hand“ spiegelt die umfassende schülerzentrierte Vermittlung von Wissen, Werten im kirchlichen Kontext wider (vgl. Grundschule St. Matthias 2016).
Die pädagogische Ausrichtung der kooperativen Gesamtschule zur Vermittlung christlicher Bildung orientiert sich an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Hierzu zählen *sich selbst annehmen, Standpunkte einnehmen, Urteilsfähigkeit entwickeln, Verantwortung übernehmen, solidarisch sein, Vergegenwärtigung von Vergangenem und Hoffnung haben*. An diesen Qualifikationen sind auch die vielfältigen Schulaktivitäten ausgerichtet (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2015b).

4.5.2 Sankt-Matthias-Schule

Nach Einführung der Kooperative Gesamtschule zum Schuljahr 2012/13, wird die neue Schulform ausgehend von Klassenstufe 5 „von unten aus“ aufgebaut. Alle Schüler, die in den Jahren zuvor an der Schule eingeschult worden sind, durchlaufen die beiden alten Schulformen Haupt- bzw. Realschule. Das Lehrerkollegium und alle Räumlichkeiten der beiden bisherigen Schulformen sind zusammengeführt worden. Diese Zusammenlegung und Weiterentwicklung zur kooperativen Gesamtschule mit gymnasialem Zweig bedingen einige Umbaumaßnahmen und eine gezielte Verstärkung des Lehrerkollegiums, ein Prozess, der über Jahre hinweg zielgerichtet und schrittweise erfolgen soll. Das Konzept der neuen Schulform ist von Seiten der Schulleitung bzw. von Arbeitsgruppen aus dem Lehrerkollegium entwickelt worden. Viele Ideen und Aktionen, die sich in der Vergangenheit bereits bewährt haben, sind in die neue Konzeption integriert worden.

Im Anschluss an die gemeinsame Orientierungsstufe werden die Schüler auf Grundlage ihrer Schullaufbahnempfehlungen in Klasse 7 in jeweils zwei Klassen zum Erwerb der Berufsreife (bislang Hauptschule), des qualifizierten Sekundarabschluss I (bislang Realschule) sowie zwei Gymnasialklassen eingeteilt. In der Sekundarstufe II soll mit rund 60 Schülern pro Jahrgang die allgemeine Hochschulreife (Abitur) erworben werden (Abbildung 17). Anhand der Pfeile zwischen den drei Bildungsgängen wird verdeutlicht, dass auch nach der Orientierungsstufe bei entsprechenden Leistungen ein Wechsel zwischen den Bildungsgängen möglich ist (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2016b; Schumacher 2016, S. 17).

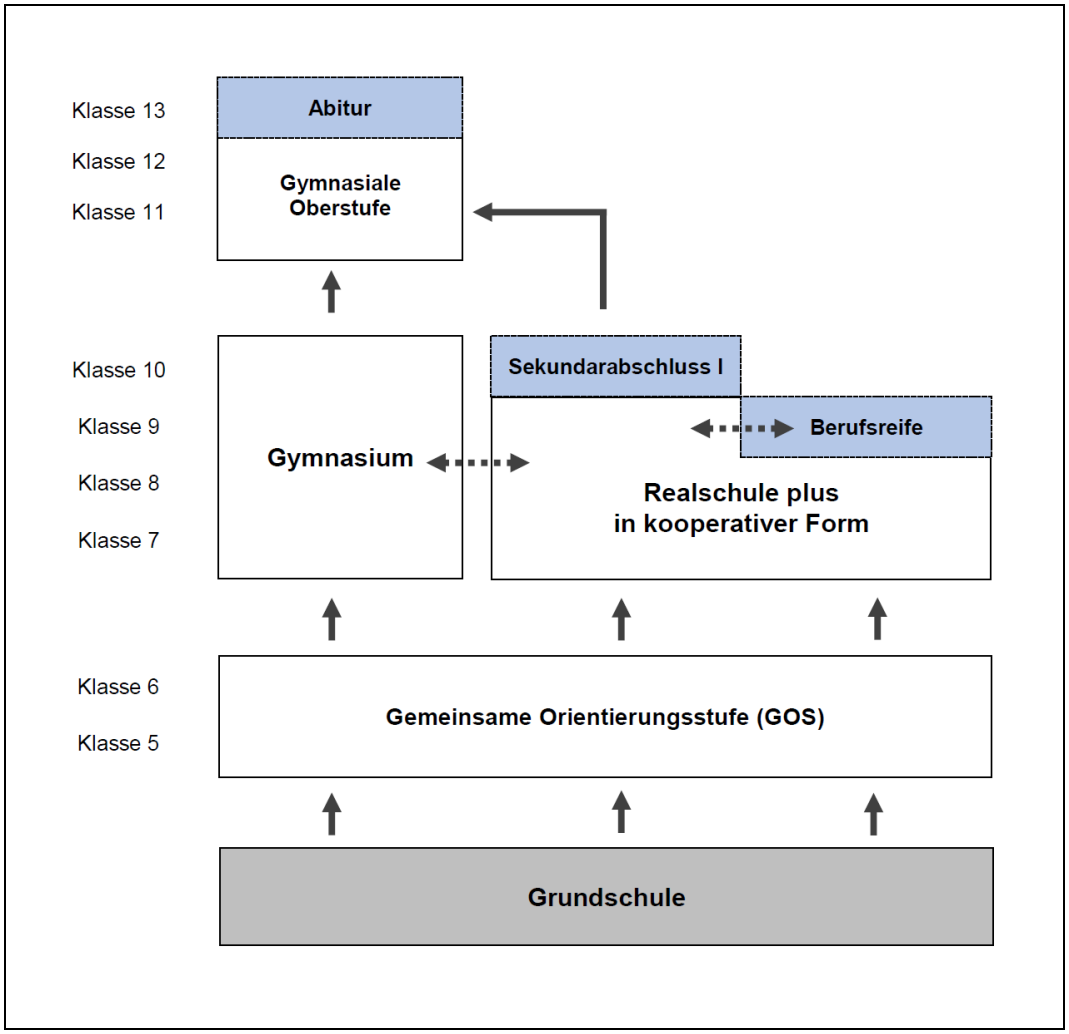


Abbildung 17: Struktur der Sankt-Matthias-Schule Bitburg (verändert nach Sankt-Matthias-Schule 2016c, S. 2)

4.5.2.1 Orientierungsstufe der Kooperativen Gesamtschule

Seit Einführung der Kooperativen Gesamtschule werden etwa 150 Schüler pro Schuljahr in die sechszügige gemeinsame Orientierungsstufe aufgenommen. Als staatlich anerkannt Ersatzschule ist die Schule berechtigt, ihre Schüler auszuwählen. Hierbei ist sie nicht an einen Einzugsbereich gebunden (vgl. Bistum Trier 1980, S. 6). Zum Aufnahmeverfahren gehört neben der schriftlichen Anmeldung ein Aufnahmegespräch, an dem die Erziehungsberechtigten mit ihrem Kind und jeweils einem Vertreter der Schulleitung und des Lehrerkollegiums teilnehmen. Zu den Aufnahmekriterien gehören neben einer christlichen Konfession, die Taufe des Kindes, bereits aufgenommene Geschwister an der Schule sowie familiäre bzw. berufliche Gründe, die für eine Aufnahme des Schülers an einer katholischen Schule am Standort Bitburg sprechen. Weiterhin wird darauf geachtet, dass Schüler aller Begabungen

aufgenommen werden. Es werden pro Jahrgangsstufe jeweils ein Drittel „potentielle“ Berufsreifeschüler, Schüler des mittleren Bildungsganges und Gymnasiasten aufgenommen. Die Klassen werden in heterogene Lerngruppen von ca. 25 Schülern zusammengesetzt. Eine äußere Differenzierung nach Leistungsstärke gibt es nicht.
Die Orientierungsstufe stellt eine pädagogische Einheit dar, bei der es zwischen Klasse 5 und 6 keine Versetzung gibt. Zu Beginn der Orientierungsstufe bekommen die Schüler im Rahmen von Kennenlerntagen[73] die Möglichkeit, sich untereinander, aber auch den Klassenlehrer und die organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer neuen Schule kennenzulernen. Im Rahmen pädagogischer Konferenzen wird die schulische und menschliche Entwicklung der einzelnen Schüler analysiert und dokumentiert. Am Ende der Orientierungsstufe bekommen die Schüler mit dem Jahreszeugnis eine Schullaufbahnempfehlung für den weiteren Schulbesuch am Gymnasium bzw. der Realschule plus (Berufsreifezweig oder mittlerer Bildungsgang). Die Kriterien orientieren sich an den Jahreszeugnisnoten der Klasse 6 gemäß §20 der Schulordnung, an Parallelarbeiten in den Hauptfächern sowie am Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler (Sankt-Matthias-Schule 2013a).
Die Schüler müssen sich in der sechsten Klasse für ein Wahlfach entscheiden. Sie haben die Möglichkeit, entweder eine zweite Fremdsprache zu wählen, oder sich für eine Kombination der Fächer HuS (Haushalt und Soziales), TuN (Technik und Naturwissenschaften), WuV (Wirtschaft und Verwaltung) sowie IB (Informatorische Bildung) zu entscheiden (Abbildung 18).

[73] Anm.: Die Kennenlerntage finden außerhalb der Schule statt. Es handelt sich um ein zweitägiges Programm, welches die Grundlage für eine problemlose Klassenbildung bilden soll. An diesem Programm nimmt eben dem Klassenleiter i.d.R. die Schulsozialarbeiterin teil.

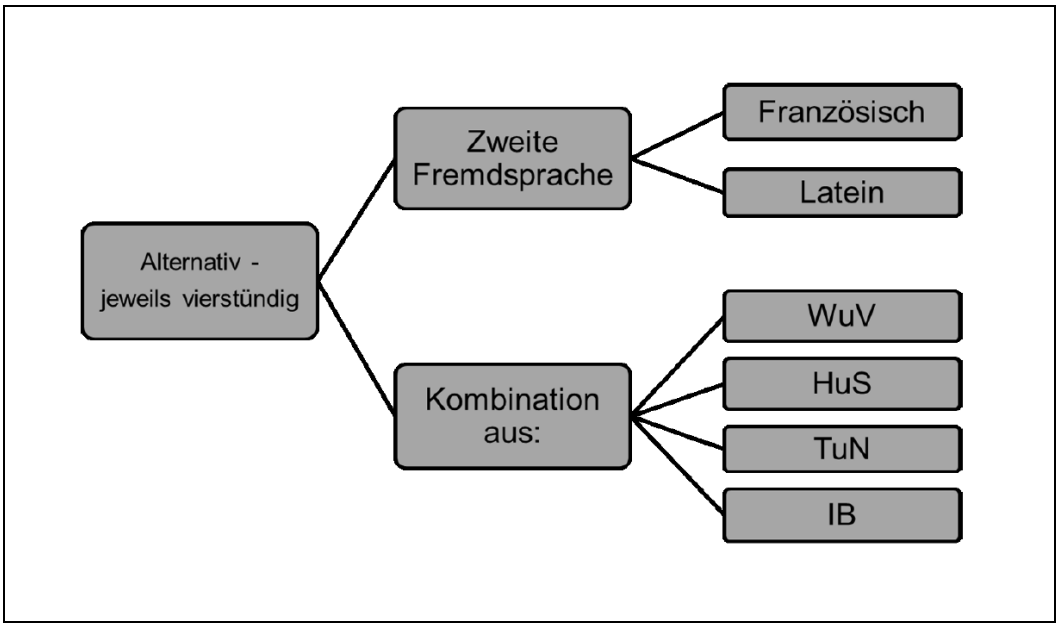


Abbildung 18: Wahlpflichtfächer in Klasse 6 (nach Sankt-Matthias-Schule 2016a)

Innerhalb der Stundentafel gibt es im Zeitraum der Orientierungsstufe zwei Besonderheiten (Abbildung 19). Zum einen die Wahl einer zweistündigen Arbeitsgemeinschaft nach Neigungsschwerpunkt, und zum anderen eine Klassenstunde, die dem Klassenleiter zur Verfügung steht.

Die Arbeitsgemeinschaft (AG) findet für alle Schüler der Orientierungsstufe verbindlich, zweistündig im Vormittagsunterricht statt. Die Schüler können hierbei zwischen den Angeboten Chor/EDV, Bläserband, Geräteturnen, Fußball, Tanzen[74], Schüler experimentieren und Werken auswählen. Die Anmeldung für diese Arbeitsgemeinschaften ist für den Zeitraum der Orientierungsstufe verbindlich. Wechsel in eine andere Arbeitsgemeinschaft sind nur im begründeten Ausnahmefall möglich. In der Stundentafel ist innerhalb der Orientierungsstufe eine Klassenstunde vorgesehen, in der organisatorische oder pädagogische Belange im Rahmen der Klasse von Klassenleiter mit den Schülern besprochen werden können (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2015a, 3ff., 2016c, 3ff.).

[74] Anm.: Die AG Tanzen ist im Zeitraum der Untersuchung angeboten worden, findet aktuell aber nicht mehr statt.

Klasse	Religion	Deutsch	Englisch	Mathematik	Erdkunde	Naturwissenschaften	Musik	Bildende Kunst	Tastschreiben	Arbeitsgemeinschaften	Sport	Wahlpflichtfach/ 2. Fremdsprache	Klassenstunde	Summe
5	2	5	4	4	2	4	1	2	1	2	2	---	1	**30**
6	2	5	4	4	1	3	1	1	---	2	2	4	1	**30**

Abbildung 19: Stundentafel der Orientierungsstufe an der Sankt-Matthias-Schule (nach Sankt-Matthias-Schule 2016c, S. 3)

Die Klassenstunde wird auch von einigen speziell ausgebildeten Klassenlehrern dazu genutzt, in ihrer Klasse in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin über den Zeitraum der zweijährigen Orientierungsstufe ein Programm zur Primärprävention (ProPP) von Sucht und Gewalt durchzuführen. Dieses Programm, das sich an der Sankt-Matthias-Schule schon seit einigen Jahren etabliert hat, wird im nachfolgenden Kapitel genauer besprochen.

Die Sankt-Matthias Schule bietet auch Angebote am Nachmittag an. Schüler der Klassen 5 und 6 haben die Möglichkeit, sich für ein Schuljahr verbindlich für ein Silentium anzumelden. Das Silentium wird von Montag bis Donnerstag angeboten, jeweils im Anschluss an den regulären Unterricht. Im Rahmen dieses Angebotes findet ein gemeinsames Mittagessen in der Schulmensa sowie eine Hausaufgabenbetreuung statt (Abbildung 20).



Abbildung 20: Ablauf des Silentiums (nach Sankt-Matthias-Schule 2016a)

Als weiteres schulisches Nachmittagsangebot bietet die Schule für die Schüler freiwillige Wahlfächer (meist zweistündig) an, für die sich Interessenten zu Beginn jedes Schuljahrs anmelden können. Hierdurch ist ein Wechsel der Wahlfächer nach jedem Schuljahr möglich. Im Zeitraum der Untersuchung hatten die Schüler die Möglichkeit, sich für ein oder mehrere der folgenden Wahlfächer zu entscheiden: Akrobatik, Basketball, Bläserensemble, Bolivien, Bühnentechnik, Delf-Französisch, Deutsch, Einrad fahren, Englisch, Fußball-Mädchen, Geocaching, Geräteturnen, Jugend forscht, PC-Führerschein, Pop Chor, Robotik, Sanitätsdienst, Schülerfirma, Schülerzeitung, Schulband, Schulgarten, Schwimmen, Tischtennis[75] (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2016a, 2012, 2016d).

4.5.2.2 ProPP

Das Programm zur Primärprävention (ProPP) von Sucht und Gewalt ist 1998 von Schulpsychologen als Fortbildungsangebot für Lehrer an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz entwickelt worden. Bislang haben weit mehr als 1000 Lehrkräfte an dieser mehrtägigen Fortbildung teilgenommen (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 1–12). Nach Abschluss der Fortbildung erhalten die Teilnehmer einen Materialordner mit den entsprechenden Arbeitsmaterialien (Übungsbeschreibungen, Arbeitsblätter und Folien) zur Umsetzung des Programms an ihrer Schule (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2013).

An der Sankt-Matthias-Schule wird seit dem Schuljahr 2007/08[76] ProPP angeboten. Anfangs wurde das Programm nur in einer Klasse durchgeführt. Seit Einrichtung der Kooperativen Gesamtschule mit der sechszügigen Orientierungsstufe im Schuljahr 2012/13 nehmen jährlich in etwa die Hälfte der 5. bzw. 6. Klassen an dem zweijährigen ProPP teil. Als Gründe für das gestiegene Interesse an diesem Programm kann die Akzeptanz dieser Maßnahme bei der Schulleitung sowie im Lehrerkollegium, die steigende Zahl an ausgebildeten *„ProPP“*-Lehrern und das große Engagement der Schulsozialarbeiterin gesehen werden[77].

[75] Anm.: Einige Wahlfächer wie Bühnentechnik, Delf-Französisch, PC-Führerschein, Pop Chor, Robotik, Sanitätsdienst und Schwimmen sind nicht für Schüler der Klasse 5 bzw. 6 wählbar, sondern ausschließlich älteren Schülern vorbehalten.

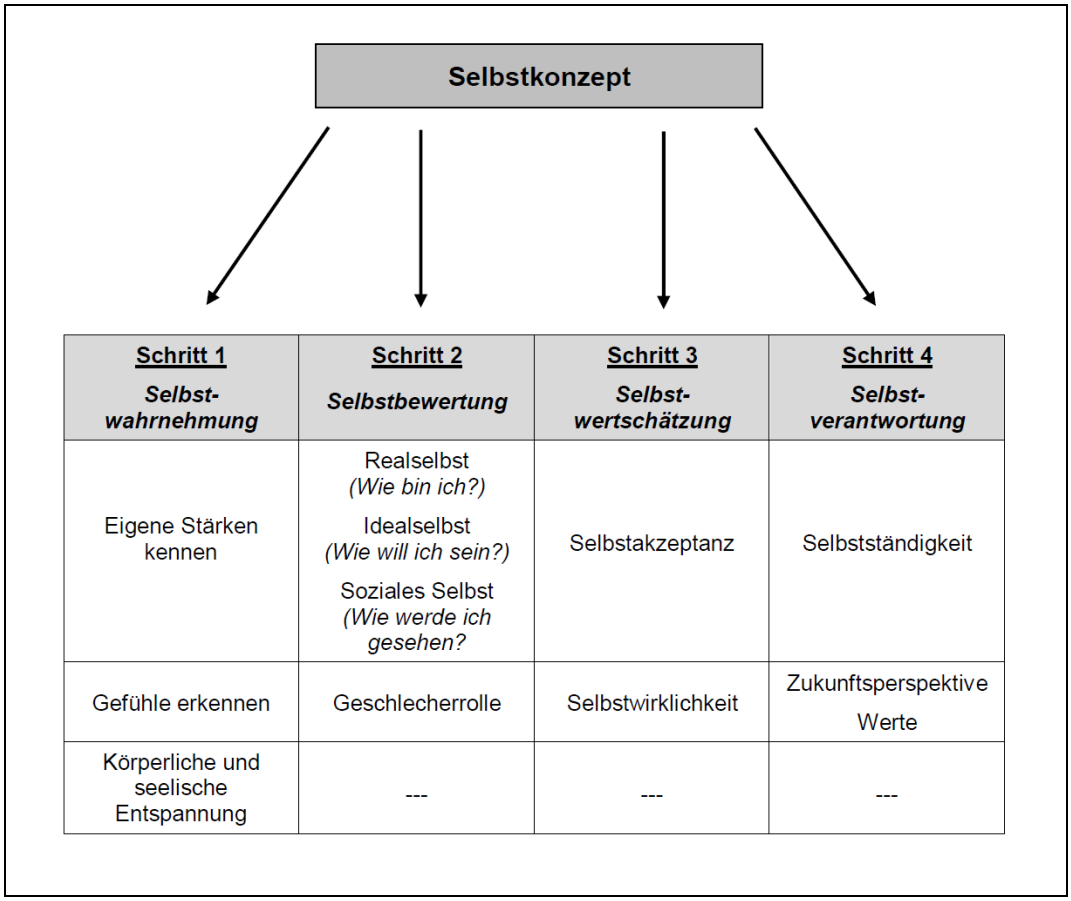
[76] Anm.: ProPP wurde bis zur Errichtung der Kooperativen Gesamtschule im Schuljahr 2012/13 ausschließlich an der ehemaligen Hauptschule, überwiegend zwei Stunden pro Woche, durchgeführt.

[77] Anm.: Die Informationen zum ProPP an der Sankt-Matthias-Schule stammen aus einer mündlichen und schriftlichen Befragung der Schulsozialarbeiterin (Regelski 15.01.2016).

Ziel dieses Programms ist es, Schüler der Klassenstufen 5 und 6 in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen und soziale Kompetenzen zu festigen, um eine Verbesserung des Miteinanders und eine Kultur des gegenseitigen Respekts zu schaffen. Diese gelten als Voraussetzungen für eine effiziente Lernkultur und einen gewaltfreien Umgang untereinander. Die Übungen sollen eine Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler bewirken und sich positiv auf das Klassenklima auswirken. Das Programm ist längerfristig angelegt und soll, wenn möglich, wöchentlich im Zeitraum der gesamten Orientierungsstufe durchgeführt werden (vgl. Schulpsychologischer Dienst RLP 2015).
Das Programm setzt sich aus drei Bausteinen zusammen, die sich an den *„Life skills“* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) orientieren:

(1) Selbstkonzept
(2) Sozialkompetenz
(3) Konfliktbewältigung

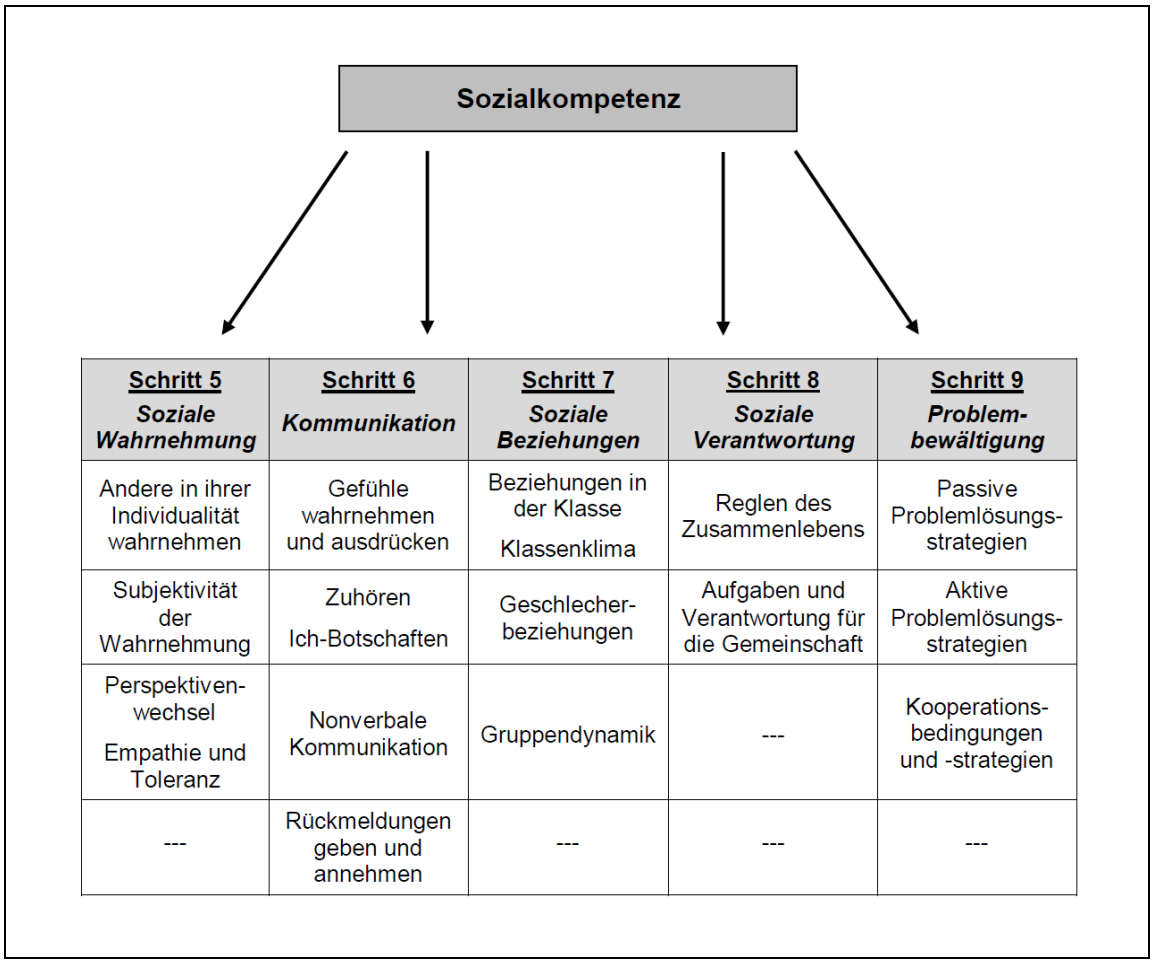
Im **Baustein 1** steht der Umgang mit sich selbst, mit dem eigenen ICH, im Mittelpunkt. Die Schüler sollen ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und lernen, diese annehmen. Sie sollen ihr Selbstwertgefühl stärken und Selbstvertrauen gewinnen (Abbildung 21). Dieser Baustein ist in die vier Schritte Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstwertschätzung und Selbstverantwortung unterteilt (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 13–47).



Schritt 1 *Selbst-wahrnehmung*	Schritt 2 *Selbstbewertung*	Schritt 3 *Selbst-wertschätzung*	Schritt 4 *Selbst-verantwortung*
Eigene Stärken kennen	Realselbst *(Wie bin ich?)* Idealselbst *(Wie will ich sein?)* Soziales Selbst *(Wie werde ich gesehen?*	Selbstakzeptanz	Selbstständigkeit
Gefühle erkennen	Geschlecherrolle	Selbstwirklichkeit	Zukunftsperspektive Werte
Körperliche und seelische Entspannung	---	---	---

Abbildung 21: Baustein 1 –Selbstkonzept (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 13, 2011, S. 13)

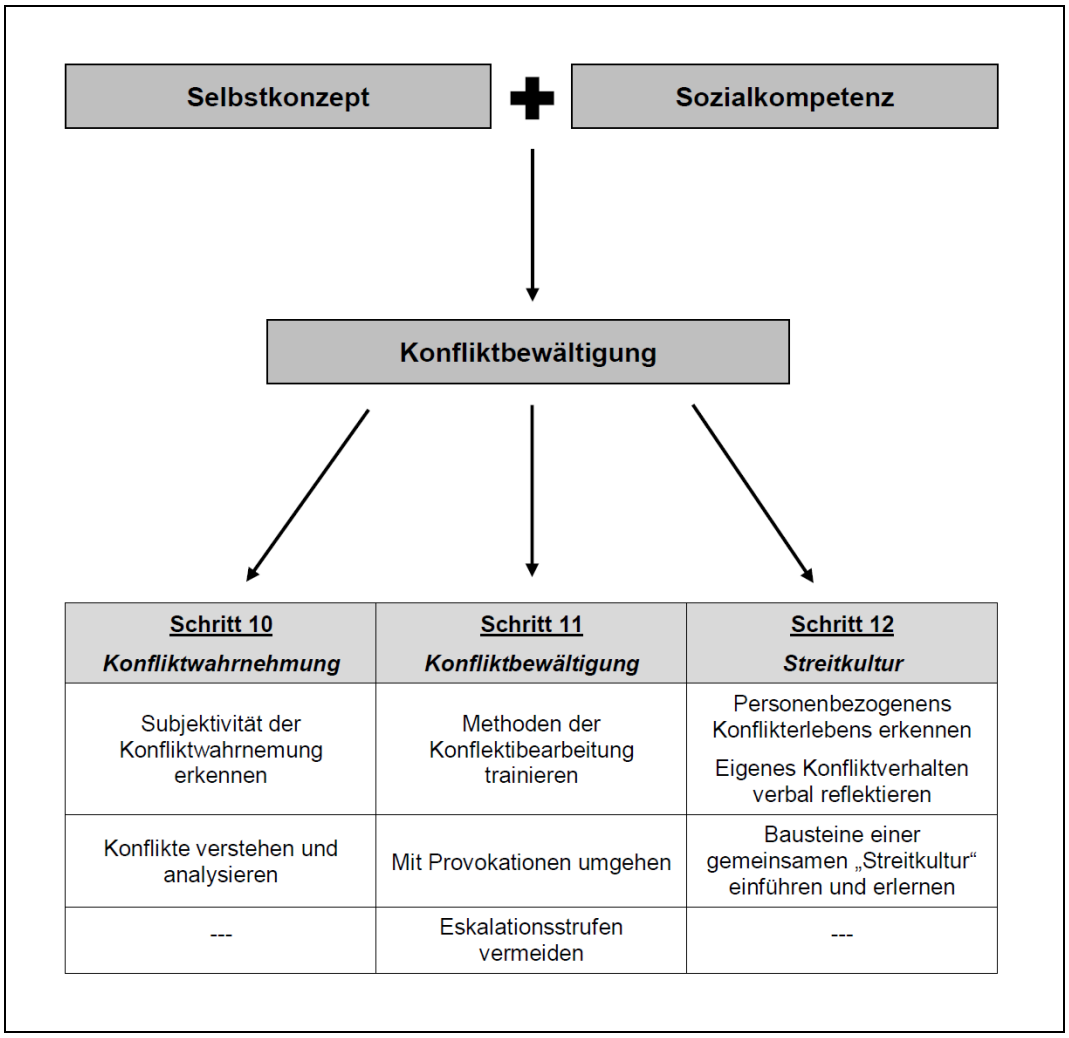
Die Vermittlung von Sozialkompetenz (DU und WIR) ist das übergeordnete Ziel von **Baustein 2**. Die *„Einbindung in das gesellschaftliche Zusammenleben“* (Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 49) wird hierbei durch die Vermittlung zweier Gegensätze, der „Individuation“ und der *„Integration“* verstanden, die sich zwar wechselseitig ergänzen, aber auch Konfliktpotential beinhalten. Während es bei der Individuation um die Persönlichkeitsbildung jedes einzelnen Schülers geht, kommt es bei der Integration auf Anpassungsvorgänge an, die für Interaktionsvorgänge in Gruppen unerlässlich sind (Abbildung 22). Das Ziel, den Schülern eine Integration in Gruppen bzw. in die Gesellschaft zu ermöglichen, soll in den Schritten Soziale Wahrnehmung, Kommunikation, Soziale Beziehungen, Soziale Verantwortung und Problembewältigung (Schritt 5 bis 9) erreicht werden (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 50–86).



Schritt 5 ***Soziale Wahrnehmung***	**Schritt 6** ***Kommunikation***	**Schritt 7** ***Soziale Beziehungen***	**Schritt 8** ***Soziale Verantwortung***	**Schritt 9** ***Problem-bewältigung***
Andere in ihrer Individualität wahrnehmen	Gefühle wahrnehmen und ausdrücken	Beziehungen in der Klasse Klassenklima	Reglen des Zusammenlebens	Passive Problemlösungs-strategien
Subjektivität der Wahrnehmung	Zuhören Ich-Botschaften	Geschlecher-beziehungen	Aufgaben und Verantwortung für die Gemeinschaft	Aktive Problemlösungs-strategien
Perspektiven-wechsel Empathie und Toleranz	Nonverbale Kommunikation	Gruppendynamik	---	Kooperations-bedingungen und -strategien
---	Rückmeldungen geben und annehmen	---	---	---

Abbildung 22: Baustein 2 –Sozialkompetenz (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 48)

Baustein 3 thematisiert das Themenfeld der Konfliktbewältigung (ICH und DU und WIR). Er ist in die Bereiche Konfliktwahrnehmung, Konfliktbearbeitung und Streitkultur (Schritt 10 bis 12) unterteilt (Abbildung 23). Es wird davon ausgegangen, dass nicht der Konflikt selbst, sondern der Umgang mit Konflikten ein Problem darstellt und dass Konflikte ein Anzeichen dafür sind, dass sich etwas ändern muss. Der offene Umgang und die Suche nach Lösungen bei fiktiven Konfliktsituationen soll hierbei eine Möglichkeit bieten, Konflikte zu erkennen und zu verstehen, um somit eine positive Auswirkung auf die Klasse zu erzielen (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 92–117).



Schritt 10 *Konfliktwahrnehmung*	Schritt 11 *Konfliktbewältigung*	Schritt 12 *Streitkultur*
Subjektivität der Konfliktwahrnemung erkennen	Methoden der Konflektibearbeitung trainieren	Personenbezogenens Konflikterlebens erkennen Eigenes Konfliktverhalten verbal reflektieren
Konflikte verstehen und analysieren	Mit Provokationen umgehen	Bausteine einer gemeinsamen „Streitkultur“ einführen und erlernen
---	Eskalationsstrufen vermeiden	---

Abbildung 23: Baustein 3 –Konfliktbewältigung (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 89)

Das Programm ist für Schüler der Klassenstufe 5 und 6 konzipiert und sollte regelmäßig durchgeführt werden, entweder wöchentlich in einer Einzelstunde, oder alle zwei Wochen in einer Doppelstunde über einen Zeitraum von zwei Schuljahre, also der gesamten Orientierungsstufe, hinweg. Es sollte von einer sozialpädagogischen Fachkraft zusammen mit einem Lehrer, der auch in dieser Klasse unterrichtet, durchgeführt werden. Die Lehrpersonen sollen selber nicht an den Spielen teilnehmen, um die Interaktionen ständig zu überblicken und ggf. eingreifen zu können (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, 6-12).

Da sich das psychosoziale Lernen in Gruppen abspielt und die Interaktionen Einfluss auf die Entwicklung jedes Einzelnen hat, wird im Programm der interaktionspädagogische Ansatz von Gudjons (1995) aufgegriffen. Gruppendynamische

Prozesse werden hierbei analysiert und verdeutlicht. Dies erfolgt mithilfe von Interaktionsübungen, deren genau durchdachter Ablauf für den Lernerfolg der Teilnehmer unabdingbar ist.

Bei diesem Ansatz werden die Übungen, in Anlehnung an Vopel (2000) in die vier Phasen Planung/Vorbereitung, Anweisung, Durchführung und Auswertung/Reflexion unterteilt. Durch diese klar vorgegebene Struktur aller Interaktionsübungen soll das *„innere Erleben der Kinder“* aktiviert werden, um die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung zu verbessern und Ereignisse reflektieren zu können. Neben dieser Wahrnehmung ist die Reflexion ein weiterer wichtiger Punkt dieses Lernvorgangs (vgl. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, 4f.).

4.5.2.3 Sportkonzept

Schulsportliche Aktivitäten haben an der Sankt-Matthias-Schule eine große Tradition. Die Schule nimmt seit Jahrzehnten erfolgreich an sportlichen Wettbewerben wie Jugend trainiert für Olympia (z.B. Fußball, Geräteturnen), Kreisjugendsportfesten (Schwimmen, Leichtathletik) oder Fritz-Walter-Cup (Fußball) teil. Trotz allen sportlichen Aktivitäten und Erfolgen wird dem Schulsport in der Stundentafel der Klassenstufen 5 bis 10 in der Summe lediglich 12 Stunden eingeräumt, 4 Stunden weniger als die Stundentafeln für weiterführende Schulen in Rheinland-Pfalz vorgeben (vgl. MBFJ/LEB 2005, S. 8–11). Die geringe Zahl an Sportstunden wird z.T. durch verschiedene Aktivitäten aufgefangen, die im Sportprofil der Fachschaft Sport der Sankt-Matthias-Schule aufgeführt sind. Die schulsportlichen Aktivitäten lassen sich in drei Bereiche (Säulen) unterteilen (Abbildung 24).

Zentral ist der Sportunterricht (mittlere Säule), der sich aus dem verbindlichen Schulsport (1), den Arbeitsgemeinschaften am Vormittag im Rahmen der Orientierungsstufe (2), den freiwilligen Wahlfächern am Nachmittag (3) sowie dem Pausensport zusammensetzt. Ein weiterer schulsportlicher Schwerpunkt bildet die breitgefächerte Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen (linke Säule), in denen sich die Schüler leistungssportlich messen können. Eine Sonderstellung nehmen der Spendenlauf und das integrative Fußballturnier des staatlichen St. Willibrord-Gymnasiums Bitburg[78] ein, bei dem es nicht um einen sportlichen Vergleich, sondern

[78] Anm.: Fußballturnier der AG zur Integration Jugendlicher mit Beeinträchtigung (BAG). Hierzu kann jede bitburger Schule bis zu zwei Mannschaften melden, bei der jeweils ein oder zwei Schüler aus der BAG mitspielen.

um die Bereitschaft der Schüler geht, sich zu Gunsten eines karitativen Zweckes sportlich zu betätigen. Die dritte Säule beinhaltet die beiden Sport(ferien)fahrten, die als Alleinstellungsmerkmal das Aushängeschild des Schulzentrums Sankt Matthias sind. Bei diesen Fahrten werden jeweils ca. 50 Schüler in den Ferien[79] von Sportlehrern und pädagogischen Fachkräften an verschiedene Sportarten herangeführt, die meist nicht im herkömmlichen Sportunterricht erlernt werden. Die Skifahrt nach Matrei (Osttirol) ist zudem noch eine Kooperation zwischen der Grundschule und der weiterführenden Kooperativen Gesamtschule, und wird für Schüler der 4. und 5. Klasse angeboten.

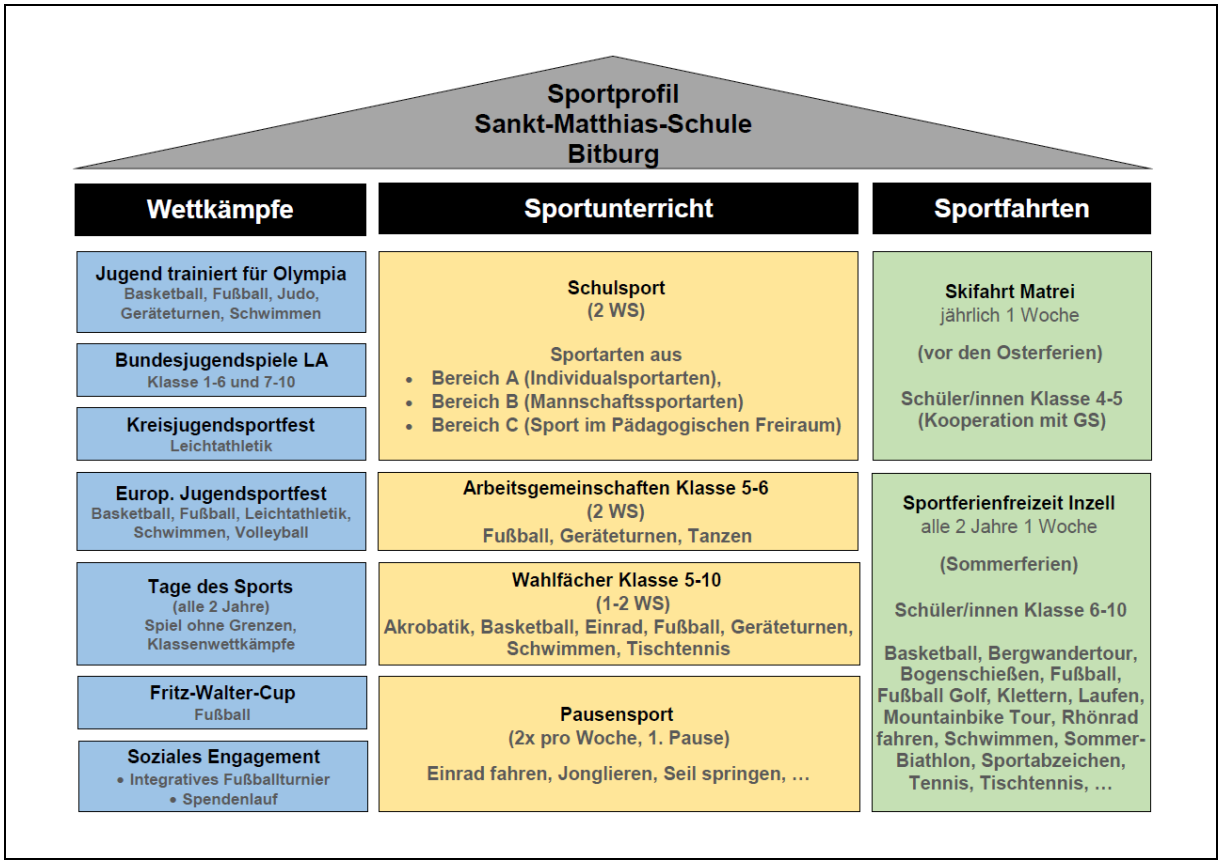


Abbildung 24: Sportprofil der Sankt-Matthias-Schule (eigene Darstellung)

4.5.2.4 Kollegium und Schüler

Zum Zeitpunkt der Untersuchung umfasst das Kollegium der Kooperativen Gesamtschule 55 Lehrer und 2 Referendare. Zu Beginn des Schuljahres 2014/15 besuchen 805 Schüler die Sankt-Matthias-Schule (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2014, S. 2).

[79] Anm.: Die Skifahrt findet meistens in der Woche vor den Osterferien statt, so dass auch einige Unterrichtsstage versäumt werden.

In den Klassen der gemeinsamen Orientierungsstufe unterrichten Lehrer aller Schulformen (Haupt- und Realschule sowie Gymnasium). Die Klassenlehrer der Orientierungsstufe sollen so viele Wochenstunden wie möglich in ihren Klassen unterrichten. Allerdings wird darauf geachtet, so wenig wie möglich fachfremden Unterricht zu halten.

4.5.3 Untersuchungsgruppe

Im Folgenden werden die sechs Klassen beschrieben, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Es handelt sich um eine Totalerhebung für alle Fünftklässler des Schuljahrs 2013/14. Die Untersuchungsgruppe wird hinsichtlich verschiedener Aspekte beschrieben, die möglicherweise Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse haben. Dazu zählen neben der Klassenzusammensetzung, die Wahl der Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächer sowie der Freizeit- und Vereinssport. Da es sich um eine Längsschnittstudie handelt, werden auch Veränderungen des schulischen bzw. außerschulischen Sportengagements innerhalb des Untersuchungszeitraums beschrieben.

4.5.3.1 Zusammensetzung

Für das Schuljahr 2013/14 wurden 154 Schüler in die sechszügige gemeinsame Orientierungsstufe der Kooperativen Gesamtschule aufgrund von Schullaufbahnempfehlungen und Aufnahmegesprächen aufgenommen. Da ein Schüler bereits im laufenden Schuljahr die Schule verlassen hat, besteht die Versuchsgruppe aus 153 Schülern, 76 Mädchen und 77 Jungen. Bei der Auswahl der Schüler ist dem Konzept der Kooperativen Gesamtschule Rechnung getragen worden, wonach die Schüler ab Klasse 7 in eine vierzügige Realschule plus in kooperativer Form sowie ein zweizügiges Gymnasium eingeteilt werden sollten. Demnach sind jeweils ein Drittel „potentielle“ Gymnasiasten, Schüler des mittleren Bildungsgangs sowie Berufsreifeschüler aufgenommen worden. Alle Klassen sind aufgrund ihrer Schullaufbahnempfehlungen heterogen durchmischt. Die Schüler kommen aus 21 verschiedenen Grundschulen, wobei allein 45 Schüler (ca. 29%) aus der eigenen Grundschule St. Matthias aufgenommen worden sind. Die Grundschulen Rittersdorf mit 20 Schülern (ca. 13%), Wolsfeld mit 15 Schülern (ca. 10%) und Kyllburg mit 12 Schülern (ca. ca. 8%) stellten in dieser Jahrgangsstufe die nächstgrößten Schülergruppen. Die Klassenzusammensetzungen sind tabellarisch dargestellt (Abbildung 25).

Die Klassenlehrer[80] der Klassen 5d und 5e führen zusammen mit der Schulsozialarbeiterin in ihren Klassen das Programm ProPP durch. 39 Schüler haben sich für das Silentium, eine von Lehrern betreute Hausaufgabenbetreuung, angemeldet.

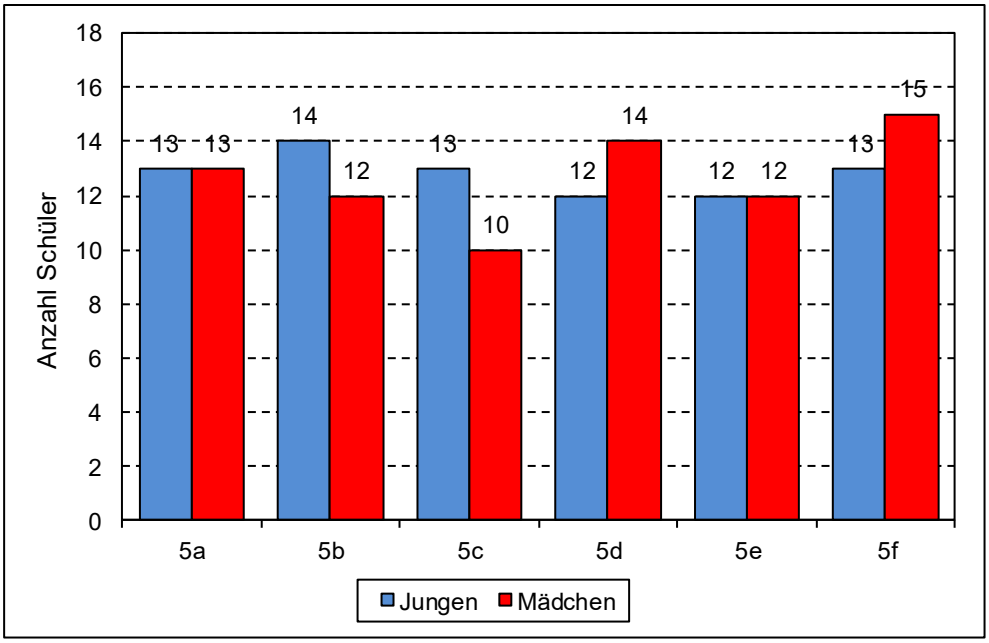


Abbildung 25: Zusammensetzung der Versuchsklassen

4.5.3.2 Sportunterricht im Zeitraum der Orientierungsstufe

Innerhalb der Jahrgangsstufen 5-10 werden die zwei Wochenstunden Sport als Doppelstunde unterrichtet. Der Sportunterricht findet entweder in den Sportstätten der Sankt-Matthias-Schule (Sporthalle, Rasenplatz oder Leichtathletik Anlage), oder aber im öffentlichen Hallenbad im Stadtzentrum statt. Im Rahmen der zweijährigen Orientierungsstufe gehen alle Klassen für zwei Halbjahre ins Schwimmbad (Tabelle 14), das sich etwa fünf Busminuten von der Sankt-Matthias-Schule entfernt befindet. Während im herkömmlichen Sportunterricht für jede Klasse ein Sportlehrer zuständig ist, werden während des Schwimmunterrichts immer zwei Klassen von drei Sportlehrern unterrichtet. Dadurch, dass im Rahmen der Orientierungsstufe der Sportunterricht in den Sportstätten der Schule im Klassenverband, im Hallenbad in „Leistungsgruppen“ unterrichtet wird, und ein Schuljahreswechsel oftmals auch ein Wechsel des Sportlehrers zur Folge hat, wurden in den einzelnen Klassen in diesem Zeitraum mindestens zwei unterschiedliche Sportlehrer eingesetzt.

[80] Anm.: vier Lehrerinnen und zwei Lehrer

Tabelle 14: Sportunterricht der Versuchsklassen im Zeitraum der Orientierungsstufe

Schuljahr	Klasse					
	5/6a	5/6b	5/6c	5/6d	5/6e	5/6f
1. Hj. 2013/14	Sporthalle	Sporthalle	Schwimmbad	Schwimmbad	Sporthalle	Sporthalle
2. Hj. 2013/14	Schwimmbad	Schwimmbad	Sporthalle	Sporthalle	Schwimmbad	Schwimmbad
1. Hj. 2014/15	Schwimmbad	Schwimmbad	Sporthalle	Sporthalle	Sporthalle	Sporthalle
2. Hj. 2014/15	Sporthalle	Sporthalle	Schwimmbad	Schwimmbad	Schwimmbad	Schwimmbad

Die Themen des Sportunterrichtes orientieren sich am aktuellen Lehrplan Sport Sekundarstufe I für Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998). Da zum Zeitpunkt der Untersuchung noch kein Stoffverteilungsplan für die gemeinsame Orientierungsstufe der kooperativen Gesamtschule existierte, orientieren sich die Sportlehrer an den schulinternen Stoffverteilungsplänen der ehemaligen Haupt- (Abbildung 26) und Realschule (Abbildung 27), die sich im Stundenansatz nicht wesentliche voneinander unterscheiden.

Stoffverteilungsplan Sport

Bisch. Hauptschule St. Matthias Bitburg

Stand: Juli 2009

Inhalte	Klassenstufen					
	5	6	7	8	9	10
Bereich A (Individualsportarten + allgemeine motorische Grundlagen)	60	50	32	36	36	36
Gerätturnen	--	10	16	10	10	10
Gymnastik/Kräftigung/Tanz	--	--	--	10	10	10
Leichtathletik	--	10	16	16	16	16
Schwimmen	60	30	--	--	--	--
Bereich B (Mannschafts- u. Rückschlagspiele)	0	20	26	20	32	24
Basketball	--	Kleine Spiele (Hinführung zu den großen Sportspielen)	16	10	10	Aus Bereich B und C auswählen
Fußball	--		---	4	6	
Handball	--		--	--	6	
Volleyball	--		--	6	--	
Badminton/Hockey/Tischtennis	--		10	--	10	
Bereich C (pädagogischer Freiraum)	10	--	12	14	2	10
Summe	70 Stunden	70 Stunden	70 Stunden	70 Stunden	70 Stunden	70 Stunden

Hinweis: *Die sportartspezifischen Inhalte sind im Lehrplan Sport RLP Sekundarstufe I (Klassen 5-9/10) aufgeführt!*

Abbildung 26: Stoffverteilungsplan Sport der Hauptschule Sankt Matthias (Fachkonferenz Sport Bischöfliche Hauptschule Sankt Matthias Bitburg 2009)

Stoffverteilungsplan Sport

Realschule Sankt Matthias

Inhalte	Klassenstufen					
	5	6	7	8	9	10
Allgemeine motorische Grundlagen	**Wird im Bereich B integriert**					
Bereich A	**40**	**40**	**25**	**20**	**20**	**20**
Gerätturnen	10	10	10	6	6	6
Gymnastik und Tanz	---	---	---	4	4	4
Leichtathletik	10	10	15	10	10	10
Schwimmen	20	20	---	---	---	---
Bereich B	**18**	**20**	**25**	**25**	**25**	**Aus Bereich B und C auswählen**
Basketball	---	10	10	10	---	
Fußball	8	8	---	5	5	
Handball	10	---	10	---	10	
Volleyball	---	---	---	10	10	
Badminton/Hockey/Tischtennis/ Tennis	---	2	5 Std. pro Schuljahr sollen je nach Interesse des Fachlehrers ausgewählt werden			
Bereich C (pädagogischer Freiraum)	**12**	**10**	**20**	**20**	**20**	**40**
Summe	**70 Stunden**	**70 Stunden**	**70 Stunden**	**70 Stunden**	**70 Stunden**	**70 Stunden**

Abbildung 27: Stoffverteilungsplan Sport der Realschule Sankt Matthias (Fachkonferenz Sport Bischöfliche Realschule Sankt Matthias Bitburg 2006)

4.5.3.3 Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächer

In der Stundentafel der Orientierungsstufe sind zwei Unterrichtsstunden für Arbeitsgemeinschaften vorgesehen. Die Schüler haben die Möglichkeit, für den Zeitraum der Orientierungsstufe, eine Arbeitsgemeinschaft aus verschiedenen Bereichen auszuwählen. Dazu bekommen die Schüler einen Wahlzettel, auf dem sie aus dem AG-Angebot einen Erst- und Zweitwunsch angeben können. Die Schüler werden dann entsprechend ihren Neigungen bzw. Wünschen den einzelnen Arbeitsgemeinschaften zugeordnet. Die Einteilung der Schüler in die Arbeitsgemeinschaften ist i.d.R. für zwei Jahre verbindlich. Im begründeten Ausnahmefall kann es allerdings zu AG-Wechseln innerhalb des fünften Schuljahres kommen. Die endgültige AG-Einteilung der Schüler der Versuchsgruppe wird in Abbildung 28 dargestellt. 56 Schüler (ca. 37%) der Versuchsgruppe (31 Mädchen und 24 Jungen) haben sich für ein zusätzliches schulsportliches Engagement aus einer der drei angebotenen Sport-AGs (Geräteturnen, Fußball und Tanzen) entschieden. Sie kommen damit im Zeitraum der zweijährigen Orientierungsstufe auf wöchentlich vier Sportstunden. Neben den Sport-AGs sind die Arbeitsgemeinschaften Jugend forscht (23 Schüler) und Bläserband (20 Schüler) stark vertreten.

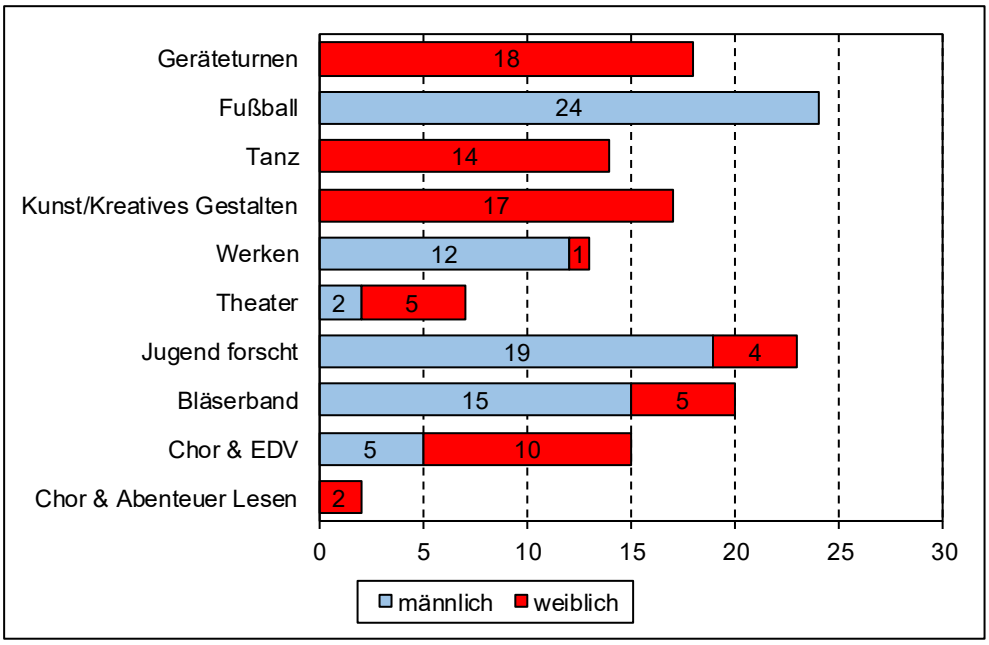


Abbildung 28: Wahl der Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Versuchsgruppe

Ein fester Bestandteil des Schulprofils ist ein umfangreiches Angebot an Wahlfächern am Nachmittag, die allesamt von Lehrern der Sankt-Matthias-Schule angeboten werden. Zum Zeitraum der Untersuchung (Schuljahr 2013/14 und 2014/15) hatten die Schüler die Auswahl aus 25 verschiedenen Wahlfächer. Somit wird den Schülern die Möglichkeit eröffnet, sich in den verschiedenen schulischen Fachbereichen zu engagieren bzw. sich weiter fortzubilden. Die Wahlfächer werden i.d.R. wöchentlich zweistündig für Schüler verschiedener Jahrgänge angeboten und finden im Anschluss an den Unterricht statt. Für dieses schulische Angebot können sich die Schüler einmal pro Schuljahr verpflichtend für ein oder mehrere Wahlfächer anmelden[81]. In begründeten Ausnahmefällen (private und schulische Gründe) haben dennoch vereinzelt Schüler die Wahlfächer schon zum Halbjahr gewechselt bzw. verlassen. Nicht alle Wahlfächer werden für Schüler der Klassenstufe 5 und 6 angeboten (z.B. Bolivien, Bühnentechnik, Delf-Französisch oder Robotik). Die ausgewählten Wahlfächer in Klasse 5 und Klasse 6 sowie die teilnehmenden Schüler aus der Versuchsgruppe sind in Abbildung 29 aufgeführt. Insgesamt nehmen in der 5. Klasse 55 Schüler (ca. 36%), in der 6. Klasse sogar 75 Schüler (ca. 48%) an Wahlfächern am Nachmittag teil. Der Anteil der Mädchen an den Wahlfächern liegt mit jeweils ca. 55% in Klasse 5 und Klasse 6 über dem der Jungen (ca. 45%).

[81] Anm.: Schüler, die an der schulischen Hausaufgabenbetreuung (Silentium) teilnehmen, können sich nur für ein Wahlfach am Nachmittag anmelden.

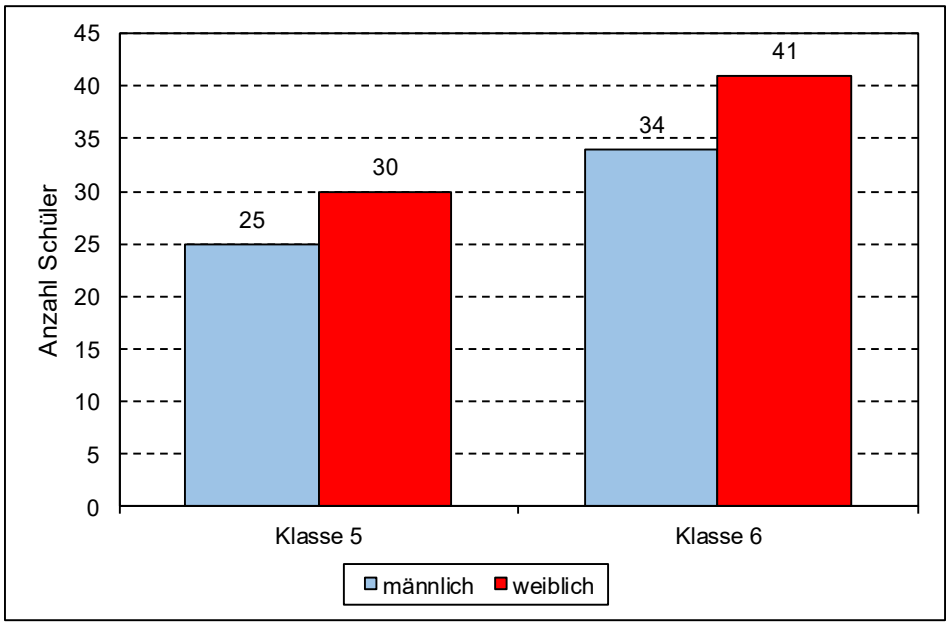


Abbildung 29: Teilnehmer der Wahlfächer im Zeitraum der Orientierungsstufe

Im fünften Schuljahr nehmen die Schüler der Untersuchungsgruppe an neun verschiedenen Wahlfächern teil. Sechs der ausgewählten Wahlfächer sind aus dem Bereich des Sports. Von den 55 Schülern haben sich 11 für zwei und 4 für drei Wahlfächer angemeldet, so dass für die schulischen Wahlfächern insgesamt 72 Teilnehmer aus Klasse 5 aufgeführt sind (Abbildung 30). Mehr als die Hälfte der Schüler (ca. 57%) nehmen an den Sport-Wahlfächern teil. Die größte Gruppe an Fünftklässlern (29 Teilnehmern) nehmen am Wahlfach Deutsch teil. Hierbei handelt es sich um ein Förderangebot im Fach Deutsch explizit für Fünftklässler.

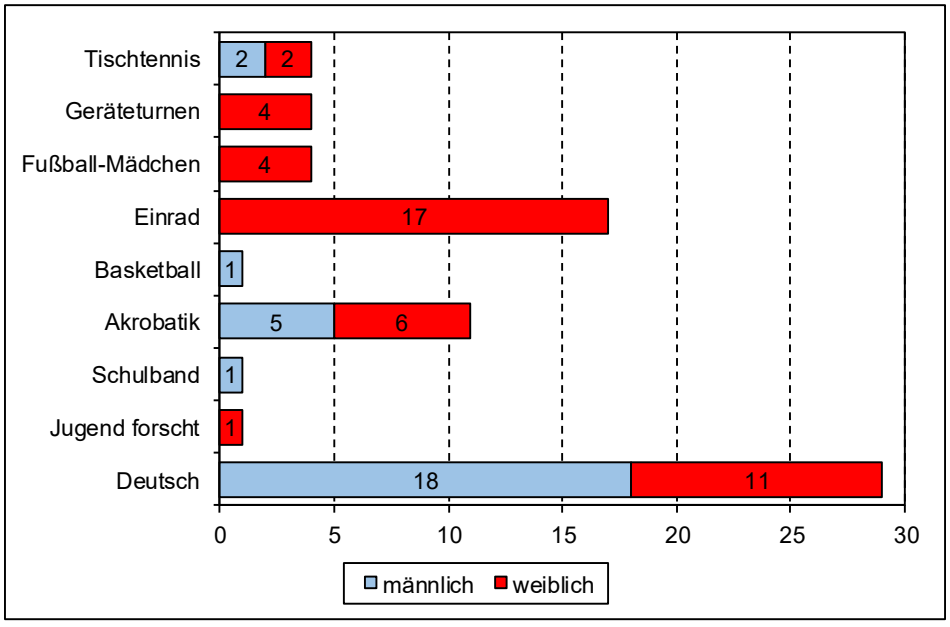


Abbildung 30: Teilnehmer an den einzelnen Wahlfächern in Klasse 5

Das erweiterte Angebot an Wahlfächern in der 6. Klasse spiegelt sich auch in den Teilnehmerzahlen und in der Vielzahl der gewählten Wahlfächer wider. 75 Schüler der Untersuchungsgruppe (ca. 49%) nehmen an 13 unterschiedlichen Wahlfächern teil, 13 Schüler besuchen wöchentlich zwei Wahlfächer. Mehr als die Hälfte der ausgewählten Wahlfächer (7 WF) sind aus dem Bereich des Sports. Auch wenn das Wahlfach Deutsch mit seinen 29 Teilnehmern für die Schüler der Klasse 6 wegfällt, wird dies durch das erweiterte Angebot (z.B. Boomwhacker, Römer, Schulgarten, Schwimmen) mehr als kompensiert, so dass insgesamt 88 Teilnehmer (inkl. der 13 Schüler mit zwei Wahlfächern) das schulische Zusatzangebot am Nachmittag nutzen (Abbildung 31).

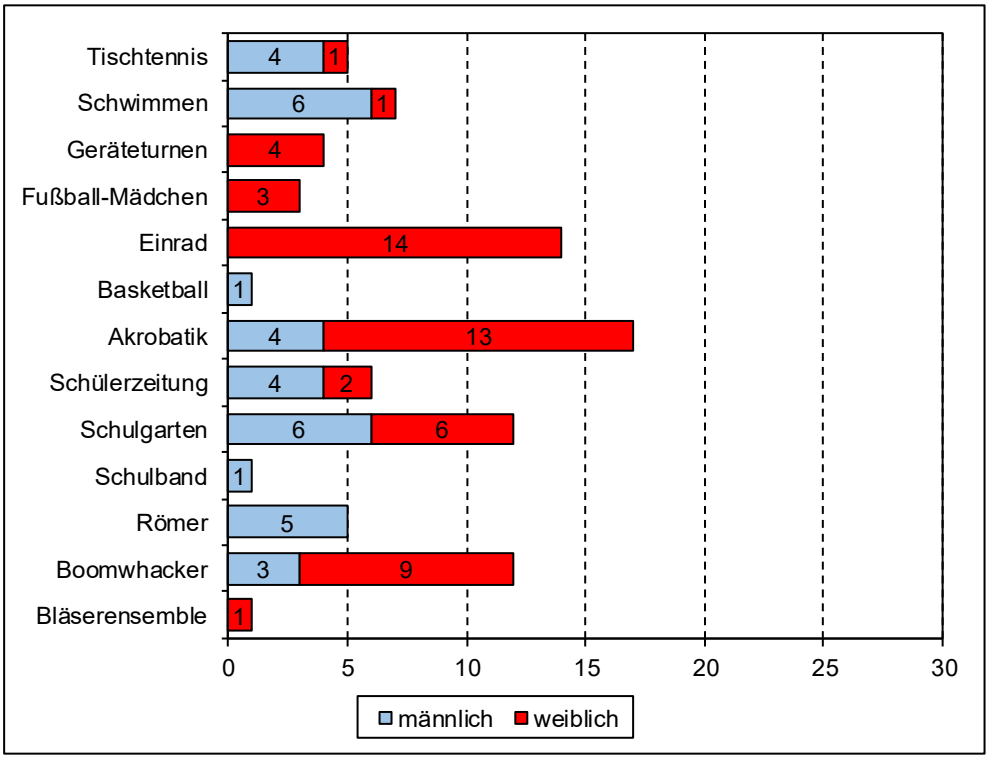


Abbildung 31: Teilnehmer an den einzelnen Wahlfächern in Klasse 6

Auffallend zur Mehrfachwahl von Wahlfächern ist festzustellen, dass mit Ausnahme eines Jungen in Klasse 5, ausschließlich Mädchen mehr als ein Wahlfach im Zeitraum der Orientierungsstufe besucht haben.

4.5.3.4 Sportfahrten

Im Zeitraum der Untersuchung konnten sich die Schüler der Versuchsgruppe in Klasse 5 für die Skifahrt nach Matrei sowie in Klasse 6 für die Sportferienfreizeit nach Inzell anmelden. Diese Sportfahren sind ein fester Bestandteil des Sportkonzepts der Sankt-Matthias-Schule und haben zum Ziel, den Schülern Sport als sinnvolle Freizeitbeschäftigung nahezubringen. Beide Sportfahrten sind nicht primär leistungssportlich ausgelegt und richten sich demnach auch nicht ausschließlich an leistungsstarke Sportler. Neben der Vermittlung verschiedener Sportarten stehen im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung die Vermittlung sozialer Komponenten wie Kooperation und Fair Play im Mittelpunkt des erzieherischen Wirkens der betreuenden Lehrpersonen (vgl. Regelski 2015).

An den beiden Sportfahrten konnten alle angemeldeten Schüler teilnehmen. So haben an der Skifahrt 2014 insgesamt 48 Schüler der Klassen 4 und 5 teilgenommen, davon 28 Schüler der Versuchsgruppe (je 14 Jungen und Mädchen). Für die Sportferienfreizeit 2015 haben sich insgesamt 43 Schüler der Klassen 6 bis 9 angemeldet. An dieser Schulfreizeit haben aus der Versuchsgruppe 25 Schüler (14 Jungen, 11 Mädchen) teilgenommen (Abbildung 32).

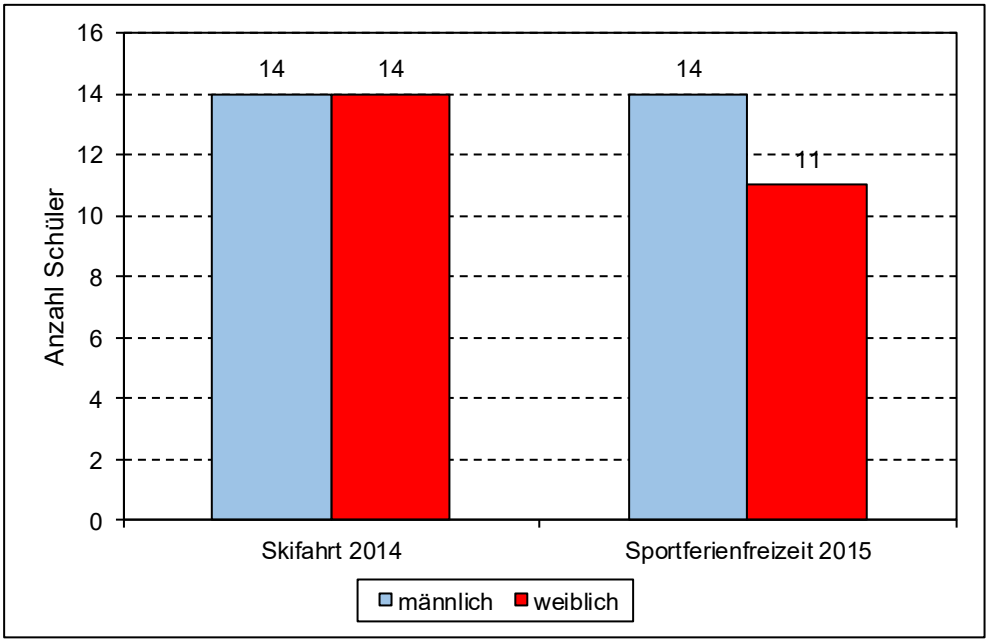


Abbildung 32: Teilnehmer aus der Versuchsgruppe an den Schulsportfahrten

4.5.3.5 Freizeit- und Vereinssport

Nachdem in den vorherigen Abschnitten das schulsportliche Engagement der Schüler beschrieben worden ist, wird nun das Augenmerk auf das außerschulische Sportengagement gerichtet. Hierzu sind die Schüler im Rahmen des Schülerfragebogens nach Vereinszugehörigkeit, Häufigkeit, Art und Umfang ihres außerschulischen Sportengagements befragt worden (vgl. Anhang B).

Das außerschulische Sportengagement hat sich im Verlauf der Untersuchung innerhalb der abgefragten Determinanten teils deutlich geändert. Da in jedem Schulhalbjahr eine Fragebogenerhebung stattgefunden hat, werden in den nachfolgenden Abbildungen für die vier Erhebungszeitpunkte nicht die Bezeichnungen t_1 bis t_4 verwendet, sondern von 1. Halbjahr Klasse 5, 2. Halbjahr Klasse 5, 1. Halbjahr Klasse 6 und 2. Halbjahr Klasse 6 gesprochen.

Zu Beginn der Untersuchung geben 99 Schüler (ca. 65%) an, Mitglied in einem Sportverein zu sein. Die Zahl der Sportvereinsmitgliedschaften geht im Laufe der Untersuchung auf 93 Schüler (ca. 61%) zurück. Über den gesamten Zeitraum der Untersuchung sind mehr Jungen Mitglied in einem Sportverein als Mädchen, wenngleich sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Verlauf der Untersuchung immer weiter annähern. Während die Anzahl der Vereinsmitgliedschaften bei den Mädchen nahezu konstant bleibt, sinken die Mitgliedschaften innerhalb der Jungengruppe kontinuierlich ab (Abbildung 33).

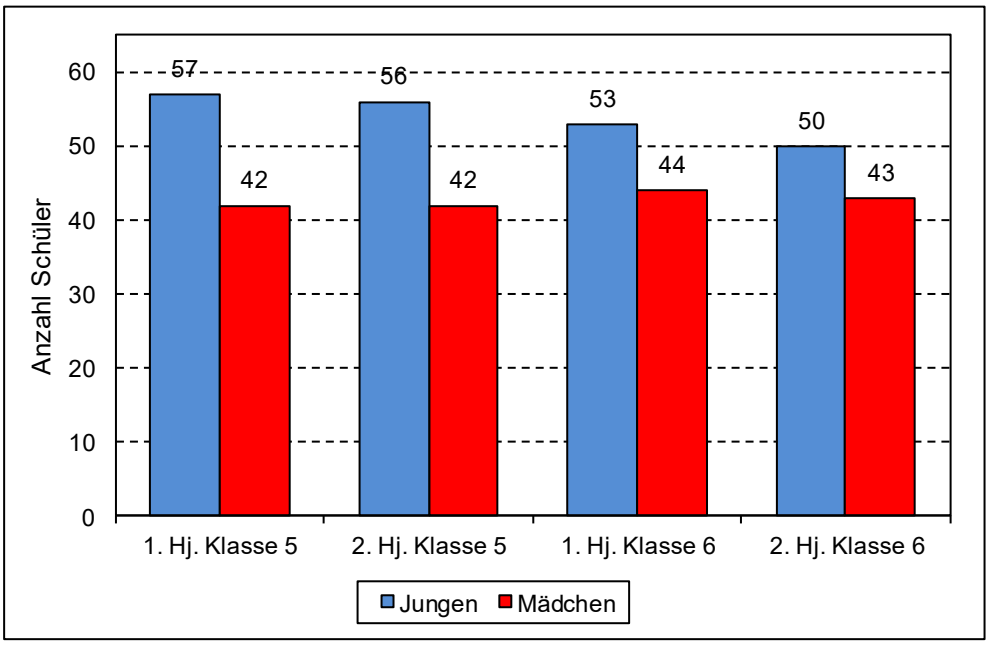


Abbildung 33: Mitgliedschaft im Sportverein

Die beliebteste Sportart im Sportverein über den Zeitraum der Untersuchung bei den Jungen ist Fußball. Mit deutlichem Abstand folgen Basketball, Judo, Kanu, Schwimmen und Tanzen/Garde (Tabelle 15). Bei den Mädchen steht als Vereinssport Tanzen/Garde an erster Stelle. Danach folgen fast gleichauf die beiden Sportarten Fußball und Reiten (Tabelle 16).

Tabelle 15: Vereinsmitgliedschaften der Jungen nach Sportarten

Sportart	1. Hj. Klasse 5	2. Hj. Klasse 5	1. Hj. Klasse 6	2. Hj. Klasse 6
Basketball	4	4	4	4
Bogenschießen	1	1	2	2
Bowling	0	0	0	0
Eiskunstlauf	0	0	0	0
Fußball	34	33	29	27
Handball	2	2	2	2
Judo	4	4	3	3
Kanu	2	3	4	4
Karate/Kickboxen	2	2	4	4
Leichtathletik/Laufen	3	2	2	1
Reiten	0	0	0	0
Schwimmen	8	5	3	2
Tanzen/Garde	4	3	3	3
Tennis/Tischtennis	4	4	2	2
Turnen	0	0	0	0

Tabelle 16: Vereinsmitgliedschaften der Mädchen nach Sportarten

Sportart	1. Hj. Klasse 5	2. Hj. Klasse 5	1. Hj. Klasse 6	2. Hj. Klasse 6
Basketball	1	1	0	0
Bogenschießen	0	0	0	0
Bowling	1	1	0	0
Eiskunstlauf	1	1	1	1
Fußball	9	9	9	9
Handball	0	0	0	0
Judo	0	0	0	0
Kanu	0	0	0	0
Karate/Kickboxen	0	0	0	1
Leichtathletik/Laufen	4	5	5	5
Reiten	10	7	10	9
Schwimmen	5	5	7	4
Tanzen/Garde	28	23	27	17
Tennis/Tischtennis	1	0	1	1
Turnen	1	4	5	4

Das freizeitsportliche Engagement der Schüler liegt bei zu Beginn der Untersuchung bei ca. 60%. Im Laufe der Orientierungsstufe geht das Engagement kontinuierlich auf ca. 40% zurück. Dabei ist der Rückgang bei den Jungen deutlicher als bei den Mädchen (Abbildung 34).

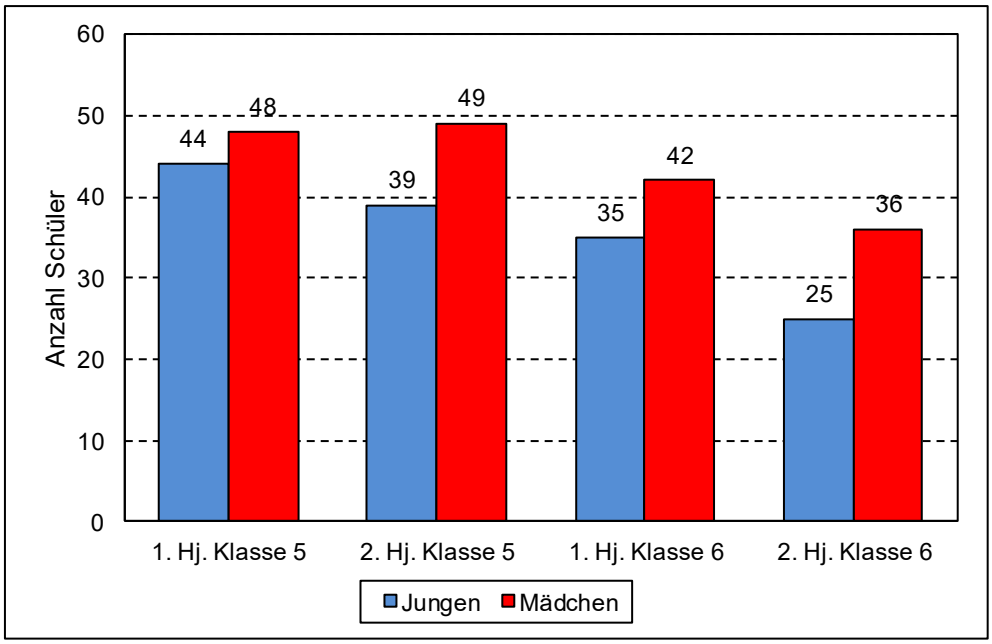


Abbildung 34: Freizeitsport nach Geschlecht

4.6 Untersuchungsdurchführung

Die Abbildung gibt einen Überblick über die einzelnen Phasen der durchgeführten Untersuchung, die nachfolgend erläutert werden (Abbildung 35).

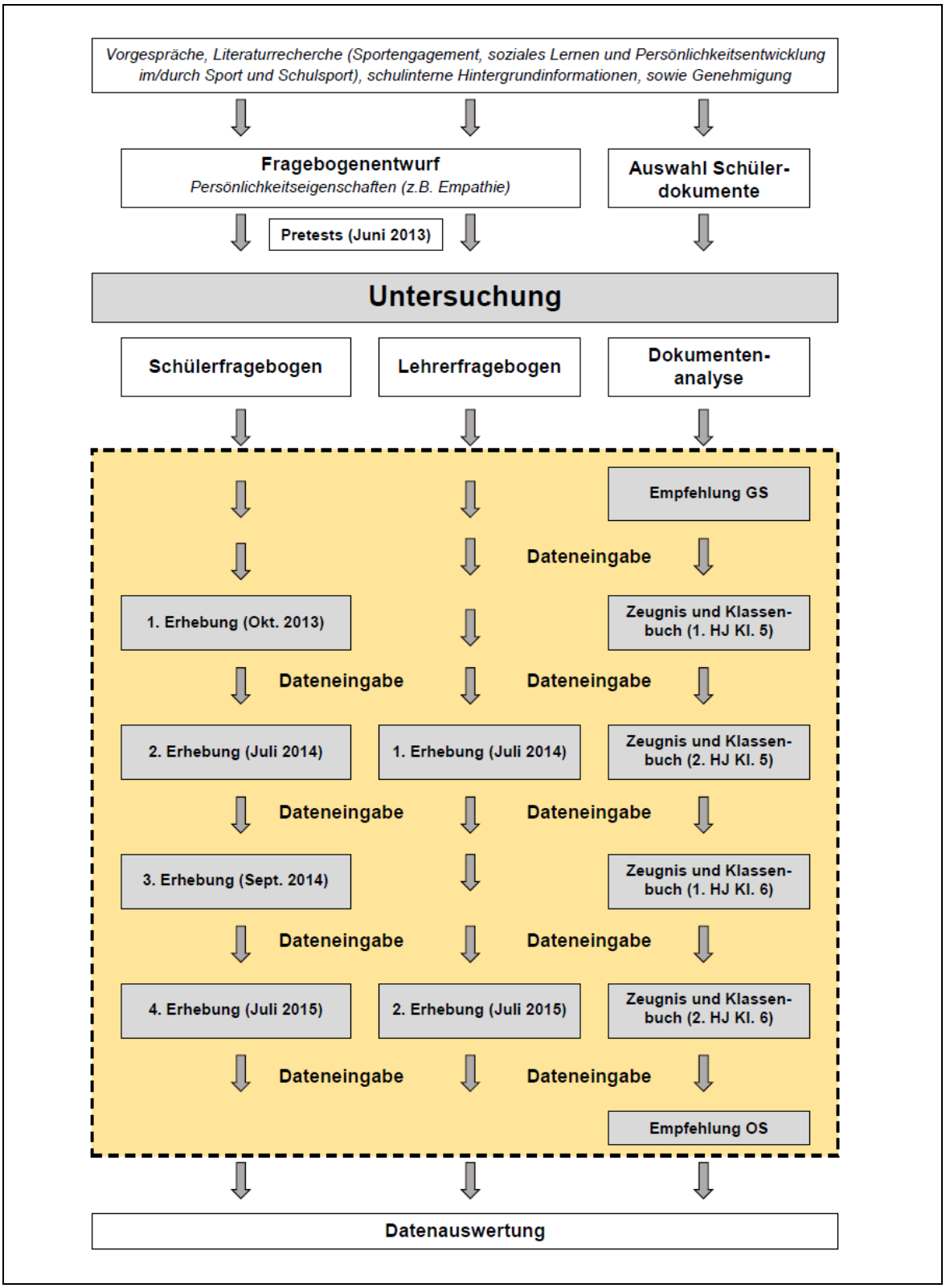


Abbildung 35: Ablauf der Untersuchungsphasen

4.6.1 Vorgespräche und Genehmigung

Die Durchführung wissenschaftlichen Untersuchungen in Schulen erfordert die vorherige Genehmigung durch die Schulbehörde bzw. Schulleitung sowie der beteiligten Personen. Die Sankt-Matthias-Schule ist eine staatlich anerkannte Privatschule in Trägerschaft des Bistums Trier und ist somit an die Grundordnung des Bistums Triers gebunden (vgl. Bistum Trier 1980, 2016). Weiterhin orientiert sich die Schule an der Schulordnung Rheinland-Pfalz für öffentliche Realschulen plus, in der in Abschnitt 11 §89 „Verarbeitung personenbezogener Daten“ in Absatz (1) auf § 67 des Schulgesetz verwiesen wird (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009).

„Die Verarbeitung von Daten für wissenschaftliche Untersuchungen in der Schule durch andere als die in Absatz 1 genannten Stellen bedarf der Genehmigung der Schulbehörde und der Einwilligung der Betroffenen. Personenbezogene Daten dürfen für ein bestimmtes Vorhaben nur verarbeitet werden, sofern die Belastung der Schule sich in einem zumutbaren Rahmen hält. Die Genehmigung darf nur erteilt werden, wenn ein erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches oder gleichwertiges Interesse anzuerkennen ist“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2016, S. 42, §67, Absatz 6).

Das Vorhaben wurde zunächst dem damaligen Schulleiter der Hauptschule Herrn Becker vorgestellt. Als dieser kurzfristig eine Schulleiterstelle in Trier angenommen hat, erfolgte eine erneute Vorstellung des Forschungsvorhabens beim ehemaligen Schulleiter der Realschule und derzeitigen Schulleiter des Gymnasiums sowie Gesamtschulleiter des Schulzentrums Sankt Matthias Herrn Wallenfang sowie den Klassenlehrern der Untersuchungsgruppe. Die Eltern und beteiligten Schüler wurden vorab schriftlich über die Art und das Ziel des Forschungsprojekts informiert. Ihnen wurde mitgeteilt, dass die Teilnahme an der Fragebogenaktion freiwillig ist und die Daten anonym behandelt werden. Den Eltern wurde eine angemessene Zeitspanne eingeräumt, sich bei Bedenken an Forscher bzw. an die Schulleitung zu wenden, und eine Teilnahme an dem Forschungsprojekt zu verweigern (vgl. Anhang A).
Im Anschluss erfolgte, nach Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrern, eine Terminvereinbarung für die Fragebogenerhebung. Es wurde vereinbart, dass zu Beginn jedes Halbjahrs für jede der vier Erhebungen ein geeigneter Zeitpunkt gewählt wird, der außerhalb der Klassenarbeitsphasen liegt. Die Klassen wurden

vom Forscher im Vorfeld der ersten Erhebung ausführlich über Art, Dauer und Zweck der Untersuchung informiert. Weiterhin wurde den Schülern die Themen Anonymität der Daten und Freiwilligkeit der Teilnahme ausführlich erläutert. Anfängliche Bedenken vieler Schüler über mögliche Auswirkungen der Beantwortung des Fragebogens auf die schulische Leistungsbewertung konnten von Seiten des Forschers ausgeräumt werden.

4.6.2 Beschreibung der Messinstrumente

Im nachfolgenden Abschnitt werden die drei Messinstrumente besprochen, die im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz kamen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Erstellung des Schülerfragebogens, mithilfe dessen die zentralen Messergebnisse dieser Längsschnittuntersuchung gewonnen wurden.

4.6.2.1 Schüler-Fragebogen

Mithilfe des Schülerfragebogens sollen aufgrund von Einschätzungen der Schüler, Veränderungen unterschiedlicher Facetten ihrer Persönlichkeit erfasst werden. Diese Veränderungen werden in erster Linie in Bezug zum Umfang ihres schulsportlichen Engagements (nur Schulsport bzw. zusätzliche Teilnahme an einer Sport-AG bzw. einem Wahlfach Sport), aber auch im Hinblick außerschulischer Sportaktivitäten (z.B. Mitglied im Sportverein) sowie verschiedener schulischer Einflüsse (z.B. Teilnahme an ProPP) untersucht. Zur Erfassung der aufgeführten Sachverhalte ist eine Unterteilung des Fragebogens in die drei Teile allgemeine Daten/aktives Sporttreiben, Allgemeine Situationen und sportspezifische Situationen gewählt worden (vgl. Anhang B).

Im ersten Teil des Fragebogens wird neben der Klasse und dem Geschlecht auch der Name des Schülers abgefragt. Dies stellt auf den ersten Blick ein Widerspruch zur Anonymität der Untersuchung dar. Im Hinblick auf die geplante Längsschnittuntersuchung mit insgesamt vier Messzeitpunkten in jeweils sechs Klassen ist diese Vorgehensweise jedoch unerlässlich, da somit Schüler schnell und unkompliziert identifiziert werden können, die entweder keinen Fragebogen ausgefüllt (z.B. Krankheit, Teilnahme an Schulwettkämpfen) oder aber einzelne Items versehentlich nicht oder falsch beantwortet haben. Die Schüler können in diesem Fall gezielt vom Forscher angesprochen und die Fragebögen im Nachhinein ausgefüllt bzw. ergänzt werden. Die Anonymität wird dadurch gewahrt, dass die Schülernamen für andere Personen nicht zugänglich sind und anhand der Auswertungen keine Rückschlüsse

auf einzelne Schüler möglich ist. Weiterhin wird Häufigkeit und Umfang des aktiven außerschulischen Sportengagements der Schüler an den einzelnen Wochentagen abgefragt. Die Abfrage lässt eine genaue Betrachtung außerschulischer Sportaktivitäten sowie Vergleiche mit anderen Untersuchungen zu, die das sportliche Engagement ebenfalls erfasst haben.

Der zweite Teil des Fragebogens beinhaltet die Erfassung der beiden Persönlichkeitseigenschaften Empathie und Perspektivenübernahme. Die Items der beiden Skalen beziehen sich auf allgemeine Situationen außerhalb des Sportunterrichts. Dies ermöglicht Rückschlüsse zu ziehen, ob ein vermehrtes Engagement im Schulsport durch die Wahl einer Sport-AG bzw. eines Wahlfachst Sport Einfluss auf die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme von Schülern im außersportlichen Kontext hat. Weiterhin ist ein Vergleich zu den Ergebnissen der Pisa 2000 Studie sowie den erfassten Persönlichkeitseigenschaften im sportspezifischen Teil des Fragebogens von Ungerer-Röhrich (1984) möglich.

Im dritten Teil dieses Ergebungsinstruments kommen die beiden Fragebögen zur Erfassung der Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS) und zum intendierten Sozialverhalten (FIS) von Ungerer-Röhrich (1984) bzw. Ungerer-Röhrich et al. (1990) zum Einsatz. Ungerer-Röhrich (1984) war die Erste, die mithilfe dieser Messinstrumente im Rahmen ihrer Interventionsstudie Veränderungen der Persönlichkeit bei Schülern nachgewiesen hat. Die Items beider Fragebögen sind im Vorfeld der Untersuchung von Ungerer-Röhrich hinreichend getestet und innerhalb ihrer Untersuchung von Schülern der 5. Klasse ausgefüllt worden. Dies lässt weiterhin einen Vergleich ihrer Ergebnisse mit den Messergebnissen im Rahmen dieser Untersuchung zu.

Die erhobenen Daten mit Anzahl der Items und Quellenangabe sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt (Tabelle 17). Die Übersicht mit der Vercodung der aufgeführten Items befindet sich im Anhang (siehe Anhang E).

Tabelle 17: Soziodemographische Variablen und Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung des Schülerfragebogens

Soziodemographische Variablen und Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung	**Anzahl Items**	**Quelle**
(1) Allgemeine Daten/Aktives Sporttreiben • Name, Klasse, Geschlecht, (Datum) • Mitgliedschaft Sportverein • Sportverein ○ Sportart; Vereinsname • Außerschulisches Sportengagement ○ Anzahl Wochentage gesamt; Vereinssport: Anzahl Wochentage, Zeit und Sportart; Freizeitsport: Anzahl Wochentag, Zeit und Sportart	 **3** **1** **2** **9**	Ungerer-Röhrich (1984); Brinkhoff (1998); Brettschneider et al. (2002); Brettschneider und Gerlach (2004)
(2) Allgemeine Situationen • Empathie • Perspektivenübernahme	 **7** **7**	Kunter (2002) → Erhebungsinstrumente der PISA-Studie 2000: Verwendung der Empathie- und Perspektivenübernahmeskala aus dem Interpersonal Reactivity Index
(3) Sportspezifische Situationen • SKSS ○ RU ○ PV ○ RU/AT ○ ID • FIS	 **64** (15) (8) (22) (7) **8**	Ungerer-Röhrich (1984); Ungerer-Röhrich et al. (1990)

Die Skalen der allgemeinen nicht sportspezifischen Aspekte Empathie und Perspektivenübernahme umfassen jeweils 7 Items und sind der PISA-Studie 2000 entnommen. Im Schülerfragebogen umfassen die 7 Items für Empathie die Fragen 4 bis 10, für Perspektivenübernahme die Fragen 11-17. Die Skalierung erfolgt mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala. Die Skalierung umfasst die fünf Abstufungen 1 = stimmt genau, 2 = stimmt, 3 = teils, teils, 4 = stimmt nicht und 5 = stimmt überhaupt nicht. Die die ursprüngliche Skalierung in der PISA-Studie beinhaltete nur vier Abstufungen. Es fehlte die neutrale Skalierung „teils, teils“. 4 Items für Empathie (Frage 4, 6, 9 und 10) und 5 Items für Perspektivenübernahme (Frage 12, 13, 15, 16 und 17) sind umgepolt.

Die Reliabilitätsanalyse im Rahmen der PISA-Studie ergab bei den 7 Items der Empathie-Skala für Cronbachs Alpha im Feldtest einen Wert von 0,73, für die Perspektivenübernahme-Skala ergab sich ein Wert von 0,72. Mit zunehmendem Cronbachs Alpha steigt die Validität der Gesamtskala. Als Richtlinie für die Validität wird überwiegend ein Wert von mindestens 0,8, in einigen Fällen auch von 0,7 gefordert (vgl. Kunter 2002, S. 175–178; Brosius 2014, S. 824–827).

Die Messung der Reliabilität durch Cronbachs Alpha, als Maßzahl für die interne Konsistenz einer Skala, wurde mit IBM SPSS Statistics im Rahmen der vier Erhebungszeitpunkte innerhalb des Forschungsvorhabens bestimmt. Die Analysen ergaben für Empathie allesamt Werte über 0,7. Daher kann diese Skala als zuverlässig angesehen werden. Die Messungen von Cronbachs Alpha der Skala für Perspektivenübernahme ergaben zu den ersten beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2 Werte von 0,59 und 0,65 und können daher nicht als besonders zuverlässig angesehen werden. Zu den Messzeitpunkten t_3 und t_4 lagen die Werte für Cronbachs Alpha über 0,7 und können als zuverlässig angesehen werden (Tabelle 18).

Tabelle 18: Reliabilitätsanalyse der Empathie- und Perspektivenübernahmeskala zu den vier Messzeitpunkten der Längsschnitterhebung (t_1 – t_4)

Skala	Items	Cronbachs Alpha			
		t_1	t_2	t_3	t_4
Empathie	7	0,72	0,78	0,79	0,82
Perspektivenübernahme	7	0,59	0,65	0,74	0,76

Die sportspezifischen Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung gehen auf Ungerer-Röhrich (1984) zurück. Sie hat im Rahmen ihrer Dissertation der Fragebogen zur Erfassung der Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS) und den Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten (FIS) für Kinder ab 10 Jahren entwickelt und an Schülern aus Klasse 5 und 6 getestet. Die Skala des SKSS umfasst 64 Items und beinhaltet Skalierungen der Grundqualifikationen des Rollenhandelns für Rollenübernahmefähigkeit (RU, 15 Items), Prosoziales Verhalten (PV, 8 Items), Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (RU/AT, 22 Items) sowie für Identitätsdarstellung (ID, 7 Items).

Im Rahmen ihrer Dissertation besaß der SKSS-Fragebogen bei Ungerer-Röhrich (1984) zur Beantwortung nur zwei Abstufungen (1 Punkt = „stimme zu“ und 0 Punkte = „stimme nicht zu“), so dass sich die maximale Punktzahl aus der Anzahl der Items

ergab. Zur praktischen Handhabung für den Sportunterricht hat sie später noch eine Kurzform des SKSS-Fragebogens mit 32 Items konzipiert (vgl. Ungerer-Röhrich et al. 1990, S. 124–126). Der Schülerfragebogen des Forschungsprojekts beinhaltet die 64 Items des SKSS-Fragebogens (Fragen 17 bis 80). Eine Übersicht über die umgepolten Fragen und sie Skalen für RU, PV, RU/AT und ID ist in (Tabelle 19) dargestellt.

Tabelle 19: Items des SKSS-Fragebogens von Ungerer-Röhrich (1984) innerhalb des Schülerfragebogens

Skala	Items	Nr. im Schülerfragebogen
SKSS	**64**	**F17 - F80** *(umgepolt: F18, F19, F21, F23, F25, F26, F27, F28, F29, F30, F32, F37, F38, F39, F42, F44, F45, F46, F 47, F51, F52, F53, F54, F58, F63, F65, F72, F73, F74, F77)*
• RU	15	*F21*, F22, F31, *F32*, F43, *F44*, *F51*, *F52*, *F54*, F61, F62, *F63*, F68, *F72*, F79
• PV	8	*F26*, *F27*, *F29*, *F39*, *F46*, *F53*, F56, F67
• RU/AT	22	*F21*, F22, *F23*, *F25*, F31, *F32*, *F37*, F43, *F44*, F48, *F51*, *F52*, F59, F61, *F63*, F64, F71, *F72*, *F76*, F78, F79, F80
• ID	7	*F19*, F24, F35, F36, F60, *F74*, *F77*

Anm.: Umgepolte Items sind *kursiv* markiert.

Der FIS-Fragebogen enthält bei Ungerer-Röhrich (1984) 10 Items, davon sind zwei als offene Fragen formuliert. Die Kurzfassung, die auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet wird, beinhaltet 8 Situationsbeschreibungen zum intendierten Sozialverhalten. Zu jeder Situation gibt es drei Antwortmöglichkeiten, eine *„wenig soziale*“ (1 Punkt), eine *„neutrale“* (2 Punkte) und eine „prosoziale“ (3 Punkte). Die Summe der Punkte kann somit zwischen 8 und 24 liegen (vgl. Ungerer-Röhrich et al. 1990, S. 127–129). Die 8 Items der Kurzform des FIS-Fragebogens nach Ungerer-Röhrich et al. (1990) sind im Schülerfragebogen des Forschungsvorhabens die Fragen 81-88.

Die Messung der internen Konsistenz der SKSS Skala ergab bei Ungerer-Röhrich (1984) innerhalb der Untersuchungsstichprobe (N = 308) einen Wert von 0,72 für Cronbachs Alpha (vgl. Ungerer-Röhrich 1984, S. 171).

Die Berechnung der internen Konsistenz des Fragebogens SKSS mit seinen Skalierungen sowie des FIS ergaben im Rahmen des Forschungsvorhabens sehr unterschiedliche Resultate (Tabelle 20). Die Werte für Cronbachs Alpha von SKSS und RU/AT liegen alle zwischen 0,84 und 0,92 und können daher als sehr zuverläs-

sig angesehen werden. Gleiches gilt für die interne Konsistenz der RU-Skala mit Werten für Cronbachs Alpha zwischen 0,79 und 0,86. Demgegenüber können die Werte von Cronbachs Alpha der PV- und FIS-Skala zum Messzeitpunkt t_1 mit Werten von 0,67 bzw. 0,69 als nicht besonders zuverlässig betrachtet werden. Während die weiteren Werte von Cronbachs Alpha dieser beiden Skalen zu den Messzeitpunkten t_2 bis t_4 alle im zuverlässigen Bereich liegen (0,72 – 0,81), befinden sich alle vier Werte der internen Konsistenz der ID-Skala mit Werten von 0,37 bis 0,52 deutlich im unzuverlässigen Bereich.

Tabelle 20: Reliabilitätsanalyse der Fragebögen SKSS und FIS zu den vier Messzeitpunkten der Längsschnitterhebung (t_1 – t_4)

Skala	Items	Cronbachs Alpha			
		t_1	t_2	t_3	t_4
SKSS	**64**	**0,88**	**0,90**	**0,91**	**0,92**
• RU	15	0,79	0,81	0,83	0,86
• PV	8	0,67	0,80	0,76	0,81
• RU/AT	22	0,84	0,86	0,87	0,89
• ID	7	0,37	0,51	0,52	0,49
FIS	**8**	**0,69**	**0,72**	**0,74**	**0,76**

4.6.2.2 Lehrer-Fragebogen

Der Lehrer-Fragebogen umfasst in Anlehnung an den Schüler-Fragebogen die vier Eigenschaften Identitätsdarstellung, Rollenübernahme (bzw. Perspektivenübernahme) und Empathie, Ambiguitäts- bzw. Frustrationstoleranz und Intendiertes Sozialverhalten. Die Klassenlehrer sollten mithilfe der fünfstufigen Likert-Skala einschätzen, wie oft die Schüler die einzelnen Eigenschaften zeigen (vgl. Anhang C). Der Fragebogen ist jeweils einmal pro Schuljahr an die Klassenlehrer ausgeteilt worden. Die Klassenlehrer stellen im Zeitraum der Orientierungsstufe in allen sechs Klassen der Untersuchungsgruppe die einzige Lehrerkonstante dar, die in ihren Klassen mindestens sechs Wochenstunden unterrichteten.

4.6.2.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse erfolgte unabhängig zur Befragung und beinhaltete die Auswertung der Klassenbücher, Schullaufbahnempfehlungen, Schülerakten und Zeugnislisten. Dies ermöglicht im Hinblick auf die Fragestellung, mögliche Zusammenhänge zwischen einem zusätzlichen schulischen Sportengagement und schulisch messbaren Kennwerten festzustellen. In der nachfolgenden Tabelle sind die schulischen Kennwerte aufgeführt mit den dazugehörigen schulischen Dokumenten (Tabelle 21).

Tabelle 21: Dokumentenanalyse der schulischen Parameter

Dokument	Schulische Parameter
Klassenbuch (Klasse 5 und 6)	• Vergessene Hausaufgaben
Schülerakte	• Schullaufbahnempfehlung der GS • Schullaufbahnempfehlung der GOS
Zeugnisse (Halbjahres- und Jahreszeugnisse aus Klasse 5 und 6)	• Kopfnoten (Mitarbeit und Verhalten) • Noten der einzelnen Unterrichtsfächer • Teilnahme an AGs und WF´s • Fehltage • Zeugnisbemerkungen • Teilnahme ProPP

4.7 Verarbeitung und Auswertung der Daten

Die Verarbeitung und Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm zur statistischen Datenanalyse IBM SPSS Statistics. Über den Zeitraum des Forschungsvorhabens wurden von IBM SPSS Statistics die Versionen 21 bis 24 für Windows benutzt.

Zu Beginn der Untersuchung ist ein Codeplan für die Antwortmöglichkeiten der einzelnen Fragen (Item) des Schülerfragebogens erstellt worden (siehe Anhang E). Für die Teile 2 und 3 des Schülerfragebogens ist eine Codeschablone zur Vereinfachung der manuellen Eingabe angefertigt worden. Für den Lehrerfragebogen sowie die einzelnen schulischen Dokumente sind ebenfalls Codpläne erstellt worden (siehe Angang F). Für die offenen Fragen nach den betriebenen Sportarten im Verein und Freizeitbereich wurden im Verlauf der Eingabe der Schülerfragebögen aus den vier Erhebungszeitpunkten Codelisten angefertigt bzw. ergänzt. Bevor die erhobenen Daten eingegeben werden konnten, wurde zuerst in der Variablenansicht im IBM SPSS Statistics Dateneditor jeweils eine Zeile für eine Variable des Fragebogens mit Variablenname, Typ, Beschriftung, Wertelabels, Messniveau usw. erstellt (vgl. Brosius 2013, S. 1).

Bei dieser Untersuchung mussten fehlende Werte nicht definiert werden, da der Forscher über den persönlichen Bezug zur Schule die Möglichkeit besaß, ausgelassene Fragen im Nachhinein durch die entsprechenden Schüler bzw. Lehrer ergänzen zu lassen. Nach Abschluss der Dateneingabe wurden Häufigkeitstabellen der einzelnen Variablen erstellt, um die Daten auf Eingabefehler hin zu überprüfen und diese ggf. korrigieren zu können.

Die statistische Signifikanz gibt an, ob ein Ergebnis nur mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit zufällig entstanden ist (Tabelle 22). Allen angewandten statistischen Tests liegt ein Signifikanzniveau von fünf Prozent mit der Irrtumswahrscheinlichkeit p zugrunde. Die obere Grenze für eine Irrtumswahrscheinlichkeit ist zwar selbst wählbar, doch häufig wird bei statistischen Auswertungen das Signifikanzniveau von fünf Prozent verwendet. Dabei handelt es sich um einen willkürlich festgelegten Wert und geht auf den britischen Statistiker Ronald Aylmer Fisher zurück (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 25–28; Akremi et al. 2011, 288f.).

Tabelle 22: Irrtumswahrscheinlichkeit eines statistischen Tests (vgl. Akremi et al. 2011, S. 253)

Signifikanzniveau	Effektstärke	Kennzeichnung
p > 0,05 (> 5 %)	nicht signifikant (< 95,0 %)	n.s.
p ≤ 0,05 (≤ 5 %)	signifikant (95,0 %)	*
p ≤ 0,01 (≤ 1 %)	sehr signifikant (99,0 %)	**
p ≤ 0,001 (≤ 0,1 %)	hoch signifikant (99,9 %)	***

Zur Veranschaulichung der Daten wurden die Diagramme (Balken- und Säulendiagramme, Liniendiagramme) mit Microsoft Excel 2016 erstellt (vgl. Brosius 2013).

4.8 Methodenkritik

Die folgende Methodenkritik bezieht sich hauptsächlich auf den Einsatz des Schülerfragebogens. Der Lehrerfragebogen, bei dem es ausschließlich um die Einschätzung der eigenen Klasse durch den Klassenlehrer ging, ist von den beteiligten Lehrern problemlos ausgefüllt worden. Die Dokumentenanalyse konnte wie geplant durchgeführt werden, da die zugesagte Unterstützung von Seiten der Schulleitung ohne Einschränkung eingehalten wurde.

Die Durchführung der Fragebogenerhebungen in den einzelnen Klassen konnte aus organisatorischen Gründen nicht immer wie geplant, innerhalb einer Schulwoche, durchgeführt werden. Diverse schulische Gründe wie eigene Vertretungsstunden, schriftliche Überprüfungen der Versuchsklassen, Vorbereitung auf Klassenarbeiten oder Schulgottesdienste waren für oft kurzfristige Verschiebungen der Fragebogenerhebungen verantwortlich, was wiederum zu organisatorischen Problemen seitens des Versuchsleiters führte.

4.8.1 Schülerfragebogen

Der Schülerfragebogen kam innerhalb der Längsschnittuntersuchung in jeder Klasse viermal zum Einsatz. Das Zeitfenster von einer Unterrichtsstunde zur Bearbeitung des Fragebogens war in allen Klassen und Ergebungszeitpunkten ausreichend. Die Bereitschaft zur Unterstützung dieses Forschungsvorhabens seitens der Schüler war groß und wurde u.a. durch eine ruhige und positive Arbeitsatmosphäre während dem Ausfüllen der Fragebögen sowie interessierten Rückfragen zum Forschungsprojekt sichtbar.

4.8.1.1 Auffälligkeiten in einzelnen Fragebögen

Der Fragebogen ist mit seinen 88 Items sehr umfangreich und verlangt bei einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von ca. 25 Minuten von den Schülern ein hohes Maß an Konzentration. Wie schon innerhalb der beiden Pretests sind auch im Rahmen der Längsschnittuntersuchung zwei Fehler bei der Beantwortung der einzelnen Items aufgetreten (vgl. Kapitel 4.4.2), wobei die Nichtbeantwortung einzelner Items mit über 90% als Fehlerquelle dominiert. Die Anzahl der aufgetretenen Fehler sowie der prozentuale Fehleranteil bei der Bearbeitung der Fragebögen innerhalb der einzelnen Klassen sind in Tabelle 23 aufgeführt.

Tabelle 23: Anzahl der Fehler innerhalb der Schülerfragebögen nach Klassen

Klasse	Anzahl Fehler (Anteil in %)			
	t_1	t_2	t_3	t_4
5a/6a	36 (~1,6%)	29 (~1,3%)	14 (~0,6%)	13 (~0,6%)
5b/6b	63 (~2,7%)	29 (~1,3%)	4 (~0,2%)	20 (~0,8%)
5c/6c	38 (~1,9%)	39 (~1,9%)	17 (~0,8%)	4 (~0,2%)
5d/6d	39 (~1,7%)	15 (~0,7%)	14 (~0,6%)	9 (~0,4%)
5e/6e	52 (~2,5%)	28 (~1,3%)	13 (~0,6%)	8 (~0,4%)
5f/6f	51 (~2,1%)	33 (~1,3%)	7 (~0,3%)	15 (~0,6%)
Gesamt	**279 (~2,1%)**	**173 (~1,3%)**	**69 (~0,5%)**	**69 (~0,5%)**

Anhand der Tabelle wird ersichtlich, dass die Schüler im Laufe der vier Erhebungen die Fragebögen immer sorgfältiger beantwortet haben und sich die Fehlerzahl von 279 in t_1 auf etwa ein Viertel in t_3 und t_4 mit jeweils 69 Fehlern reduziert hat. Man hat den Schülern eine gewisse Routine bei der Beantwortung der Fragebögen angemerkt, was sich auch in der geringeren Bearbeitungszeit der Fragebögen manifestiert hat, die im Durchschnitt in den sechsten Klassen ca. 4 Minuten geringer war als in den fünften Klassen. Es hat sich aber nicht nur die Anzahl der Fehler reduziert, sondern auch die Zahl der teilweise falsch ausgefüllten Fragebögen. Sind im Rahmen der ersten Erhebung noch 67 der 153 Fragebögen mit Fehlern versehen (ca. 44%), so hat sich diese Zahl bis zur vierten Erhebung kontinuierlich auf 21 (ca. 14%) verringert. Die Auswertung macht deutlich, dass trotz konzentrierter Bearbeitung bei einer schriftlichen Befragung immer wieder Fragen fehlerhaft beantwortet werden, auch wenn die Fehlerquote im Laufe der Längsschnitterhebung deutlich reduziert wird. Da im Vorfeld mit den Schülern vereinbart wurde, im Falle evtl. Rückfragen zum Fragebogen nochmals auf sie zukommen zu dürfen, wurden die ausgelassenen Items bzw. Items mit mehreren angekreuzten Antworten markiert und den einzelnen Schülern zu Beantwortung nochmals vorgelegt. Die Resonanz auf dieses Vorgehen war sehr positiv. Die betroffenen Schüler haben sich oftmals beim Versuchsleiter bedankt oder sich gar für das unabsichtliche Auslassen einzelner Items entschuldigt und die fehlerhaft beantworteten Fragen im Nachhinein ausnahmslos wohlwollend beantwortet.

Auffällig im Rahmen der ersten Erhebung war das Auslassen der Items 81-83 bei 17 Schülern. Mit diesen drei Items beginnt der Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten (FIS). Dieser besitzt auch, in Anlehnung an Ungerer-Röhrich et al. (1990),

ein anderes Antwortschema als die vorigen Items 3-80 zur Empathie, Perspektivenübernahme und dem Sozialverhalten in sportspezifischen Situationen (SKSS). Es wird darauf hingewiesen, dass es sich um die beiden letzten Seiten des Fragebogens handelt. Nach diesem Hinweis und dem Durchlesen der Anweisungen haben die Schüler die Seite des Fragebogens umgeblättert und mit der Bearbeitung der nächsten Seite begonnen. Dies wurde nach Rücksprache mit den entsprechenden Schülern deutlich. Nach einer Änderung im Layout und einem entsprechenden Hinweis zu Beginn der folgenden Erhebungen ist diese Ausfälligkeit nicht mehr aufgetreten.

4.8.1.2 Fazit zum Einsatz der Fragebögen

Der Fragebogen ist von den Schülern problemlos innerhalb einer Unterrichtsstunde bearbeitet worden. Das Erhebungsinstrument konnte innerhalb der Schulzeit ohne großen Aufwand eingesetzt werden, da es den laufenden Unterricht nur minimal beeinträchtigt. Es konnte flexibel auf notwendige Verschiebungen der geplanten Erhebung reagiert und durch den direkten Zugang zu den Schülern fehlerhaft beantwortete Items korrigiert werden. Soziometrische Befragungen oder Beobachtungen des Sozialverhaltens hätten mit großer Wahrscheinlichkeit weitere Erkenntnisse geliefert, wären aber auch personell und organisatorisch nicht bzw. nur eingeschränkt leistbar gewesen.

4.8.2 Lehrerfragebogen

Die Lehrerbefragung sollte jeweils am Ende eines Schuljahrs stattfinden. Geplant war die Befragung der Sport- und Klassenlehrer der Untersuchungsgruppe. Die Befragung der sechs Klassenlehrer stellte kein Problem dar. Die Klassenleitungen bleiben alle über den Zeitraum der Orientierungsstufe bestehen. Alle standen dem Forschungsprojekt wohlwollend gegenüber und haben die Fragebögen gewissenhaft bearbeitet. Bei der Befragung der Sportlehrer gab es dagegen unverhoffte Probleme. Durch Änderungen im Stundenplan, Wechsel zwischen Sport in der Halle und im Schwimmbad sowie dem Weggang eines Sportkollegen kam es in mehreren Klassen zu unvorhergesehenen Lehrerwechseln, so dass unterschiedliche Sportlehrer über die Schüler im Fragebogen urteilen mussten. Da es im Sinne des Forschungsvorhabens um Veränderungen des Sozialverhaltens im Laufe der Orientierungsstufe geht, sind die Fragebögen der unterschiedlichen Sportlehrer nicht für diesen Zweck geeignet. Daher wurden ausschließlich die Fragebögen der Klassenlehrer ausge-

wertet. Innerhalb der Lehrerfragebögen konnten keine Auffälligkeiten beobachtet werden.

4.8.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse von Schülerakten ist innerhalb der untersuchten Forschungsprojekte und Studien in diesem Umfang nicht vorgenommen worden. Es handelt sich hierbei um die Auswertung der Zeugnisse, Klassenbücher und Schullaufbahnempfehlung zum Abschluss der Orientierungsstufe. Die Erfassung der schulischen Kennwerte innerhalb dieser Dokumente wie z.B. der Verhaltensnote ermöglicht einen genauen Einblick in die Leistungsbemessung der Schüler und lässt dadurch detaillierte Aussagen zu den jeweiligen Vergleichsgruppen zu. Vorteil dieser Methoden der Datenerhebung ist, dass sie problemlos und ohne Zeitdruck vom Schreibtisch aus erledigt werden kann. Die Vercodung und Eingabe der Daten aus den schulischen Dokumenten war problemlos, allerdings aufgrund des Umfangs sehr zeitintensiv.

4.9 Systematik der Datenanalyse

Die Ergebnisse werden zuerst deskriptiv beschrieben und anschießend zur Prüfung der Forschungsfragen mithilfe der mehrfraktionellen Varianzanalyse mit Messwiederholung analysiert.

Die beiden Forschungsfragen zielen auf den Einfluss eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements auf die Persönlichkeitsentwicklung bzw. schulischer Kennwerte ab. Daher wird als erste unabhängige Variable (UV) die Variable *„Sp_E_S“* gewählt, die das schulsportliche Engagement der Schüler beschreibt. Mithilfe dieser Variablen werden die Schüler in die zwei Vergleichsgruppen *„Gruppe zusätzliches schulsportliches Engagement“* (Teilnahme Sport-AG und/oder Wahlfach Sport) und „Kontrollgruppe“ (nur Schulsport) unterteilt. Als zweite UV ist das Geschlecht (*„gender“*) ausgewählt worden, um geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb der beiden Vergleichsgruppen zu gewinnen.

Zur Feststellung weiterer Einflussfaktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung bzw. der schulischen Kennwerte sind ergänzend die Teilnahme am Sozialkompetenztraining, die Klassenzugehörigkeit, die Mitgliedschaft in einem Sportverein, die besuchte Grundschule und die Schullaufbahnempfehlung der Orientierungsstufe im Rahmen der Auswertung als unabhängige Variablen verwendet worden (Tabelle 24).

Tabelle 24: Übersicht der unabhängigen Variablen (UV)

Variable	Messniveau	Messwerte
Schulsportliches Engagement *(Sp_E_S)*	nominal	1 = zusätzl. schulsportliches Engagement (Sport-AG/WF Sport) 2 = kein zusätzl. Schulsportliches Engagement (nur Schulsport)
Geschlecht *(gender)*	nominal	1 = männlich 2 = weiblich
Sozialkompetenztraining *(ProPP)*	nominal	1 = Teilnahme an ProPP 2 = keine Teilnahme an ProPP
Klassenzugehörigkeit *(Klasse)*	nominal	1 = 5a/6a 4 = 5d/6d 2 = 5b/6b 5 = 5e/6e 3 = 5c/6c 6 = 5f/6f
Mitgliedschaft Sportverein OS *(SV_OS)*	nominal	1 = ja 2 = nein 3 = Einsteiger bzw. Aussteiger SV
Besuchte Grundschule *(GS_SMT)*	nominal	1 = Grundschule Sankt Matthias 2 = andere Grundschule
Schullaufbahnempfehlung OS *(E_OS)*	nominal	1 = Berufsreife 2 = mittlerer Bildungsgang 3 = Gymnasium

Als abhängige Variablen (AV) dienen die erhobenen Häufigkeiten und Umfänge des außerschulischen Sportengagements, die einzelnen Skalen des Schülerfragebogens, die vier Items des Lehrerfragebogens sowie die schulischen Kennwerte aus der Dokumentenanalyse (Tabelle 25).

Tabelle 25: Übersicht der abhängigen Variablen (AV)

Variable	Messniveau	Messwerte
I. Schülerfragebogen		
Häufigkeit außerschulisches Sportengagement *(TageSpE)*	metrisch	1 = 1 Tag pro Woche 2 = 2 Tage pro Woche usw.
Häufigkeit Vereinssport *(TageSV)*	metrisch	1 = 1 Tag pro Woche 2 = 2 Tage pro Woche usw.
Häufigkeit Freizeitsport *(TageFZ)*	metrisch	1 = 1 Tag pro Woche 2 = 2 Tage pro Woche usw.
Umfang außerschulisches Sportengagement *(Zeit_Sport_außerS_Stunden)*	metrisch	1 = 1 Stunde pro Woche 2 = 2 Stunden pro Woche usw.
Umfang Vereinssport *(ZeitSV_Stunden)*	metrisch	1 = 1 Stunde pro Woche 2 = 2 Stunden pro Woche usw.
Umfang Freizeitsport *(ZeitFZ_Stunden)*	metrisch	1 = 1 Stunde pro Woche 2 = 2 Stunden pro Woche usw.
Empathie *(E_Pisa)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Perspektivenübernahme *(PUE_Pisa)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen *(SKSS)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Rollenübernahmefähigkeit (RU) *(SKSS_RU)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Prosoziales Veralten (PV) *(SKSS_PV)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Rollendistanz und Ambiguitätstolerant (RU/AT) *(SKSS_RU_AT)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Identitätsdarstellung (ID) *(SKSS_ID)*	metrisch	1-5-Likert-Skala
Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten *(FIS)*	metrisch	1-5-Likert-Skala

Variable	Messniveau	Messwerte
II. Lehrerfragebogen		
Identitätsdarstellung *(Ident)*	metrisch	1 = trifft voll zu bis 5 = stimmt überhaupt nicht
Rollenübernahme und Empathie *(Roll)*	metrisch	1 = trifft voll zu bis 5 = stimmt überhaupt nicht
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz *(Am_Frust)*	metrisch	1 = trifft voll zu bis 5 = stimmt überhaupt nicht
Intendiertes Sozialverhalten *(Int_Soz)*	metrisch	1 = trifft voll zu bis 5 = stimmt überhaupt nicht
III. Dokumentenanalyse **(a) Zeugnisse**		
Verhalten *(VH)*	metrisch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = unbefriedigend
Mitarbeit *(Mit)*	metrisch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = unbefriedigend
Sportnote *(Sp)*	metrisch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Notendurchschnitt *(Noten_D)*	metrisch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Fehltage *(Fehl)*	metrisch	1 = 1 Fehltag 2 = 2 Fehltage usw.
(b) Klassenbücher		
Vergessene Hausaufgaben *(Ha)*	metrisch	1 = 1x vergessene Hausaufgaben 2 = 2x vergessene Hausaufgaben usw.

Alle Analysen werden mithilfe des Statistikprogramms SPSS durchgeführt. Die angestrebten Analyseverfahren stellen verschiedene Anforderungen an den Datensatz. Das Datenniveau insbesondere der abhängigen Variablen muss mindestens intervallskaliert sein und innerhalb der Stichprobe normalverteilt. In Tabelle 26 sind die Voraussetzungen der angewendeten Untersuchungsverfahren und ihre Robustheit gegenüber Verletzungen aufgeführt.

Tabelle 26: Voraussetzungen zu den Verfahren und Robustheit gegen Verletzungen (vgl. Bühner und Ziegler 2009; Brosius 2013)

Verfahren	Voraussetzung	Robustheit bei Verletzungen
Korrelation	• Intervallskalenniveau beider Variablen	Robust
Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA)	• Intervallskalenniveau der AV • Normalverteilung der AV zu jedem MZP • Homogenität der Varianzen und Kovarianzen • Sphärizität	Robust in Bezug auf Normalverteilung, wenn Varianzhomogenität gegeben

Die Ausgangsbedingungen für varianzanalytische Verfahren werden in Tabelle 27 dargestellt. Dies sind die Normalverteilung der Daten in der Grundgesamtheit sowie die Gleichheit der Varianzen innerhalb der einzelnen Gruppen einer Grundgesamtheit. Zur Überprüfung der Normalverteilungshypothese wird der Kolmogorov-Smirnow-Test herangezogen, der sich für große Stichproben (> 50) eignet. Die Homogenität der Varianzen wird mithilfe des Levene-Tests überprüft (vgl. Brosius 2013, S. 390–414). Sollten bereits Unterschiede innerhalb der beiden Gruppen KG und SG zum ersten Erhebungszeitpunkt bestehen, muss auf ein kovarianzanalytisches Verfahren zurückgegriffen werden.

Varianzanalysen mit Messwiederholung setzen Sphärizität voraus. Die Untersuchung auf Sphärizität ist ab drei Messzeitpunkten erforderlich und ist gegeben, wenn die Varianzen der Differenzen zwischen jeweils zwei Messzeitpunkten identisch sind und somit Varianzhomogenität und Homogenität der Korrelationen gegeben ist. Die Sphärizität wird mit dem Mauchly-Test überprüft. Bei einem nicht signifikanten Ergebnis dieses Tests wird von Sphärizität ausgegangen. Ist das Ergebnis des Mauchly-Tests dagegen signifikant, liegt keine Sphärizität vor und die Freiheitsgrade des Signifikanztests müssen mit einem Korrekturfaktor (ε) angepasst werden (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 461–470).

Tabelle 27: Einschätzung der Verfahrensanwendung

Variable	**Normalverteilung**			**Varianz-homogenität**[82]	**Sphärizität** (Korrekturfaktor ε)	**Verfahrensanwendung**
	Schiefe	Kurtosis	Annähernd normalverteilt[83] (Diagramm)			
Häufigkeit außerschulisches Sportengagement	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	ja (außer t_4)	nein (0,907)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja
Häufigkeit Vereinssport	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_3), flach (t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (0,853)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
Häufigkeit Freizeitsport	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (0,899)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
Umfang außerschulisches Sportengagement	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	ja (t_1-t_4)	nein (0,932)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
Umfang Vereinssport	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (0,978)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
Umfang Freizeitsport	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_4)	nein (t_1-t_4)	ja (t_1+t_2), nein (t_3+t_4)	nein (0,849)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein

[82] Anm.: Ergebnis (Signifikanz) basierend auf dem Mittelwert.
[83] Anm.: Test auf Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov.

Variable	Normalverteilung			Varianz-homogenität[84]	Sphärizität	Verfahrensanwendung
	Schiefe	Kurtosis	Annähernd normalverteilt[85] (Diagramm)			
Empathie	rechts-schief (t_1+t_4), links-schief (t_2+t_3)	steil (t_2-t_3), flach (t_1+t_4)	nein (außer t_3)	ja (außer t_1)	ja	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
Perspektiven-übernahme	links-schief (t_1-t_4)	steil (t_1-t_3), flach (t_4)	nein (t_1-t_4)	nein (außer t_4)	nein (0,960)	Korrelation ja, Varianzanalyse nein
SKSS	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_2), flach (t_1, t_3, t_4)	ja (t_1-t_4)	ja (t_1-t_4)	nein (0,910)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja
RU – SKSS	rechts-schief (t_1-t_4)	flach (t_1-t_4)	nein (außer t_1)	ja (t_1-t_4)	nein (0,883)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja
PV – SKSS	rechts-schief (t_3), links-schief (t_1, t_2, t_4)	steil (t_2, t_4), flach (t_1, t_3)	nein (t_1-t_4)	ja (außer t_3)	nein (0,970)	Korrelation ja, Varianzanalyse eingeschränkt
RU/AT – SKSS	rechts-schief (t_1-t_4)	steil (t_2), flach (t_1, t_3, t_4)	nein (außer t_1+t_2)	ja (t_1-t_4)	nein (0,926)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja
ID – SKSS	links-schief (t_1-t_4)	steil (t_1, t_2, t_4), flach (t_3)	nein (t_1-t_4)	ja (t_1-t_4)	nein (0,977)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja
FIS	links-schief (t_1-t_4)	steil (t_1, t_2, t_4), flach (t_3)	nein (t_1-t_4)	ja (t_1-t_4)	nein (0,977)	Korrelation ja, Varianzanalyse ja

[84] Anm.: Ergebnis (Signifikanz) basierend auf dem Mittelwert.
[85] Anm.: Test auf Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov.

Die Voraussetzungsprüfung ergibt, dass die aufgeführten Analyseverfahren angewendet werden können. Durch die fehlende Varianzhomogenität der Variablen Zeit außerschulisches Sportengagement, Empathie, Perspektivenübernahme und PV können die entsprechenden Ergebnisse der Varianzanalyse nur vorsichtig interpretiert werden.

5. Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich am Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, dass dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3.5). Es wird von den Kernannahmen ausgegangen, dass die menschliche Persönlichkeitsentwicklung ein Leben lang als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität stattfindet und von jedem Menschen aktiv mitgestaltet wird. Von diesem Standpunkt aus müssen sich die Schüler mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen und sehen sich neben ihrer körperlichen und psychischen Entwicklung im Verlaufe der Orientierungsstufe mit dem Bereich der schulischen Qualifikation konfrontiert, die am Ende jedes Schulhalbjahrs in Form eines Zeugnisses und am Ende der Orientierungsstufe mit einer Schullaufbahnempfehlung dokumentiert wird. Dies führt schon im Kindesalter zu einem enormen Leistungsdruck und engt den Freiraum freies Spielen enorm ein. Die Schüler müssen zu Beginn der fünften Klasse ihren Platz in der weiterführenden Schule finden und eine Balance zwischen der eigenen und der sozialen Identität herstellen, um eine eigene Ich-Identität aufzubauen. Gelingt dies nicht, kann es zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung bis hin zu Krankheiten führen, was sich u.a. in Form von mangelnder Mitarbeit, auffälligem Verhalten oder hoher Zahl von Fehltagen in der Schule manifestieren kann. Der Einfluss von Bildungsinstitutionen wie Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ist enorm gestiegen. Neben dem Einfluss der schulischen Organisationsstruktur und zwischen Lehrkräften und Schüler(n), üben Schüler untereinander auch einen Sozialisationsdruck aus. Die Schüler werden während der Schulzeit fast ausschließlich im Klassenverband unterrichtet. Die Zusammensetzung der einzelnen Klassen ist sehr unterschiedlich. Faktoren wie Klassenklima oder Sozialstrukturen innerhalb einer Klasse können die individuelle Entwicklung der Schüler z.T. erheblich beeinflussen. Aber auch die alltägliche Lebenswelt mit Familie, Freunden, Freizeit oder Vereinen übt einen Einfluss auf die kindliche Sozialisation aus. Einen weiteren Einflussfaktor stellt das Geschlecht dar, der sich in einer unterschiedlichen produktiven Realitätsverarbeitung bei Jungen und Mädchen bemerkbar macht (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). Die Einbettung der empirischen Untersuchung in diesen theoretischen Rahmen legt eine Auswertung der Ergebnisse nahe, bei der das schulische und außerschulische Sportengagement, das Geschlecht sowie weitere schulische Einflussgrößen auf die Sozialisation wie

Klassenzugehörigkeit und Teilnahme an einem Sozialkompetenztraining berücksichtigt wird. Somit bietet die Untersuchung ausreichend Material, um einen Beitrag innerhalb der Schulsportforschung zu leisten, ob schulsportliches Engagement zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern beiträgt, also eine Sozialisation durch Schulsport stattfindet.

Das schulsportliche Engagement der Schüler wird an der Teilnahme an einer Sport-AG bzw. einem Wahlfach Sport über den gesamten Zeitraum der Orientierungsstufe festgemacht, so dass diese Schüler über wöchentlich mindestens vier Stunden Schulsport verfügten. Dieses schulsportliche Engagement wurde von 63 Schülern gewählt. Als Kontrollgruppe dienten die 90 Schüler, die über den Zeitraum der Untersuchung am zweistündigen Sportunterricht teilgenommen haben. Dieser Gruppenvergleich bildet das Kernstück der Ergebnisdarstellung (Kapitel 5.1) und wird in die Teilergebnisse der drei Erhebungsinstrumente schriftliche Befragung der Schüler, der Lehrer sowie die Dokumentenanalyse unterteilt. Im Anschluss wird der Einfluss einer Teilnahme an einem Sozialkompetenztraining (ProPP), der Klassenzugehörigkeit, der besuchten Grundschule, der zukünftigen Schullaufbahn und einer Mitgliedschaft im Sportverein analysiert.

5.1 Zusammensetzung der Vergleichsgruppen zu schulsportlichem Engagement

Die Untersuchungsgruppe besteht aus 153 Schülern (siehe Kapitel 4.5.3). Zur Untersuchung des Einflusses eines schulsportlichen Engagements wird die Gruppe der Schüler, die zusätzlich zum Sportunterricht über den gesamten Zeitraum der Orientierungsstufe an einer zweistündigen Sport-AG, einem Wahlfach Sport oder aber an der Sport-AG und einem Wahlfach Sport teilnehmen mit denen verglichen, die ausschließlich am regulären Sportunterricht teilnehmen. Die Gruppe *„schulsportliches Engagement“* (SG) setzt sich aus 63 Schülern zusammen und kommt wöchentlich auf mindestens vier Unterrichtsstunden Sport. Als Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe (KG) dienen die 90 Schüler die ausschließlich an den beiden Sportstunden teilnehmen. Die Zusammensetzung der beiden Untersuchungsgruppen ist in Tabelle 28 aufgeführt.

Tabelle 28: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss zusätzlichen schulischen Sportengagements

Vergleichsgruppen	Anzahl Sportstunden	Männlich (N)	Weiblich (N)	Gesamt
KG	2	52	38	90
SG	4 - 8	25	38	63

Die Gruppe *„schulsportliches Engagement“* (SG) setzt sich aus Schülern der drei Arbeitsgemeinschaften Sport am Vormittag sowie aus Schüler die entweder nur an einem Wahlfach Sport bzw. über den Zeitraum der Orientierungsstufe eine Sport-AG sowie an einem Wahlfach Sport teilgenommen haben. Tabelle 29 zeigt die genaue Zusammensetzung der Schülergruppe SG.

Tabelle 29: Zusammensetzung der Gruppe „schulsportliches Engagement“ (SG)

SG	Anz. zusätzl. Sportstunden	Männlich (N)	Weiblich (N)	Gesamt (N)
AG Sport	**2**	**21**	**20**	**41**
• Fußball	2	21	---	21
• Geräteturnen	2	---	9	9
• Tanzen	2	---	11	11
Wahlfach Sport	**2**	**1**	**6**	**7**
• Akrobatik	2	---	1	1
• Basketball	2	1	---	1
• Einrad	2	---	3	3
• Fußball	2	---	1	1
• Tischtennis	2	---	1	1
AG Sport + Wahlfach Sport	**4**	**3**	**9**	**12**
• Geräteturnen + Akrobatik	4	---	2	2
• Geräteturnen + Einrad	4	---	3	3
• Geräteturnen + Fußball Mädchen	4	---	2	2
• Fußball + Akrobatik	4	3	---	3
• Tanz + Einrad	4	---	2	2
AG Sport + 2 x Wahlfach Sport	**6**	**---**	**3**	**3**
• Geräteturnen + Akrobatik + Einrad	6	---	2	2
• Tanz + Akrobatik + Einrad	6	---	1	1

5.2 Der Einfluss schulsportlichen Engagements

Außerunterrichtliches Sportengagement in der Schule umfasst alle sportlichen Aktivitäten, die von Seiten der Schule angeboten werden und über den obligatorischen Sportunterricht hinausgehen. In Anlehnung an das Sportkonzept der Sankt-Matthias-Schule kann man dieses außerunterrichtliche Sportengagement in drei Bereiche einteilen:

(1) **Wettkämpfe:** Jugend trainiert für Olympia, Fritz-Walter-Cup, Bundesjugendspiele Leichtathletik, Kreisjugendsportfest Leichtathletik
(2) **Zusätzlicher Sportunterricht:** Wahlfächer und AGs
(3) **Sportfahrten**: Skifahrt, Sportferienfreizeit

Im Hinblick auf die Fragestellung, liegt das Augenmerk auf dem zusätzlichen Sportunterricht. Hier soll der Einfluss eines zusätzlichen Sportengagements über den Zeitraum der zweijährigen Orientierungsstufe auf die Persönlichkeit der Schüler festgestellt werden. Die beiden anderen Bereiche werden nicht thematisiert. Die Teilnahme an sportlichen Wettkämpfen erfolgt nicht durch ein Eigenengagement der Schüler, sondern durch Nominierung der jeweiligen Sportlehrer. An den sportlichen Wettkämpfen nehmen i.d.R. nur Vereinsmitglieder teil. Dagegen beruht die Teilnahme an den Sportfahrten auf Eigeninitiative der Schüler. Die Sportfahrten finden teilweise (Skifahrt) bzw. komplett (Sportferienfreizeit) in den Ferien statt, so dass sich die Schüler bewusst dafür entschieden haben, in ihrer Freizeit Sport mit anderen Schülern sowie mit Lehrern ihrer Schule zu treiben. Die Teilnahme hängt allerdings auch mit dem sozialen Status der Schüler zusammen, da sich nicht alle Familien ein solches Zusatzangebot leisten können und eine finanzielle Unterstützung von Seiten der Schule in einigen Fällen von den Eltern nicht in Anspruch genommen oder sogar abgelehnt wird. Bei der Teilnahme an solchen Sportfahrten können daher lediglich soziale Determinanten lokalisiert werden, ein Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ist hingegen nur schwer festzustellen.

5.2.1 Schriftliche Befragung der Schüler

Die schriftliche Befragung der Schüler ist zu vier unterschiedlichen Messzeitpunkten (t_1-t_4), einmal pro Schulhalbjahr, innerhalb der zweijährigen Orientierungsstufe durchgeführt worden. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an der Fragebogenstruktur.

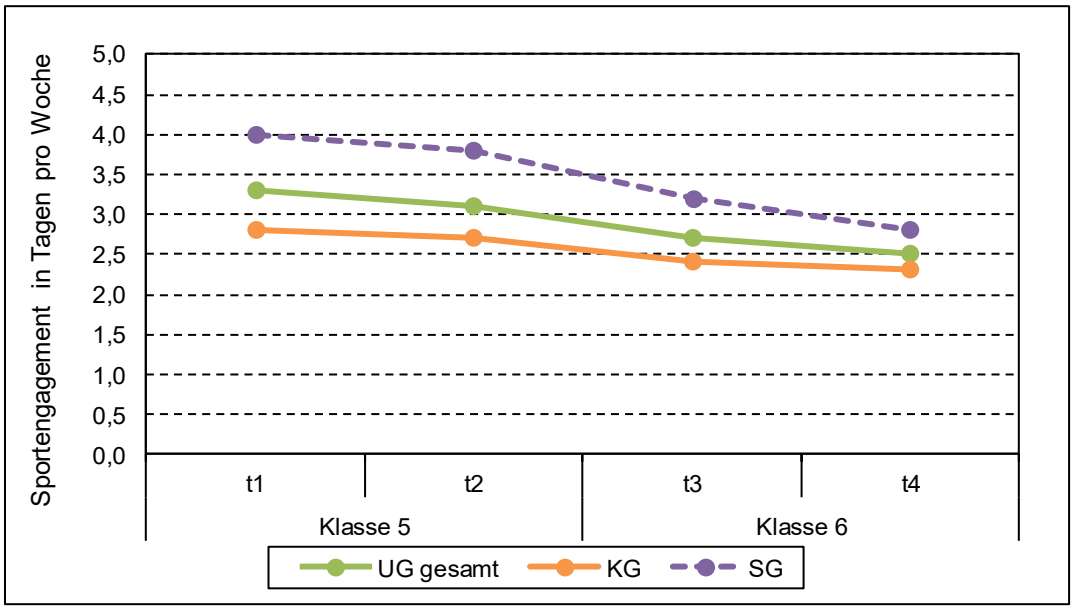
5.2.1.1 Häufigkeit und Umfang des außerschulischen Sportengagements

Im Schülerfragebogen wurde das außerschulische Sportengagement, unterteilt nach Freizeit- und Vereinssport, abgefragt. Die Schüler sollten den zeitlichen Umfang ihre regelmäßigen Sportaktivitäten für jeden Wochentag in einen Wochenplan eintragen. Daraus wurde das Sportengagement der Schüler in Tagen pro Woche sowie der zeitliche Umfang in Stunden pro Woche errechnet. Im Fragebogen wurde der Hinweis gegeben, Felder freizulassen, wenn an einem Wochentag kein Sport betrieben wird. Daher ist für diese freigelassen Felder die Häufigkeit und der Zeitaufwand auf null gesetzt worden.

(1) Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements

Die Häufigkeit des Sportengagements innerhalb der Untersuchungsgruppe geht im Laufe der Orientierungsstufe kontinuierlich zurück. Zum Zeitpunkt der ersten Messung (t_1) liegt sie bei ca. 3,3 Tagen[86] und fällt bis t_4 auf ca. 2,5 Trainingstage pro Woche zurück (Abbildung 36). Das außerschulische Sportengagement der SG ist zu allen Messzeitpunkten höher als dass der KG. Zu den Messzeitpunkten t_1 bis t_3 unterscheiden sich die Mittelwerte sogar signifikant voneinander. Zum ersten Messzeitpunkt t_1 liegt der Wert der SG mit ca. 4,0 Tagen deutlich über dem Wert der KG (ca. 2,8 Tage). Die Häufigkeit des Sportengagements beider Gruppen nähern sich durch den stärkeren Abfall innerhalb der SG im Verlauf der Untersuchung an, so dass es zum letzten Messzeitpunkt t_4 keine signifikanten Mittelwertunterschiede mehr gibt. Zum Messzeitpunkt t_4 beträgt die Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements der SG im Mittel ca. 2,8 Tage, der KG ca. 2,3 Tage.

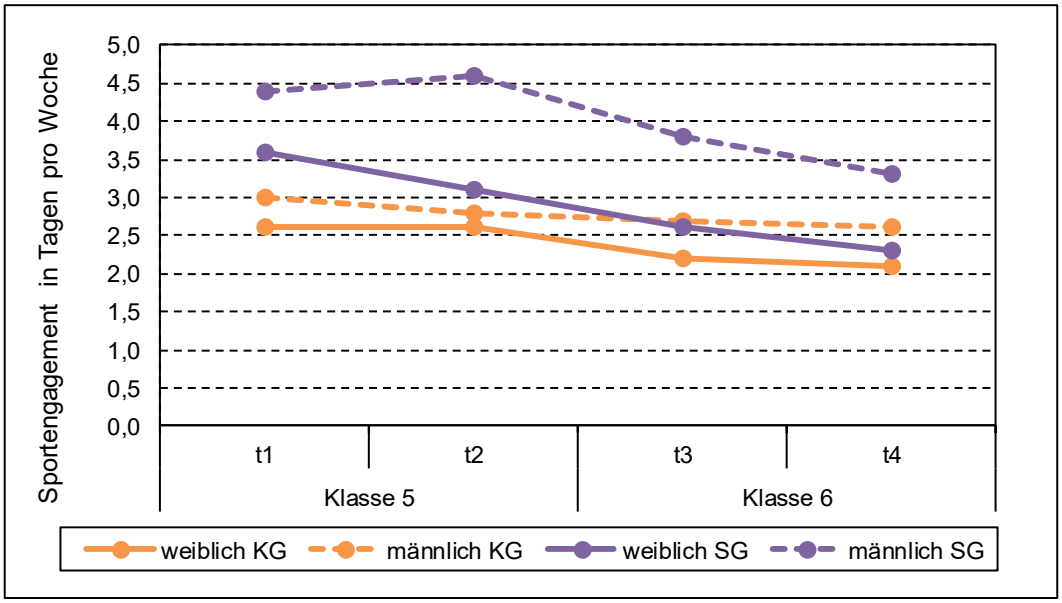
[86] Anm.: Da die aufgeführten Ergebnisse alle auf eine Stelle hinter dem Komma gerundet sind, werden mit dem Präfix „ca. (circa)“ versehen.



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Sportengagement	KG	90	2,8 (1,9)	2,7 (1,8)	2,4 (1,9)	2,3 (2,0)
	SG	63	4,0 (2,3)	3,8 (2,1)	3,2 (2,0)	2,8 (1,8)

Abbildung 36: Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich liegen die Mittelwerte der Jungen beider Gruppen über denen der jeweiligen Mädchengruppe. Mit Ausnahme des ersten Messzeitpunktes sind die Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen signifikant. Ebenfalls ist das Sportengagement der Jungen und Mädchen aus SG gegenüber der entsprechenden Geschlechtergruppe aus KG zu jedem Messzeitpunkt größer. Diese Mittelwertunterschiede verringern sich bei den Jungen im Verlauf der Untersuchung deutlich von ca. 1,6 Tagen in t_1 auf 0,6 Tage in t_4. Gleiches ist auch im Vergleich der beiden Mädchengruppen zu beobachten. Der Mittelwertunterschied verringert sich dort von 1,0 Tage in t_1 auf 0,3 Tage in t_4 (vgl. Abbildung 37).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Sportengagement	m KG	52	3,0 (1,7)	2,8 (1,9)	2,7 (2,0)	2,6 (2,2)
	w KG	38	2,6 (2,0)	2,6 (1,8)	2,2 (1,6)	2,1 (1,6)
	m SG	25	4,4 (1,9)	4,6 (1,7)	3,8 (1,9)	3,3 (1,8)
	w SG	38	3,6 (2,4)	3,1 (2,2)	2,6 (1,9)	2,3 (1,7)

Abbildung 37: Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Trainingshäufigkeit zeigen im Längsschnitt einen hoch signifikanten Haupteffekt der Messwerte innerhalb der einzelnen Messzeitpunkte, mit einer Varianzaufklärung von ca. 8% (Tabelle 30). Im Längsschnitt ist die Trainingshäufigkeit der SG ist im Vergleich zur KG signifikant höher ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}073$). Weiterhin ergibt sich ein sehr signifikanter Unterschied für den Vergleich von Jungen und Mädchen.

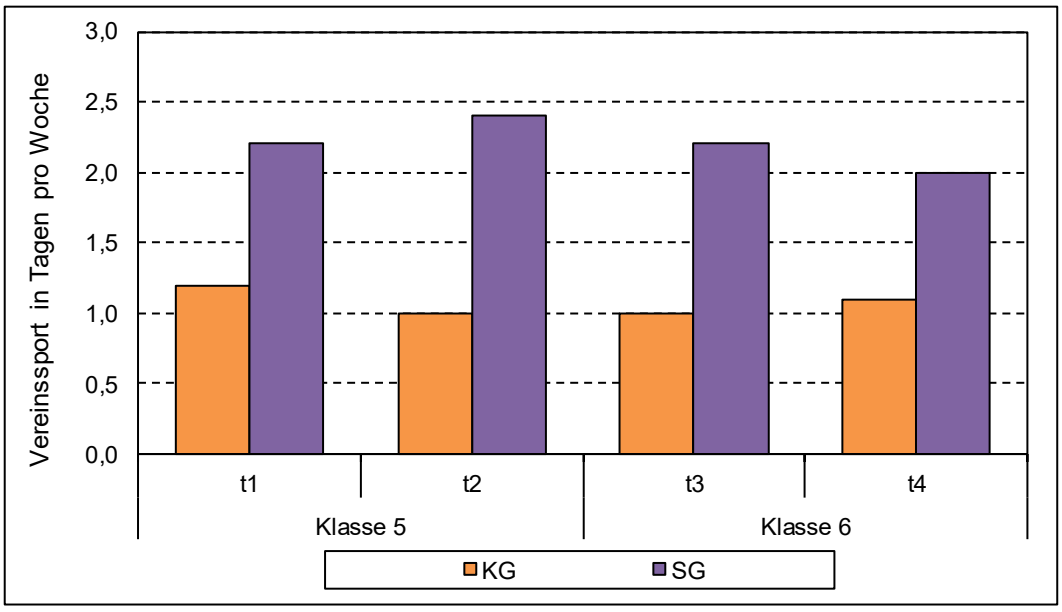
Tabelle 30: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum außerschulischen Sportengagement[87]

Quelle der Variation	df[88]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,721**	**12,456**	**0,000**	**0,077**
MZP x Gruppe	2,721	2,681	0,052	0,018
MZP x Geschlecht	2,721	0,398	0,735	0,003
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,721	0,934	0,417	0,006
Gruppe	**1**	**11,672**	**0,001**	**0,073**
Geschlecht	**1**	**8,560**	**0,004**	**0,012**
Gruppe x Geschlecht	1	1,841	0,177	0,012

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP3 **, MZP1 x MZP4 ***, MZP2 x MZP3 **, MZP2 x MZP4 *****

(2) Häufigkeit des Engagements im Sportverein

Die Trainingshäufigkeit im Sportverein nimmt in den beiden Vergleichsgruppen über den Untersuchungszeitraum nur in sehr geringem Maße um 0,1 bzw. 0,2 Tage pro Woche ab. Die Werte innerhalb der SG liegen zu allen Messzeitpunkten mit 0,9 bis 1,4 Tagen pro Woche signifikant über den Werten der KG (Abbildung 38).



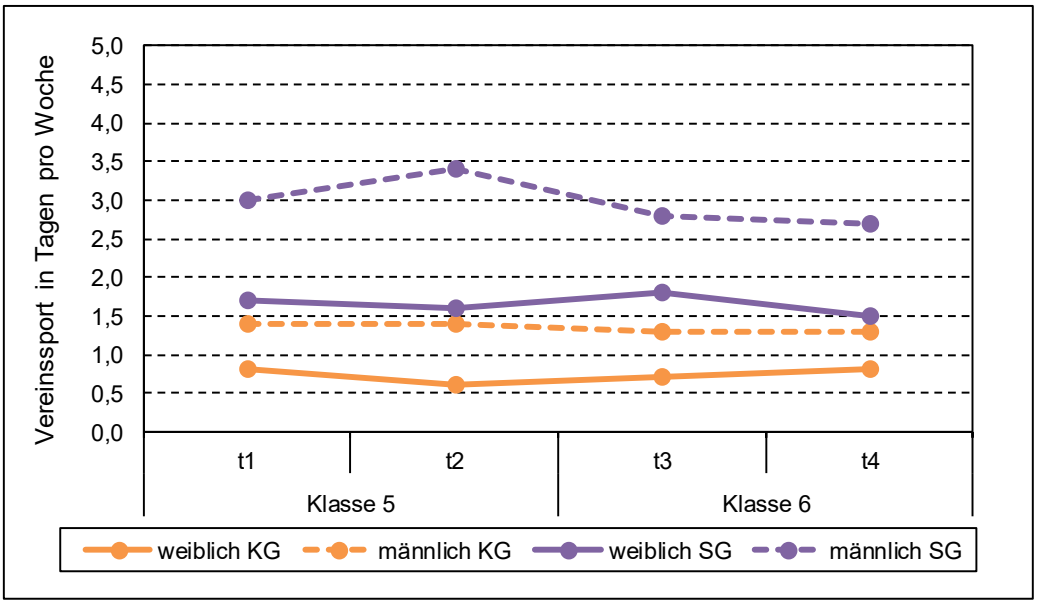
Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Vereinssport	KG	90	1,2 (1,3)	1,0 (1,3)	1,0 (1,2)	1,1 (1,4)
	SG	63	2,2 (1,7)	2,4 (1,9)	2,2 (1,7)	2,0 (1,5)

Abbildung 38: Häufigkeit des Vereinssports innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

[87] Anm.: Die Statistische Varianz der Ergebnisse wird ergänzt durch Angaben zur aufgeklärten Varianz (η^2). Die Effektgrößen sind nachfolgend aufgeführt: $\eta^2 = 0{,}01 < 0{,}06$ → kleiner Effekt: $\eta^2 = 0{,}06 < 0{,}14$ → mittlerer Effekt: $\eta^2 = 0{,}14 <$ → großer Effekt.

[88] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,907).

Diese Unterschiede gelten sowohl für die Jungen, als auch für die Mädchen (Abbildung 39). Die Trainingshäufigkeit der Jungen aus der SG liegt zwischen ca. 3,4 und ca. 2,8 Tagen pro Woche und nimmt im Rahmen der Untersuchung leicht ab. Dagegen bleibt die Trainingshäufigkeit der Jungen aus der KG zu den vier Messzeitpunkten mit Werten von ca. 1,3 bis 1,4 Tagen pro Woche nahezu konstant. Die Unterschiede der Trainingshäufigkeit der Mädchen aus beiden Vergleichsgruppen sind deutlich geringer. Die Mädchen aus SG kommen auf eine Trainingshäufigkeit von ca. 1,5 bis 1,8, die Mädchen der KG treiben ca. 0,6 bis 0,8 Tage die Woche Vereinssport. Damit sind die Mädchen der KG die einzige Gruppe, die im Mittel weniger als einmal pro Woche Vereinssport betreibt.



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Vereinssport	m KG	52	1,4 (1,3)	1,4 (1,4)	1,3 (1,2)	1,3 (1,4)
	w KG	38	0,8 (1,2)	0,6 (1,1)	0,7 (1,0)	0,8 (1,3)
	m SG	25	3,0 (1,4)	3,4 (1,8)	2,8 (1,5)	2,7 (1,6)
	w SG	38	1,7 (1,7)	1,6 (1,6)	1,8 (1,7)	1,5 (1,3)

Abbildung 39: Häufigkeit des Vereinssports von Jungen und Mädchen in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen keinen signifikanten Unterschied der Messwerte innerhalb der einzelnen Messzeitpunkte. Signifikante Unterschiede ergeben sich in der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe sowie von Messzeitpunkt und Geschlecht. Die Mittelwertunterschiede für die Gruppe und das Geschlecht sind sogar hochsignifikant (Tabelle 31). Der Anteil der aufgeklärten Varianz liegt beim Geschlecht bei ca. 13%, bei der Gruppe sogar bei ca. 20%.

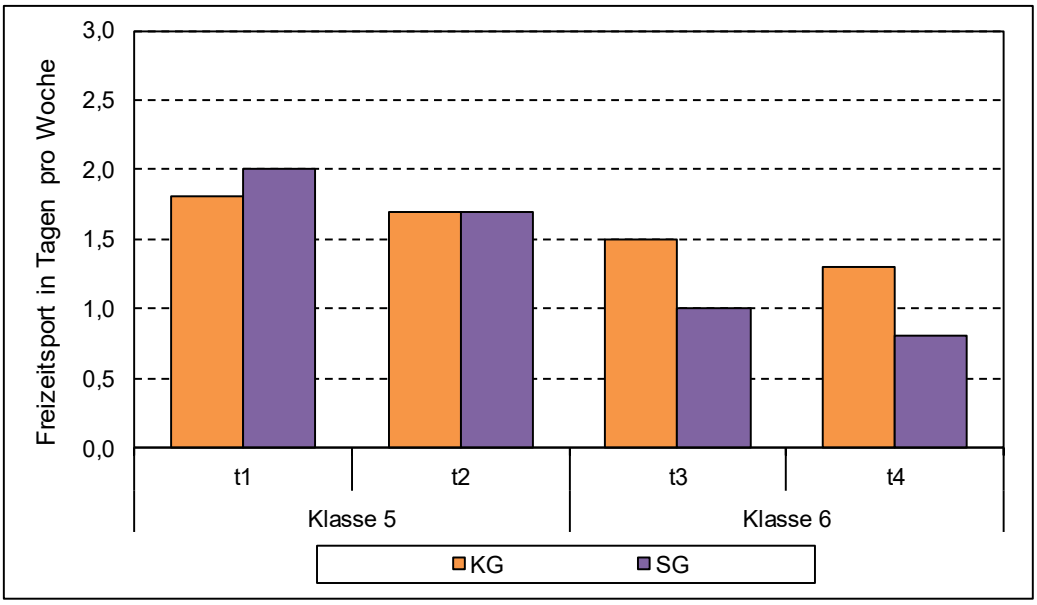
Tabelle 31: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Trainingshäufigkeit im Sportverein

Quelle der Variation	df[89]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,559	2,133	0,106	0,014
MZP x Gruppe	**2,559**	**3,155**	**0,032**	**0,021**
MZP x Geschlecht	**2,559**	**3,136**	**0,033**	**0,021**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,559	1,294	0,277	0,009
Gruppe	**1**	**37,005**	**0,000**	**0,199**
Geschlecht	**1**	**21,885**	**0,000**	**0,128**
Gruppe x Geschlecht	1	3,207	0,075	0,021

[89] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,853).

(3) Häufigkeit des freizeitsportlichen Sportengagements

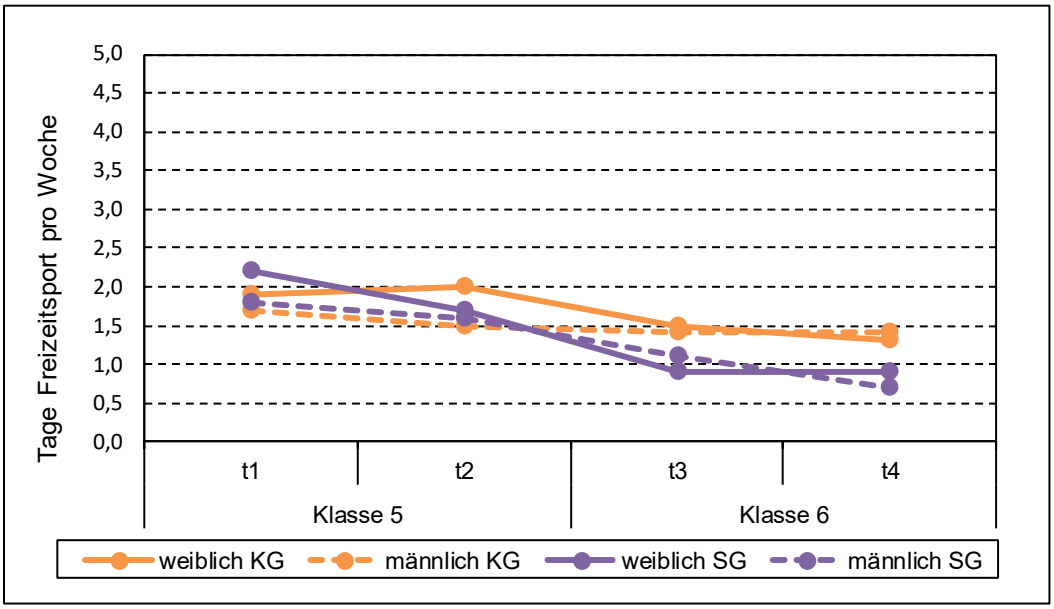
Das freizietsportliche Engagement nimmt im Verlauf der Untersuchgung in beiden Vergleichsgruppen kontinuierlich ab. Zum ersten Messzeitpunkt ist das freizeitsportliche Engagement innerhalb der SG größer als in der KG. Innerhalb der beiden Vergleichsgruppen ist der Rückgang während der Untersuchung bei der SG deutlicher (-1,2 Tage) als bei der KG (-0,5 Tage). Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen KG und SG treten zu keinem Messzeitpunkt auf (Abbildung 40).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Freizeitsport	KG	90	1,8 (2,1)	1,7 (2,1)	1,5 (2,0)	1,3 (2,0)
	SG	63	2,0 (2,4)	1,7 (1,9)	1,0 (1,3)	0,8 (1,2)

Abbildung 40: Freizeitsport in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb der beiden Vergleichsgruppen sind nicht zu beobachten. Zu Beginn der Untersuchung liegt die Häufigkeit von Freizeitsport bei den weiblichen Schülern innerhalb beider Vergleichsgruppen über den Werten der männlichen Schüler. Mit Ausnahme des Messzeitpunkts t_3 bei der SG liegen die Mittelwerte der Mädchen beider Gruppen über denen der Jungen. Die Häufigkeit des freizeitsportlichen Engagements nimmt innerhalb beider Vergleichsgruppen sowohl bei den Mädchen, als auch bei den Jungen ab. Der Rückgang der Häufigkeit von Freizeitsport ist in beiden Gruppen jeweils bei den Mädchen größer als bei den Jungen (Abbildung 41).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Häufigkeit Freizeitsport	m KG	52	1,7 (2,1)	1,5 (2,1)	1,4 (2,2)	1,4 (2,4)
	w KG	38	1,9 (2,2)	2,0 (2,0)	1,5 (1,7)	1,3 (1,5)
	m SG	25	1,8 (2,3)	1,6 (2,0)	1,1 (1,5)	0,7 (1,2)
	w SG	38	2,2 (2,5)	1,7 (1,9)	0,9 (1,2)	0,9 (1,1)

Abbildung 41: ***Häufigkeit des Freizeitsports von Jungen und Mädchen in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten***

Das Ergebnis der Varianzanalyse zur Häufigkeit freizeitsportlichem Engagements ergibt als Haupteffekt für den Messzeitpunkt einen hochsignifikanten Unterschied mit einer aufgeklärten Varianz im mittleren Bereich von ca. 7%. Die paarweisen Vergleiche der vier Messzeitpunkte bestätigen signifikante Mittelwertunterschiede aller Messzeitpunktvergleiche untereinander. Weitere Signifikanzen sind nicht zu beobachten (Tabelle 32).

Tabelle 32: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Häufigkeit freizeitsportlichem Engagement

Quelle der Variation	df[90]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,696**	**11,942**	**0,000**	**0,074**
MZP x Gruppe	2,696	2,536	0,063	0,017
MZP x Geschlecht	2,696	0,569	0,617	0,004
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,696	0,581	0,610	0,004
Gruppe	1	0,693	0,407	0,005
Geschlecht	1	0,339	0,562	0,002
Gruppe x Geschlecht	1	0,013	0,911	0,000

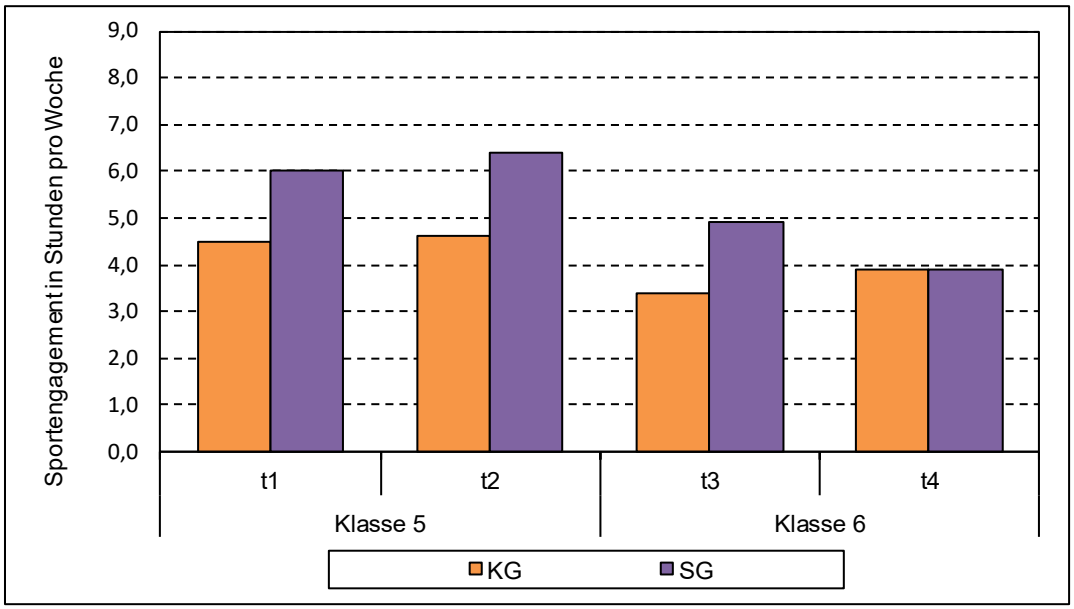
Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP3 **, MZP1 x MZP4 *, MZP2 x MZP3 **, MZP2 x MZP4 *****

(4) Umfang des außerschulischen Sportengagements

Der Umfang des außerschulischen Sportengagements ist in Stunden pro Woche gemessen worden. Unterteilt nach Sport in der Freizeit und im Verein sollten die Schüler den Umfang ihrer sportlichen Betätigungen an den einzelnen Wochentagen in Stunden angeben.

Im Verlauf der Untersuchung nimmt der Umfang des außerschulischen Sportengagements ab. Die Abnahme erfolgt jedoch nicht kontinuierlich. Zum Ende des 5. Schuljahrs (t_2) ist das außerschulische Sportengagement beider Gruppen am größten. Der Mittelwert beträgt bei der SG ca. 6,4 Stunden und bei der KG ca. 4,6 Stunden pro Woche. Das Sportengagement der SG ist im Vergleich zur KG zu den ersten drei Messzeitpunkten bis zum 1. Halbjahr Klasse 6 (t_3) um etwa 1,5-1,8 Stunden pro Woche signifikant größer. Zum Abschluss der Orientierungsstufe haben sich die Werte der beiden Vergleichsgruppen angeglichen und sind deutlich auf ca. 3,9 Stunden abgesunken (Abbildung 42).

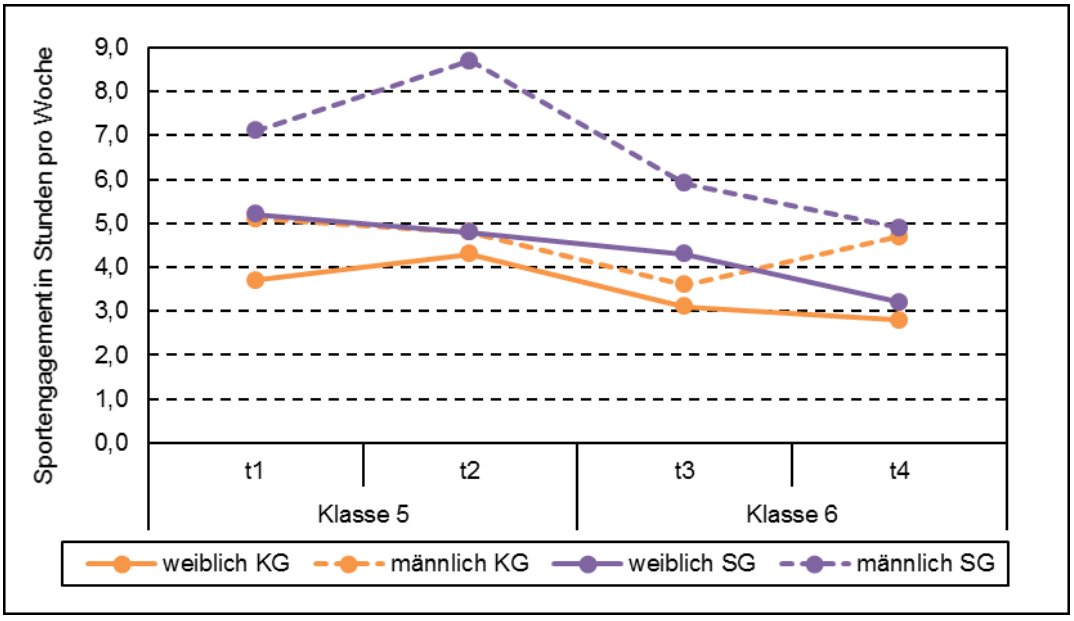
[90] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,899).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Sportengagement	KG	90	4,5 (4,1)	4,6 (4,0)	3,4 (3,0)	3,9 (4,9)
	SG	63	6,0 (4,2)	6,4 (5,5)	4,9 (4,1)	3,9 (2,7)

Abbildung 42: Außerschulisches Sportengagement der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das außerschulische Sportengagement von Jungen innerhalb der beiden Vergleichsgruppen ist größer als das der Mädchen. Diese Unterschiede sind bis auf Messzeitpunkt t_3 signifikant. Den größten Umfang geben dabei die Jungen aus SG an. Ihr wöchentliches Sportengagement beträgt zum 2. Halbjahr Klasse 5 (t_2) ca. 8,7 Stunden, sinkt dann aber bis zum 2. Halbjahr 6 (t_4) auf ca. 4,9 Stunden pro Woche ab. Das Sportengagement der Mädchen aus SG liegt ebenfalls, wenn auch nicht deutlich, über dem der Mädchen aus KG. Dieser Unterschied ist im Messzeitpunkt t_2 signifikant (Gruppe x Geschlecht *). Das außerschulische Sportengagement sinkt von ca. 5,2 Stunden zum ersten Messzeitpunkt kontinuierlich auf 3,2 Stunden pro Woche bis zum letzten Messzeitpunkt ab. Die Werte der Jungen aus KG fallen bis zum dritten Messzeitpunkt stetig von ca. 5,1 Stunden auf ca. 3,6 Stunden pro Woche ab. Beim letzten Messzeitpunkt kommt es jedoch zu einem deutlichen Anstieg des außerschulischen Sportengagements auf ca. 4,7 Stunden pro Woche (Abbildung 43).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Sportengagement	m KG	52	5,1 (4,5)	4,8 (3,9)	3,6 (3,2)	4,7 (5,6)
	w KG	38	3,7 (4,1)	4,3 (4,2)	3,1 (2,6)	2,8 (3,3)
	m SG	25	7,1 (4,1)	8,7 (6,5)	5,9 (2,9)	4,9 (2,7)
	w SG	38	5,2 (4,2)	4,8 (4,2)	4,3 (4,7)	3,2 (2,5)

Abbildung 43: Außerschulisches Sportengagement von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt für den Messzeitpunkt einen hoch signifikanten Haupteffekt mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 8%. Ein signifikanter Unterschied ist bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe zu erkennen. Weiterhin ergibt sich ein sehr signifikanter Gruppen- und Geschlechtereffekt. Die Schüler der SG betreiben deutlich mehr Sport außerhalb der Schule als die Schüler der KG. Die gleiche Aussage gilt auch für den Einzelvergleich der Geschlechter innerhalb der beiden Vergleichsgruppen (Tabelle 33). Ein Interaktionseffekt im Längsschnitt von Geschlecht und Gruppe ist nicht zu beobachten.

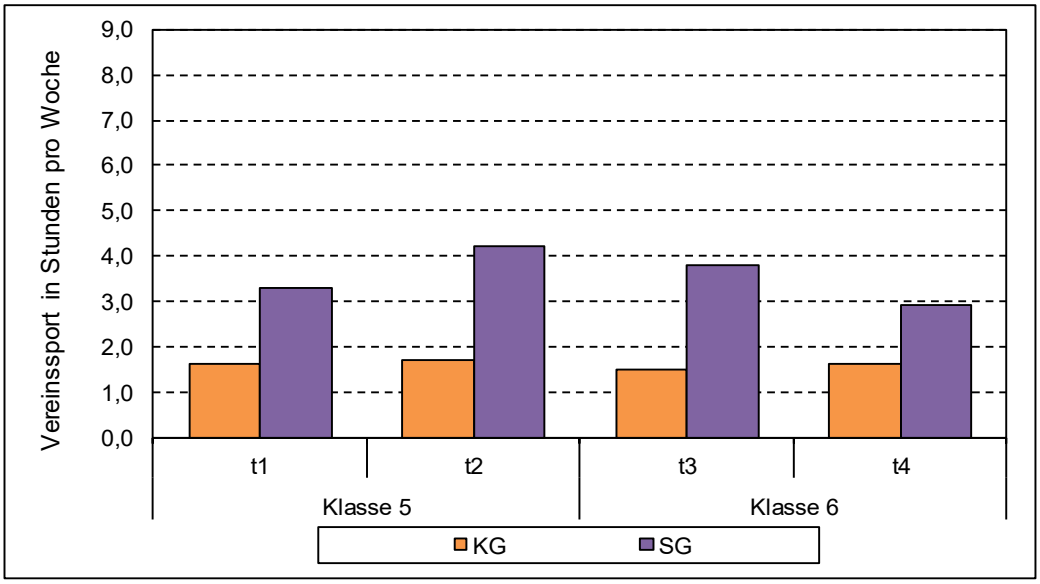
Tabelle 33: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang außerschulischen Sportengagement

Quelle der Variation	df[91]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,797**	**12,225**	**0,000**	**0,076**
MZP x Gruppe	**2,797**	**2,826**	**0,042**	**0,019**
MZP x Geschlecht	2,797	0,916	0,428	0,006
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,797	2,536	0,061	0,017
Gruppe	**1**	**7,631**	**0,006**	**0,049**
Geschlecht	**1**	**9,673**	**0,002**	**0,061**
Gruppe x Geschlecht	1	1,274	0,261	0,008

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP3 **, MZP1 x MZP4 **, MZP2 x MZP3 ***, MZP2 x MZP4 *****

(5) Umfang des Engagements im Sportverein

Das vereinsgebundene Sportengagement ist im gesamten Untersuchungszeitraum bei der SG signifikant größer als innerhalb der KG. Das größte Sportengagement im Verein erreicht die SG mit ca. 4,2 Stunden pro Woche zum Messzeitpunkt t_2. Danach fällt es innerhalb der SG bis t_4 auf ca. 2,9 Stunden pro Woche ab. Im Gegensatz dazu bleibt das Vereinsengagement der KG zu allen Messzeitpunkten mit etwa 1,5 – 1,7 Stunden pro Woche nahezu konstant (Abbildung 44).

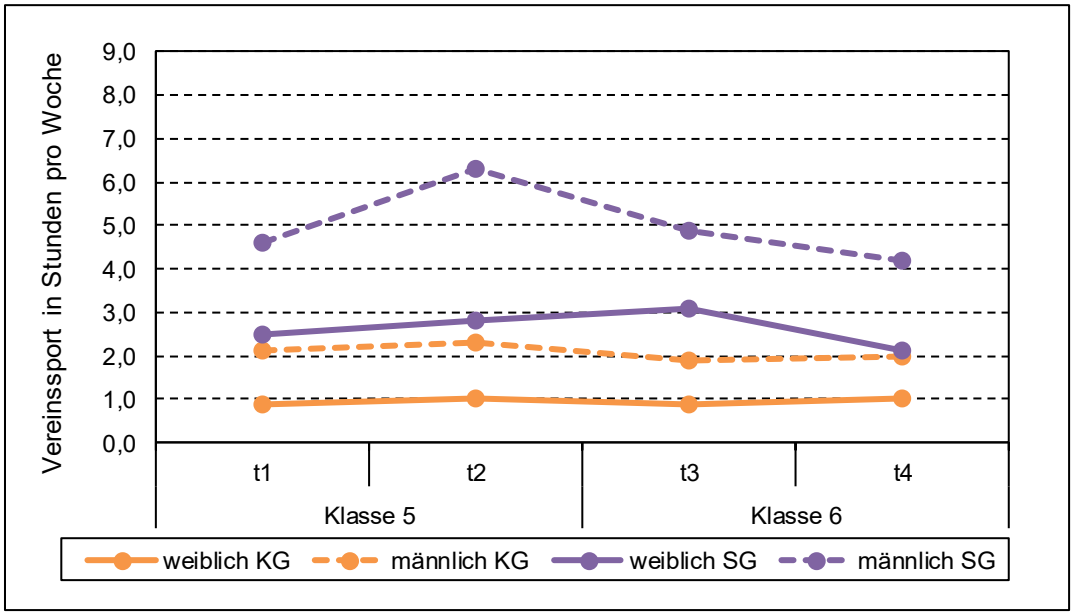


Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Vereinssport	KG	90	1,6 (1,9)	1,7 (2,3)	1,5 (1,8)	1,6 (2,0)
	SG	63	3,3 (3,1)	4,2 (4,4)	3,8 (3,9)	2,9 (2,4)

Abbildung 44: Umfang des Vereinstrainings innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

[91] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,932).

Der Umfang des Vereinstrainings von Jungen und Mädchen sowie zwischen SG und KG unterscheidet sich zu allen vier Messzeitpunkten signifikant (Abbildung 45). Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass Jungen und Mädchen der SG einen deutlich größeren Umfang an Vereinstraining aufweisen als Jungen und Mädchen der KG. Während der Umfang innerhalb der KG bei Jungen (ca. 1,9 – 2,3 Stunden) sowie bei Mädchen (ca. 0,9 - 1,0 Stunden) nahezu konstant bleibt, fällt er bei den Jungen und Mädchen innerhalb der SG bis zum Ende der Klasse 6 (t_4) ab. Das Sportengagement im Verein bei den Jungen der SG liegt während der gesamten Untersuchung immer über 4,0 Stunde pro Woche. Zum Ende des 2. Hj. Klasse 5 (t_2) mit ist das vereinsgebundene Sportengagement bei den Jungen der SG mit ca. 6,3 Stunden am höchsten. Die Schwankungen im Trainingsumfang innerhalb des Untersuchungszeitraums bei den Mädchen der SG sind deutlich geringer. Der Trainingsumfang bei ihnen liegt im Bereich von ca. 2,1 – 3,1 Stunden pro Woche.



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Vereinssport	m KG	52	2,1 (2,1)	2,3 (2,3)	1,9 (2,0)	2,0 (2,2)
	w KG	38	0,9 (1,5)	1,0 (1,9)	0,9 (1,4)	1,0 (1,6)
	m SG	25	4,6 (2,9)	6,3 (5,1)	4,9 (2,7)	4,2 (2,6)
	w SG	38	2,5 (3,0)	2,8 (3,1)	3,1 (4,4)	2,1 (1,9)

Abbildung 45: Umfang des Vereinstrainings von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt hoch signifikanten Haupteffekt für den Messzeitpunkt. Ein sehr signifikanter Unterschied der Mittelwerte ist bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe sowie eine Signifikanz bei der Interaktion von Messzeitpunkt und Geschlecht zu erkennen. Wie aus der deskriptiven Beschreibung der Ergebnisse zu erwarten, ergibt sich ein hoch signifikanter Gruppen- und Geschlechtseffekt mit großen Varianzaufklärungen von ca. 21% bzw. ca. 13% (Tabelle 34).

Tabelle 34: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang des Vereinstrainings

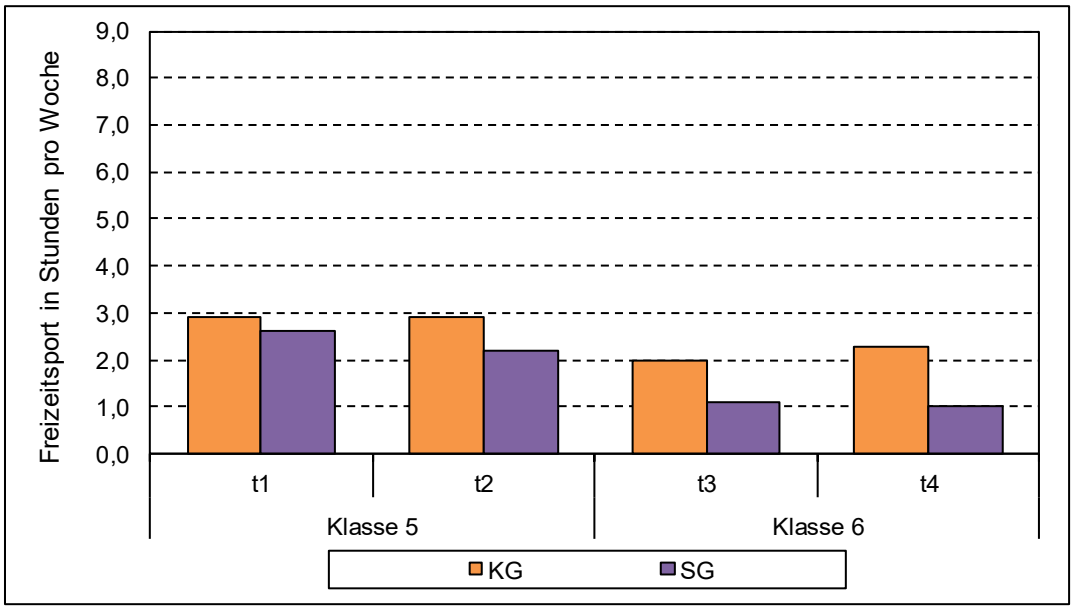
Quelle der Variation	df[92]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,933**	**5,439**	**0,001**	**0,035**
MZP x Gruppe	**2,933**	**4,648**	**0,004**	**0,030**
MZP x Geschlecht	**2,933**	**2,728**	**0,045**	**0,018**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,933	1,293	0,277	0,009
Gruppe	**1**	**39,359**	**0,000**	**0,209**
Geschlecht	**1**	**22,707**	**0,000**	**0,132**
Gruppe x Geschlecht	1	3,232	0,074	0,021

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP2 *, MZP2 x MZP4 **

(6) Umfang des freizeitsportlichen Engagements

Der Umfang des freizeitsportlichen Engagements ist bei der KG über den gesamten Untersuchungszeitraum größer als bei der SG (Abbildung 46). Im Messzeitpunkt t_3 ist dieser Unterschied signifikant (p = 0,31). Innerhalb beider Vergleichsgruppen reduziert sich im Verlauf der Orientierungsstufe der Umfang des Sportengagements pro Woche, bei der SG deutlicher (ca. – 1,6 Stunden) als bei der KG (ca. -0,6 Stunden).

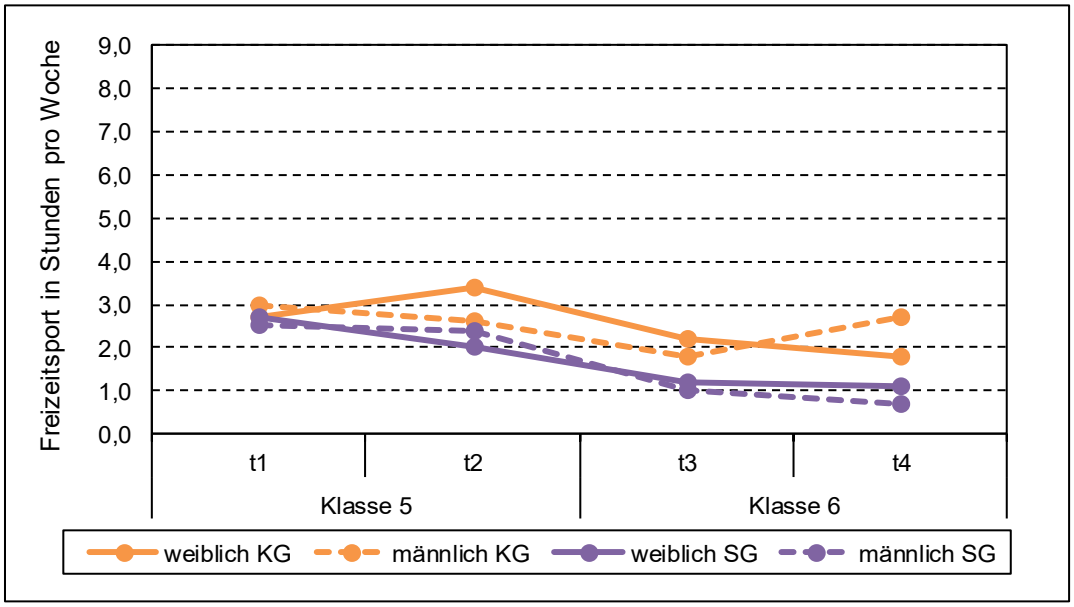
[92] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,978).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Freizeitsport	KG	90	2,9 (4,4)	2,9 (4,3)	2,0 (3,0)	2,3 (5,0)
	SG	63	2,6 (3,3)	2,2 (3,0)	1,1 (1,4)	1,0 (1,6)

Abbildung 46: Umfang des freizeitsportlichen Engagements innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind sehr gering und zu allen vier Messzeitpunkten nicht signifikant. Augenfällig ist lediglich die Steigerung des freizeitsportlichen Engagements der Jungen in der KG von t_3 zu t_4 um ca. 0,9 Stunden pro Woche, da das Engagement sowohl der Jungen aus der SG sowie die Mädchen aus beiden Vergleichsgruppen in diesem Zeitraum leicht abfällt (Abbildung 47).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Umfang Freizeitsport	m KG	52	3,0 (4,6)	2,6 (4,2)	1,8 (3,2)	2,7 (6,0)
	w KG	38	2,7 (4,1)	3,4 (4,4)	2,2 (2,7)	1,8 (3,2)
	m SG	25	2,5 (3,2)	2,4 (3,4)	1,0 (1,3)	0,7 (1,4)
	w SG	38	2,7 (3,4)	2,0 (2,8)	1,2 (1,5)	1,1 (1,8)

Abbildung 47: Umfang freizeitsportlichen Engagements von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt für den Messzeitpunkt einen hoch signifikanten Haupteffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 6 %. Weitere Haupteffekte und Interaktionen lassen sich aus den Ergebnissen nicht ableiten (Tabelle 35).

Tabelle 35: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang des freizeitsportlichen Engagements

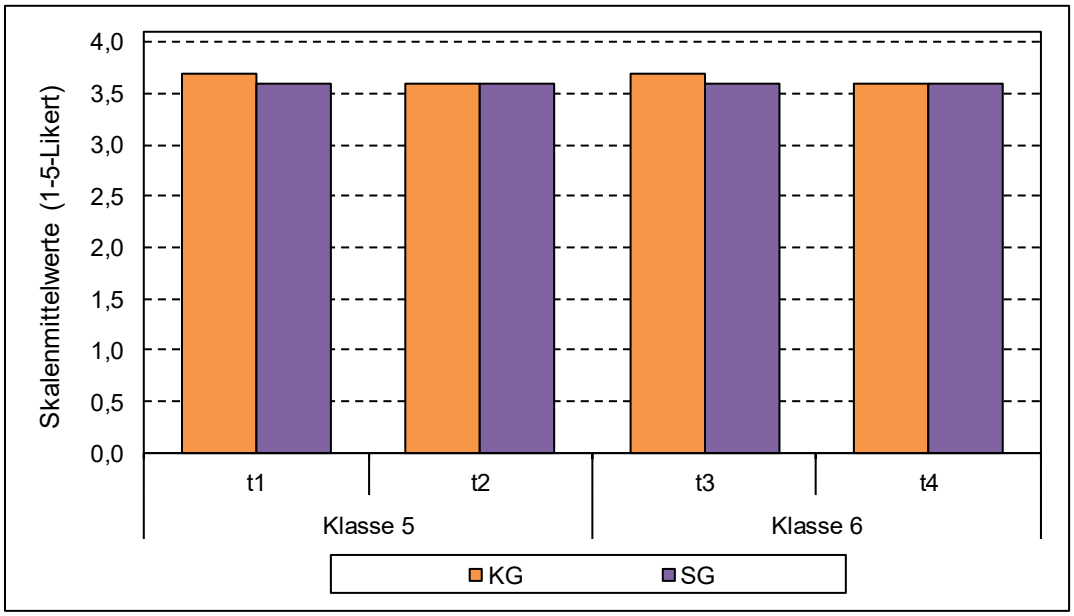
Quelle der Variation	df[93]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,546**	**9,307**	**0,000**	**0,059**
MZP x Gruppe	2,546	1,026	0,373	0,007
MZP x Geschlecht	2,546	0,364	0,746	0,002
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,546	1,555	0,206	0,010
Gruppe	1	2,721	0,101	0,018
Geschlecht	1	0,014	0,907	0,000
Gruppe x Geschlecht	1	0,009	0,925	0,000

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP3 ***, MZP1 x MZP4 *, MZP2 x MZP3 ***, MZP2 x MZP4 ***

[93] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,849).

5.2.1.2 Empathie und Perspektivenübernahme

Die Skalenmittelwerte für Empathie ändern sich innerhalb beider Vergleichsgruppen über den gesamten Ergebungszeitraum nur unwesentlich. Es gibt zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede der Skalenmittelwerte beider Gruppen. Innerhalb der SG bleibt der Skalenmittelwert mit ca. 3,6 über alle Ergebungszeitpunkte hinweg konstant. Die Werte der KG variieren zwischen ca. 3,6 – 3,7 (Abbildung 48).

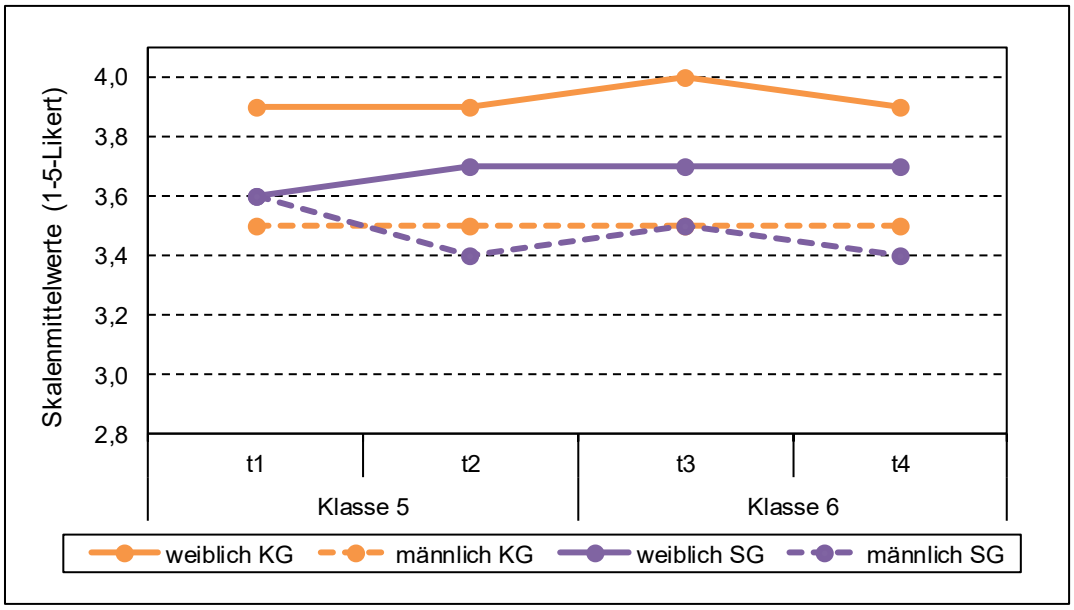


Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Empathie	KG	90	3,7 (0,6)	3,6 (0,7)	3,7 (0,6)	3,6 (0,7)
	SG	63	3,6 (0,5)	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,5)

Abbildung 48: Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die Skalenmittelwerte der Jungen und Mädchen beider Gruppen liegen über den gesamten Untersuchungszeitraum mit Werten von ca. 3,4 bis 4,0 oberhalb des neutralen Mittelwerts von 3 („teils/teils“) und weist auf eine positive Positionierung der Schüler bei dieser Persönlichkeitseigenschaft. Der Vergleich von Jungen und Mädchen innerhalb der beiden Gruppen zeigt, dass die Skalenmittelwerte der Mädchen in den beiden Vergleichsgruppe deutlich über dem der entsprechenden Jungengruppe liegen. Einzige Ausnahme stellt die SG zu t_1 dar, an dem die Jungen und Mädchen dieser Gruppe einen gleichen Skalenmittelwert aufweisen. Die Werte der Mädchen aus SG liegen jeweils ca. 0,2 – 0,3 über denen der Mädchen aus der KG. Bei den Jungen zeigt sich dagegen ein anderes Bild. Während bei den Jungen

der KG der Skalenmittelwert im Untersuchungszeitraum konstant auf 3,5 bleibt, sinkt der Wert der Jungen aus SG von 3,6 in t_1 auf 3,4 in t_4 ab (Abbildung 49).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Empathie	m KG	52	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)
	w KG	38	3,9 (0,5)	3,9 (0,7)	4,0 (0,6)	3,9 (0,8)
	m SG	25	3,6 (0,4)	3,4 (0,4)	3,5 (0,4)	3,4 (0,5)
	w SG	38	3,6 (0,6)	3,7 (0,7)	3,7 (0,7)	3,7 (0,5)

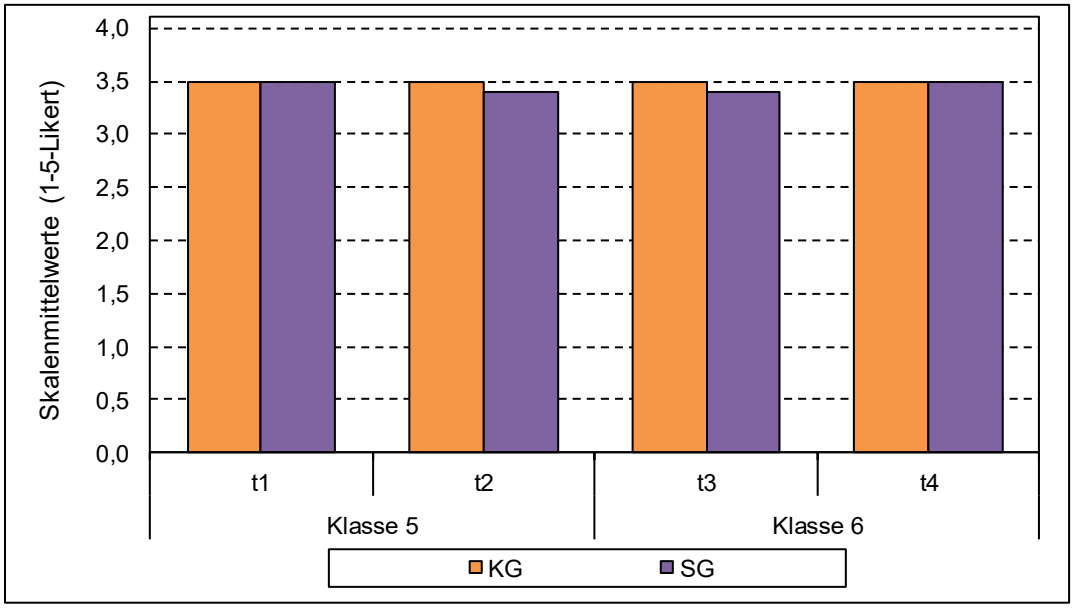
Abbildung 49: Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse zeigt einen hoch signifikanten Geschlechtseffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 9%. Weitere signifikante Effekte oder Interaktionen sind nicht zu beobachten (Tabelle 36).

Tabelle 36: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Empathie

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	3	0,554	0,646	0,004
MZP x Gruppe	3	0,262	0,853	0,002
MZP x Geschlecht	3	0,982	0,401	0,007
MZP x Gruppe x Geschlecht	3	0,503	0,681	0,003
Gruppe	1	2,617	0,108	0,017
Geschlecht	**1**	**14,377**	**0,000**	**0,088**
Gruppe x Geschlecht	1	2,202	0,140	0,015

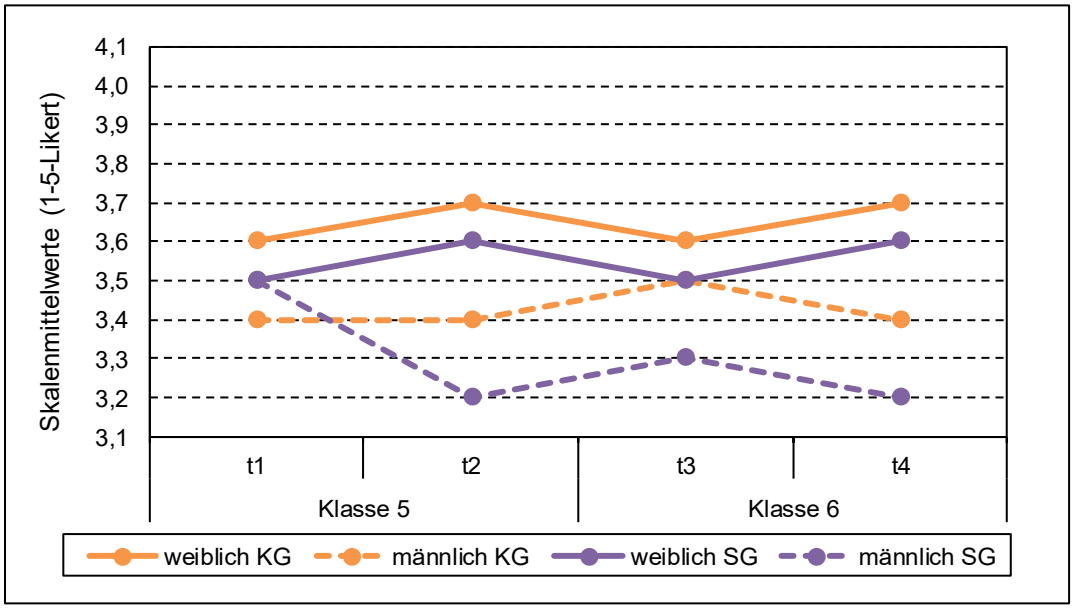
Die Skalenmittelwerte der Perspektivenübernahme sind über den gesamten Untersuchungszeitraum innerhalb beider Vergleichsgruppen nahezu identisch. Innerhalb der KG bleibt der Wert konstant auf ca. 3,5. Innerhalb der SG sind der Ausgangs- und Endwert mit ebenfalls ca. 3,5 gleich. Lediglich zu den beiden Messzeitpunkten t_2 und t_3 sinkt der Skalenmittelwert minimal um ca. 0,1 ab (Abbildung 50).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Perspektiven-übernahme	KG	90	3,5 (0,5)	3,5 (0,5)	3,5 (0,6)	3,5 (0,7)
	SG	63	3,5 (0,5)	3,4 (0,5)	3,4 (0,6)	3,5 (0,5)

Abbildung 50: Perspektivenübernahme innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich zeigen sich dagegen deutlichere Unterschiede. Die Skalenmittelwerte für Perspektivenübernahme der Jungen und Mädchen beider Gruppen liegen alle oberhalb des neutralen Mittelwertes im Bereich von ca. 3,2 bis 3,7. Die Mädchen beider Gruppen weisen höhere Skalenmittelwerte auf als die Jungen der entsprechenden Gruppe (ca. +0,1 – 0,4). Zu den Messzeitpunkten t_2 und t_4 sind diese Unterschiede hoch signifikant ($p = 0{,}000$). Eine Ausnahme bildet die SG zum Messzeitpunkt t_1. Zu diesem Zeitpunkt betragen die Werte für Jungen und Mädchen dieser Gruppe jeweils ca. 3,5. Während sich im Verlaufe der Untersuchung der Skalenmittelwert der Mädchen bis t_4 auf ca. 3,6 erhöht, sinkt der Wert der Jungen im selben Zeitraum auf ca. 3,2 ab (Abbildung 51).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Perspektiven-übernahme	m KG	52	3,4 (0,5)	3,4 (0,6)	3,5 (0,6)	3,4 (0,6)
	w KG	38	3,6 (0,5)	3,7 (0,4)	3,6 (0,6)	3,7 (0,7)
	m SG	25	3,5 (0,5)	3,2 (0,5)	3,3 (0,5)	3,2 (0,5)
	w SG	38	3,5 (0,5)	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)	3,6 (0,5)

Abbildung 51: Perspektivenübernahme innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt einen sehr signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Geschlecht. Weiterhin ist ein hoch signifikanter Geschlechtseffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 7% zu beobachten (Tabelle 37). Dieser Geschlechtereffekt war zum ersten Messzeitpunkt t_1 noch nicht vorhanden.

Tabelle 37: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Perspektivenübernahme

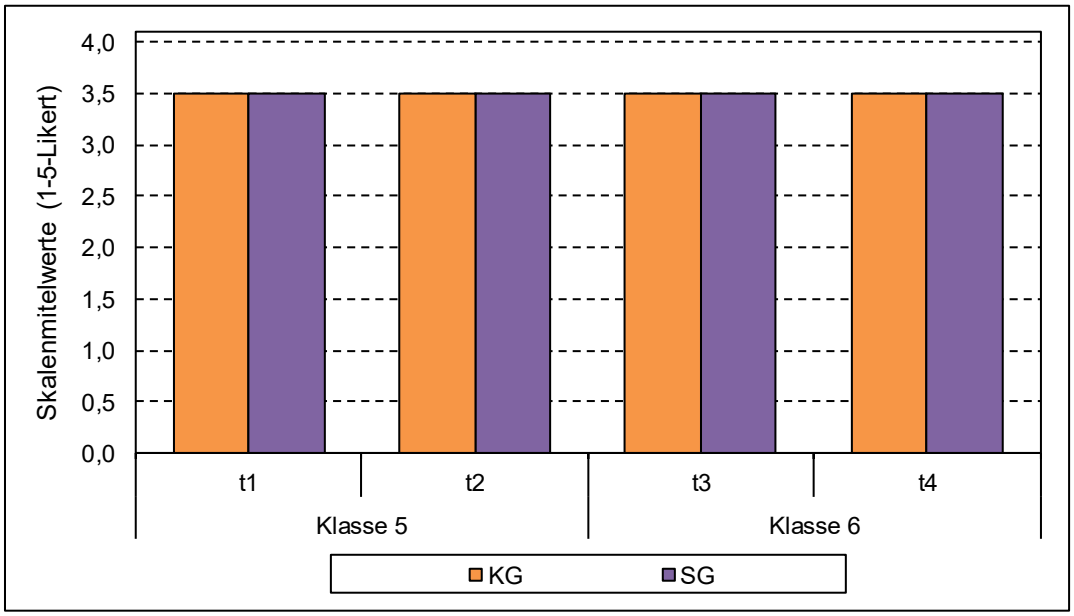
Quelle der Variation	df[94]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,880	0,753	0,516	0,005
MZP x Gruppe	2,880	0,774	0,504	0,005
MZP x Geschlecht	**2,880**	**3,954**	**0,009**	**0,026**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,880	1,301	0,274	0,009
Gruppe	1	1,829	0,178	0,012
Geschlecht	**1**	**11,851**	**0,001**	**0,074**
Gruppe x Geschlecht	1	0,051	0,822	0,000

[94] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,960).

5.2.1.3 Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS)

Der SKSS-Fragebogens von Ungerer-Röhrich (1984) umfasst 64 Items. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung erfolgt zuerst die Auswertung des gesamten Fragebogens. Anschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Subskalen für die Grundqualifikationen kommunikativen Handelns Rollenübernahme, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung sowie eine Skala für prosoziales Verhalten, innerhalb der beiden Vergleichsgruppen vorgestellt. Ungerer-Röhrich (1984) hat im Rahmen ihrer Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign Gymnasiasten der Klassen 5 und 6 zu drei Messzeitpunkten im Abstand von vier bis sechs Monaten schriftlich befragt. Die Versuchsgruppe durchlief dabei im Rahmen des Sportunterrichts ein Interventionsprogramm zur Förderung sozialen Lernens, die Kontrollgruppe nahm am herkömmlichen Sportunterricht ohne gezielte Intervention teil.

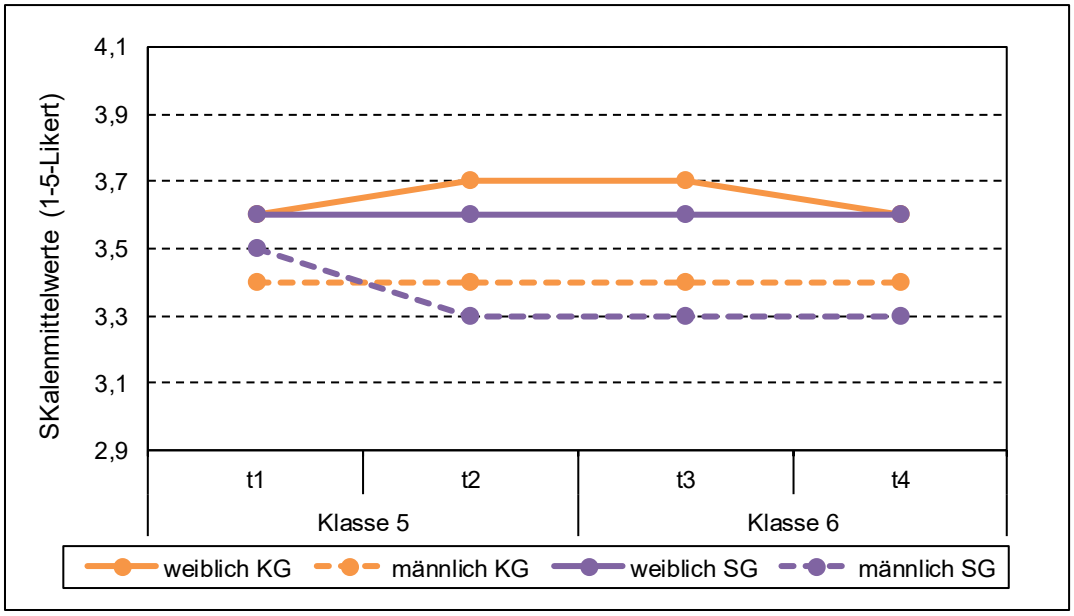
Die deskriptive Auswertung des SKSS-Fragebogen innerhalb der vorliegenden Untersuchung ergibt für beide Vergleichsgruppen über alle vier Messzeitpunkte hinweg einen konstanten Skalenmittelwert ca. 3,5. Die Werte befinden sich damit alle auf einem positiven Niveau (Abbildung 52).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS	KG	90	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)
	SG	63	3,5 (0,3)	3,5 (0,3)	3,5 (0,4)	3,5 (0,3)

Abbildung 52: Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der geschlechtsspezifische Vergleich verdeutlicht, dass Mädchen zu allen Messzeitpunkten einen signifikant höheren Skalenmittelwert aufweisen als Jungen. Die Mädchen der beiden Vergleichsgruppen besitzen zu allen Messzeitpunkten einen um ca. 0,1 – 0,3 höheren Skalenmittelwert als die Jungen der entsprechenden Gruppe. Die Werte der Mädchen aus der SG (ca. 3,6) und der Jungen aus der KG (ca. 3,4) bleiben über den gesamten Erhebungszeitraum konstant. Während der Skalenmittelwert der Jungen aus der SG zum zweiten Erhebungszeitpunkt um ca. 0,2 fällt, ist der Ausgangs und Endwert der Mädchen aus der KG mit ca. 3,6 identisch (Abbildung 53).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS	m KG	52	3,4 (0,4)	3,4 (0,3)	3,4 (0,4)	3,4 (0,4)
	w KG	38	3,6 (0,3)	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)	3,6 (0,5)
	m SG	25	3,5 (0,3)	3,3 (0,3)	3,3 (0,3)	3,3 (0,3)
	w SG	38	3,6 (0,3)	3,6 (0,3)	3,6 (0,4)	3,6 (0,3)

Abbildung 53: Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

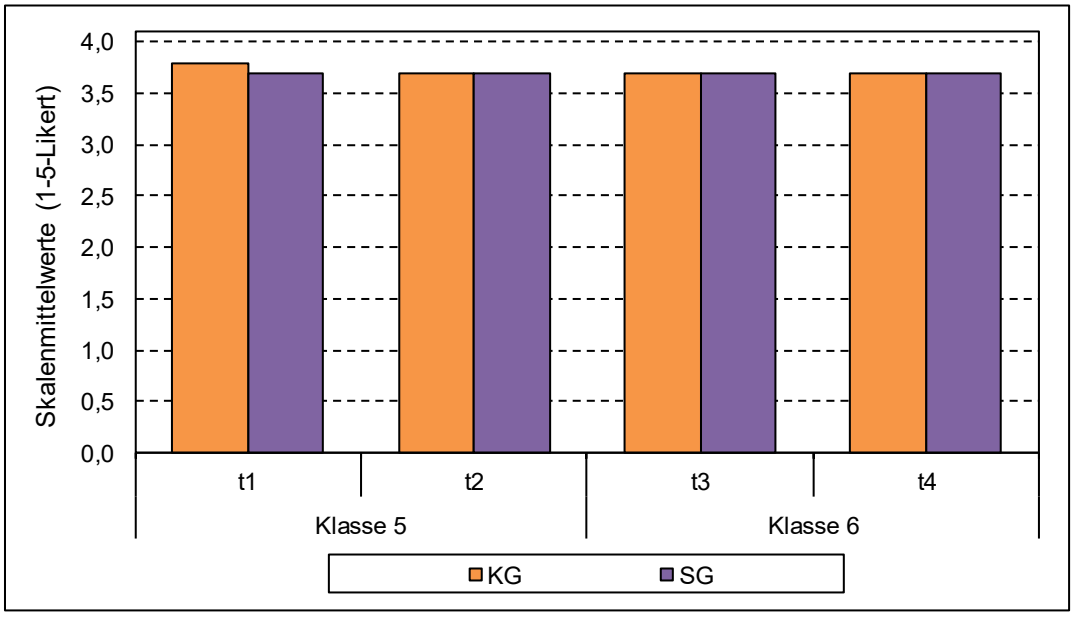
Die Varianzanalyse mit Messwiederholung liefert ein hoch signifikantes Ergebnis beim Geschlechtereffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 11% (Tabelle 38). Andere Effekte ergeben sich hierbei nicht.

Tabelle 38: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur sozialen Kompetenz in sportspezifischen Situationen

Quelle der Variation	df[95]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,731	0,805	0,481	0,005
MZP x Gruppe	2,731	0,636	0,577	0,004
MZP x Geschlecht	2,731	1,364	0,255	0,009
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,731	0,373	0,754	0,002
Gruppe	1	1,765	0,186	0,012
Geschlecht	**1**	**19,012**	**0,000**	**0,113**
Gruppe x Geschlecht	1	0,041	0,839	0,000

(1) Rollenübernahme und Rollendistanz (RU)

Die Skalenmittelwerte der Rollenübernahme und Rollendistanz bleiben auf einem positiven Niveau von ca. 3,7 innerhalb beider Vergleichsgruppen nahezu konstant (Abbildung 54).



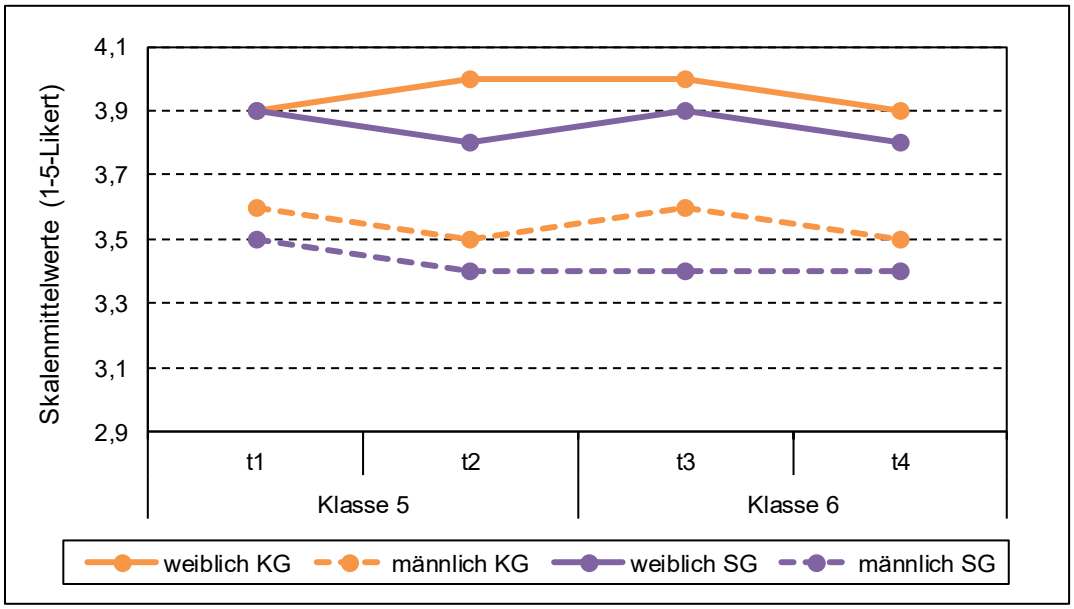
Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_RU	KG	90	3,8 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	SG	63	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)	3,7 (0,5)	3,7 (0,4)

Abbildung 54: Rollenübernahme und Rollendistanz innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Deutliche Unterschiede ergeben sich im geschlechtsspezifischen Vergleich. Mädchen (ca. 3,8 – 4,0) weisen zu allen Messzeitpunkten signifikant höhere Skalen-

[95] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,910).

mittelwerte (p = 0,000) für Rollenübernahme und Rollendistanz auf als Jungen (ca. 3,4 – 3,6). Die Werte der Jungen bzw. Mädchen aus der KG liegen, mit Ausnahme der Mädchen zum Messzeitpunkt t_1, ca. 0,1 – 0,2 über den Werten der Jungen bzw. Mädchen aus der SG. Während der Ausgangs- und Endwert bei den Mädchen der KG konstant bleibt, sinken die anderen Skalenmittelwerte im Ergebungszeitraum jeweils um ca. 0,1 ab (Abbildung 55).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_RU	m KG	52	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)
	w KG	38	3,9 (0,5)	4,0 (0,5)	4,0 (0,5)	3,9 (0,6)
	m SG	25	3,5 (0,3)	3,4 (0,3)	3,4 (0,4)	3,4 (0,4)
	w SG	38	3,9 (0,4)	3,8 (0,4)	3,9 (0,5)	3,8 (0,4)

Abbildung 55: Rollenübernahme und Rollendistanz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

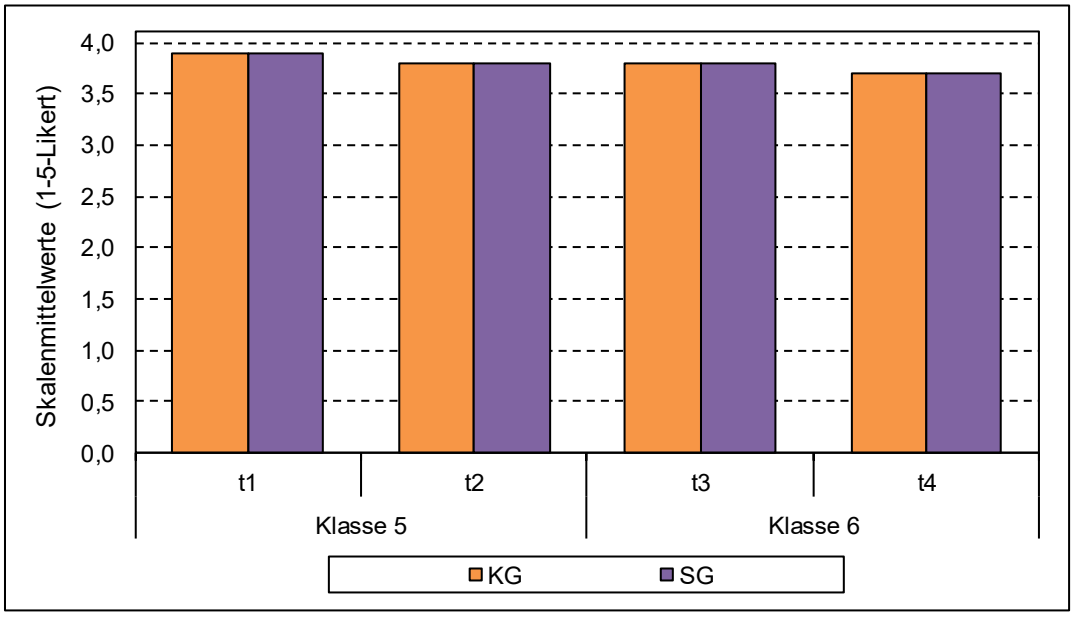
Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt einen hoch signifikanten Geschlechtereffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 19% (≙ großer statistischer Effekt). Weitere Haupt- und Interaktionseffekte sind nicht erkennbar (Tabelle 39).

Tabelle 39: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme und Rollendistanz

Quelle der Variation	df[96]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,648	1,070	0,357	0,007
MZP x Gruppe	2,648	0,226	0,856	0,002
MZP x Geschlecht	2,648	0,594	0,599	0,004
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,648	0,431	0,706	0,003
Gruppe	1	2,598	0,109	0,017
Geschlecht	**1**	**35,191**	**0,000**	**0,191**
Gruppe x Geschlecht	1	0,041	0,839	0,000

(2) Prosoziales Verhalten (PV)

Die Skalenmittelwerte des Prosozialen Verhaltens sind in beiden Vergleichsgruppen zu den vier Messzeitpunkten gleich. Sie liegen alle in einem hohen positiven Bereich und fallen im Zeitraum der Untersuchung jeweils um ca. 0,2 ab (Abbildung 56).

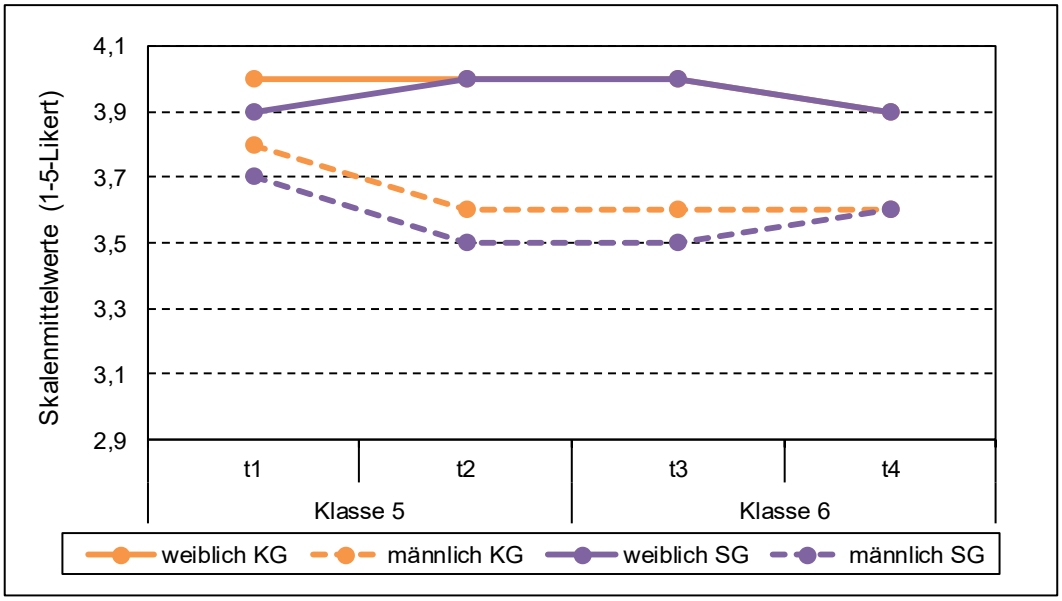


Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_PV	KG	90	3,9 (0,5)	3,8 (0,6)	3,8 (0,6)	3,7 (0,7)
	SG	63	3,9 (0,5)	3,8 (0,6)	3,8 (0,6)	3,7 (0,5)

Abbildung 56: Prosoziales Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

[96] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,883).

Im geschlechtsspezifischen Vergleich sind die Skalenmittelwerte für Prosoziales Verhalten der Mädchen zu allen Messzeitpunkten signifikant höher als die der Jungen. Die Mädchen beiden Gruppen weisen im Untersuchungszeitraum einen jeweils um ca. 0,2 – 0,5 höhere Skalenmittelwerte auf, als die Jungen jeweiligen Gruppe. Sie erreichen hohe positive Skalenmittelwerte von ca. 3,9 – 4,0. Die Mittelwerte der Jungen aus den beiden Vergleichsgruppen liegen zwischen ca. 3,8 – 3,5. Während die Mittelwerte der Mädchen aus der SG zu Beginn (t_1) und am Ende der Untersuchung (t_4) gleich sind, sinken die Werte bei den Mädchen aus KG und den Jungen aus SG im Untersuchungszeitraum um jeweils ca. 0,1 ab, die der Jungen aus KG um ca. 0,2 (Abbildung 57).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_PV	m KG	52	3,8 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,7)
	w KG	38	4,0 (0,5)	4,0 (0,6)	4,0 (0,6)	3,9 (0,7)
	m SG	25	3,7 (0,5)	3,5 (0,6)	3,5 (0,5)	3,6 (0,5)
	w SG	38	3,9 (0,5)	4,0 (0,5)	4,0 (0,6)	3,9 (0,5)

Abbildung 57: Prosoziales Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt für den Messzeitpunkt einen signifikanten Unterschied mit einer geringen Varianzaufklärung von ca. 2%. Wie aus der deskriptiven Beschreibung der Ergebnisse erwartet, ist ein hoch signifikanter Unterschied der Skalenmittelwerte für das Geschlecht (p = 0,000) mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 11% zu erkennen. Weitere Haupteffekte oder Interaktionseffekte sind nicht vorhanden (Tabelle 40).

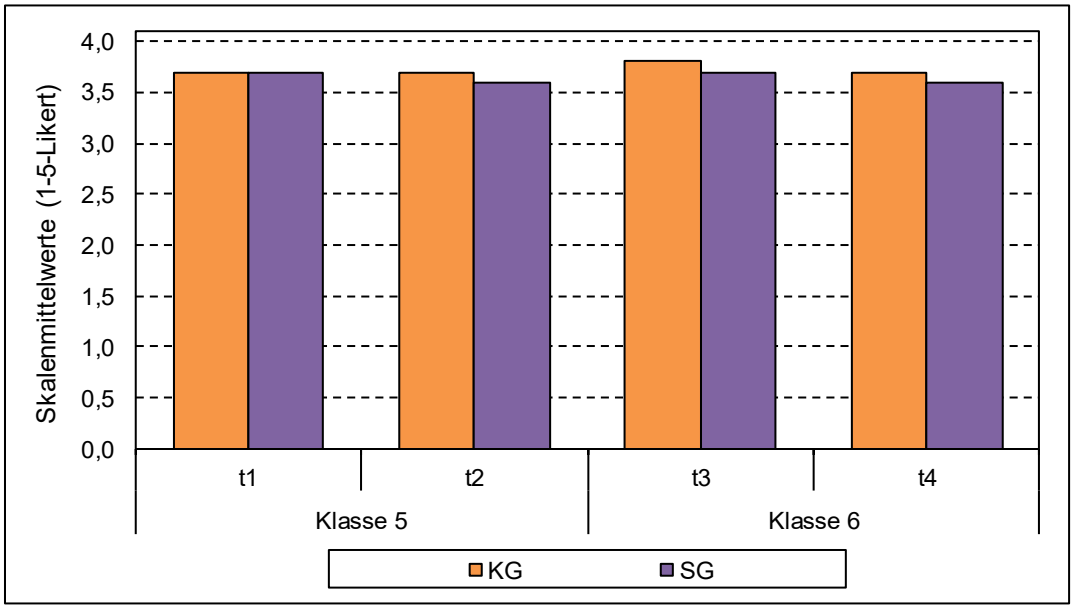
Tabelle 40: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Prosozialen Verhalten

Quelle der Variation	df[97]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,911**	**3,283**	**0,022**	**0,022**
MZP x Gruppe	2,911	0,220	0,877	0,001
MZP x Geschlecht	2,911	2,155	0,095	0,014
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,911	0,505	0,673	0,003
Gruppe	1	0,519	0,472	0,003
Geschlecht	**1**	**18,171**	**0,000**	**0,109**
Gruppe x Geschlecht	1	0,053	0,819	0,000

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP4 *

(3) Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (RU/AT)

Die Mittelwerte der Skala für Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz sind in beiden Vergleichsgruppen über den gesamten Untersuchungszeitraum sehr konstant und bewegen sich mit Werten von ca. 3,6 – 3,7 auf einem hohen positiven Niveau (Abbildung 58).

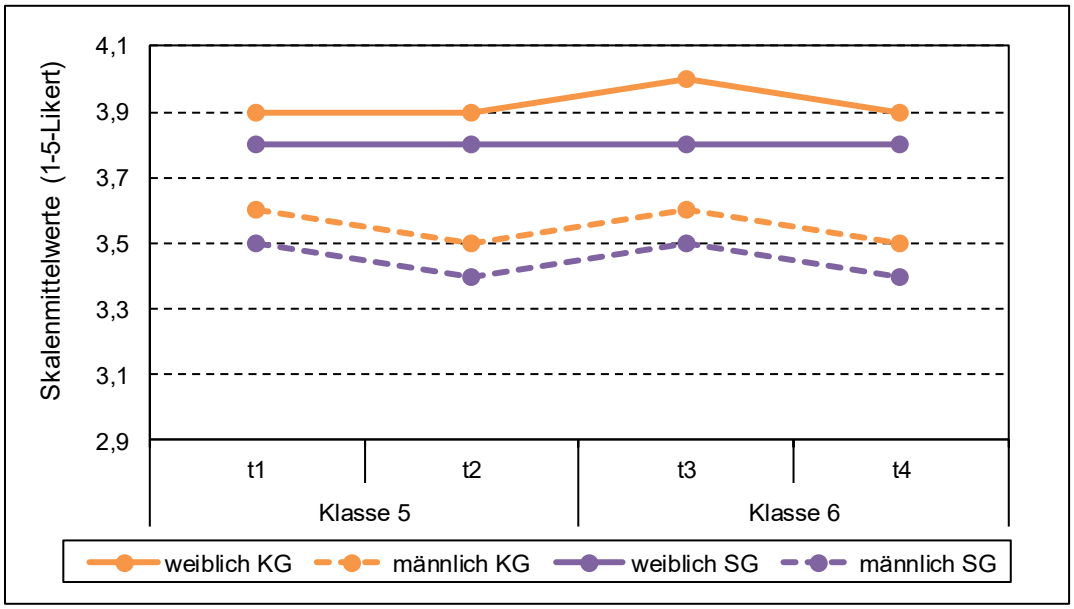


Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_RU_AT	KG	90	3,7 (0,5)	3,7 (0,6)	3,8 (0,6)	3,7 (0,6)
	SG	63	3,7 (0,4)	3,6 (0,4)	3,7 (0,4)	3,6 (0,4)

Abbildung 58: Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

[97] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,970).

Die Skalenmittelwerte für RU/AT der Mädchen liegen zu allen vier Messzeitpunkten signifikant über den Werten der Jungen (p = 0,000). Weiterhin liegen die Werte der Mädchen bzw. Jungen aus der KG ca. 0,1 – 0,4 über den Werten der Mädchen bzw. Jungen aus der SG. Während die Skalenmittelwerte zu Beginn (t_1) und am Ende der Untersuchung (t_4) bei den Mädchen beider Gruppen gleichbleiben, fallen die Werte beider Jungengruppen leicht um ca. 0,1 ab (Abbildung 59).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_RU_AT	m KG	52	3,6 (0,5)	3,5 (0,5)	3,6 (0,5)	3,5 (0,5)
	w KG	38	3,9 (0,5)	3,9 (0,5)	4,0 (0,5)	3,9 (0,6)
	m SG	25	3,5 (0,3)	3,4 (0,4)	3,5 (0,4)	3,4 (0,4)
	w SG	38	3,8 (0,4)	3,8 (0,4)	3,8 (0,4)	3,8 (0,4)

Abbildung 59: Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich

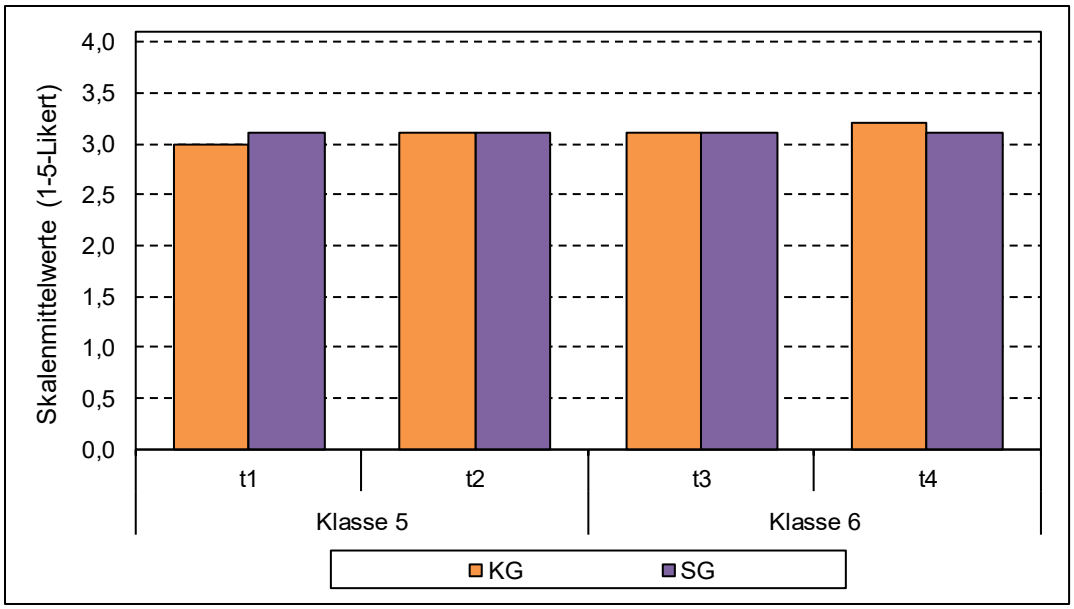
Das Ergebnis der Varianzanalyse bestätigt die oben beschriebene Konstanz der Messwerte zu den verschiedenen Messzeitpunkten im Verlauf der Untersuchung. Die geringen Unterschiede der Skalenmittelwerte zwischen den beiden Gruppen weisen daher keine Signifikanzen auf. Allerdings wird im Längsschnitt ein hoch signifikanter Geschlechtseffekt mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 15% erkennbar (Tabelle 41).

Tabelle 41: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz

Quelle der Variation	df[98]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,778	0,963	0,405	0,006
MZP x Gruppe	2,778	0,442	0,708	0,003
MZP x Geschlecht	2,778	0,738	0,502	0,005
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,778	0,217	0,871	0,001
Gruppe	1	2,882	0,092	0,019
Geschlecht	**1**	**26,643**	**0,000**	**0,152**
Gruppe x Geschlecht	1	0,103	0,749	0,001

(4) Identitätsdarstellung (ID)

Die Skalenmittelwerte für Identitätsdarstellung liegen für beide Vergleichsgruppen mit Werten von ca. 3,0 – 3,2 knapp im positiven Bereich. Während der Mittelwert innerhalb der Kontrollgruppe im Untersuchungszeitraum um ca. 0,2 leicht ansteigt, bleibt der Wert innerhalb der Vergleichsgruppe mit jeweils ca. 3,1 über den gesamten Zeitraum konstant (Abbildung 60).

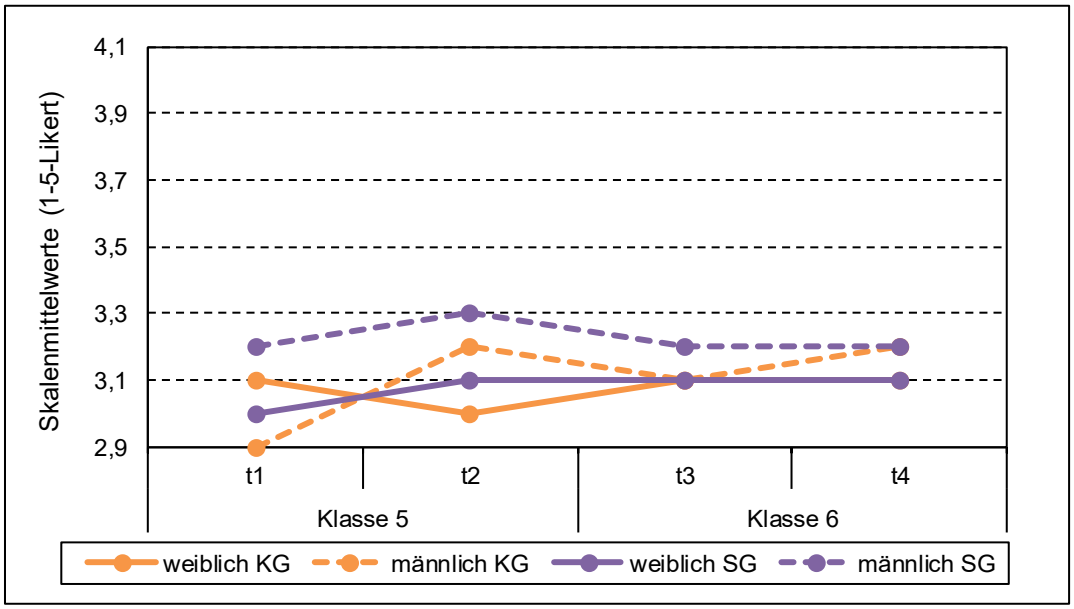


Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_ID	KG	90	3,0 (0,5)	3,1 (0,5)	3,1 (0,6)	3,2 (0,5)
	SG	63	3,1 (0,5)	3,1 (0,6)	3,1 (0,6)	3,1 (0,5)

Abbildung 60: Identitätsdarstellung (ID) innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

[98] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,926).

Zum ersten Messzeitpunkt t_1 liegen die Skalenmittelwerte von Jungen und Mädchen in beiden Gruppen jeweils um ca. 0,2 signifikant auseinander. Dies wird im Interaktionseffekt von Gruppe und Geschlecht zu diesem Messzeitpunkt mit einem Wert von p = 0,015 bestätigt. Die höchsten Mittelwerte der Skala für Identitätsdarstellung weisen die Jungen der SG auf (ca. 3,2 – 3,3). Während bei dieser Jungengruppe keine Mittelwertsteigerung von t_1 zu t_4 zu beobachten ist, steigen die Werte innerhalb der drei anderen Gruppen an. Dabei verzeichnen die Jungen der KG mit einem Zugewinn des Skalenmittelwertes von ca. 0,3 die deutlichste Steigerung. Dadurch kommt es im Verlauf der Untersuchung zu einer Annäherung der Skalenmittelwerte, so dass zum Ende keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bzw. den Geschlechtern mehr zu verzeichnen sind (Abbildung 61).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS_ID	m KG	52	2,9 (0,5)	3,2 (0,5)	3,1 (0,5)	3,2 (0,5)
	w KG	38	3,1 (0,5)	3,0 (0,6)	3,1 (0,6)	3,1 (0,6)
	m SG	25	3,2 (0,4)	3,3 (0,6)	3,2 (0,6)	3,2 (0,5)
	w SG	38	3,0 (0,6)	3,1 (0,6)	3,1 (0,6)	3,1 (0,5)

Abbildung 61: Identitätsdarstellung (ID) innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse ergibt im Längsschnitt keinerlei Signifikanzen (Tabelle 42).

Tabelle 42: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Identitätsdarstellung (ID)

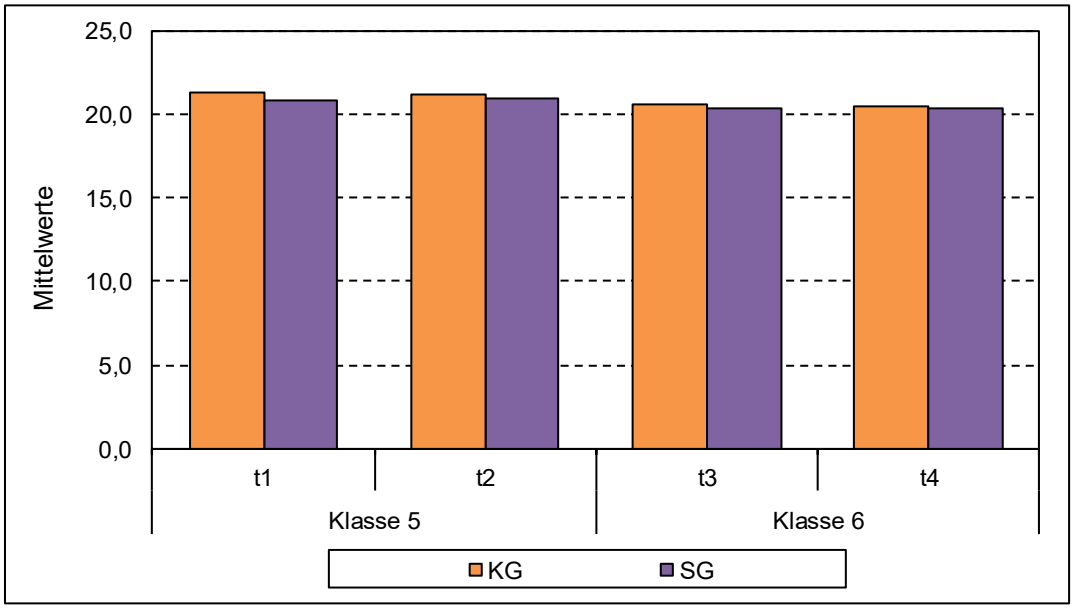
Quelle der Variation	df[99]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,931	1,917	0,128	0,013
MZP x Gruppe	2,931	1,193	0,312	0,008
MZP x Geschlecht	2,931	1,647	0,179	0,011
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,931	1,871	0,135	0,012
Gruppe	1	0,546	0,461	0,004
Geschlecht	1	1,902	0,170	0,013
Gruppe x Geschlecht	1	1,064	0,304	0,007

5.2.1.4 Intendiertes Sozialverhalten

Das intendierte Sozialverhalten, also die verbal geäußerte Verhaltensintension, ist die von Ungerer-Röhrich (1984) mithilfe eines selbstentwickelten Fragebogens, bestehend aus zehn Situationsbeschreibungen, abgefragt worden. In dieser ursprünglichen Version werden den Schülern bei acht geschlossenen Situationsbeschreibungen jeweils eine Antwortmöglichkeit mit prosozialem Verhalten (3 Punkte), neutraler Reaktion (2 Punkte) und wenig sozialem Verhalten (1 Punkt) vorgegeben. Weiterhin sollen die Schüler bei zwei Situationsbeschreibungen selbstständig ihr Verhalten aufschreiben. Für diese beiden offenen Situationsbeschreibungen wurden ein Schema für die Punktebewertung der Schüleraussagen von 1 bis 4 vorgegeben, so dass die Schüler maximal 32 Punkte erreichen konnten. Im Rahmen dieser Studie ist von Ungerer-Röhrich et al. (1990) entwickelte Kurzform dieses Fragebogens verwendet worden, bei dem die zwei offenen Situationsbeschreibungen herausgenommen worden sind. Die maximale Punktzahl des Fragebogens zum intendierten Sozialverhalten beträgt somit 24.

Die Mittelwerte der SG liegen zu allen Messzeitpunkten leicht unter denen der KG (ca. -0,1 bis -0,4 Punkte). Im Rahmen der Längsschnitterhebung fallen die Mittelwerte in beiden Vergleichsgruppen kontinuierlich ab. Dennoch liegen alle Mittelwerte im hohen positiven Bereich und lassen auf eine sehr ausgeprägte prosoziale Verhaltensintension schließen (Abbildung 62).

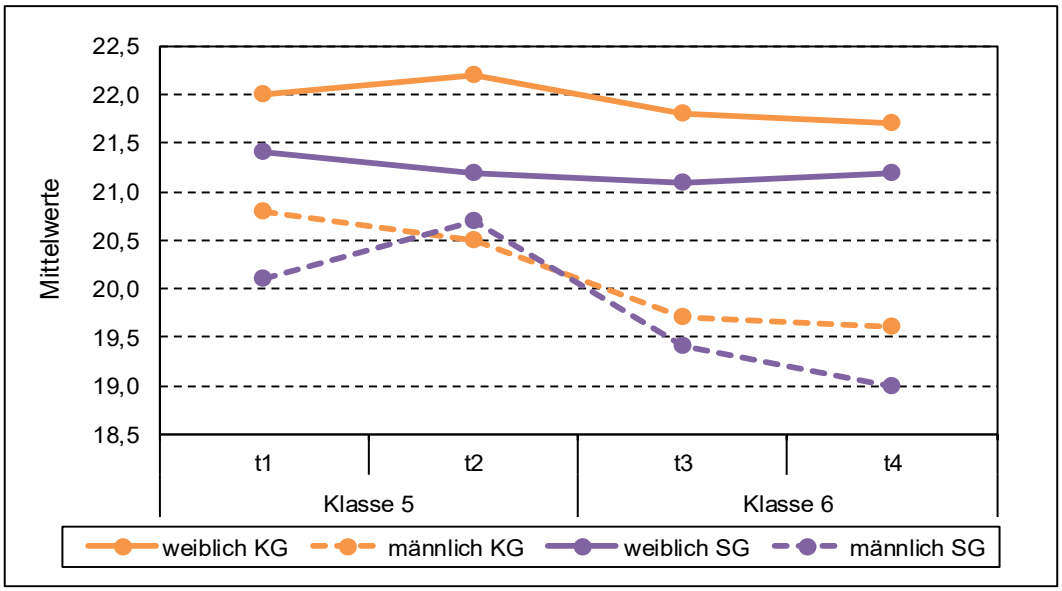
[99] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,977).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
FIS	KG	90	21,3 (2,4)	21,2 (2,8)	20,6 (3,0)	20,5 (2,9)
	SG	63	20,9 (2,8)	21,0 (2,5)	20,4 (3,0)	20,4 (3,2)

Abbildung 62: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich der beiden Gruppen fällt auf, dass die Mittelwerte der Mädchen aus den beiden Gruppen im Mittel mehr als 1 Punkt über dem Wert der entsprechenden Jungengruppe liegen. Dieser augenfällige Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist zu allen Messzeitpunkten statistisch signifikant. Den höchsten Ausgangswert weisen die Mädchen aus KG (ca. 22 Punkte), den niedrigsten die Jungen aus SG (ca. 20,1 Punkte) auf. Alle Werte fallen im Laufe der Erhebung ab. Der deutlichste Abfall ist bei den Jungen aus den beiden Vergleichsgruppen zu beobachten. Bei den Jungen der KG beträgt dieser etwa -1,2 Punkte, bei den Jungen aus der SG etwa -1,1 Punkte (Abbildung 63).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
FIS	m KG	52	20,8 (2,7)	20,7 (3,1)	19,7 (3,2)	19,6 (3,1)
	w KG	38	22,0 (1,9)	21,2 (2,0)	21,8 (2,0)	21,7 (2,1)
	m SG	25	20,1 (3,2)	20,7 (3,1)	19,4 (3,3)	19,0 (3,3)
	w SG	38	21,5 (2,3)	21,2 (2,0)	21,1 (2,5)	21,4 (2,8)

Abbildung 63: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der Abfall des Mittelwertes im Laufe der Erhebung sowie die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden durch die Ergebnisse der Varianzanalyse im Längsschnitt bestätigt. Es gibt jeweils einen hochsignifikanten Unterschied für den Messzeitpunkt und das Geschlecht. Der Geschlechtseffekt besitzt eine aufgeklärte Varianz von ca. 12%. Interaktionseffekte sind nicht zu beobachten (Tabelle 43).

Tabelle 43: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum intendierten Sozialverhalten

Quelle der Variation	df[100]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,932**	**6,270**	**0,000**	**0,040**
MZP x Gruppe	2,932	0,061	0,979	0,000
MZP x Geschlecht	2,932	2,496	0,061	0,016
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,932	0,882	0,448	0,006
Gruppe	1	2,077	0,152	0,014
Geschlecht	**1**	**20,039**	**0,000**	**0,119**
Gruppe x Geschlecht	1	0,197	0,658	0,001

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP3 *, MZP1 x MZP4 *, MZP2 x MZP3 *, MZP2 x MZP4 ****

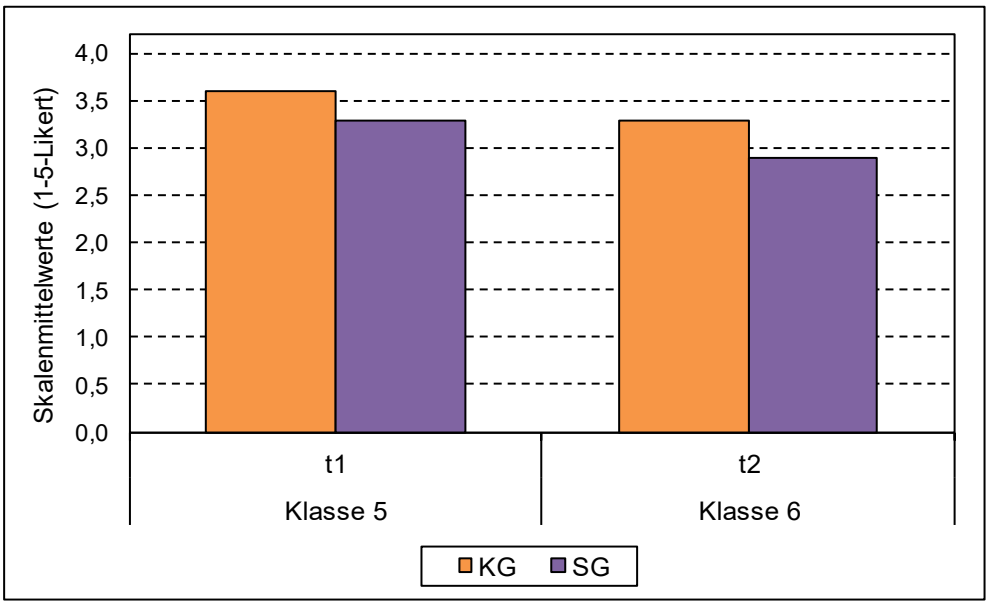
[100] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,977).

5.2.2 Schriftliche Befragung der Klassenlehrer

Die schriftliche Befragung der Klassenlehrer wurde jeweils im zweiten Halbjahr der Klasse 5 und 6 durchgeführt. Im Gegensatz zur Schülerbefragung konnten die Klassenlehrer den Fragebogen mit nach Hause nehmen und auf einer fünfstufigen Skala (1 = überhaupt nicht bis 5 = in sehr hohem Maße) ihre Einschätzungen zur Identitätsdarstellung, Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie dem intendierten Sozialverhalten der Schüler ihrer Klasse vornehmen. Auf dem Fragebogen wurde das Verständnis der abgefragten sozialen Eigenschaften im Rahmen dieser Untersuchung kurz erklärt.

5.2.2.1 Identitätsdarstellung

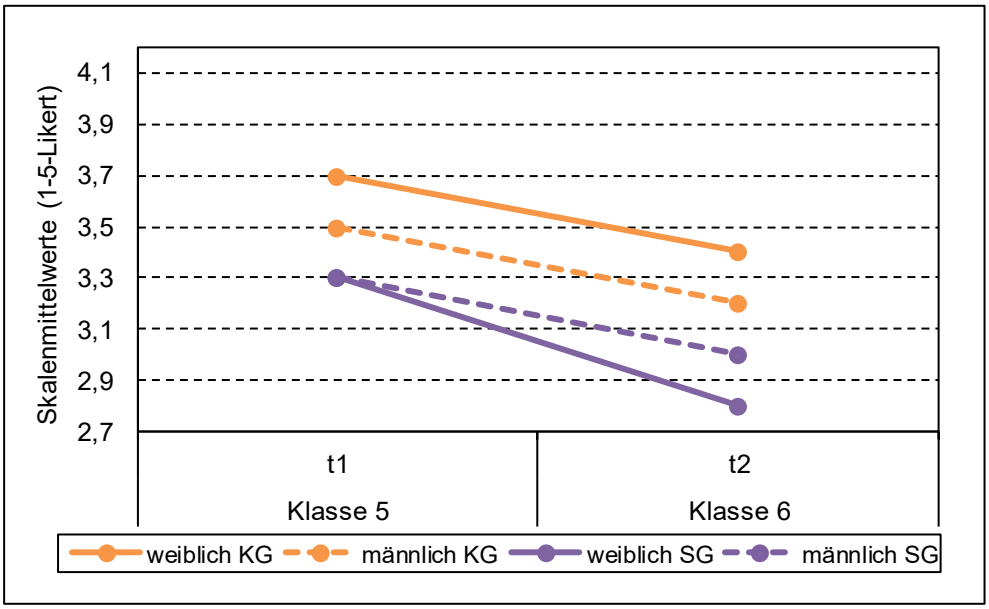
Die Identitätsdarstellung als Fähigkeit, die eigenen Wünsche und Erwartungen im Unterricht zu verdeutlichen fällt aus Sicht der Lehrer innerhalb beider Schülergruppen ab. Die Skalenmittelwerte der KG liegen zu beiden Messzeitpunkten über den Werten der SG (Abbildung 64). Diese Gruppenunterschiede der Skalenmittelwerte sind zu beiden Messzeitpunkt jedoch nicht signifikant Mit Ausnahme der SG zu t_2 befinden sich die anderen Werte leicht über dem neutralen Bereich (3 = teils/teils).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Identitätsdarstellung	KG	90	3,6 (1,1)	3,3 (1,1)
	SG	63	3,3 (0,9)	2,9 (1,2)

Abbildung 64: Identitätsdarstellung innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich spiegelt sich das Ergebnis des Gruppenvergleiches wieder. Der Skalenmittelwert der Jungen und Mädchen aus beiden Gruppen fällt von t_1 zu t_2 deutlich ab. Während bei den Jungen und Mädchen der KG sowie der Jungen aus SG ein Abfall des Mittelwertes um jeweils ca. 0,3 zu beobachten ist, fällt der Wert für die Mädchen aus SG um 0,5 und liegt damit als einziger Wert im leicht negativen Bereich (Abbildung 65).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Identitätsdarstellung	m KG	52	3,5 (1,0)	3,2 (1,0)
	w KG	38	3,7 (1,1)	3,4 (1,3)
	m SG	25	3,3 (0,9)	3,0 (1,0)
	w SG	38	3,3 (1,0)	2,8 (1,3)

Abbildung 65: Identitätsdarstellung innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

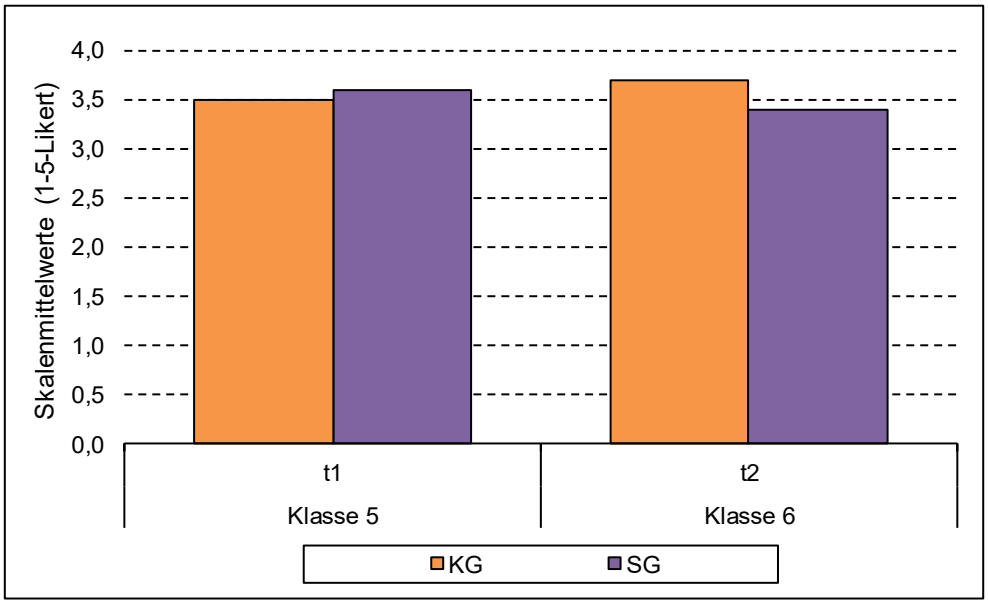
Das Ergebnis der Varianzanalyse zeigt beim Messzeitpunkt einen hochsignifikanten Unterschied mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 12%. Gruppen- und Geschlechtereffekte sowie Interaktionen sind nicht zu erkennen (Tabelle 44).

Tabelle 44: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Identitätsdarstellung aus Lehrersicht

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**1**	**19,918**	**0,000**	**0,118**
MZP x Gruppe	1	0,586	0,445	0,004
MZP x Geschlecht	1	0,426	0,515	0,003
MZP x Gruppe x Geschlecht	1	0,676	0,412	0,005
Gruppe	1	3,477	0,064	0,023
Geschlecht	1	0,052	0,820	0,000
Gruppe x Geschlecht	1	0,844	0,360	0,006

5.2.2.2 Rollenübernahme und Empathie

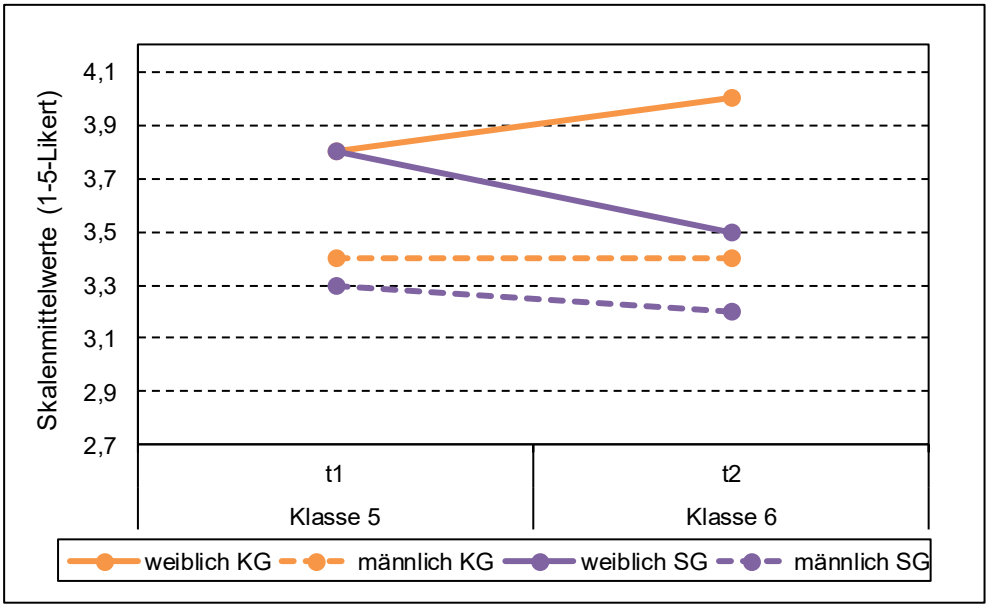
Die Rollenübernahme bzw. Empathie bezeichnet die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzuversetzen. Diese Fähigkeit der Schüler wird von den Klassenlehrern zu beiden Messzeitpunkten fast gleich auf einem leicht positiven Niveau mit Mittelwerten zwischen ca. 3,4 bis 3,7 eingeschätzt. Während der Wert für die KG von t_1 zu t_2 leicht ansteigt (ca. +0,2), fällt er für die SG um denselben Wert ab (ca. -0,2), so dass zum Abschluss der Klasse 6 die Fähigkeit der Rollenübernahme bzw. Empathie innerhalb der KG von den Klassenlehrern signifikant größer eingeschätzt wird (p = 0,035) als innerhalb der SG (Abbildung 66).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Rollenübernahme und Empathie	KG	90	3,5 (1,0)	3,7 (1,0)
	SG	63	3,6 (0,9)	3,4 (1,2)

Abbildung 66: Rollenübernahme und Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigt zu beiden Messzeitpunkten signifikante Skalenmittelwertunterschiede für Jungen und Mädchen. Während die Skalenmittelwerte innerhalb der KG bei den Jungen konstant bleiben und bei den Mädchen dieser Gruppe ansteigen (ca. +0,2), fallen die Werte innerhalb der SG bei den Jungen (ca. -0,1) bzw. bei den Mädchen (ca. -0,3) ab (Abbildung 67).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Rollenübernahme und Empathie	m KG	52	3,4 (1,0)	3,4 (1,0)
	w KG	38	3,8 (0,9)	4,0 (1,0)
	m SG	25	3,3 (1,1)	3,2 (1,2)
	w SG	38	3,8 (0,7))	3,5 (1,2)

Abbildung 67: Rollenübernahme und Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

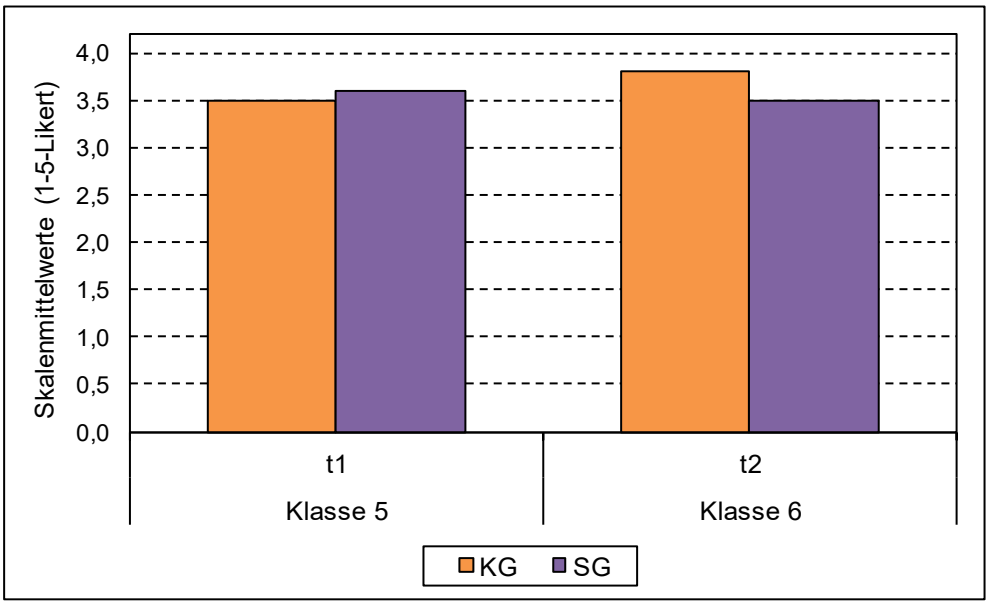
Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Gruppe sowie einen sehr signifikanten Geschlechtereffekt. Ein Gruppen- oder Messzeitpunkteffekt ist nicht zu erkennen (Tabelle 45).

Tabelle 45: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme und Empathie aus Lehrersicht

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	1	0,189	0,664	0,001
MZP x Gruppe	**1**	**4,510**	**0,035**	**0,029**
MZP x Geschlecht	1	0,173	0,678	0,001
MZP x Gruppe x Geschlecht	1	1,230	0,269	0,008
Gruppe	1	2,223	0,138	0,015
Geschlecht	**1**	**8,773**	**0,004**	**0,056**
Gruppe x Geschlecht	1	0,277	0,599	0,002

5.2.2.3 Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz

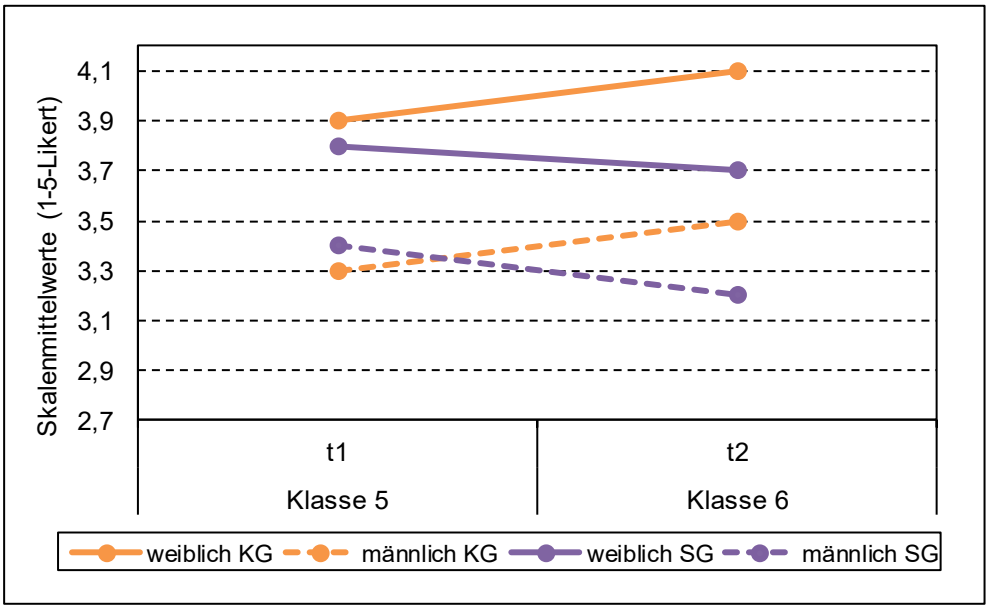
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz bezeichnet die Fähigkeit, Interaktionen mit anderen auch dann aufrecht zu erhalten, wenn die eigenen Wünsche bzw. Erwartungen dabei nicht voll befriedigt werden. Diese Fähigkeit der Schüler wird aus Sicht die Klassenlehrer innerhalb beider Gruppen teilweise bis regelmäßig gezeigt. Dies wird anhand der Mittelwerte von ca. 3,5 bis 3,8 deutlich. Während der Mittelwert innerhalb der SG ganz leicht um ca. 0,1 absinkt, steigt er innerhalb der KG zum zweiten Messzeitpunkt um ca. 0,3 an (Abbildung 68). Daher ergibt sich zum Messzeitpunkt t_2 ein signifikanter Gruppenunterschied (p = 0,024).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	KG	90	3,5 (1,0)	3,8 (1,0)
	SG	63	3,6 (0,9)	3,5 (1,0)

Abbildung 68: Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der Vergleich der Jungen und Mädchen beider Gruppen zeigt deutlich, dass die Mädchen aus beiden Gruppen aus Lehrersicht eine signifikant höhere Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz besitzen als Jungen. Der Mittelwert der Mädchen aus der KG erreicht zum Messzeitpunkt t_2 sogar einen Wert von ca. 4,1. Während die Werte der Jungen und Mädchen aus der KG jeweils um ca. 0,2 ansteigen, fallen die Werte für die Jungen und Mädchen der SG um etwa 0,2 bzw. 0,1 ab (Abbildung 69).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	m KG	52	3,3 (1,1)	3,5 (1,1)
	w KG	38	3,9 (0,8)	4,1 (0,8)
	m SG	25	3,4 (1,2)	3,2 (1,0)
	w SG	38	3,8 (0,7)	3,7 (0,9)

Abbildung 69: Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

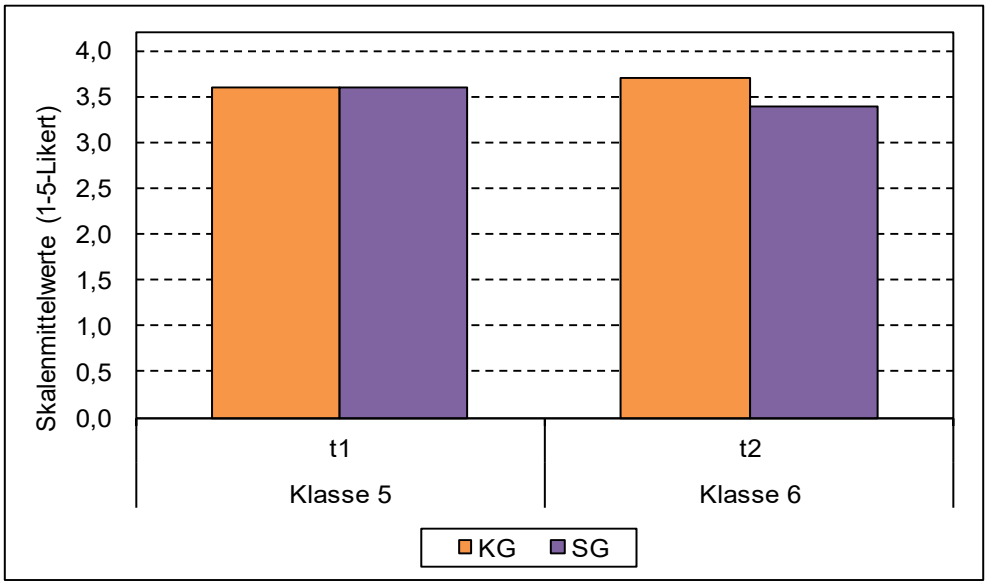
Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen im Längsschnitt einen sehr signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Gruppe sowie einen hoch signifikanten Geschlechtereffekt mit einer Varianzaufklärung von ca. 9%. Ein Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht bzw. Gruppe und Geschlecht sowie ein Gruppen- oder Messzeitpunkteffekt ist nicht zu erkennen (Tabelle 46).

Tabelle 46: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz aus Lehrersicht

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	1	0,263	0,609	0,002
MZP x Gruppe	**1**	**6,845**	**0,010**	**0,044**
MZP x Geschlecht	1	0,079	0,779	0,001
MZP x Gruppe x Geschlecht	1	0,399	0,528	0,003
Gruppe	1	1,805	0,181	0,012
Geschlecht	**1**	**15,015**	**0,000**	**0,092**
Gruppe x Geschlecht	1	0,230	0,632	0,002

5.2.2.4 Intendiertes Sozialverhalten

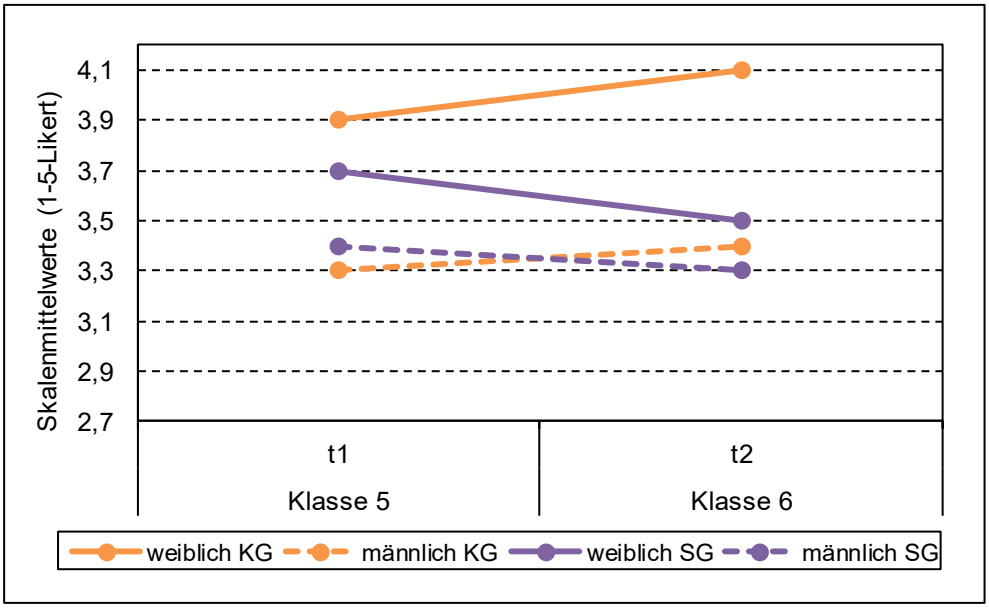
Das intendierte Sozialverhalten, verstanden als der bewusste Einsatz z.B. von Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, wird von den Schülern der beiden Vergleichsgruppen aus Sicht die Klassenlehrer teilweise bis regelmäßig eingesetzt. Während zum ersten Messzeitpunkt t_1 die Mittelwerte beider Gruppen identisch sind (ca. 3,6), kommt es durch einen Anstieg des Wertes innerhalb der KG (ca. +0,1) sowie einen Abfall des Wertes innerhalb der SG (ca. -0,2) zum zweiten Messzeitpunkt zu einem signifikanten Mittelwertunterschied (p = 0,023) zwischen den beiden Vergleichsgruppen (Abbildung 70).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Intendiertes Sozialverhalten	KG	90	3,6 (1,0)	3,7 (1,0)
	SG	63	3,6 (0,9)	3,4 (1,0)

Abbildung 70: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Nach Einschätzung der Klassenlehrer ist das intendierte Sozialverhalten innerhalb der beiden Mädchengruppen deutlicher zu sehen, als innerhalb der beiden Jungengruppen (Abbildung 71). Während für die Mädchen der KG ein Mittelwertanstieg von t_1 zu t_2 zu beobachten ist (ca. +0,2), fällt der Wert für die Mädchen der SG in diesem Zeitraum um denselben Wert ab (ca. -0,2). Bei den Jungen ist ein ähnliches Bild zu erkennen. Der Skalenmittelwert bei den Jungen aus KG steigt leicht an (ca. +0,1), während der Wert bei den Jungen aus SG um denselben Wert abfällt (ca. -0,1).



Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)
Intendiertes Sozialverhalten	m KG	52	3,3 (1,0)	3,4 (1,1)
	w KG	38	3,9 (0,9)	4,1 (0,8)
	m SG	25	3,4 (1,1)	3,3 (1,0)
	w SG	38	3,7 (0,8)	3,5 (1,0)

Abbildung 71: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen einen signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Gruppe ($p = 0,038$) sowie einen sehr signifikanten Geschlechtereffekt ($p = 0,003$). Weitere Interaktions- und Haupteffekte sind nicht zu beobachten (Tabelle 47).

Tabelle 47: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum intendierten Sozialverhalten aus Lehrersicht

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	1	0,022	0,883	0,000
MZP x Gruppe	**1**	**4,393**	**0,038**	**0,029**
MZP x Geschlecht	1	0,268	0,605	0,002
MZP x Gruppe x Geschlecht	1	0,752	0,387	0,005
Gruppe	1	2,543	0,113	0,017
Geschlecht	**1**	**9,247**	**0,003**	**0,058**
Gruppe x Geschlecht	1	2,208	0,139	0,015

5.3. Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse umfasst die Auswertung der Zeugnisse, Klassenbücher und Schullaufbahnempfehlungen am Ende der Orientierungsstufe. Mithilfe dieser schulischen Dokumente erhält man messbare Informationen zu den einzelnen Schülern.

5.3.1 Zeugnisse

Die Zeugnisse enthalten die einzelnen Fachnoten, Noten für Mitarbeit und Verhalten (Kopfnoten), Anzahl der Fehltage sowie Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächern. Weiterhin können Bemerkungen zum Verhalten, Mitarbeit oder schulischen Leistungen auf dem Zeugnis vermerkt sein. Die Auswertung der Zeugnisse im Hinblick auf die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächern hat bereits zur Einteilung der Schüler an der Gruppe mit schulsportlichem Engagement (SG) bzw. Kontrollgruppe (KG) stattgefunden und dient als Grundlage des Gruppenvergleichs im Rahmen der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 5.1). Daher erfolgt im Rahmen der Dokumentenanalyse keine gesonderte Auswertung der Arbeitsgemeinschaften und Wahlfächer.

5.3.1.1 Kopfnoten - Verhalten und Mitarbeit

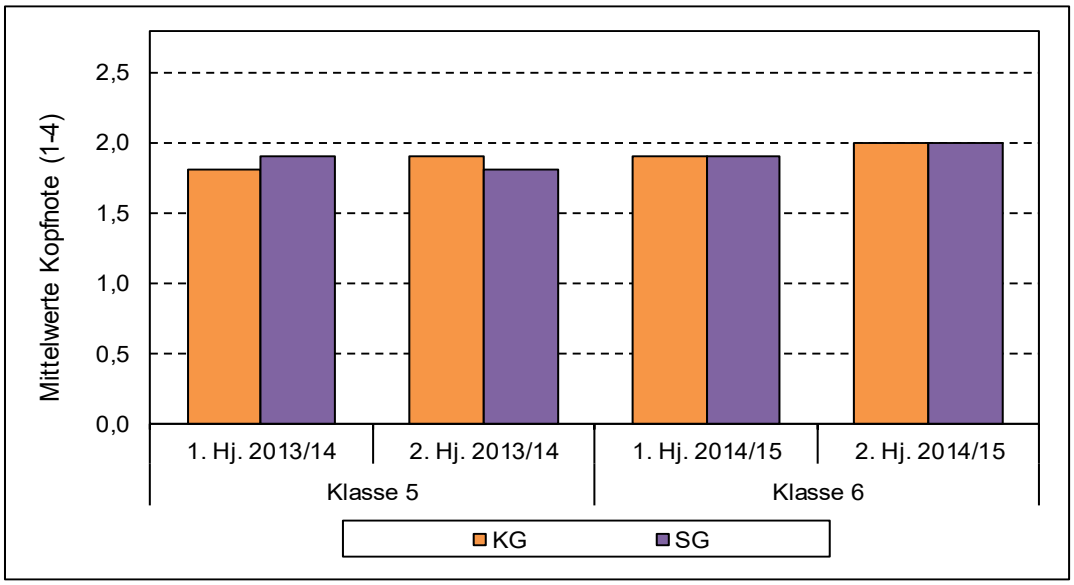
Die Bewertung von Verhalten und Mitarbeit erfolgt durch die einzelnen Fachlehrer. Hierzu gibt jeder Fachlehrer seinen Vorschlag ab. Die Festsetzung der Kopfnoten erfolgt im Rahmen einer Klassenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters bzw. seines Vertreters. Die Bewertung der Mitarbeit umfasst die „Arbeitsbereitschaft“ und das „Bemühen“ eines Schülers. Die Benotung des Schülerverhaltens muss eine „Rechte“ und „Plichten“ in der Schule berücksichtigen und beinhalten auch sein Verhalten in einer Gruppe (z.B. Klasse). Die Benotung erfolgt in einer vierstufigen Skala von „sehr gut“ bis „unbefriedigend“:

„Die Bewertung erfolgt mit:
„sehr gut“, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten der Schülerin oder des Schülers besondere Anerkennung verdient,
„gut“, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten der Schülerin oder des Schülers den an sie oder an ihn zu stellende Erwartungen entspricht,
„befriedigend“, wenn die Erwartungen im Ganzen ohne wesentliche Einschränkungen erfüllt werden,

„unbefriedigend“, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten der Schülerin oder des Schülers nicht den Erwartungen entspricht“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, § 62, 3).

(1) Verhalten

Die Kopfnoten des Schülerverhaltens innerhalb beider Vergleichsgruppen befinden sich mit Mittelwerten zwischen ca. 1,8 – 2,0 alle im oberen Bereich. Sie verschlechtern sich im Verlaufe der Orientierungsstufe nur leicht. Zwischen den Schülern der SG und KG bestehen keine signifikanten Unterschiede (Abbildung 72).

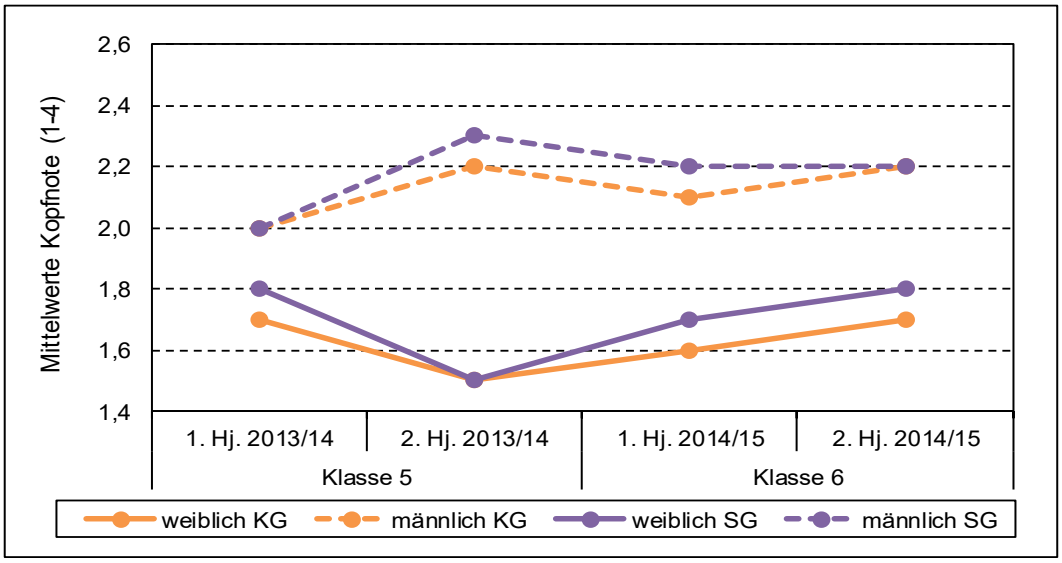


Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	KG	90	1,8 (0,5)	1,9 (0,8)	1,9 (0,6)	2,0 (0,6)
	SG	63	1,9 (0,4)	1,8 (0,7)	1,9 (0,5)	2,0 (0,6)

Abbildung 72: Kopfnote Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich zeigt sich jedoch ein anderes Bild. Die Verhaltensnoten der Jungen unterscheiden sich zu allen Messzeitpunkten signifikant von den Mädchen. Innerhalb beider Vergleichsgruppen sind die Notenmittelwerte der Jungen um ca. -0,2 bis -0,8 schlechter, als die Verhaltensnoten der beiden Mädchengruppen. Im Gruppenvergleich sind die Mittelwerte der beiden Jungen- bzw. Mädchengruppen zu allen Messzeitpunkten nahezu gleich. Während sich die Verhaltensnoten der Jungen im Bereich von ca. 2,0 bis 2,3 befinden, liegen die Noten der Mädchen aus den beiden Gruppen zwischen ca. 1,5 und 1,8. Die Ausgangs- und Endwerte der Verhaltensnoten bei den Mädchen aus SG und KG bleiben

konstant. Hingegen verschlechtern sich die Verhaltensnoten der Jungen aus den beiden Gruppen jeweils um ca. 0,2 (Abbildung 73).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	m KG	52	2,0 (0,5)	2,3 (0,5)	2,1 (0,6)	2,2 (0,5)
	w KG	38	1,7 (0,5)	1,5 (0,6)	1,6 (0,6)	1,7 (0,5)
	m SG	25	2,0 (0,2)	2,3 (0,5)	2,2 (0,4)	2,2 (0,5)
	w SG	38	1,8 (0,4)	1,8 (0,7)	1,7 (0,6)	1,8 (0,6)

Abbildung 73: Kopfnote Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Die beschriebenen Unterschiede zeigen sich auch innerhalb der Varianzanalyse mit Messwiederholung. Es gibt einen signifikanten Haupteffekt beim Messzeitpunkt (p = 0,025) sowie einen hochsignifikanten Geschlechtereffekt (p = 0,000) mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 24%. Weiterhin zeigt sich ein hochsignifikanter Interaktionseffekt (p = 0,000) von Messzeitpunkt und Geschlecht (Tabelle 48).

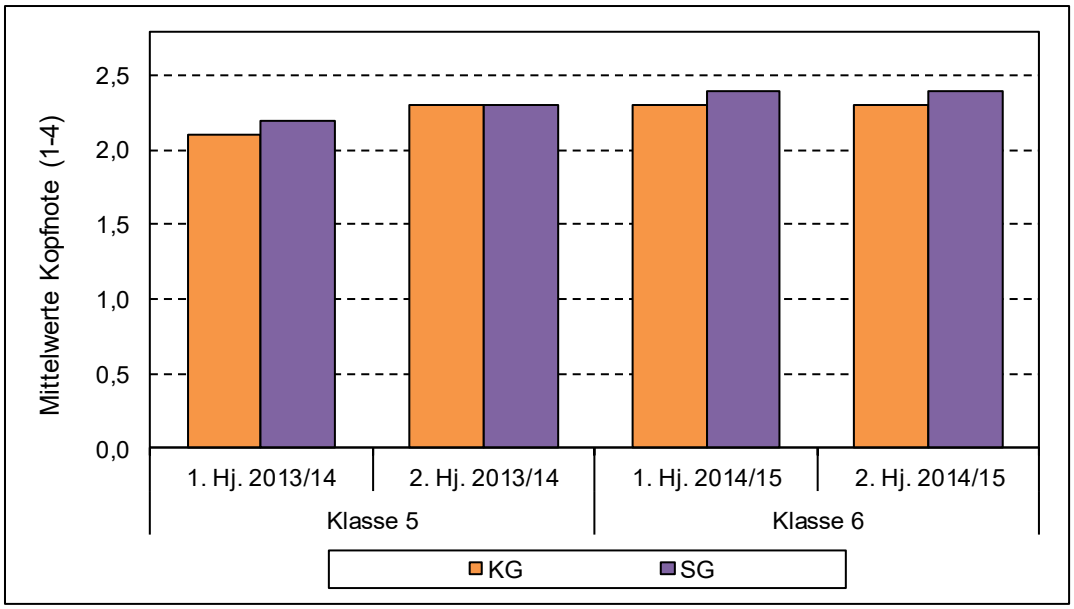
Tabelle 48: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Kopfnote Verhalten

Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**3**	**3,157**	**0,025**	**0,021**
MZP x Gruppe	3	0,286	0,836	0,002
MZP x Geschlecht	**3**	**6,122**	**0,000**	**0,039**
MZP x Gruppe x Geschlecht	3	0,512	0,674	0,003
Gruppe	1	1,662	0,199	0,011
Geschlecht	**1**	**45,799**	**0,000**	**0,235**
Gruppe x Geschlecht	1	0,010	0,919	0,000

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP2 *, MZP1 x MZP3 *, MZP1 x MZP4 *****

(2) Mitarbeit

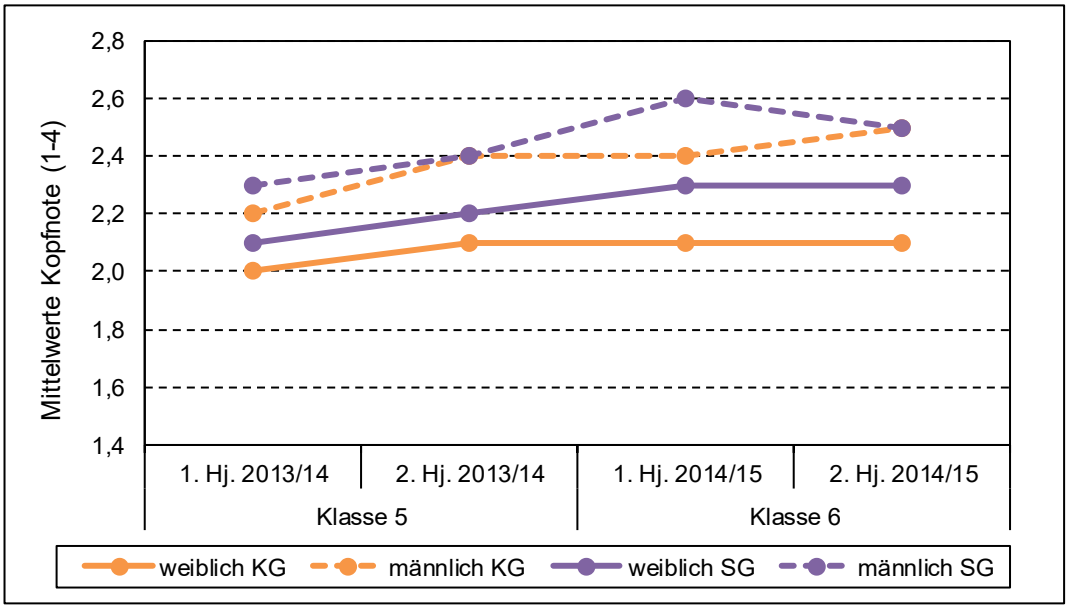
Die Kopfnoten für Mitarbeit liegen alle im Bereich von ca. 2,1 bis 2,4. Die Mittelwerte der SG befinden sich mit Ausnahme des zweiten Messzeitpunktes jeweils ca. 0,1 über den Werten der KG. Zum zweiten Messzeitpunkt sind die Mittelwerte beider Gruppen gleich. Die Mitarbeitsnoten verschlechtern sich im Verlauf der Orientierungsstufe innerhalb der beiden Vergleichsgruppen um jeweils ca. 0,2 (Abbildung 74).



Variable	Gruppe	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Mitarbeit	KG	90	2,1 (0,6)	2,3 (0,7)	2,3 (0,6)	2,3 (0,6)
	SG	63	2,2 (0,5)	2,3 (0,6)	2,4 (0,5)	2,4 (0,6)

Abbildung 74: Kopfnote Mitarbeit innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich weisen die Mädchen aus beiden Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten signifikant bessere Mitarbeitsnoten auf, als die Jungen beider Gruppen. Innerhalb aller Gruppen verschlechtert sich im Verlauf der Orientierungsstufe die Mitarbeitsnote. Die besten Mitarbeitsnoten haben die Mädchen der KG bekommen (ca. 2,0 – 2,1), die schlechtesten die Jungen der SG mit Mittelwerten zwischen ca. 2,3 und 2,6 (Abbildung 75).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Mitarbeit	m KG	52	2,2 (0,5)	2,4 (0,7)	2,4 (0,6)	2,5 (0,5)
	w KG	38	2,0 (0,6)	2,1 (0,7)	2,1 (0,7)	2,1 (0,7)
	m SG	25	2,3 (0,6)	2,4 (0,6)	2,6 (0,5)	2,5 (0,6)
	w SG	38	2,1 (0,5)	2,2 (0,5)	2,3 (0,5)	2,3 (0,6)

Abbildung 75: Kopfnote Mitarbeit innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt einen hochsignifikanten Effekt zum Messzeitpunkt (p = 0,000) sowie einen sehr signifikanten Geschlechtereffekt (p = 0,003). Weitere Haupteffekte bzw. Interaktionen sind nicht zu beobachten (Tabelle 49).

Tabelle 49: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Kopfnote Mitarbeit

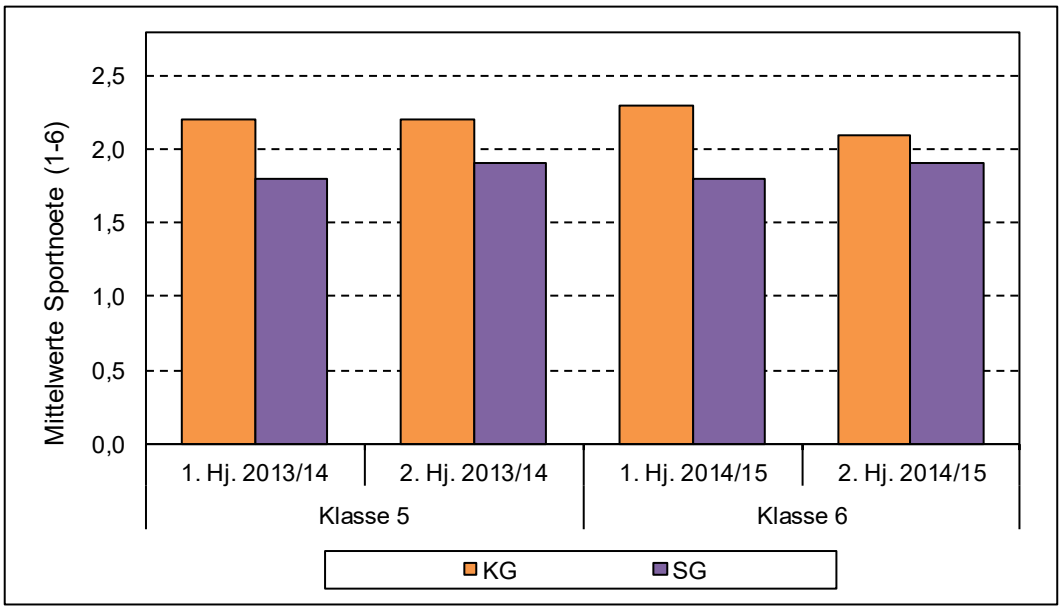
Quelle der Variation	df	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**3**	**8,814**	**0,000**	**0,056**
MZP x Gruppe	3	0,576	0,631	0,004
MZP x Geschlecht	3	0,390	0,761	0,003
MZP x Gruppe x Geschlecht	3	1,098	0,349	0,007
Gruppe	1	1,381	0,242	0,009
Geschlecht	**1**	**9,380**	**0,003**	**0,059**
Gruppe x Geschlecht	1	0,158	0,691	0,001

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP2 *, MZP1 x MZP3 *, MZP1 x MZP4 *****

5.3.1.2 Sportnote

Die Sportnote beinhaltet die Bewertung der motorischen, sozialen und kognitiven Dimension (siehe Kapitel 3.7.4). Dabei hat die Benotung der motorischen Dimension einen zentralen Stellenwert und kann unter Berücksichtigung der sozialen und kognitiven Dimensionen maximal um eine Notenstufe geändert werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 14–15).

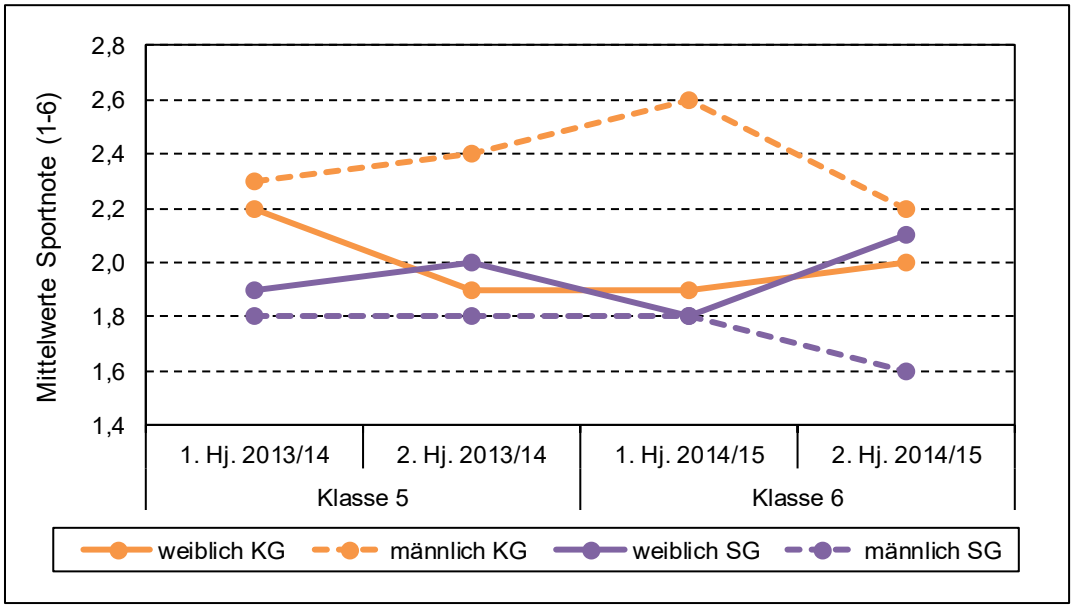
Die Mittelwerte der Sportnoten bewegen sich im Bereich von ca. 1,8 bis 2,3. Die Sportnoten der SG sind über alle Messzeitpunkte hinweg signifikant besser als die Noten der KG (ca. -0,2 bis -0,5). Der Mittelwert der Sportnoten aus der KG liegt zu allen Messzeitpunkten über 2,0. Zum Abschluss der Orientierungsstufe verbessern sich die Noten der KG im Vergleich zum Ausgangswert in Klasse 5 um ca. 0,1, während die Noten der Schüler aus der SG um ca. 0,1 schlechter werden, so dass sich die beiden Mittelwerte annähern (Abbildung 76).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Sportnote	KG	90	2,2 (1,0)	2,2 (0,9)	2,3 (1,4)	2,1 (0,7)
	SG	63	1,8 (0,7)	1,9 (0,6)	1,8 (0,5)	1,9 (0,7)

Abbildung 76: Sportnote innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich zeigen sich hingegen größere Differenzen zu den einzelnen Messzeitpunkten (Abbildung 77). Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind jedoch zu keinem Messzeitpunkt vorhanden. Die schlechtesten Sportnoten mit einem Mittelwert zwischen ca. 2,2 und 2,6 erhalten die Jungen der KG. Die besten Sportnoten werden an die Jungen der SG vergeben (ca. 1,6 – 1,8). Beide Jungengruppen weisen zum Abschluss der Orientierungsstufe einen besseren Mittelwert bezüglich der Sportnote auf, als zu Beginn der 5. Klasse. Die Mittelwerte der beiden Mädchengruppe liegen zwischen denen der Jungen. Dabei ist der Ausgangswert der Mädchen innerhalb der SG mit ca. 1,9 deutlich besser als der Wert der Mädchen aus der KG mit ca. 2,2. Während sich der Mittelwert der Mädchen aus der KG bis zum Ende der Orientierungsstufe auf ca. 2,0 verbessert (ca. -0,2), verschlechtert sich der Wert für die Mädchen der SG auf 2,1 (ca. +0,2). Mit Ausnahme des ersten Messzeitpunkts t_1 ergibt sich zu den anderen Messzeitpunkten jeweils ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Geschlecht.



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Sportnote	m KG	52	2,3 (1,2)	2,4 (1,1)	2,6 (1,7)	2,2 (0,7)
	w KG	38	2,2 (0,6)	1,9 (0,5)	1,9 (0,5)	2,0 (0,5)
	m SG	25	1,8 (0,7)	1,8 (0,6)	1,8 (0,5)	1,6 (0,6)
	w SG	38	1,9 (0,7)	2,0 (0,6)	1,8 (0,5)	2,1 (0,7)

Abbildung 77: Sportnote innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung weist im Längsschnitt die beiden signifikanten Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht (p = 0,023) sowie zwischen Gruppe und Geschlecht (p = 0,018) auf. Weiterhin wird ein sehr signifikanter Gruppeneffekt (p = 0,002) mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 7% sichtbar (Tabelle 50).

Tabelle 50: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Sportnote

Quelle der Variation	df[101]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	2,732	0,156	0,912	0,001
MZP x Gruppe	2,732	1,117	0,339	0,007
MZP x Geschlecht	**2,732**	**3,339**	**0,023**	**0,022**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,732	1,063	0,361	0,007
Gruppe	**1**	**10,397**	**0,002**	**0,065**
Geschlecht	1	0,713	0,400	0,005
Gruppe x Geschlecht	**1**	**5,770**	**0,018**	**0,037**

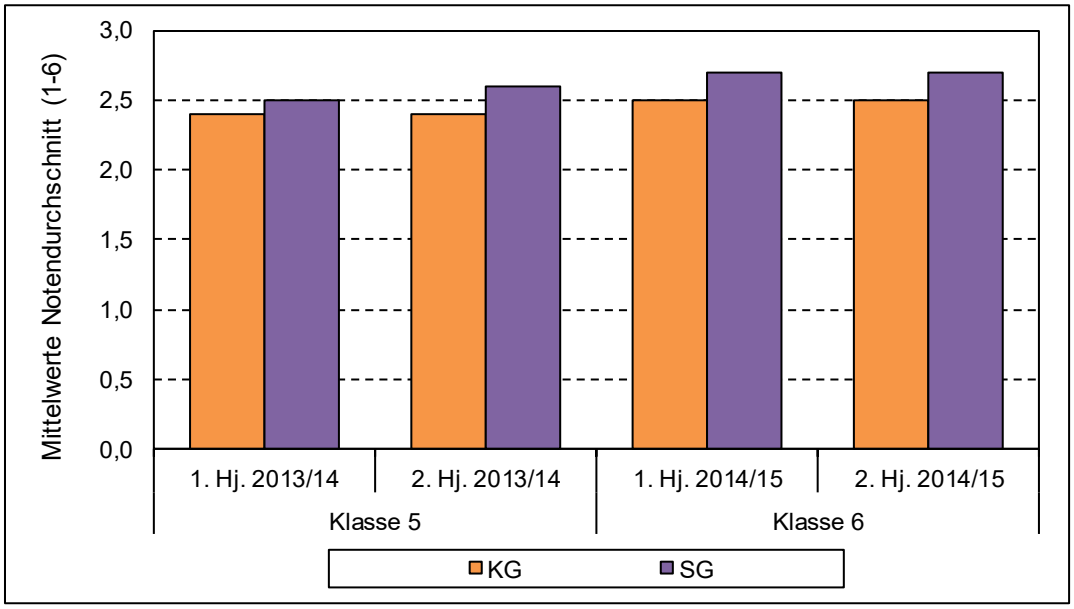
5.3.1.3 Notendurchschnitt

Der Notendurchschnitt ergibt sich in Klasse 5 aus dem Mittelwert der Halbjahres- bzw. Jahresnoten von neun Unterrichtsfächern, in Klasse 6 von zehn Unterrichtsfächern[102]. Der Notendurchschnitt des Zeugnisses verschlechtert sich im Verlaufe der Orientierungsstufe innerhalb der beiden Vergleichsgruppen um ca. 0,1 (KG) bzw. 0,2. (SG). Dadurch sind die Mittelwertunterschiede zwischen SG und KG zu den beiden Erhebungszeitpunkten in Klasse 6 signifikant[103]. Über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg ist der Notendurchschnitt im Gruppenvergleich innerhalb der KG besser (Abbildung 78).

[101] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,911).

[102] Anm.: In Klasse 6 kommt zu dem Fächerkanon (Bildende Kunst, Deutsch, Englisch, Erdkunde, Mathematik, Musik, Naturwissenschaften, Religion, Sport) das Wahlpflichtfach dazu, bei dem die Schüler sich zwischen den Sprachen Französisch und Latein sowie der Fächerkombination HuS, TuN, WuV und IB entscheiden können.

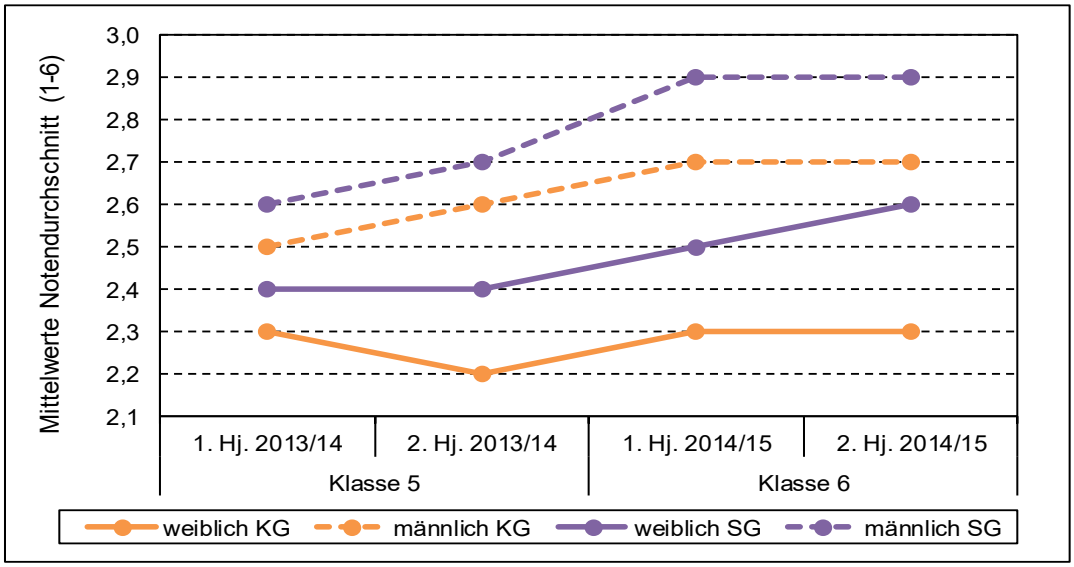
[103] Anm.: Die Mittelwerte des Notendurchschnitts sind auf eine Stelle hinter dem Komma gerundet. Dadurch wird aufgrund der statistischen Kennwerte aus Abbildung 63 nicht ersichtlich, warum die Mittelwertunterschiede zu t_3 (SG = 2,678; KG = 2,510) und t_4 (SG = 2,738; KG = 2,514) signifikant sind und zu t_2 (SG = 2,552; KG = 2,375) nicht. Daher sind in diesem Fall die Mittelwerte gerundet mit drei Nachkommastellen in der Fußnote aufgeführt.



Variable	Gruppe	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Notendurchschnitt Zeugnis	KG	90	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)	2,5 (0,7)	2,5 (0,7)
	SG	63	2,5 (0,5)	2,6 (0,6)	2,7 (0,6)	2,7 (0,7)

Abbildung 78: Notendurchschnitt innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich ergeben sich deutliche Unterschiede. Jungen aus beiden Gruppen haben einen deutlich schlechteren Notendurchschnitt als die Mädchen der jeweiligen Gruppe. Den schlechtesten Notendurchschnitt haben die Jungen aus der SG. Ihr Notendurchschnitt beträgt zum Ende des 1. Halbjahres Klasse 5 ca. 2,6 und zum Abschluss der der Orientierungsstufe ca. 2,9. Auch die Jungen aus der KG sowie die Mädchen aus der SG verschlechtern ihren Notendurchschnitt, jeweils um ca. 0,2. Den besten Notendurchschnitt weisen die Mädchen der KG auf. Ihr Notendurchschnitt bleibt im Untersuchungszeitraum fast durchgehend auf 2,3 konstant (Abbildung 79).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Notendurchschnitt Zeugnis	m KG	52	2,5 (0,6)	2,6 (0,6)	2,7 (0,6)	2,7 (0,7)
	w KG	38	2,3 (0,6)	2,2 (0,6)	2,2 (0,7)	2,3 (0,7)
	m SG	25	2,6 (0,4)	2,7 (0,5)	2,9 (0,5)	2,9 (0,6)
	w SG	38	2,4 (0,5)	2,4 (0,5)	2,5 (0,6)	2,6 (0,7)

Abbildung 79: Notendurchschnitt innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse zeigt im Längsschnitt diese deutlichen Unterschiede. Es ergeben sich hoch signifikante Haupteffekte im Messzeitpunkt ($\eta^2 \sim 15\%$) und dem Geschlecht ($\eta^2 \sim 7\%$). Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Gruppeneffekt ($p = 0{,}031$). Interaktionseffekte ergeben sich zwischen Messzeitpunkt und Gruppe sowie zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht (Tabelle 51).

Tabelle 51: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Notendurchschnitt

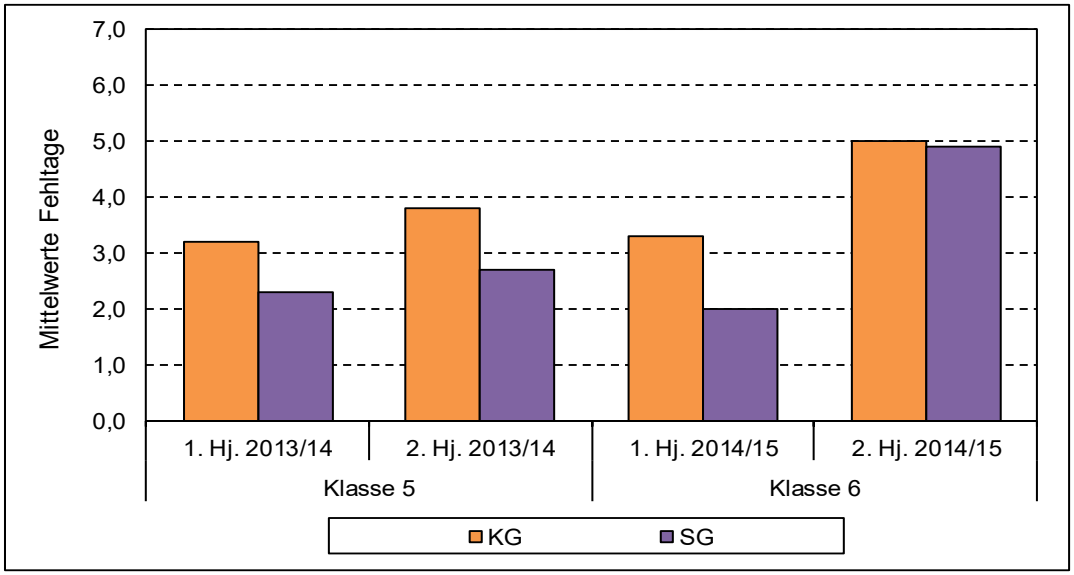
Quelle der Variation	df[104]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,067**	**27,009**	**0,000**	**0,153**
MZP x Gruppe	**2,067**	**3,698**	**0,025**	**0,024**
MZP x Geschlecht	**2,067**	**6,024**	**0,002**	**0,039**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,067	0,532	0,594	0,004
Gruppe	**1**	**4,766**	**0,031**	**0,031**
Geschlecht	**1**	**11,559**	**0,001**	**0,072**
Gruppe x Geschlecht	1	0,284	0,595	0,002

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP2 **, MZP1 x MZP3 ***, MZP1 x MZP4 ***, MZP2 x MZP3 ***, MZP2 x MZP4 *****

[104] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser (Korrekturfaktor = 0,689).

5.3.1.4 Fehltage

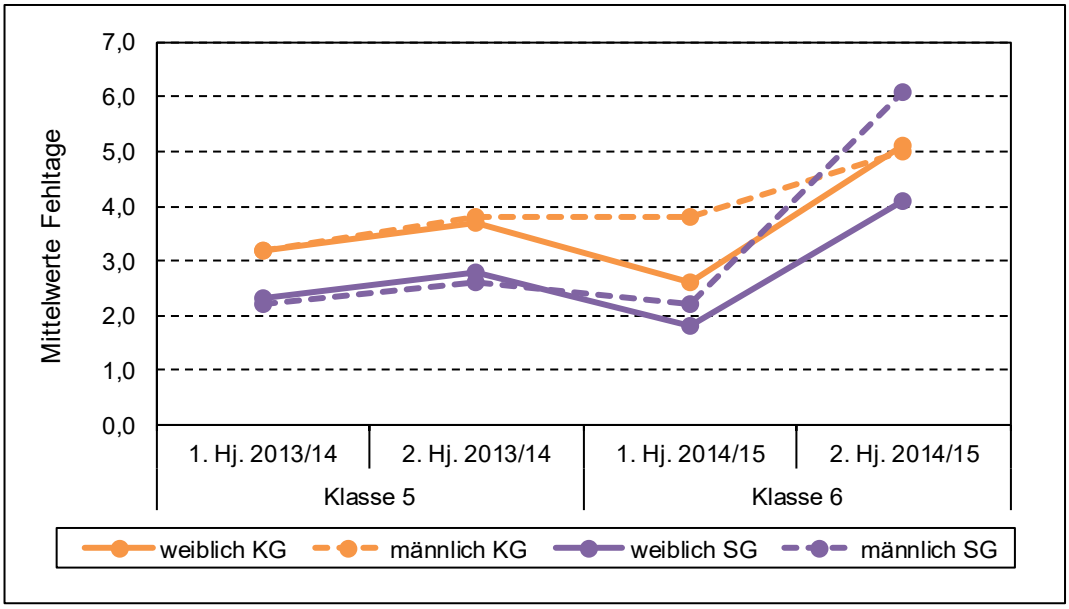
Die Anzahl der Fehltage variiert in jedem Schulhalbjahr. Im Gruppenvergleich fehlen die Schüler der KG in jedem Halbjahr häufiger (ca. +0,9 bis +1,3 Tage). Im 2. Halbjahr Klasse 6 kommt es in beiden Gruppen zu einem deutlichen Anstieg der Fehltage. Dabei ist der Anstieg der Fehltage innerhalb der SG größer (ca. +2,9 Tage) als innerhalb der KG (ca. +1,7 Tage), so dass sich beide Mittelwerte zum Abschluss der Orientierungsstufe bis auf 0,1 Fehltage Differenz angleichen (Abbildung 80).



Variable	Gruppe	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Fehltage	KG	90	3,2 (4,2)	3,8 (5,4)	3,3 (5,1)	5,0 (7,3)
	SG	63	2,3 (2,9)	2,7 (3,4)	2,0 (2,5)	4,9 (4,5)

Abbildung 80: Fehltage innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Im geschlechtsspezifischen Vergleich zeigen sich im 5. Schuljahr zwischen den Jungen und Mädchen innerhalb der beiden Gruppen nur minimale Unterschiede. Erst im ersten Halbjahr Klasse 6 weisen die Jungen der KG mit ca. 3,9 Fehltagen deutlich mehr Versäumnisse auf, als die Mädchen ihrer Gruppe (ca. 2,6 Fehltage). Während sich die Fehltage der Jungen und Mädchen aus der KG zum Ende der Klasse 6 wieder angleichen (ca. 5,0 bzw. 5,1 Fehltage), weisen die Jungen der SG ca. 2,0 Fehltage mehr auf, als die Mädchen ihrer Gruppe. Die Anzahl der Fehltage ist vom 1. Halbjahr Klasse 5 bis zum 2. Halbjahr Klasse 6 deutlich angestiegen (Abbildung 81).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Fehltage	m KG	52	3,2 (4,2)	3,8 (5,1)	3,8 (6,0)	5,0 (5,5)
	w KG	38	3,2 (4,2)	3,7 (5,9)	2,6 (3,4)	5,1 (9,2)
	m SG	25	2,2 (2,7)	2,6 (3,5)	2,2 (2,0)	6,1 (5,0)
	w SG	38	2,3 (3,1)	2,8 (3,3)	1,8 (2,8)	4,1 (4,1)

Abbildung 81: Fehltage innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der deutliche Anstieg der Fehltage wird auch im Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung sichtbar. Es besteht ein hoch signifikanter Messzeitpunkteffekt (p = 0,000) mit einer aufgeklärten Varianz von ca. 11%. Weitere Haupt- und Interaktionseffekte sind nicht zu erkennen (Tabelle 52).

Tabelle 52: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zu den Fehltagen

Quelle der Variation	df[105]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,616**	**17,943**	**0,000**	**0,107**
MZP x Gruppe	2,616	1,192	0,311	0,008
MZP x Geschlecht	2,616	1,121	0,337	0,007
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,616	1,401	0,245	0,009
Gruppe	1	1,382	0,242	0,009
Geschlecht	1	0,413	0,522	0,003
Gruppe x Geschlecht	1	0,029	0,864	0,000

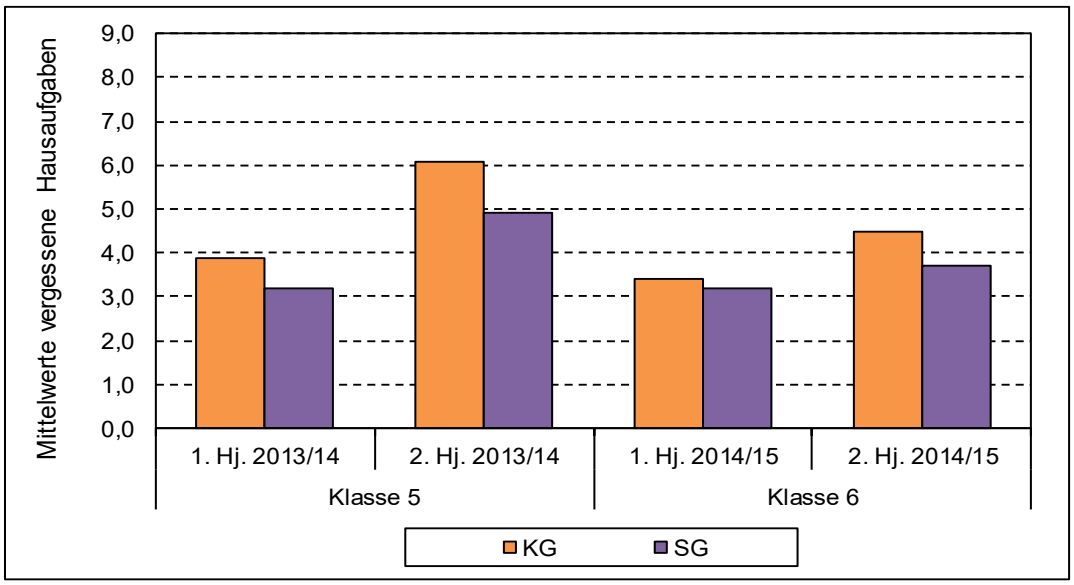
Paarweise Vergleiche (Bonferroni): MZP1 x MZP4 *, MZP2 x MZP4 ***, MZP3 x MZP4 *****

[105] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Huynh-Feld (Korrekturfaktor = 0,872).

5.3.2 Klassenbücher

In den Klassenbüchern werden die vergessenen Hausaufgaben der einzelnen Schüler mit Schulfach und Datum notiert. Vergisst ein Schüler in einem Schulhalbjahr fünfmal die Hausaufgaben, bekommen die Eltern eine schriftliche Benachrichtigung. Dieser Vorgang wiederholt sich nach jeweils weiteren fünf Einträgen für vergessene Hausaufgaben, hat jedoch zusätzlich noch weitere schulische Konsequenzen wie Nacharbeitstermine zur Folge.

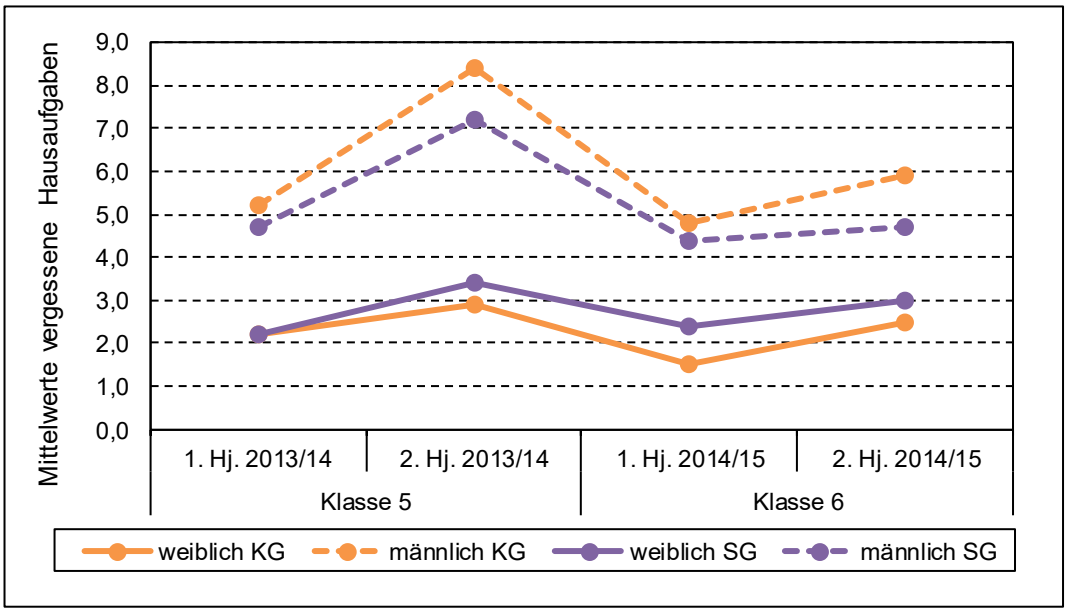
Anhand der Abbildung wird ersichtlich, dass die Schüler der KG in jedem Schulhalbjahr öfter die Hausaufgaben vergessen haben (ca. +0,2 bis +1,2), als die Schüler der SG. Die Anzahl der vergessenen Hausaufgaben ist innerhalb beider Gruppen jeweils im 2. Schulhalbjahr größer, als im ersten Schulhalbjahr (Abbildung 82).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Vergessene Hausaufgaben	KG	90	3,9 (4,9)	6,1 (8,8)	3,4 (4,9)	4,5 (5,3)
	SG	63	3,2 (3,2)	4,9 (6,7)	3,2 (3,6)	3,7 (3,8)

Abbildung 82: Vergessene Hausaufgaben innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigt deutlich, dass die Jungen aus beiden Gruppen ihre Hausaufgaben signifikant häufiger vergessen, als die Mädchen. Die meisten vergessenen Hausaufgaben innerhalb aller Gruppen wurden im 2. Halbjahr der Klasse 5 notiert. In diesem Halbjahr kamen die Jungen der KG im Mittel auf ca. 8,4 und die Jungen der SG auf ca. 7,2 vergessene Hausaufgaben. Für die Mädchen wurden im 2. Halbjahr der Klasse 5 innerhalb der KG ca. 2,9 und innerhalb der SG ca. 3,4 vergessene Hausaufgaben notiert (Abbildung 83).



Variable	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Vergessene Hausaufgaben	m KG	52	5,2 (5,8)	8,4 (10,6)	4,8 (5,9)	5,9 (6,0)
	w KG	38	2,2 (2,7)	2,9 (3,8)	1,5 (1,5)	2,5 (3,1)
	m SG	25	4,7 (3,3)	7,2 (9,0)	4,4 (4,8)	4,7 (4,3)
	w SG	38	2,2 (2,7)	3,4 (4,0)	2,4 (2,2)	3,0 (3,3)

Abbildung 83: Vergessene Hausaufgaben innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten

Das Ergebnis der Varianzanalyse zeigt signifikante Haupteffekte im Messzeitpunkt (Varianzaufklärung ~ 9%) und im Geschlecht (Varianzaufklärung ~ 10%). Weiterhin besteht ein Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Geschlecht (Tabelle 53).

Tabelle 53: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zu den vergessenen Hausaufgaben

Quelle der Variation	d[106]	F-Wert	p-Wert	η^2
MZP	**2,152**	**14,828**	**0,000**	**0,091**
MZP x Gruppe	2,152	0,291	0,764	0,002
MZP x Geschlecht	**2,152**	**3,988**	**0,017**	**0,026**
MZP x Gruppe x Geschlecht	2,152	0,282	0,770	0,002
Gruppe	1	0,057	0,812	0,000
Geschlecht	**1**	**16,741**	**0,000**	**0,101**
Gruppe x Geschlecht	1	0,708	0,401	0,005

Paarweise Vergleiche (Bonferroni): **MZP1 x MZP2 ***, MZP2 x MZP3 ***, MZP2 x MZP4 **, MZP3 x MZP4 ***

[106] Anm.: Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser (Korrekturfaktor = 0,717).

5.4 Weitere Einflussfaktoren auf Persönlichkeitseigenschaften und schulische Kennwerte der Schüler

Nachfolgend werden exemplarisch zwei weitere Einflussfaktoren auf die gemessenen Persönlichkeitseigenschaften sowie schulischen Kennwerte der Schüler betrachtet. Mithilfe der Dokumentenanalyse konnte erhoben werden, welche Klassen am Sozialkompenztraining teilgenommen haben. Diese beiden ProPP-Klassen werden den Schülern gegenübergestellt, die nicht an diesem Sozialkompetenztraining teilgenommen haben (Kapitel 5.4.1). Mithilfe der Fragebogenerhebung konnte festgestellt werden, welche Schüler über den gesamten Zeitraum der Orientierungsstufe Mitglied und welche kein Mitglied in einem Sportverein waren. Auch diese beiden Gruppen werden vergleichend gegenübergestellt.
Innerhalb der Ergebnisdarstellung wird auf die wesentlichen Ergebnisse eingegangen, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens von Relevanz sind.

5.4.1 Einfluss eines Sozialkompetenztrainings (ProPP)

Das Sozialkompetenztraining wurde über den Zeitraum der Orientierungsstufe in zwei Klassen, jeweils eine Unterrichtsstunde pro Woche, durchgeführt (Tabelle 54). Dieser ProPP-Gruppe werden als Vergleich die Schüler gegenübergestellt, deren Klassen nicht an diesem freiwilligen Sozialkompetenztraining teilgenommen haben (Gruppe „kein ProPP“). An den ProPP-Übungseinheiten haben die Schulsozialarbeiterin der Schule und der jeweilige Klassenlehrer teilgenommen.

Tabelle 54: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss des Sozialkompentztraining

Vergleichsgruppen	Männlich (n)	Weiblich (n)	Gesamt
kein ProPP	53	50	103
ProPP	24	26	50

5.4.1.1 Empathie und Perspektivenübernahme

Die Empathie und Perspektivenübernahme innerhalb der beiden Vergleichsgruppen bleibt mit Skalenmittelwerten im positiven Bereich von ca. 3,5 - 3,7 nahezu konstant. Als Haupteffekt ergibt sich für beide Skalen anhand der Varianzanalyse mit Messwiederholung im Längsschnitt ein sehr signifikanter Geschlechtereffekt (Tabelle 55). Der paarweise Vergleich ergibt für das Geschlecht innerhalb der Skala für Perspektivenübernahme zum letzten Messzeitpunkt t_4 einen sehr signifikanten Mittelwertunterschied ($p = 0{,}002$, $\eta^2 = 0{,}060$) zugunsten der Mädchen, der zu Beginn

der Untersuchung (t_1) noch nicht bestand. Innerhalb der Skala für Perspektivenübernahme zeigt sich weiterhin ein Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Geschlecht ($p = 0,035$, $\eta^2 = 0,019$).

Tabelle 55: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf die Skalen Empathie und Perspektivenübernahme

Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Empathie	kein ProPP	103	3,7 (0,6)	3,6 (0,6)	3,7 (0,6)	3,6 (0,6)
	ProPP	50	3,6 (0,6)	3,5 (0,7)	3,6 (0,7)	3,6 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht ** ***Interaktionseffekt: –***					
Perspektiven-übernahme	kein ProPP	103	3,5 (0,5)	3,5 (0,5)	3,5 (0,5)	3,5 (0,6)
	ProPP	50	3,5 (0,5)	3,6 (0,6)	3,5 (0,7)	3,5 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht ** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht ****					

5.4.1.2 Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen

Die Skalenmittelwerte der SKSS sowie der einzelnen Subskalen RU, PV und RU_AT befinden sich mit Werten zwischen ca. 3,4 bis 3,9 auf einem positiven Niveau. Dagegen liegen die Werte der SKSS Subskala ID zwischen ca. 3,0 und 3,2 im neutralen Bereich. Die Mittelwerte bleiben über den Untersuchungszeitraum entweder konstant (PV Gruppe ProPP), oder variieren im Bereich von ca. -0,2 bis +0,2. Die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen liegen bei der SKSS sowie den dazugehörigen Subskalen zu den verschiedenen Messzeitpunkten ebenfalls im Varianzbereich von ca. -0,2 bis +0,2.

Zum Messzeitpunkt t_1 sind die Skalenmittelwerte für SKSS, RU, PV und RU_AT der ProPP-Gruppe jeweils um ca. 0,2 geringer als innerhalb der Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte der beiden Vergleichsgruppen gleichen sich innerhalb dieser Skalen bis zum Messzeitpunkt t_4 an. Lediglich der Ausgangswert der ID-Skala ist innerhalb beider Vergleichsgruppen gleich und steigt im Verlaufe der Untersuchung jeweils leicht an (ProPP +0,1; kein ProPP +0,2). Signifikante Gruppen- und Messzeitpunkteffekte sind daher nicht zu erkennen (Tabelle 56). Mit Ausnahme der ID-Skala zeigt das Ergebnis der Varianzanalyse für die SKSS-Skala sowie die übrigen Subskalen einen hoch signifikanten Haupteffekt für das Geschlecht mit einer jeweiligen Varianzaufklärung im mittleren Bereich (ca. 10 – 16%). Mädchen weisen innerhalb dieser Skalen zu allen Messzeitpunkten signifikant höhere Mittelwerte auf als

Jungen. Innerhalb der ID-Skala gibt es zu keinem Messzeitpunkt signifikante geschlechtsspezifische Mittelwertunterschiede. Dort weisen zum Messzeitpunkt t_1 die Jungen und zu den anderen Messzeitpunkten die Mädchen leicht höhere Mittelwerte auf. Innerhalb der SKSS-Skala sowie der Subskalen RU, PV und RU/AT tritt ein Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Gruppe auf.

Tabelle 56: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf die SKSS mit Unterskalen

Skala	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS	kein ProPP	103	3,6 (0,3)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)
	ProPP	50	3,4 (0,4)	3,4 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ****					
SKSS_RU	kein ProPP	103	3,8 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)
	ProPP	50	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ****					
SKSS_PV	kein ProPP	103	3,9 (0,5)	3,8 (0,5)	3,8 (0,6)	3,7 (0,6)
	ProPP	50	3,7 (0,5)	3,7 (0,8)	3,8 (0,7)	3,7 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ****					
SKSS_RU_AT	kein ProPP	103	3,8 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)
	ProPP	50	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ****					
SKSS_ID	kein ProPP	103	3,0 (0,5)	3,2 (0,5)	3,2 (0,6)	3,2 (0,5)
	ProPP	50	3,0 (0,5)	3,0 (0,7)	3,0 (0,6)	3,1 (0,6)
	Haupteffekt: – ***Interaktionseffekt: –***					

5.4.1.3 Intendiertes Sozialverhalten

Die Skalenmittelwerte der Gruppe ohne ProPP sind zu allen Messzeitpunkten im Vergleich zur ProPP-Gruppe höher. Diese Mittelwertunterschiede sind im Längsschnitt signifikant ($p = 0,037$, $\eta^2 = 0,029$), auch wenn sich die Gruppenunterschiede im paarweisen Vergleich zu den Messzeitpunkten t_2 und t_4 nicht signifikant voneinander unterscheiden. Das intendierte Sozialverhalten sinkt innerhalb der beiden Vergleichsgruppen im Verlaufe der Längsschnitterhebung ab. Dieser Abfall der Skalenmittelwerte ist innerhalb der ProPP-Gruppe geringer (ca. 0,3 Punkte), als innerhalb der Gruppe ohne ProPP (ca. 0,9 Punkte). Mit Werten zwischen ca. 20,1

und 21,5 befinden sich die Mittelwerte beider Gruppen zu allen Messzeitpunkten bei einer maximalen Punktzahl von 24 im hohen positiven Bereich (Tabelle 57). Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt im Längsschnitt weiterhin einen hochsignifikanten Messzeitpunkt- ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}040$) und Geschlechtseffekt ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}122$). Mädchen weisen zu allen Messzeitpunkten signifikant höhere Mittelwerte innerhalb dieser Skala auf als die Jungen. Im paarweisen Geschlechtervergleich weisen Mädchen der Gruppe ohne ProPP höhere Punktwerte auf, als die Mädchen aus der ProPP Gruppe. Das gleiche Ergebnis ist für die beiden Jungengruppen erzielt worden.

Tabelle 57: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf das intendierte Sozialverhalten

Skala	Gruppe	N	M t1 (SD)	M t2 (SD)	M t3 (SD)	M t4 (SD)
FIS	kein ProPP	103	21,5 (2,2)	21,2 (2,4)	20,9 (2,6)	20,6 (3,1)
	ProPP	50	20,4 (3,1)	21,0 (3,1)	19,8 (3,5)	20,1 (2,9)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe *, MZP *** Interaktionseffekt: –					

5.4.1.4 Sozialverhalten aus Sicht der Klassenlehrer

Die abgefragten sozialen Fähigkeiten unterscheidet sich aus Sicht der Klassenlehrer deutlich zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Die Mittelwerte der Schüler ohne ProPP liegen bei den abgefragten Items Identitätsdarstellung, Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie dem intendierten Sozialverhalten zu beiden Messzeitpunkten jeweils signifikant über den Mittelwerten der ProPP-Gruppe. Bei den Schülern fallen die Mittelwerte der Identitätsdarstellung von t_1 zu t_2 signifikant ab ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}091$). Dagegen kommt es innerhalb der sozialen Fähigkeiten Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie dem intendierten Sozialverhalten zu keinen signifikanten Veränderungen (- 0,3 bis +0,1). Allerdings zeigt das Ergebnis der Varianzanalyse für diese sozialen Fähigkeiten einen hochsignifikanten Geschlechtereffekt ($p \leq 0{,}001$) mit einer Varianzaufklärung im mittleren Bereich (ca. 7 - 12%). Dabei weisen Mädchen signifikant höhere Werte auf als Jungen (Tabelle 58).

Tabelle 58: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP aus Sicht der Klassenlehrer auf soziale Fähigkeiten

Item	Gruppe	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)
Identitätsdarstellung	kein ProPP	103	3,7 (1,0)	3,3 (1,1)
	ProPP	50	3,0 (0,9)	2,8 (1,2)
	Haupteffekt: Gruppe ***, MZP ***			
	Interaktionseffekt: –			
Rollenübernahme und Empathie	kein ProPP	103	3,7 (0,8)	3,8 (0,8)
	ProPP	50	3,2 (1,1)	2,9 (1,3)
	Haupteffekt: Geschlecht, Gruppe ******			
	Interaktionseffekt: –			
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	kein ProPP	103	3,8 (0,8)	3,9 (0,8)
	ProPP	50	3,2 (1,1)	3,2 (1,2)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***			
	Interaktionseffekt: –			
Intendiertes Sozialverhalten	kein ProPP	103	3,8 (0,8)	3,8 (0,8)
	ProPP	50	3,0 (1,1)	3,1 (1,2)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***			
	Interaktionseffekt: MZP x Gruppe x Geschlecht *			

5.4.1.5 Schulische Kennwerte

Die Kopfnoten Verhalten und Mitarbeit befinden sich im Mittel alle im Bereich von ca. 1,8 bis 2,5 und verschlechtern sich im Verlaufe der Untersuchung in den beiden Vergleichsgruppen jeweils um ca. 0,1 bis 0,3. Im Längsschnitt ergibt sich ein hoch signifikanter Messzeitpunkteffekt ($p \leq 0{,}001$) mit einer Signifikanzaufklärung im niedrigen Bereich (ca. 4 – 6%). Die Kopfnoten der ProPP-Gruppe sind im Vergleich zur Gruppe ohne ProPP zu den einzelnen Messzeitpunkten jeweils um ca. 0,1 bis 0,3 schlechter. Eine Ausnahme bildet der Mittelwert der Verhaltensnote, der bei beiden Gruppen zum Messzeitpunkt t_3 bei 1,9 liegt. Innerhalb des Items Verhalten tritt im Längsschnitt ein sehr signifikanter Gruppeneffekt auf ($p = 0{,}010$, $\eta^2 = 0{,}043$). Die Kopfnoten der Jungen sind im Vergleich zu den Mädchen im Längsschnitt signifikant schlechter. Dabei ist der Geschlechtereffekt der Kopfnote Verhalten hochsignifikant ($p = 0{,}000$) und weist eine Varianzaufklärung von ca. 25% auf.

Die Mittelwerte der Sportnote zeigen im Gruppenvergleich keinerlei Haupteffekte. Während sich die Sportnoten innerhalb der ProPP-Gruppe im Verlaufe der Untersuchung um ca. 0,2 auf etwa 2,2 verschlechtern, verbessern sie die Sportnoten in der Gruppe ohne ProPP um ca. 0,1 auf einen Mittelwert von etwa 2,0.

Der Notendurchschnitt des Zeugnisses weist im Gegensatz zur Sportnote signifikante Mittelwertunterschiede im Geschlecht, Gruppe und Messzeitpunkt auf. Der Haupteffekt im Messzeitpunkt ist hochsignifikant ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}232$). Während der Notendurchschnitt innerhalb der Gruppe ohne ProPP innerhalb des Längsschnitts nur um ca. 0,1 auf etwa 2,4 fällt, kommt es innerhalb der ProPP-Gruppe zu einem deutlichen Abfall um ca. 0,5 auf etwa 3,0. Dieser Gruppenunterschied ist im Längsschnitt hochsignifikant und zeigt im Rahmen der Varianzanalyse mit Messwiederholung eine Varianzaufklärung im mittleren Bereich ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}103$). Dabei haben Mädchen im Längsschnitt einen signifikant besseren Notendurchschnitt als Jungen ($p = 0{,}005$, $\eta^2 = 0{,}052$).

Die Fehltage variieren im Verlaufe der Untersuchung zu den einzelnen Messzeitpunkten deutlich. Dies spiegelt das hoch signifikante Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Messzeitpunkt wieder ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}071$). Jungen fehlen zu allen Messzeitpunkten häufiger in der Schule als Mädchen. Dabei weisen die Jungen aus der ProPP-Gruppe höhere Fehltage auf, als die Jungen aus der Vergleichsgruppe ohne ProPP. Allerdings ergeben sich weder für das Geschlecht, noch für den Gruppenvergleich weitere Signifikanzen.

Noch deutlicher als die Fehltage, unterscheidet sich die Zahl der vergessenen Hausaufgaben zu den einzelnen Messzeitpunkten. In beiden Gruppen steigt der Mittelwert jeweils im 2. Schulhalbjahr an. Dabei vergessen Schüler der ProPP-Gruppe signifikant häufiger ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}074$) die Hausaufgaben als Schüler, die nicht am ProPP teilnehmen. Gleiches gilt für Jungen, die ebenfalls signifikant häufiger ihre Hausaufgaben vergessen ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}141$).

Interaktionseffekte ergeben sich für den Messzeitpunkt und Gruppe bei der Verhaltensnote ($p = 0{,}015$, $\eta^2 = 0{,}023$), dem Notendurchschnitt ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}133$) und den vergessenen Hausaufgaben ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}048$) sowie für den Messzeitpunkt und das Geschlecht bei der Verhaltensnote ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}043$), der Sportnote ($p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}029$), dem Notendurchschnitt ($p = 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}046$) und den vergessenen Hausaufgaben ($p = 0{,}000$, $\eta^2 = 0{,}050$). Weiterhin ergibt sich bei den vergessenen Hausaufgaben ein signifikanter Interaktionseffekt ($p = 0{,}020$, $\eta^2 = 0{,}024$) zwischen Messzeitpunkt, Gruppe und Geschlecht (Tabelle 59).

Tabelle 59: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf schulische Kennwerte

Item	Gruppe	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	kein ProPP	103	1,8 (0,4)	1,8 (0,6)	1,9 (0,6)	1,9 (0,5)
	ProPP	50	2,0 (0,5)	1,9 (0,9)	1,9 (0,7)	2,2 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe **, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe *, MZP x Geschlecht ******					
Mitarbeit	kein ProPP	103	2,1 (0,5)	2,2 (0,6)	2,3 (0,6)	2,3 (0,6)
	ProPP	50	2,2 (0,6)	2,5 (0,7)	2,4 (0,6)	2,5 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht **, MZP *** ***Interaktionseffekt: –***					
Sportnote	kein ProPP	103	2,1 (1,0)	2,0 (0,9)	2,1 (1,2)	2,0 (0,6)
	ProPP	50	2,0 (0,7)	2,1 (0,6)	2,2 (1,1)	2,2 (0,7)
	Haupteffekt: – ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht *****					
Notendurchschnitt Zeugnis	kein ProPP	103	2,3 (0,5)	2,4 (0,5)	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)
	ProPP	50	2,5 (0,6)	2,7 (0,7)	2,9 (0,6)	3,0 (0,8)
	Haupteffekt: Geschlecht **, Gruppe ***, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht ******					
Fehltage	kein ProPP	103	2,5 (3,7)	3,1 (4,7)	2,5 (3,7)	5,2 (7,0)
	ProPP	50	3,3 (3,7)	3,9 (4,7)	3,2 (5,2)	4,5 (4,4)
	Haupteffekt: MZP *** ***Interaktionseffekt: –***					
Vergessene Hausaufgaben	kein ProPP	103	3,1 (3,5)	4,1 (4,6)	2,7 (3,5)	3,5 (3,7)
	ProPP	50	4,7 (5,5)	8,7 (11,9)	4,6 (5,6)	5,4 (6,2)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht ***,*** ***MZP x Gruppe x Geschlecht ******					

5.4.2 Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein

Der Einfluss des Sportvereins ist schon in mehreren Untersuchungen analysiert worden. Im Rahme dieser Studie werden nur Schüler betrachtet, die entweder über den gesamten Zeitraum der Orientierungsstufe Mitglied in einem Sportverein waren (Gruppe „SV“), oder in diesem Zeitraum keine Mitgliedschaft in einem Sportverein besaßen (Gruppe „kein SV“). Die insgesamt 37 Schüler, die während der Orientierungsstufe in einen Sportverein eingetreten sind, oder aber diesen zwischendurch verlassen haben, werden bei der Gegenüberstellung nicht betrachtet (Tabelle 60).

Tabelle 60: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein

Vergleichsgruppen	Männlich (N)	Weiblich (N)	Gesamt
kein SV	17	23	40
SV	44	32	76

5.4.2.1 Empathie und Perspektivenübernahme

Die Skalenmittelwerte für Empathie und Perspektivenübernahme bleiben im Verlaufe der Längsschnitterhebung nahezu konstant auf einem positiven Niveau zwischen 3,5 und 3,7. Signifikante Unterschiede zwischen den Mitgliedern im Sportverein und den Nichtmitgliedern gibt es zu keinem Messzeitpunkt. Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt im Geschlechtervergleich signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb beider Testskalen (Tabelle 61). Die Mädchen haben im Längsschnitt signifikant höhere Skalenmittelwerte, weisen also ein größeres Empathievermögen ($p = 0{,}025$; $\eta^2 = 0{,}044$) bzw. eine größere Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf ($p = 0{,}022$; $\eta^2 = 0{,}046$).

Tabelle 61: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf die Skalen Empathie und Perspektivenübernahme

Skala	Gruppe	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Empathie	kein SV	40	3,6 (0,6)	3,5 (0,7)	3,7 (0,6)	3,7 (0,7)
	SV	76	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht * ***Interaktionseffekt: —***					
Perspektiven-übernahme	kein SV	40	3,5 (0,5)	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)	3,6 (0,7)
	SV	76	3,5 (0,5)	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht * ***Interaktionseffekt: —***					

5.4.2.2 Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen

Die einzelnen Mittelwerte der Skalen für SKSS sowie der Subskala RU befinden sich auf einem positiven Niveau und bleiben jeweils über den gesamten Untersuchungszeitraum konstant. Haupt- und Interaktionseffekte in Bezug auf Gruppe oder Messzeitpunkt sind nicht nachweisbar, jedoch tritt innerhalb der beiden Skalen ein hoch signifikanter Geschlechtseffekt auf. Danach weisen Mädchen im Vergleich zu den Jungen im Längsschnitt einen signifikant höheren Mittelwert innerhalb der

SKSS-Skala ($p = 0{,}002$; $\eta^2 = 0{,}080$) sowie der Subskala RU ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}151$) auf.

Die Ausgangswerte (t_1) für die SKSS-Subskala PV sind mit jeweils 3,9 in beiden Vergleichsgruppen auf einem sehr hohen positiven Niveau. Die Skalenmittelwerte fallen innerhalb beider Gruppen im Längsschnitt signifikant um ca. 0,2 ab ($p = 0{,}023$; $\eta^2 = 0{,}029$). Signifikante Mittelwertunterschiede in Bezug auf die beiden Vergleichsgruppen gibt es nicht. Allerdings ergeben sich auch innerhalb der PV-Skala im Längsschnitt hochsignifikante Mittelwertunterschied zwischen den beiden Geschlechtern ($p = 0{,}002$; $\eta^2 = 0{,}079$). Auch wenn zu Beginn der Untersuchung zum Messzeitpunkt t_1 dieser Mittelwertunterschied noch nicht signifikant ist, zeigen Mädchen danach im Längsschnitt signifikant häufiger prosoziales Verhalten als Jungen.

Die Mittelwerte der Subskala SKSS-RU_AT bleiben zu den einzelnen Messzeitpunkten auf einem hohen positiven Niveau von ca. 3,6 bis 3,7. Das Ergebnis der Varianzanalyse zeigt keine signifikanten Gruppen- und Messzeitpunkteffekte. Jedoch ergibt sich auch innerhalb der RU_AT-Skala im Längsschnitt ein hochsignifikanter Geschlechtereffekt ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}127$).

Die Skalenmittelwerte der Subskala ID befinden sich auf einem neutralen bis leicht positiven Niveau zwischen ca. 3,0 und 3,3. Während sie im Verlaufe der Untersuchung innerhalb der Gruppe SV um ca. 0,2 ansteigen, sind der Anfangs- und Endwert der Gruppe mit den Nichtvereinssportlern mit etwa 3,0 identisch. Anders als in den übrigen SKSS-Subskalen liegen die Mittelwerte der Gruppe SV zu allen Messzeitpunkten über den Werten der Vergleichsgruppe. Dieser Gruppenunterschied ist signifikant ($p = 0{,}046$; $\eta^2 = 0{,}035$). Während die Werte der Mädchen innerhalb der übrigen Subskalen über denen der Jungen liegen, ist die Identitätsdarstellung bei den Jungen größer. Im Geschlechtervergleich zeigt sich jedoch im Längsschnitt kein signifikanter Mittelwertunterschied. Lediglich zum Messzeitpunkt t_4 ist der Geschlechterunterschied signifikant ($p = 0{,}043$; $\eta^2 = 0{,}038$).

Die Varianzanalysen mit Messwiederholung ergeben weder für SKSS, noch für die dazugehörigen Subskalen Interaktionseffekte zwischen Geschlecht, Gruppe oder Messzeitpunkt (Tabelle 62).

Tabelle 62: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf die SKSS mit Unterskalen

Skala	Gruppe	n	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
SKSS	kein SV	40	3,5 (0,3)	3,5 (0,4)	3,5 (0,5)	3,5 (0,4)
	SV	76	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)
	Haupteffekt: Geschlecht ** ***Interaktionseffekt: –***					
SKSS_RU	kein SV	40	3,7 (0,4)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	SV	76	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: –***					
SKSS_PV	kein SV	40	3,9 (0,5)	3,8 (0,6)	3,7 (0,6)	3,7 (0,7)
	SV	76	3,9 (0,5)	3,8 (0,5)	3,8 (0,6)	3,7 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, MZP * ***Interaktionseffekt: –***					
SKSS_RU_AT	kein SV	40	3,6 (0,4)	3,6 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	SV	76	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: –***					
SKSS_ID	kein SV	40	3,0 (0,4)	3,0 (0,6)	3,1 (0,5)	3,0 (0,5)
	SV	76	3,1 (0,5)	3,2 (0,5)	3,2 (0,6)	3,3 (0,5)
	Haupteffekt: Gruppe * ***Interaktionseffekt: –***					

5.4.2.3 Intendiertes Sozialverhalten

Die Skalenmittelwerte für das intendierte Sozialverhalten (FIS) befinden sich zwischen ca. 20,1 und 21,4 Punkten auf einem hohen positiven Niveau. Die Werte der Gruppe SV liegen zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_4 über denen der Nichtvereinsmitglieder (ca. +0,3 bis +0,5 Punkte). Die Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt sind bei beiden Gruppen mit ca. 21,2 bzw. 20,8 Punkte am größten und fallen bis zum Abschluss der Untersuchung (t_4) jeweils deutlich ab. Dieser Mittelwertabfall im Untersuchungszeitraum ist sehr signifikant ($p = 0{,}002$; $\eta^2 = 0{,}044$). Das intendierte Sozialverhalten ist bei den Mädchen signifikant größer ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}114$). Interaktionseffekte haben sich im Rahmen der Varianzanalyse mit Messwiederholung nicht bestätigt (Tabelle 63).

Tabelle 63: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf das intendierte Sozialverhalten

FIS	kein SV	40	20,8 (2,7)	20,9 (2,6)	20,5 (3,1)	20,1 (2,5)
	SV	76	21,2 (2,6)	21,4 (2,4)	20,3 (2,9)	20,4 (3,0)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, MZP **					
	Interaktionseffekt: –					

5.4.2.4 Sozialverhalten aus Sicht der Klassenlehrer

Die Einschätzungen der Klassenlehrer zu den sozialen Fähigkeiten Identitätsdarstellung, Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie dem intendierten Sozialverhalten der Schüler liegen alle im positiven Bereich (Tabelle 64). Innerhalb der beiden Vergleichsgruppen verschlechtern sich die Mittelwerte für Identitätsdarstellung zum zweiten Messzeitpunkt signifikant ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}137$). Die Mittelwerte für Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz und intendiertes Sozialverhalten fallen innerhalb der Gruppe SV zum zweiten Messzeitpunkt um jeweils ca. 0,1 ab. Die Mittelwerte innerhalb der Gruppe der Nichtvereinsmitglieder steigen für die Items Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie das intendierte Sozialverhalten um ca. 0,1 bis 0,3 an. Dagegen fällt der Mittelwert des Items Identitätsdarstellung zum zweiten Messzeitpunkt um ca. 0,3 ab. Mädchen weisen aus Sicht der Klassenlehrer bei der Fähigkeit zur Rollenübernahme und Empathie, der Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie dem intendierten Sozialverhalten innerhalb beider Vergleichsgruppen höhere Werte auf als die Jungen. Signifikant ist dieser Geschlechtereffekt innerhalb der Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz ($p = 0{,}011$; $\eta^2 = 0{,}056$). Dabei werden die weiblichen Nichtvereinsmitglieder höher eingeschätzt, als die Vereinssportlerinnen. Die Identitätsdarstellung wird zum Messzeitpunkt t_1 bei den weiblichen Vereinssportlerinnen am deutlichsten wahrgenommen, bei den männlichen Vereinssportlern zum Messzeitpunkt t_2.

Das Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Einschätzung der sozialen Fähigkeiten der Schüler zeigt beim intendierten Sozialverhalten einen sehr signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Gruppe ($p = 0{,}004$; $\eta^2 = 0{,}070$). Weitere Interaktionseffekte sind nach Einschätzung der Klassenlehrer bei keiner der anderen sozialen Fähigkeiten zu beobachten.

Tabelle 64: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein aus Sicht der Klassenlehrer auf soziale Fähigkeiten

Item	Gruppe	n	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)
Identitätsdarstellung	kein SV	40	3,4 (1,0)	3,1 (1,1)
	SV	76	3,6 (1,0)	3,1 (1,2)
	Haupteffekt: MZP ***			
	Interaktionseffekt: –			
Rollenübernahme und Empathie	kein SV	40	3,7 (0,9)	3,8 (1,0)
	SV	76	3,5 (0,9)	3,4 (1,1)
	Haupteffekt: –			
	Interaktionseffekt: –			
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	kein SV	40	3,7 (0,9)	3,9 (0,9)
	SV	76	3,6 (1,0)	3,5 (1,0)
	Haupteffekt: Geschlecht*			
	Interaktionseffekt: –			
Intendiertes Sozialverhalten	kein SV	40	3,6 (0,9)	3,9 (1,0)
	SV	76	3,5 (1,0)	3,4 (1,0)
	Haupteffekt: –			
	Interaktionseffekt: MZP x Gruppe **			

5.4.2.5 Schulische Kennwerte

Die Mittelwerte der Kopfnoten Verhalten und Mitarbeit befinden sich alle im Bereich der Note „gut“ und weisen im Längsschnitt keine signifikanten Gruppeneffekte auf. Innerhalb beider Vergleichsgruppen verschlechtern sie die Kopfnoten im Verlaufe der Untersuchung jeweils um Werte von ca. -0,1 bis -0,3. Die Verhaltensnoten zeigen im Längsschnitt einen hochsignifikanten Mittelwertunterschied zwischen den beiden Geschlechtern ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}241$). Dabei sind die Noten der Mädchen im Vergleich zu den Jungen in beiden Vergleichsgruppen zu allen Messzeitpunkten signifikant besser und weisen Werte im Bereich von ca. 1,4 bis 1,8 auf. Während der Mittelwert der weiblichen Vereinsmitglieder sich im Verlaufe der Untersuchung um ca. 0,1 verschlechtert, sind Ausgangs- und Endwert innerhalb der weiblichen Nichtvereinsmitglieder gleich. Die Mittelwerte der Jungen aus beiden Vergleichsgruppen liegen, mit Ausnahmen der männlichen Nichtvereinsmitglieder zu t_1 (ca. 1,9), alle zwischen ca. 2,0 und 2,3. Die Jungen beider Gruppen zeigen zum Abschluss der Orientierungsstufe (t_4) ein schlechteres Verhalten als zum Beginn (t_1). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Verlaufe der Untersuchung manifestieren sich in einem hoch signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und

Geschlecht ($p = 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}050$). Die Mitarbeitsnoten liegen alle im Bereich von ca. 2,1 und 2,4. Der Ausgangswert zu Beginn der Untersuchung ist in beiden Vergleichsgruppen mit ca. 2,1 gleich und verschlechtert sich bis zum letzten Messzeitpunkt um ca. 0,2 (Gruppe *„SV“*) bzw. 0,3 (Gruppe *„kein SV“*). Diese unterschiedlichen Mittelwerte spiegeln sich im Ergebnis der Varianzanalyse mit Messwiederholung in einem hochsignifikanten Haupteffekt zum Messzeitpunkt wieder ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}070$). Auch bei dieser Kopfnote weisen die Mädchen im Verlauf der Untersuchung signifikant bessere Zeugnisnoten auf ($p = 0{,}002$; $\eta^2 = 0{,}085$). Dabei sind die Mittelwerte für die Mädchen beider Vergleichsgruppen zu Beginn (ca. 2,0) und am Ende der Untersuchung (ca. 2,1) gleich, während sich die Mitarbeit bei den Jungen innerhalb der Nichtvereinsmitgliedern bis zum Ende der Untersuchung von 2,2 auf 2,6 gegenüber den Vereinssportlern (2,3 auf 2,4) deutlich verschlechtert.

Die Sportnote und der Notendurchschnitt des Zeugnisses sind im längsschnittlichen Vergleich bei der Gruppe von Vereinssportlern signifikant besser. Dieser Gruppeneffekt ist beim Item Sportnote hochsignifikant ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}013$) und beim Zeugnisdurchschnitt signifikant ($p = 0{,}016$; $\eta^2 = 0{,}051$). Während der Mittelwert der Sportnote über alle Messzeitpunkte hinweg nahezu konstant bleibt, verbessert er sich innerhalb der Gruppe von Nichtvereinssportlern deutlich um ca. 0,4. Neben dem Gruppeneffekt zeigt sich innerhalb dieser beiden Items im Längsschnitt auch ein Geschlechtereffekt. Danach weisen Mädchen signifikant bessere Sportnoten ($p = 0{,}011$; $\eta^2 = 0{,}057$) und einen sehr signifikant besseren Notendurschnitt ($p = 0{,}004$; $\eta^2 = 0{,}072$) auf als Jungen. Innerhalb beider Items ergibt sich zudem ein hochsignifikanter Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Geschlecht.

Die Messwerte der Items Fehltage und vergessene Hausaufgaben fallen sehr unterschiedlich aus und weisen sehr hohe Standardabweichungen auf. Diese großen Mittelwertunterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten kommen im hoch signifikanten Haupteffekt zum Messzeitpunkt zum Ausdruck. Die Gruppenunterschiede sind bei beiden Items nicht signifikant, obwohl die Schüler der Gruppe SV zu allen Messzeitpunkten deutlich weniger Hausaufgaben vergessen als die Schüler der Vergleichsgruppe. Während bei den Fehltagen im Längsschnitt kein Geschlechtereffekt zu beobachten ist, kommt es bei den vergessenen Hausaufgaben zu hoch signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschieden. Mädchen vergessen demnach signifikant seltener ihre Hausaufgaben als Jungen ($p = 0{,}000$; $\eta^2 = 0{,}134$). Weiterhin

zeigt das Ergebnis der Varianzanalyse zu den vergessenen Hausaufgaben einen signifikanten Interaktionseffekt von Messzeitpunkt und Geschlecht ($p = 0{,}040$; $\eta^2 = 0{,}028$). Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe bzw. Gruppe und Geschlecht treten innerhalb der einzelnen Items zu den schulischen Kennwerten nicht auf (Tabelle 65).

Tabelle 65: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf schulische Kennwerte

Item	Gruppe	n	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	kein SV	40	1,8 (0,5)	1,7 (0,7)	1,8 (0,7)	1,9 (0,6)
	SV	76	1,9 (0,4)	1,9 (0,6)	2,0 (0,6)	2,1 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht *** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht ******					
Mitarbeit	kein SV	40	2,1 (0,6)	2,2 (0,7)	2,4 (0,7)	2,4 (0,6)
	SV	76	2,1 (0,6)	2,3 (0,6)	2,3 (0,6)	2,3 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht **, MZP *** ***Interaktionseffekt: ─***					
Sportnote	kein SV	40	2,5 (1,3)	2,4 (1,2)	2,4 (1,6)	2,1 (0,6)
	SV	76	1,8 (0,7)	1,8 (0,6)	1,9 (1,0)	1,8 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht *, Gruppe*** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht *****					
Notendurchschnitt Zeugnis	kein SV	40	2,6 (0,7)	2,6 (0,7)	2,7 (0,7)	2,7 (0,8)
	SV	76	2,3 (0,5)	2,4 (0,6)	2,5 (0,6)	2,5 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht **, Gruppe *, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht *****					
Fehltage	kein SV	40	3,2 (4,6)	3,5 (4,4)	3,5 (5,7)	4,6 (6,3)
	SV	76	2,4 (3,0)	2,7 (3,8)	2,4 (3,9)	4,8 (5,9)
	Haupteffekt: MZP *** ***Interaktionseffekt: ─***					
Vergessene Hausaufgaben	kein SV	40	4,8 (5,6)	6,3 (8,8)	3,5 (5,1)	4,5 (5,1)
	SV	76	3,0 (3,6)	5,0 (7,9)	2,8 (3,6)	3,9 (4,3)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht ****					

6 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse zielt auf die Beantwortung der Fragestellung ab, ob sich einen Sozialisationseinfluss durch ein zusätzliches schulsportliches Engagement auf Facetten der kindlichen Persönlichkeit sowie schulische Kennwerte empirisch nachweisen lässt. Damit wird der Diskurs innerhalb der Sportwissenschaften aufgegriffen, inwieweit es zu einer *„Sozialisation durch Sport“* kommt oder eine *„Selektion zum Sport“* zu Unterschieden zwischen Sportlern und Nichtsportlern führt. Die bisherigen Ergebnisse dazu sind widersprüchlich. In einer Längsschnittstudie konnten Brettschneider et al. (2002) keine positiven Auswirkungen eines Sportvereinsengagements auf Selbstkonzeptfacetten Jugendlicher feststellen. Auch Gerlach und Brettschneider (2013) konnten in ihrer über zehn Jahre verlaufenden SET-Studie fast keine nachhaltige Wirkung einer Vereinsmitgliedschaft auf Gesundheit, Wohlbefinden oder Persönlichkeit belegen. Als Ergebnis der Längsschnittstudie *„Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“* hält Seyda (2011) einen positiven Einfluss von vermehrtem Schulsport auf das Selbstkonzept von Grundschülern für unwahrscheinlich. Positive Zusammenhänge eines Sportengagements auf unterschiedliche Persönlichkeitsfacetten sind hingegen im Rahmen verschiedener Querschnittsstudien nachgewiesen worden (vgl. Brettschneider 2003). Weiterhin ist innerhalb verschiedener Längsschnittstudien im Kontrollgruppendesign der Einfluss des Sportunterrichts durch eine gezielte Intervention untersucht worden (z.B. Ungerer-Röhrich 1984; Conzelmann et al. 2011), um Veränderungen im Verhalten bzw. innerhalb unterschiedlicher Persönlichkeitseigenschaften der Schüler im sowie durch Schulsport festzustellen. Diese Studien konnten allesamt einen positiven Einfluss der Intervention auf einzelne Facetten des Schülerverhaltens bzw. der kindlichen Persönlichkeit nachweisen.

Zur Beantwortung der Fragestellungen und der Aussagekraft bzw. Reichweite der Ergebnisse innerhalb der vorliegenden Untersuchung erfolgt die Diskussion sukzessive in mehreren Abschnitten. Zuerst werden die Besonderheiten der Untersuchung aufgeführt (Kapitel 6.1). Im Anschluss wird das schulische und außerschulische Sportengagement der Schüler analysiert (Kapitel 6.2) und die Entwicklung der Persönlichkeit und der schulischen Kennwerte im Zeitraum der Orientierungsstufe betrachtet (Kapitel 6.3). Zentral wird der Einfluss eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements anhand der gewonnenen Ergebnisse

diskutiert (Kapitel 6.4). Weiterhin wird kurz auf die Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Klassenlehrer eingegangen und ihre Sichtweise mit den Ergebnissen aus der Schülerbefragung verglichen (Kapitel 6.5). Abschließend wird der Einfluss weiterer Faktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und die schulischen Kennwerte erörtert (Kapitel 6.6) sowie die Befunde vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung interpretiert (Kapitel 6.7).

6.1 Besonderheiten der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung grenzt sich durch einige Besonderheiten von den aufgeführten Studien ab. Diese sind für die Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung.

Die Sankt-Matthias-Schule ist eine private Schule in Trägerschaft des Bistums Trier. Damit besteht die Möglichkeit, gezielt Schüler und Lehrer auszuwählen, die fest im katholischen Glauben verwurzelt sind, um mit ihnen das Rahmenleitbild für Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier umzusetzen (vgl. Kapitel 4.5.1.2). Für das Schuljahr 2013/14 haben sich weit mehr Schüler angemeldet (> 200), als es die vorgegebene Kapazität der Schule zulässt, sodass im Rahmen eines Auswahlverfahrens über die Aufnahme der einzelnen Schüler entschieden wurde. Durch diese zielgerichtete Selektion stellt die Untersuchungsgruppe eine Auswahl von Schülern dar, die neben den unterschiedlichen Leistungsstärken (je ein Drittel potentielle Schüler für Berufsreife, mittlerer Bildungsgang und Gymnasium) und einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis (77m, 76w) formal die Aufnahmekriterien einer Bistumsschule erfüllen (vgl. Kapitel 4.5). Die Auswahl der Lehrer findet durch das Bistum Trier in Absprache mit der Schulleitung statt. Auch hierbei werden Lehrer eingestellt, die den kirchlichen Richtlinien genügen und die aus Sicht der Verantwortlichen das Leitbild katholischer Schulen im Bistum Trier verinnerlicht haben und dieses den Schülern nahebringen können. Die Schule ist eine verpflichtende sekundäre Sozialisationsinstanz. Der Status einer kirchlichen Privatschule mit der beschriebenen Auswahl der schulischen Akteure stellt einen wichtigen Einflussfaktor dar, der sich auf die verschiedenen Ebenen der Sozialisationsprozesse auswirkt (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015).

Die Besonderheiten der zweijährigen Orientierungsstufe mit einer verpflichtenden zweistündigen Arbeitsgemeinschaft am Vormittag sowie den vielen Wahlfächern am Nachmittag geben den Schülern die Möglichkeit, sich selber für ein zusätzliches Unterrichtsangebot aus verschiedenen Fachrichtungen zu entscheiden. Hierbei können die Schüler u.a. aus einem breitgefächerten sportlichen Zusatzangebot auswählen (vgl. Kapitel 4.5.3.3). Diese Auswahlmöglichkeit lässt Vergleiche von Schülergruppen zu, die entweder über diesen Zeitraum zusätzliche schulsportliche Angebote gewählt, oder aber ausschließlich am obligatorischen zweistündigen Sportunterricht teilgenommen haben (vgl. Kapitel 4.5.2.1). Weiterhin lässt sich durch

die Möglichkeit einer freiwilligen Teilnahme der Klasse an einem Sozialkompetenztraining der Einfluss einer solchen Intervention, ungeachtet des schulsportlichen Schulengagements, feststellen (vgl. Kapitel 4.5.2.2).

Der uneingeschränkte Zugang zum Untersuchungsfeld durch die eigene Rolle als Lehrer an der Sankt-Matthias-Schule sowie die wohlwollende Unterstützung von Seiten der Schulleitung lassen durch den persönlichen Kontakt zur Untersuchungsgruppe und der Verwendung schulischer Dokumente einen genauen und detaillierten Einblick in die Untersuchungsgruppe zu. Anders als bei anderen Untersuchungen kann der Fragebogen auch von Schülern, die am Tage einer Erhebung gefehlt haben, im Nachhinein ausgefüllt werden. Gleiches gilt für nicht eindeutig beantwortete oder ausgelassene Fragen. Dadurch handelt es sich bei dieser Untersuchung zu allen vier Messzeitpunkten um eine Totalerhebung, bei der alle Items von den Schülern eindeutig beantwortet wurden (vgl. Kapitel 4.8.1).

6.2 Betrachtung des schulischen und außerschulischen Sportengagements

Das Sportengagement der Schüler wird nach dem Ort der Ausübung in schulisches und außerschulisches Engagement unterteilt. Zudem wird innerhalb des außerschulischen Sportengagements nach Vereins- und Freizeitsport unterschieden.

Schulisches Sportengagement

Der Anteil der Schüler, die sich für eine Arbeitsgemeinschaft Sport entschieden haben, liegt bei ca. 37%. Es haben sich mehr Mädchen (ca. 55%) für dieses sportliche Zusatzangebot entschieden als Jungen (ca. 45%). Im Unterschied zu der verpflichtenden Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft ist die Auswahl eines Wahlfaches freiwillig. Hierbei liegt der Anteil der teilnehmenden Schüler in Klasse 5 bei ca. 27% und in Klasse 6 bei ca. 33%.[107] Innerhalb der Wahlfächer ist der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Mädchen noch deutlicher. In Klasse 5 liegt der Anteil der Mädchen bei ca. 81%, in Klasse 6 sind es ca. 71%.

Im Rahmen der DBS-Sprint-Studie geben mehr als zwei Drittel der Schulen an, Sport-AGs anzubieten. Nach dieser Studie nehmen ca. 9% der Jungen und ca. 7% der Mädchen an Schulsport-AGs teil (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006). Eine deutlich größere Teilnahme an Schulsport-AGs ist im Rahmen der Paderborner SET-Studie mit einem Anteil von ca. 19% angegeben worden (vgl. Brinkhoff 1998). Allerdings gibt es innerhalb der aufgeführten Studien keine Hinweise über eine verpflichtende Arbeitsgemeinschaft Sport im Rahmen der Orientierungsstufe. Vergleicht man den Anteil der Schüler der Sankt-Matthias-Schule, die an einem Wahlfach Sport teilnehmen, mit den Angaben aus den aufgeführten Studien, so liegt der Anteil der teilnehmenden Schüler der Sankt-Matthias-Schule weit darüber. Gründe hierfür könnten zum einen in der Wohnregion bzw. ländlichen Siedlungsstruktur im Eifelkreis Bitburg-Prüm liegen (vgl. Kapitel 2.3.1), andererseits auch in dem vielfältigen und umfangreichen Sportangebot innerhalb der Wahlfächer, das mehr als die Hälfte der Nachmittagsangebote für Schüler der Orientierungsstufe ausmacht (vgl. Kapitel 4.5.3.3).

[107] Anm.: Die Angaben in Prozent berücksichtigen die Teilnehmer aller Wahlfächer aus dem Bereich Sport. Eine Teilnahme an mehreren Wahlfächern wird bei diesen Angaben nicht berücksichtigt.

Außerschulisches Sportengagement

Die Häufigkeit außerschulischen Sportengagements liegt zu Beginn der Untersuchung bei ca. 3,3 Tagen pro Woche und fällt bis zum Ende der Orientierungsstufe kontinuierlich auf ca. 2,5 Tage pro Woche ab. Der Umfang des außerschulischen Sportengagements liegt zu Beginn der Untersuchung bei ca. 5,1 Stunden pro Woche und fällt bis zum Ende der Orientierungsstufe bis auf ca. 3,9 Stunden pro Woche ab. Trotz dieses Abfalls liegen die Häufigkeit und der Umfang des außerschulischen Sportengagements deutlich über der Häufigkeit bzw. des Umfangs schulsportlichen Engagements, welches für die meisten Schüler nur einen Tag bzw. 1,5 Zeitstunden pro Woche (ausschließlich Schulsport) beträgt.

Weiterhin sind Häufigkeit und Umfang des außerschulischen Sportengagements bei den Jungen im Vergleich zu den Mädchen signifikant größer. Unterteilt man das außerschulische Sportengagement in Vereins- und Freizeitsport, so gilt dieser signifikante geschlechtsspezifische Unterschied für das Vereinsengagement, nicht jedoch für den Freizeitsport.

Im Rahmen der 3. World Vision Kinderstudie 2013 geben 61% der Jungen und 45% der Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren an, in ihrer Freizeit sehr oft Sport zu betreiben. Genaue Angaben zur Häufigkeit und Umfang des Sportengagements werden innerhalb dieser Studie nicht gemacht (vgl. Jänsch und Schneekloth 2013). Innerhalb der meisten Studien wird das außerschulische Sportengagement in Vereinssport und informelles Sportengagement unterteilt. Danach betreiben Jungen in ihrer Freizeit ebenfalls häufiger und mit größerem Umfang Sport als Mädchen (vgl. Digel 1996; Opper und Elke 1996; Wydra 2001; Brettschneider et al. 2002; Altenberger et al. 2005; Hummel 2006). Brettschneider et al. (2002) geben für männliche Schüler der Klassen 6 bis 10 durchschnittlich etwa 5,6 Stunden Vereinssport und etwa 7,8 Stunden Freizeitsport pro Woche an. Weibliche Schüler betreiben danach wöchentlich etwa 5,2 Stunden Vereinssport und etwa 4,5 Stunden Freizeitsport. Nach dieser Studie nimmt die Häufigkeit des Freizeitsports in den höheren Klassenstufen ab. Gerlach und Brettschneider (2013) haben dagegen im Rahmen der SET-Studie einen Anstieg des wöchentlichen Sportengagements der Schüler im Verein bis zur Klasse 8 nachgewiesen.

6.3 Entwicklung der Persönlichkeit im Zeitraum der Orientierungsstufe

In der Kindheit müssen die Schüler bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen. Innerhalb der sekundären Sozialisationsinstanz Schule geht es dabei vorwiegend um die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten sowie relevanter Fachkenntnisse, die ihnen helfen, sich für eine spätere Berufstätigkeit zu qualifizieren. Weiterhin sollen Schüler Werte und Normen entwickeln, die ihnen eine aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ermöglichen (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015).
Die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse nimmt die erhobenen Facetten der kindlichen Persönlichkeit in den Fokus.

Entwicklung von Empathie und Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit zur Empathie (kognitiver Aspekt) und Perspektivenübernahme (emotionaler Aspekt) sind innerhalb beider Vergleichsgruppen gut ausgeprägt. Die Skalenmittelwerte beider Fähigkeiten befinden sich zu allen Messzeitpunkten auf einem konstant hohen Niveau (ca. 3,4 bis 3,8). Gruppenspezifische Unterschiede sind hierbei nicht zu beobachten. Im geschlechtsspezifischen Vergleich weisen beide Fähigkeiten im Längsschnitt signifikante Mittelwertunterschiede auf, wobei Mädchen beider Gruppen fast immer die höheren Werte besitzen. Innerhalb der Perspektivenübernahmeskala konnte zu Beginn der Untersuchung noch kein signifikanter Geschlechterunterschied nachgewiesen werden.
Die Ergebnisse der Pisa 2000 – Studie liegen für beide Kompetenzen im positiven Bereich. Danach ergibt sich für die Empathie ein Skalenmittelwert von 2,84 und für die Perspektivenübernahme ein Wert von 2,73. Mittelwertunterschiede durch den Besuch unterschiedlicher Schulformen sind bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nicht vorhanden und bei der Empathiefähigkeit nur sehr gering ausgeprägt. Bei einer Mehrebenenanalyse zur Vorhersage einer aggressiven Orientierung bzw. Unterstützungsverhalten von Mitschülern spielt das Geschlecht zur Erklärung eine bedeutende Rolle (vgl. Kunter und Stanat 2002). Während die Ergebnisse der Pisa 2000 – Studie eine Momentaufnahme darstellen, haben Conzelmann et al. (2011) im Rahmen der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) die Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten im Kontrollgruppendesign erhoben. Die Mittelwerte liegen ebenfalls im positiven Bereich (2,80 – 2,91) und haben sich im Verlauf der Untersuchung kaum verändert. Die Werte der Inter-

ventionsgruppe liegen zu beiden Messzeitpunkten mit 0,05 bzw. 0,11 nicht signifikant über den Werten der Kontrollgruppe. Eine Follow-up Erhebung nach fünf Monaten brachte auch keine deutlichen Veränderungen der Mittelwerte (vgl. Conzelmann et al. 2011).

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Pisa 2000 – Studie bzw. der BISS zeigt, dass sich die Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Empathie und der Perspektivenübernahme bei Schülern dieser Altersstufe im positiven Bereich befindet und bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Wie aus dem Vergleich mit der BISS hervorgeht, ist die Ausprägung der Perspektivenübernahme in diesem Alter sehr stabil und keinen gravierenden Schwankungen unterworfen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass eine gezielte Intervention im Sportunterricht zu keiner signifikanten Veränderung innerhalb dieser Fähigkeit führt.

Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen

Die Ergebnisse der SKSS-Skala sowie der Subskalen Rollenübernahme und Rollendistanz (RU), Prosoziales Verhalten (PV), Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (RU/AT) sowie der Identitätsdarstellung (ID) weisen im Längsschnitt keine signifikanten Veränderungen auf. Die Skalenmittelwerte für SKSS sowie der Subskalen RU, PV und RU/AT befinden sich deutlich im positiven Bereich, die Werte für ID im neutralen bzw. leicht positiven Bereich. Mit Ausnahme der Identitätsdarstellung, weisen die SKSS- sowie die übrigen Subskalen im Längsschnitt einen Geschlechtereffekt auf, bei dem Mädchen signifikant höhere Werte besitzen als Jungen. Ungerer-Röhrich (1984) konnte zum Beginn ihrer Untersuchung ebenfalls keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen der Kontroll- und Versuchsgruppe feststellen. Die Skalenmittelwerte[108] der SKSS-Subskalen RU (10,5 – 10,8), PV (6,3 – 6,5), RU/AT (17,0 – 17,2) und ID (4,4 – 4,7) befinden sich innerhalb ihrer Untersuchung alle im positiven Bereich und bleiben innerhalb der Kontrollgruppe über den Zeitraum ihrer Untersuchung nahezu konstant. Dagegen befinden sich die Mittelwerte der SKSS-Skala mit ihren 64 Items zu allen drei Messzeitpunkten im negativen Bereich (22,3 – 22,7). Innerhalb der Versuchsgruppe steigen die Mittelwerte im Untersuchungszeitraum bei der SKSS-Skala ($p = 0,013$) sowie den Subskalen RU ($p = 0,047$), RU/AT ($p = 0,021$), ID ($p = 0,037$) signifikant an. Durch

[108] Anm.: Dichotome Skalierung mit 1 = Prosoziales Verhalten bzw. 0 = unsoziales Verhalten (vgl. Ungerer-Röhrich 1984).

diesen Anstieg kommt es innerhalb der Subskala RU/AT zum letzten Messzeitpunkt zu einem signifikanten Gruppenunterschied (p = 0,036).

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich im Gegensatz zu Ungerer-Röhrich (1984) um keine Interventionsstudie nach herkömmlichem Verständnis. Bedenkt man aber, dass die Schüler mit der Wahl einer Sport-AG bzw. einem Wahlfach Sport die Anzahl der Sportstunden pro Woche mindestens verdoppeln können, so stellt diese deutliche Zunahme des Sportunterrichts im weiteren Sinne auch eine Intervention dar (vgl. Kapitel 4.5.3.3). Dies erschwert allerdings den Vergleich mit der aufgeführten Untersuchung von Ungerer-Röhrich. Daher ist an dieser Stelle lediglich ein Vergleich mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe von Ungerer-Röhrich (1984) sinnvoll. Innerhalb beider Studien bleiben die Skalenmittelwerte nahezu konstant und befinden sich im positiven Bereich. Ausnahme davon ist das Ergebnis der SKSS-Skala bei Ungerer-Röhrich (1984), die sich zu allen Messzeitpunkten deutlich im negativen Bereich befindet. Ob sich diese Unterschiede durch die verschiedenen Skalierungen erklären lassen, kann lediglich spekuliert werden.

Das intendierte Sozialverhalten weist innerhalb beider Vergleichsgruppen zu allen Messzeitpunkten Mittelwerte im positiven Bereich auf (20,4 – 21,3). Im Längsschnitt lässt sich im Zeitraum der Untersuchung ein signifikanter Mittelwertabfall beobachten. Jungen weisen dabei im Längsschnitt signifikant niedrigere Mittelwerte auf als Mädchen. Diese Ergebnisse sind nur bedingt mit der Studie von Ungerer-Röhrich (1984) zu vergleichen, da sie in der ursprünglichen Version ihres Fragebogens zum intendierten Sozialverhalten noch zwei offene Fragen aufgenommen hat, die innerhalb der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Die Mittelwerte von Ungerer-Röhrich (1984) liegen innerhalb der Kontroll- und Interventionsgruppe im positiven Bereich. Während die Werte innerhalb der Kontrollgruppe im Verlauf der Untersuchung signifikant abfallen (p = 0,000), steigen die Mittelwerte innerhalb ihrer Interventionsgruppe in diesem Zeitraum signifikant an (p = 0,000). Dadurch ergibt sich zum letzten Messzeitpunkt ein signifikanter Gruppenunterschied (p = 0,000). Der Mittelwertabfall bei Ungerer-Röhrich (1984) innerhalb der Kontrollgruppe ist mit den eigenen Messergebnissen der vorliegenden Untersuchung vergleichbar.

6.4 Aussagekraft schulischer Kennwerte und ihre Entwicklung im Zeitraum der Orientierungsstufe

Schulische Leistungen der Schüler werden von Lehrern mithilfe von Noten beurteilt, Abwesenheit und fehldende Hausaufgaben im Klassenbuch dokumentiert. Diese Leistungsbeurteilung sowie alle weiteren wichtigen Aussagen zu einem Schüler werden zum Abschluss eines jeden Schulhalbjahres in einem Zeugnis urkundlich zusammengefasst (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, § 57).

Auf Grundlage dieser Beurteilung lassen sich u.a. die Leistungen einzelner Schüler miteinander vergleichen, Entwicklungsfortschritte erkennen und Schullaufbahnempfehlungen aussprechen.

Die Noten in den einzelnen Fächern werden vom jeweiligen Fachlehrer auf Grundlage von Klassenarbeiten bzw. anderer Leistungsnachweise gebildet. Die Bewertung der Kopfnoten Mitarbeit und Verhalten werden hingegen aufgrund von Vorschlägen aller unterrichtender Fachlehrer durch die Klassenkonferenz festgelegt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, § 61 und § 62).

Aussagekraft schulischer Kennwerte

Die schulischen Leistungen werden danach beurteilt, in welchem Maße sie den Lernanforderungen genügen. Dabei ist der jeweilige Lernfortschritt, die Leistungsbereitschaft sowie die Lerngruppe zu berücksichtigen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, § 53).

Diese Beurteilung aus der Schulordnung u.a. für Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz verdeutlicht, dass eine Leistungsbewertung auch vom individuellen Leistungsstand und der Lerngruppe abhängt, in der die Leistung erbracht wurde.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden sechs Schulklassen untersucht. Die Klassen waren in Bezug auf die schulischen Kennwerte schon zu Beginn der Untersuchung heterogen. Dies Unterschied wurde vor allem anhand der erbrachten Noten und der Zahl der vergessenen Hausaufgaben sichtbar und manifestierte sich zum Abschluss der Orientierungsstufe in den einzelnen Klassen durch die Zahl der ausgesprochenen Schullaufbahnempfehlungen für Berufsreife, Sekundarabschluss und

Gymnasium[109]. Zudem kamen innerhalb der jeweiligen Klassen unterschiedliche Lehrkräfte zum Einsatz und es kam im Untersuchungszeitraum in einigen Klassen noch zu Fachlehrerwechseln. Auch wenn es schulinterne Arbeitspläne innerhalb der einzelnen Fächer gibt, Parallelarbeiten[110] in den Hauptfächern geschrieben und die Vorgaben zur Bewertung von Mitarbeit und Verhalten eingehalten werden, handelt es sich bei der Notengebung um eine subjektive Bewertung, die von Faktoren wie z.B. der Lehrerpersönlichkeit abhängt.

Die Kopfnoten Mitarbeit und Verhalten bewerten u.a. die Persönlichkeitseigenschaften Empathie, Hilfs- und Kooperationsbereitschaft sowie Perspektivenübernahme. Auch die Sportnote beinhaltet neben der Dokumentation des Leistungsstandes und des Lernfortschrittes auch die Bewertung der sozialen Dimension (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, 14f.)

Die Handhabung der vergessenen Hausaufgaben erweist sich nach Aussage verschiedener Lehrkräfte und Auswertung der einzelnen Klassenbücher als heterogen. Während einige Lehrer oftmals großzügig über das Vergessen von Büchern, Hausaufgaben oder Heften hinwegsehen, wird dies bei anderen Lehrkräften streng geahndet.[111]

Daher handelt es sich bei den schulischen Kennwerten, mit Ausnahme der Fehltage, um subjektive Werte, die auf Grundlage der äußeren Wahrnehmung der jeweiligen Klassen- bzw. Fachlehrer zustande kommen.

Trotz der aufgezeigten Einschränkungen lassen sich anhand der einzelnen Noten sowie der weiteren schulischen Kennwerten Tendenzen aufzeigen, die Rückschlüsse darüber zulassen, ob bei verschieden Schülergruppen bereits zu Beginn der Untersuchung Unterschiede innerhalb der einzelnen Werte bestanden oder sich diese erst im Verlaufe der Längsschnittuntersuchung ausbilden. Brettschneider und Gerlach (2004; 2013) konnten im Rahmen der SET-Studie bereits Unterschiede der Sportnoten nach Talentstatus der Schüler und geschlechtsspezifische Unterschiede der

[109] Anm.: Die Aussagen beruhen auf den Ergebnissen einer Varianzanalyse mit Messwiederholung, bei der die Klasse die unabhängige Variable und der entsprechende schulische Kennwert die abhängige Variable darstellt (vgl. Kapitel 4.9).

[110] Anm.: In den Hauptfächern wird innerhalb der Orientierungsstufe in allen Klassen eines Jahrgangs in jedem Halbjahr eine Parallelarbeit geschrieben, um eine Vergleichbarkeit der Leistungen zu ermöglichen (vgl. Sankt-Matthias-Schule 2013a).

[111] Anm.: Die Aussage basiert auf der Auswertung der Klassenbücher und Gespräche mit verschiedenen Fachlehrern.

Zeugnisnoten für Deutsch und Mathematik feststellen. Anhand der Ergebnisse der DSB-Sprint-Studie konnten signifikante Unterschiede in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport z.B. zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten festgestellt werden (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, 128ff.). Die Notenangaben innerhalb der beiden aufgeführten Studien sind nicht im Rahmen einer Dokumentenanalyse erfasst worden und beruhen auf Selbstauskunft der Schüler. Die zusätzliche Auswertung der schulischen Kennwerte im Rahmen dieser Untersuchung beruht auf dem Ergebnis der Dokumentenanalyse und geht weit über die Ausführungen innerhalb der SET-Studie sowie der DSB-Sprint-Studie hinaus und dient als Beleg für oder gegen eine Sozialisation zum bzw. durch Schulsport.

Veränderungen schulischer Kennwerte

Die Kopfnoten Mitarbeit (1,8 – 2,0) und Verhalten (2,1 – 2,4) befinden sich im positiven bis mittleren Bereich. Beide Kopfnoten verschlechtern sich im Verlaufe der Untersuchung signifikant. Die Mittelwerte für Mitarbeit und Verhalten sind jeweils bei den Mädchen besser als bei den Jungen. Vergleichswerte aus anderen Studien liegen für die beiden Kopfnoten nicht vor.

Die Sportnote verbessert sich im Verlaufe der Untersuchung leicht von 2,1 auf 2,0. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht zu beobachten.

Im Rahmen der SET-Studie sind die Sportnoten, u.a. differenziert nach Talentstatus, angegeben worden. Vergleichend kann man die Zeitspanne von der 4. bis zur 6. Klasse heranziehen. Danach liegen in diesem Zeitraum die Werte für die unterschiedlichen Talentgruppen zwischen ca. 1,6 und 2,7 in Klasse 4. Während sich die Werte der Talent- und Kontrollgruppe bis zur Klasse 6 auf ca. 2,0 bzw. 2,3 verschlechtern, verbessert sich der Mittelwert der Sportnote innerhalb der Kompensationsgruppe auf etwa 2,6 (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013).

Innerhalb der DSB-Sprint-Studie sind die Sportnoten nach Aussage der Schüler mithilfe eines Fragebogens erhoben worden. Danach verschlechtern sich die Sportnoten aus der 4. Klasse im Vergleich zur 7. Klasse bei den Jungen von 1,99 auf 2,19 und bei den Mädchen von 2,06 auf 2,28 (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006).

Damit liegen die Werte aus der SET-Studie über den Werten der eigenen Erhebung und steigen bis zur Klasse 6 entgegen den Ergebnissen dieser Studie sogar leicht an. Die Werte der DSB-Sprint-Studie kommen den eigenen Ergebnissen sehr nah.

Die Noten steigen allerdings wie auch innerhalb der SET-Studie an. Da sich die beiden beschriebenen Studien auch auf die Grundschulnoten beziehen, können diese Unterschiede auch durch den Wechsel von Grundschule zur weiterführenden Schule zustande kommen. Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Grundschulnoten außer Acht gelassen.

Der Zeugnisdurchschnitt verschlechtert sich im Verlauf der Untersuchung kontinuierlich. Während innerhalb der Sportnoten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zu beobachten sind, tritt innerhalb des Zeugnisdurchschnitts im Längsschnitt ein signifikanter Mittelwertunterschied auf.

Innerhalb der SET-Studie zeigt sich bei Schülern der 4. Klasse ein signifikanter Geschlechterunterschied bei den Zeugnisnoten für Deutsch und Mathematik. Danach erreichen Mädchen in Deutsch und Jungen in Mathematik bessere Leistungen (vgl. Brettschneider und Gerlach 2004). Nach Selbstauskunft der Schüler verschlechtern sich von Klasse 4 zu Klasse 7 innerhalb der DSB-Sprint-Studie die Deutschnoten bei den Mädchen von 2,50 auf 2,81 und bei den Jungen von 2,84 auf 3,19. Die Mathenoten verschlechtern sich im selben Zeitraum bei den Mädchen von 2,79 auf 3,13 und bei den Jungen von 2,59 auf 3,02 (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006). Auch wenn weitere Fächer nicht mit in die beiden Untersuchungen aufgenommen wurden, deutet sich anhand der beiden aufgeführten Hauptfächer eine Verschlechterung des Zeugnisdurchschnittes an.

Die beiden schulischen Kennwerte Fehltage und vergessene Hausaufgaben werden in keiner der aufgeführten Studien erwähnt. Beide Kennwerte variieren deutlich zu den einzelnen Messzeitpunkten, was anhand eines signifikanten Unterschieds im Messzeitpunkt sichtbar wird. Während bei den Fehltagen ein geschlechtsspezifischer Unterschied nicht zu erkennen ist, wird im Längsschnitt ein signifikanter Geschlechtereffekt sichtbar. Danach vergessen Jungen deutlich mehr Hausaufgaben als Mädchen. Auffällig ist, dass die Schüler jeweils im zweiten Halbjahr im Durchschnitt mehr Fehltage und vergessene Hausaufgaben aufweisen, als im ersten Schulhalbjahr. Grund dafür könnten die unterschiedliche Länge der beiden Schulhalbjahre sein. In diesen beiden Jahren war jeweils das zweite Schulhalbjahr deutlich länger (16 bzw. 20 Schultage) als das erste.[112]

[112] Anm.: Der Tag der Halbjahres- bzw. Jahres-Zeugniskonferenz ist gleichzeitig auch der Stichtag für die Anzahl der vergessenen Hausaufgaben sowie der Fehltage auf den Zeugnissen. Bis zu den

6.5 Auswirkungen eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements

Innerhalb dieses Kapitels wird analysiert, inwieweit Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichen Engagement bestehen. Als Kontrollgruppe werden die Schüler bezeichnet, die ausschließlich am obligatorischen Sportunterricht teilgenommen haben. Vergleichend wird ihnen die Gruppe von Schülern gegenübergestellt, die sich zusätzlich in einem Wahlfach Sport bzw. einer Sport-AG engagiert haben. Dabei liegt der Fokus darauf, ob die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen bereits zu Beginn der Untersuchung bestanden (t_1), oder sich erst im Verlaufe der Untersuchung im Zeitraum der Orientierungsstufe herausgebildet haben (t_4).

Sport ist bei Kindern und Jugendlichen eines der beliebtesten Hobbies bzw. Freizeitaktivitäten (vgl. Zinnecker et al. 1996; Zerle 2008; Jänsch und Schneekloth 2013; Schmidt 2015b). Die Betrachtung des außerschulischen Sportengagements erscheint im Rahmen des Forschungsvorhabens von Belang, da auch tertiäre Sozialisationsinstanzen wie Sportverein oder Peergroups Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ausüben (vgl. Kapitel 3.5.3).

Bevor bei dem Gruppenvergleich auf den Einfluss eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements auf die Entwicklung von Facetten der Persönlichkeit bzw. schulischer Kennwerte eingegangen wird, wird daher zunächst das außerschulische Sportengagement innerhalb der beiden Vergleichsgruppen betrachtet.

Außerschulisches Sportengagement

Das außerschulische Sportengagement der Schüler besitzt über den gesamten Untersuchungszeitraum innerhalb der Kontrollgruppe (KG) einen größeren Umfang als ihr schulsportliches Engagement. In der Gruppe mit zusätzlichem schulischen Sportengagement (SG) ist der Umfang des schulischen und außerschulischen Sportengagements in etwa gleich groß. Ein Einfluss dieses außerschulischen Engagements innerhalb tertiärer Sozialisationsinstanzen wie Sportverein oder Peer-

jeweiligen Zeugniskonferenzen hatten die Schüler im Schuljahr 2013/14 (Klasse 5) im ersten Halbjahr 86, im zweiten Halbjahr 102 Unterrichtstage. Im Schuljahr 2014/15 (Klasse 6) kamen die Schüler im ersten Halbjahr auf 71 und im zweiten Halbjahr auf 91 Unterrichtstage. In den Angaben sind als Unterrichtstage auch Bundesjugendspiele, Kennenlerntage in Klasse 5 (zweitägig), Wandertage enthalten.

groups auf die Ergebnisse der Schülerbefragung steht daher aus Sicht des Verfassers außer Frage.

Im Verlaufe der Orientierungsstufe nimmt die Häufigkeit und der Umfang des Sportengagements in beiden Gruppen ab. Die Mittelwerte beider Vergleichsgruppen unterscheiden sich in der Häufigkeit und im Umfang des außerschulischen Sportengagements zu den Messzeitpunkten t_1 bis t_3 signifikant voneinander. Danach treiben Schüler der SG häufiger und mit größerem Umfang Sport in ihrer Freizeit als die Schüler aus der KG. Im paarweisen Vergleich der beiden Geschlechter zeigt sich, dass sich zu Beginn der Untersuchung (t_1) die Trainingshäufigkeit von Jungen und Mädchen nicht signifikant voneinander unterscheidet. Erst im Verlaufe der Untersuchung ergeben sich für die weiteren Messzeitpunkte (t_{2-4}) signifikante Mittelwertunterschiede. Im paarweisen Vergleich der beiden Geschlechter zum Umfang freizeitsportlichen Engagements ergibt sich, mit Ausnahme von t_3, ein signifikanterer Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Danach treiben Jungen häufiger und mehr Sport in ihrer Freizeit als Mädchen.

Innerhalb der einzelnen Untersuchungen gehen allerdings die Zahlen für Häufigkeit und Umfang des außerschulischen Sportengagements weit auseinander. Es wird oftmals nach Training im Verein und informellem Freizeitsport unterteilt und in Stunden pro Woche angegeben (vgl. Brettschneider et al. 2002; Brettschneider und Gerlach 2004).

Im Rahmen der Studie *„Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen“* geben Brinkhoff und Sack (1996) an, dass 21,2% der Schüler im 5. Schuljahr täglich bzw. fast täglich und 58,7% regelmäßig Sport[113] betreiben. Der Anteil der Schüler mit täglichem bzw. regelmäßigen Sportengagement ist im 7. Schuljahr sogar noch größer. Eine Übersicht der Häufigkeit in Tagen pro Woche gibt es in der Ergebnisdarstellung dieser Studie nicht.

Brettschneider und Gerlach (2004) geben im Rahmen der SET-Studie die Trainingshäufigkeit im Verein bei Dritt- und Viertklässlern an. Die Trainingshäufigkeit liegt innerhalb der einzelnen Gruppen zwischen 0,5 und 1,5 Tagen pro Woche, wobei die Talentgruppe deutlich häufiger trainiert, als die Kontroll- und Kompensationsgruppe.

[113] Anm.: Die Angaben beziehen sich auf die Anwendung des traditionellen Sportbegriffs und schließt das Sportengagement im Verein und in der Freizeit ein. *„Weiche“* Freizeitsportarten wie Fahrradfahren, Minigolf spielen werden hierbei nicht berücksichtigt (vgl. Brinkhoff und Sack 1996, 40f.; Brinkhoff 1998, S. 138).

Brettschneider et al. (2002) geben für die Häufigkeit des Freizeitsports im Rahmen ihrer Studie *„Jugendarbeit im Sportverein“* bei einer vierstufigen Skala (1 = fast täglich; 4 = unregelmäßig) für Schüler der Klasse 6 einen Skalenmittelwert von 1,94 an. Dies entspricht in etwa dem Skalenwert 2 *„zwei- bis dreimal pro Woche“* und ist damit mit den oben aufgeführten Ergebnissen dieser Untersuchung vergleichbar.

Gerlach und Brettschneider (2013) geben im Rahmen der SET-Studie den Trainingsumfang im Sportverein für Schüler aus Klasse 3 bis zur Sekundarstufe II bzw. zum Beruf von drei Vergleichsgruppen (Talent-, Kontroll- und Kompensationsgruppe) im Längsschnitt an. Danach geben Jungen der Talentgruppe in Klasse 3 und 4 mit ca. 2,1 – 2,2 Stunden pro Woche den größten Trainingsumfang an. Die Mädchen der Talentgruppe nähern sich in Klasse 4 diesem wöchentlichen Trainingsumfang an. Die Schüler aus der Kontroll- und Kompensationsgruppe besitzen dagegen beide nur einen Trainingsumfang von deutlich unter 1,5 Stunden pro Woche. Der Trainingsumfang steigt bis zur Klasse 6 in allen Gruppen leicht an, sodass die Werte von Gerlach und Brettschneider (2013) in etwa mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung vergleichbar sind.

Während Gerlach und Brettschneider (2013) einen Anstieg des wöchentlichen Sportengagements im Verein bis zur Klasse 8 nachgewiesen haben, nimmt das Sportengagement innerhalb der vorliegenden Untersuchung bis zum Ende der Orientierungsstufe innerhalb der SG leicht ab, bzw. stagniert in der KG.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Schüler aus der Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichem Engagement (SG) häufiger außerschulischen Sport betreiben und dafür auch mehr Zeit pro Woche in ihrer Freizeit investieren als Schüler aus der Kontrollgruppe (KG). Weiterhin ist die Häufigkeit und der Umfang des außerschulischen Sportengagements bei den Jungen größer als innerhalb der entsprechenden Mädchengruppe.

Für das Ergebnis sprechen auch die Befunde der 3. World Vision Kinderstudie 2013, bei der 61% der Jungen und 45% der Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren angegeben haben, Sport sehr oft in ihrer Freizeit zu betreiben (vgl. Jänsch und Schneekloth 2013). Während Gerlach und Brettschneider (2013) einen Anstieg des wöchentlichen Sportengagements im Verein bis zur Klasse 8 nachgewiesen haben, nimmt das Sportengagement bis zum Ende der Orientierungsstufe innerhalb der SG leicht ab, bzw. stagniert in der KG.

Entwicklung von Empathie und Perspektivenübernahme

Die Skalenmittelwerte zur Fähigkeit der Empathie und Perspektivenübernahme zeigen zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Während die Ausgangs- und Endwerte der Jungen und Mädchen innerhalb der KG konstant bleiben, sinkt der Mittelwert bei den Jungen aus SG um 0,2 ab, der Mittelwert der Mädchen steigt dagegen um 0,1 an.

Im Rahmen der Berner Interventionsstudie (BISS) testen Conzelmann et al. (2011) u.a. die Perspektivenübernahme bei Schülern der Klasse 5 zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten im Abstand von 10 Wochen. Bei einer vierstufigen Likert-Skala erreichte die Kontrollgruppe (ohne Intervention) zum ersten Messzeitpunkt einen Skalenmittelwert von 2,83, zum zweiten Messzeitpunkt einen Wert von 2,80. Der Skalenmittelwert der Interventionsgruppe stieg nach Durchführung des *„Moduls Spiel“* leicht von 2,88 auf 2,91. Signifikante Unterschiede konnten nicht festgestellt werden. Diese Ergebnisse stimmen mit denen der vorliegenden Untersuchung überein, da sie ebenfalls einem positiven Skalenmittelwert aufweisen und sehr konstant bleiben.

Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen

Die Skalenmittelwerte für die soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen (SKSS) sowie die Subskalen dieses Fragebogens für Rollenübernahme und Rollendistanz (RU), Identitätsdarstellung (ID) und Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (RU/AT) bleiben in den beiden Vergleichsgruppen über den gesamten Untersuchungszeitraum nahezu konstant. Mit Ausnahme der Identitätsdarstellung konnten im Rahmen der Untersuchung für SKSS, RU, RU/AT und PV hoch signifikante Geschlechtsunterschiede festgestellt werden, bei denen die Mädchen innerhalb aller Skalen höhere Mittelwerte aufweisen. Der Gruppenvergleich zwischen SG und KG ergab zu keinem der vier Messzeitpunkte signifikante Unterschiede der Skalenmittelwerte. Der Interaktionseffekt bei der Subskala ID zwischen Gruppe und Geschlecht im Rahmen der Varianzanalyse mit Messwiederholung, hat sich im paarweisen Vergleich zwischen den beiden Gruppen ausschließlich bei den Jungen zum Messzeitpunkt t_1 als signifikant herausgestellt.

Ferrari (2005) untersuchte im Rahmen ihrer Diplomarbeit die drei Grundqualifikationen für soziales Lernen, die Rollenübernahme (7 Items), die Ambiguitätstoleranz (11 Items) sowie die Identitätsdarstellung (11 Items) mithilfe

verschiedener Itemskalen mit der dichotomen Antwortmöglichkeit ja/nein. Wie bei Ungerer-Röhrich (1984) gab es für jede prosoziale Antwort einen Punkt. Die Ergebnisse ihrer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von 3 Monaten (2 MZP) mit Schülern der Klassen 7 und 10 werden ebenfalls vergleichend herangezogen.
Ungerer-Röhrich (1984) gibt im Rahmen ihrer Auswertung nur die Ergebnisse des SKSS 32 an, einer auf 32 Items gekürzten Version des SKSS. Danach steigt innerhalb der Kontrollgruppe der Mittelwert von 22,3 auf 22,7 Punkte und innerhalb der Versuchsgruppe signifikant von 23,0 auf 23,9 Punkte an. Die Ergebnisse des SKSS in der vorliegenden Untersuchung bleiben im Verlauf des Erhebungszeitraums innerhalb beider Gruppen konstant.
Bei Ungerer-Röhrich (1984) sind innerhalb der RU-Skala mit 15 Items die Mittelwerte der Versuchsgruppe vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt signifikant von 10,4 auf 10,8 gestiegen, während die Mittelwerte der Kontrollgruppe zu diesen beiden Zeitpunkten einen Wert von 10,5 aufweisen. Die Messdaten liegen also ebenfalls auf einem hohen positiven Niveau. Die Ergebnisse der Rollenübernahme und Rollendistanz der Schüler aus der Kontrollgruppe von Ungerer-Röhrich (1984) bleiben genauso wie die Skalenmittelwerte der vorliegenden Untersuchung konstant. Im Gegensatz dazu steigen die Mittelwerte für Rollenübernahme bei Ferrari (2005) innerhalb der Versuchsgruppe hoch signifikant (von 4 auf 4,92 Punkte), innerhalb der Kontrollgruppe signifikant (von 3,84 auf 4,18 Punkte) an.
Ungerer-Röhrich (1984) erzielte im Gegensatz dazu im Verlauf ihrer Untersuchung innerhalb der Kontroll- und Versuchsgruppe für prosoziales Verhalten einen leichten Anstieg der Mittelwerte um 0,2 bzw. 0,3. Punkte. Alle Mittelwerte der 8 Items umfassenden Skala zum prosozialen Verhalten befinden sich ebenfalls im hohen positiven Bereich.
Die Schüler der Kontrollgruppe weisen zu Beginn und zum Ende der Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) für RU/AT mit 17,0 Punkten den gleichen Mittelwert auf. Die Schüler der Versuchsgruppe erreichen zum Abschluss der Intervention mit einem Mittelwert von 17,9 Punkten eine signifikante Steigerung um 0,8 Punkte. Die Ergebnisse von Ferrari (2005) für Ambiguitätstoleranz zeigen im Rahmen der Erhebung dagegen keine signifikanten Veränderungen. Die Mittelwerte der Versuchsgruppe steigen leicht von 7,42 auf 7,82 Punkte an, während die Mittelwerte der Kontrollgruppe minimal von 8,18 auf 8,0 Punkte abfallen.

Innerhalb der Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) kommt es bei der Versuchs- und Kontrollgruppe in Bezug auf die Identitätsdarstellung zu einer Erhöhung der Mittelwerte. Der Mittelwertunterschied der Versuchsgruppe ist mit einem Zuwachs von 0,4 Punkten signifikant. Die Werte befinden sich bei einer Maximalpunktzahl von 7 alle im positiven Bereich (4,4 – 4,8 Punkten). Ein ähnliches Ergebnis erzielt Ferrari (2005) mit ihrer Vergleichsstudie. Innerhalb ihrer Studie steigen die Mittelwerte in beiden Gruppen an. Innerhalb ihrer Versuchsgruppe ist dieser Anstieg von 5,92 auf 6,5 Punkte signifikant. Im Gegensatz zu Ungerer-Röhrich (1984) ergibt das Ergebnis der Varianzanalyse im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keinerlei Signifikanzen.

Testergebnisse für den FIS liegen nur für den ursprünglichen Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten von Ungerer-Röhrich (1984) vor. Im Rahmen ihrer Intervention kommt es bei der Versuchsgruppe zu einem hoch signifikanten Anstieg des Mittelwertes (von 25,8 auf 26,9 Punkte), innerhalb der Kontrollgruppe zu einem hoch signifikanten Abfall des Mittelwertes (von 25,8 auf 24,9 Punkte). Dieses Ergebnis der Kontrollgruppe bei Ungerer-Röhrich (1984) entspricht in etwa den Messergebnissen der vorliegenden Untersuchung für die Jungen aus den beiden Vergleichsgruppen.

Die Ergebnisse des SKSS entsprechen dem Ergebnis der Kontrollgruppe von Ungerer-Röhrich (1984), die im Rahmen ihrer Untersuchung für SKSS sowie der Subskalen in dieser Schülergruppe ohne Intervention keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte zu den verschiedenen Messzeitpunkten nachweisen konnte. Allerdings fallen im Gegensatz zu Ungerer-Röhrich (1984) die Skalenmittelwerte für prosoziales Verhalten (PV) im Verlauf der Untersuchung signifikant ab.

Dieser hochsignifikante Abfall des Mittelwerts im FIS ist auch innerhalb der Kontrollgruppe bei Ungerer-Röhrich (1984) zu beobachten.

Die Auswertung des Fragebogens zum intendierten Sozialverhaltens (FIS) ergab hoch signifikante Effekte im Messzeitpunkt und Geschlecht. Die Mittelwerte innerhalb beider Gruppen fallen deutlich ab. Beim intendierten Sozialverhalten ist ebenfalls ein Geschlechtseffekt zugunsten der Mädchen zu beobachten.

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme und Empathie, Ambiguitätstoleranz und das intendierte Sozialverhalten ist bei Mädchen deutlicher ausgeprägt als bei Jungen. Allerdings lassen sich bei keiner dieser Eigenschaften signifikante Gruppenunterschiede zugunsten der SG als Beleg für den positiven Effekt eines zusätzlichen schulischen Sportengagements nachweisen.

Ein Vergleich der Messergebnisse von Ungerer-Röhrig mit den Ergebnissen der eigenen Untersuchung ist allerdings aus mehreren Gründen problematisch: (1) Die Untersuchung von Ungerer-Röhrich (1984) fand vor mehr als dreißig Jahren statt. Schüler aus dieser Zeit sind mit ganz anderen Werten und Normen aufgewachsen (vgl. Kapitel 3.2.1). (2) Auch entscheidet heute in Bundesländern wie RLP der Elternwille über den Besuch einer weiterführenden Schule (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2009, Abschnitt 3 §12, 2). (3) Unterschiede innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen können sich auch aus der besonderen Form der Aufnahme in die Orientierungsstufe an der Sankt-Matthias-Schule als kirchliche Privatschule ergeben (vgl. Kapitel 4.5.2). (4) Einschränkend muss abschließend bei dem Vergleich mit den Ergebnissen von Ungerer-Röhrich (1984) festgehalten werden, dass es sich in dem von ihr entwickelten Fragebogen nicht um eine fünfstufige Likert-Skala handelt, sondern um die dichotome Antwortmöglichkeiten ja/nein. Dabei gab es für die *„erwünschte“* Antwort 1 Punkt, für die *„unerwünschte“* 0 Punkte.

Veränderungen schulischer Kennwerte

Im Verlauf der Orientierungsstufe verschlechtern sich der Notendurchschnitt sowie Kopfnoten für Mitarbeit und Verhalten in beiden Vergleichsgruppen. Dabei sind die Noten der Jungen im Durchschnitt schlechter als die Noten der Mädchen. Es ergeben sich für die Kopfnoten keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Hinsichtlich des Notendurchschnitts kann im Längsschnitt ein signifikanter Gruppenunterschied zugunsten der KG festgestellt werden, die ein besseres Notenbild aufweisen. Im paarweisen Vergleich zu den einzelnen Messzeitpunkten wird sichtbar, dass sich dieser signifikante Gruppenunterschied im Verlaufe der Untersuchung herausgebildet hat und nur bei den Messzeitpunkten t_3 ($p = 0{,}018$) und t_4 ($p = 0{,}013$) auftritt.

Die Sportnoten weisen im Längsschnitt, aber auch zu allen Messzeitpunkten, signifikante Unterschiede innerhalb der beiden Vergleichsgruppen auf. Zwischen Jungen und Mädchen der Versuchsgruppe bestehen hingegen keine signifikanten Unterschiede innerhalb der Sportnoten. Dagegen ist die Sportnote der Jungen aus SG gegenüber den Jungen aus KG zu allen Messzeitpunkten signifikant besser. Bei den Mädchen zeigt sich ein anderes Bild. Im Gegensatz zu den Jungen weisen die Mädchen aus SG im Vergleich der Mädchen aus KG nur zum Messzeitpunkt t_1 signi-

fikant bessere Sportnoten auf. Die Noten beider Mädchengruppen gleichen sich bis zum letzten Messzeitpunkt an. Während sich die Sportnoten im Rahmen der Orientierungsstufe bei den Schülern der SG leicht verschlechtern, kommt es innerhalb der KG zu einer leichten Verbesserung der Sportnote.

Auch die Anzahl der Fehltage und vergessenen Hausaufgaben nimmt im Laufe der Orientierungsstufe zu. Allerdings lassen sich hierbei im Längsschnitt sowie im paarweisen Vergleich zu den einzelnen Messzeitpunkten, keine Gruppen- und Geschlechtereffekte beobachten.

Gerlach und Brettschneider (2013) geben im Rahmen ihrer SET-Studie für Schüler der Klasse 6 die Mittelwerte der Sportnoten für ihre drei Vergleichsgruppen an, die sie nach dem Talentstatus eingeteilt haben. Danach haben die Schüler aus der Talentgruppe im Mittel eine Sportnote von ca. 2,0, die aus der Kontrollgruppe eine Note von ca. 2,3 und die aus der Kompensationsgruppe eine Note von ca. 2,6. Damit entsprechen die Werte der Talent- und Kontrollgruppe in etwa den Messwerten der KG im 6. Schuljahr. Im Rahmen der DBS-Sprint-Studie sind auch die Sportnoten von Schülern aus Klasse 7 abgefragt worden. Danach beträgt der Mittelwert der Sportnote bei den Jungen ca. 2,2 und bei den Mädchen ca. 2,3 (vgl. Deutscher Sportbund e.V. und Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. 2006, 128ff.).

Bilanzierend kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu den schulischen Kennwerten festgehalten werden, dass schon zu Beginn der Untersuchung ein Gruppenunterschied bei der Sportnote bestand, der sich damit nicht auf den Einfluss zusätzlicher Sportstunden zurückführen lässt. Beim Zeugnisdurchschnitt hat sich dagegen im Verlauf der Untersuchung ein signifikanter Mittelwertunterschied herausgebildet, den es zu Beginn der Untersuchung noch nicht gab.

6.6 Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Klassenlehrer

Aus Sicht der Klassenlehrer zeigen die Schüler der Kontrollgruppe (KG) im Verlauf der Orientierungsstufe vermehrt die Fähigkeit der Rollenübernahme bzw. Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz und ein intendiertes Sozialverhalten, während diese Fähigkeiten innerhalb der Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichem Engagement (SG) von ihnen weniger häufig zu beobachten ist. Daraus ergeben sich für diese Fähigkeiten im Längsschnitt signifikante Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe. Der paarweise Gruppenvergleich zu den beiden Messzeitpunkten zeigt, dass dieser signifikante Mittelwertunterschied nur zum zweiten Messzeitpunkt auftritt, also aus Sicht der Klassenlehrer zum Beginn der Untersuchung noch nicht gegeben war. Mädchen zeigen aus Sicht der Klassenlehrer signifikant häufiger die Fähigkeit zur Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Rollenübernahme und Empathie sowie ein intendiertes Sozialverhalten als Jungen.

Anders verhält es sich mit der Identitätsdarstellung. Im Verlauf der Orientierungsstufe nimmt diese Fähigkeit aus Sicht der Lehrer innerhalb beider Vergleichsgruppen signifikant ab. Auch diese Fähigkeit wird zum Abschluss der Orientierungsstufe von den Schülern der KG häufiger gezeigt als von den Schülern der SG.

Da die beiden Befragungen der Klassenlehrer parallel zur zweiten bzw. vierten Schülerbefragung stattgefunden haben, bietet sich ein Vergleich zwischen der Fremdeinschätzung der sozialen Fähigkeiten durch die Klassenlehrer und der Selbsteinschätzung der Schüler im Rahmen der SKSS-Skala zu diesen beiden Messzeitpunkten an.

Dieser Vergleich ergibt keine gravierenden Unterschiede innerhalb der beiden Vergleichsgruppen (vgl. Tabelle 66). Lehrer nehmen die Identitätsdarstellung zum Ende der Klasse 5 (t_1) innerhalb der KG deutlicher wahr als innerhalb der SG. Im Gegensatz dazu wird von ihnen die Fähigkeit zur Rollenübernahme bzw. Empathie innerhalb der KG schlechter eingeschätzt, als das Ergebnis des Schülerfragebogens ergibt.

Tabelle 66: Einschätzung sozialer Eigenschaften aus Sicht der Schüler und Klassenlehrer innerhalb der beiden Vergleichsgruppen

Soziale Eigenschaft	Gruppe	Lehrerbefragung		Schülerbefragung	
		M_{t1}	M_{t2}	M_{t2}	M_{t4}
Identitätsdarstellung	KG	3,6	3,3	3,1	3,2
	SG	3,3	2,9	3,1	3,1
Rollenübernahme/ Empathie	KG	3,5	3,7	3,7	3,7
	SG	3,6	3,4	3,7	3,7
Ambiguitäts- und/ Frustrationstoleranz	KG	3,5	3,8	3,7	3,7
	SG	3,6	3,5	3,6	3,6
Intendiertes Sozialverhalten	KG	3,6	3,7	21,2	20,5
	SG	3,6	3,4	21,0	20,4

Im geschlechtsspezifischen Vergleich sehen die Klassenlehrer die sozialen Eigenschaften Rollenübernahme bzw. Empathie, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie das intendierte Sozialverhalten innerhalb der beiden Mädchengruppen deutlicher ausgeprägt, als das Verhalten der Jungen. Bei der Identitätsdarstellung ist diese Übereinstimmung nicht immer gegeben. Innerhalb der Kontrollgruppe schätzen die Lehrer zum Ende des fünften Schuljahrs (t_1) die Ausprägung bei den Mädchen stärker ein als bei den Jungen. Diese Einschätzung stimmt mit den Ergebnissen der Schülerbefragung überein. Die Mittelwerte aus der Lehrerbefragung liegen dabei 0,1 bis 0,6 über den Mittelwerten aus den Schülerfragebögen. Zum Ende der Klasse 6 wird die Identitätsdarstellung von Seiten der Lehrer innerhalb aller Gruppen nicht mehr so deutlich wahrgenommen, wie noch in der fünften Klasse. Aus der Schülerbefragung geht dagegen hervor, dass die Jungen aus KG sowie die Mädchen aus SG ihre Identitätsdarstellung weiter ausgeprägt und die Mädchen aus KG sowie die Jungen aus SG keine Veränderungen innerhalb dieser sozialen Eigenschaft gezeigt haben (vgl. Tabelle 67).

Tabelle 67: Einschätzung sozialer Eigenschaften im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Sicht der Schüler und Klassenlehrer innerhalb der beiden Vergleichsgruppen

Soziale Eigenschaft	Gruppe	Geschlecht	Lehrerbefragung		Schülerbefragung	
			M_{t1}	M_{t2}	M_{t2}	M_{t4}
Identitätsdarstellung	KG	m	3,5	3,2	3,2	3,2
		w	3,7	3,4	3,0	3,1
	SG	m	3,3	3,0	3,3	3,2
		w	3,3	2,8	3,1	3,1
Rollenübernahme/ Empathie	KG	m	3,4	3,4	3,5	3,5
		w	3,8	4,0	4,0	3,9
	SG	m	3,3	3,2	3,4	3,4
		w	3,8	3,5	3,8	3,8
Ambiguitäts- und/ Frustrationstoleranz	KG	m	3,3	3,5	3,5	3,5
		w	3,9	4,1	3,9	3,9
	SG	m	3,4	3,2	3,4	3,4
		w	3,8	3,7	3,8	3,8
Intendiertes Sozialverhalten	KG	m	3,3	3,4	20,7	19,6
		w	3,9	4,1	21,2	21,7
	SG	m	3,4	3,3	20,7	19,0
		w	3,7	3,5	21,2	21,4

Einschränkend zu dem Vergleich sollte man beachten, (1) dass die Klassenlehrer zu den beiden Erhebungsterminen wahrscheinlich eher ihre Sichtweise zu den aufgeführten Eigenschaften ihrer Schüler über den Verlauf eines Schuljahres betrachtet haben, während von den Schülern zu den vier Erhebungsterminen jeweils ihre aktuelle Einstellung zu den einzelnen Fragen notiert worden ist. (2) Weiterhin bestand die Abfrage innerhalb des Lehrerfragebogens aus jeweils nur einem Item pro sozialer Eigenschaft, während sich der Schülerfragebogen aus jeweils einer Itemskala zu den einzelnen Eigenschaften zusammengesetzt hat. (3) Die aufgeführten sozialen Fähigkeiten wurden im Schülerfragebogen anhand des SKSS-Skala von Ungerer-Röhrich abgefragt, die sie auf das Sozialverhalten in sportspezifischen Situationen bezieht. Im Rahmen des Lehrerfragebogens wurden die Klassenlehrer ganz allgemein nach diesen sozialen Fähigkeiten der Schüler befragt. (4) Ein Vergleich der Ergebnisse zum intendierten Sozialverhalten wird auch dadurch erschwert, dass sich anhand der Auswertung der Schülerbefragung aus dem jeweils angekreuzten Verhalten ein Mittelwert der erreichten Punkte ergibt, während die Auswertung des Items aus der Lehrerbefragung einen Skalenmittelwert ergibt.

6.7 Einflussfaktoren auf die Persönlichkeit und schulische Kennwerte

Nachdem der Einfluss eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements auf Facetten der Persönlichkeit sowie schulische Kennwerte detailliert beschrieben und interpretiert wurde, gilt das Augenmerk nun weiteren Einflussfaktoren, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhoben worden sind und als unabhängige Variablen im Rahmen der Varianzanalyse analysiert wurden (vgl. Tabelle 24). Zuerst werden die Ergebnisse des Einflusses eines Sozialkompetenztrainings und die Mitgliedschaft in einem Sportverein analysiert, die bereits deskriptiv beschrieben worden sind (vgl. Kapitel 5.4). Im Anschluss wird ein möglicher Einfluss der Klassenzugehörigkeit, der besuchten Grundschule sowie der zukünftigen Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe diskutiert. Die Schülerzahlen der jeweiligen Vergleichsgruppen sind in Tabelle 68 aufgeführt.

Tabelle 68: Häufigkeiten der Schülergruppen innerhalb der unterschiedlichen Vergleichsgruppen

Variable	**Vergleichsgruppen**	**Anzahl**		
		Jungen	Mädchen	Gesamt
Klasse	5/6a	13	13	**26**
	5/6b	14	12	**26**
	5/6c	13	10	**23**
	5/6d	12	14	**26**
	5/6e	12	12	**24**
	5/6f	13	15	**28**
Grundschule	Sankt-Matthias	20	25	**45**
	andere Grundschule	57	51	**108**
Schullaufbahnempfehlung OS	Berufsreife	23	19	**42**
	Mittlerer Bildungsgang	30	26	**56**
	Gymnasium	24	31	**55**

Sozialkompetenztraining (ProPP)

Mit Ausnahme des intendieren Sozialverhaltens ergeben sich keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen Schülers der beiden ProPP-Klassen und den Schülern, die nicht am Sozialkompenztraining teilgenommen haben. Innerhalb der Persönlichkeitsfacetten Empathie, SKSS, RU, RU/AT, PV und FIS weisen die Mädchen zu allen Messzeitpunkten signifikant höhere Werte auf als Jungen. Der

paarweise Vergleich zu den einzelnen Messzeitpunkten zeigt, dass sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zum ersten Messzeitpunkt bei Jungen und Mädchen noch nicht signifikant voneinander unterscheidet, sondern nur zu den Messzeitpunkten t_2 und t_4. Auffällig ist, wenn auch nicht statistisch signifikant, dass sich die Skalenmittelwerte der ProPP-Schüler im Gruppenvergleich innerhalb der Persönlichkeitsfacetten, mit Ausnahme der Perspektivenübernahme, entweder verbessern, gleich bleiben, oder aber im Längsschnitt weniger stark abfallen.

Aus Sicht der Klassenlehrer ergibt sich ein deutlich anderes Bild. Innerhalb der Items Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Rollenübernahme und Empathie, Identitätsdarstellung sowie dem intendierten Sozialverhalten ergeben sich signifikante Gruppenunterschiede. Danach zeigen die Schüler, die nicht am Sozialkompetenztraining teilgenommen haben, die aufgeführten Fähigkeiten im Vergleich zu den beiden ProPP-Klassen zu den beiden Messzeitpunkten häufiger. Mädchen zeigen signifikant häufiger die Fähigkeit der Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie zur Rollenübernahme und Empathie. Zudem ergibt sich ein Interaktionseffekt von Gruppe und Geschlecht zum Messzeitpunkt t_1. Der paarweise Vergleich der beiden Gruppen ergibt nur für die Jungen um ersten Messzeitpunkt einen signifikanten Mittelwertunterschied ($p = 0{,}01$). Die Mädchen weisen dagegen im paarweisen Gruppenvergleich zu diesem Messzeitpunkt keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf ($p = 0{,}170$).

Die schulischen Kennwerte Mitarbeit, Verhalten, Notendurchschnitt und vergessene Hausaufgaben zeigen über den gesamten Untersuchungszeitraum einen signifikanten Mittelwertunterschied, bei dem die Mädchen bessere Noten aufweisen bzw. weniger häufig ihre Hausaufgaben vergessen. Bei der Sportnote ergibt sich zum Messzeitpunkt t_4 ein signifikanter Gruppenunterschied, der zum Beginn der Untersuchung noch nicht bestanden hat. Danach bekommen die Schüler der beiden ProPP-Klassen zum Ende der Untersuchung signifikant schlechtere Sportnoten als die Schüler der Vergleichsgruppe. Im paarweisen Gruppenvergleich der einzelnen Geschlechter wird deutlich, dass dieser signifikante Mittelwertunterschied der Sportnoten durch die Mädchen zustande kommt. Mädchen der Gruppe ohne ProPP weisen danach zum Messzeitpunkt t_4 signifikant bessere Sportnoten auf als die Mädchen aus der ProPP-Gruppe ($p = 0{,}044$).

Mitgliedschaft in einem Sportverein

Die Persönlichkeitsfacetten Empathie, Perspektivenübernahme, SKSS, RU, RU/AT und FIS weisen zu keinem Messzeitpunkt einen signifikanten Gruppenunterschied von Sportvereins- und Nichtsportvereinsmitgliedern auf, wohl aber einen signifikanten Geschlechtereffekt. Eine Ausnahme stellt hierbei zum einen die Identitätsdarstellung dar, bei der sich zum Messzeitpunkt t_4 ein signifikanter Geschlechts- und Gruppeneffekt ausbildet. Das prosoziale Verhalten weist zwar zu keinem Messzeitpunkt einen signifikanten Gruppeneffekt auf, aber zum Messzeitpunkt t_4 einen signifikanten Geschlechtereffekt.

Aus Sicht der Klassenlehrer ergeben sich im Verlauf des Erhebungszeitraums Unterschiede zwischen den Sportvereins- und Nichtsportvereinsmitgliedern innerhalb der sozialen Fähigkeiten. Die Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie die Rollenübernahme und Empathie waren zu Beginn der Untersuchung (t_1) bei den Mädchen signifikant häufiger festzustellen, glichen sich allerdings bis zum Ende des Erhebungszeitraums (t_2) an. Dagegen hat sich erst zum Ende der Untersuchung (t_2) ein signifikanter Mittelwertunterschied der beiden Geschlechter beim intendierten Sozialverhalten herausgebildet. Zwischen den beiden Vergleichsgruppen hat sich zum Ende der Untersuchung (t_2) ein signifikanter Mittelwertunterschied herausgebildet, der im Längsschnitt nicht sichtbar war.

Die schulischen Kennwerte weisen mit Ausnahme der Fehltage im Längsschnitt signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Geschlechtern auf. Dieser signifikante Mittelwertunterschied hat sich beim schulischen Kennwert der Zeugnisnote erst ab der zweiten Erhebung (t_2) herausgebildet. Signifikante Gruppenunterschiede bestehen beim Notendurchschnitt des Zeugnisses und der Sportnote. Danach weisen bei beiden schulischen Kennwerten die Sportvereinsmitglieder signifikant bessere Noten auf als die Schüler der Vergleichsgruppe. Des Weiteren ergibt der paarweise Gruppenvergleich im Messzeitpunkt t_1 signifikante Unterschiede bei den vergessenen Hausaufgaben. Danach vergessen Schüler, die Mitglied in einem Sportverein sind, seltener die Hausaufgaben, als die Schüler der Vergleichsgruppe. Im Verlaufe der Untersuchung gleicht sich die Anzahl der vergessenen Hausaufgaben innerhalb beider Gruppen an.

Klassen

Die abgefragten Persönlichkeitsfacetten im Schülerfragebogen, mit Ausnahme der Identitätsdarstellung, weisen im Längsschnitt sowie zu den einzelnen Messzeitpunkten alle hoch signifikante Gruppenunterschiede auf ($p \leq 0{,}001$). Gleiches gilt für die abgefragten Persönlichkeitseigenschaften innerhalb der Lehrerbefragung. Zudem kommt es nur zum Messzeitpunkt t_1 aus Sicht der Klassenlehrer zu einem Interaktionseffekt von Gruppe und Geschlecht.

Innerhalb der schulischen Kennwerte kommt es bei der Kopfnote Verhalten, dem Zeugnisdurchschnitt, der Sportnote, den Fehltagen und den vergessenen Hausaufgaben zu signifikanten Mittelwertunterschieden zwischen den einzelnen Klassen. Die Mittelwerte der einzelnen schulischen Kennwerte variieren innerhalb der unterschiedlichen Klassen enorm. Da diese Unterschiede alle schon zu Beginn der Untersuchung bestehen, deutet dies auf eine sehr unterschiedliche Klasseneinteilung z.B. nach Leistungsstärke oder Sozialverhalten hin.

Besuchte Grundschule

Die Schüler, die die Grundschule Sankt-Matthias durchlaufen haben, weisen zum ersten Messzeitpunkt t_1 signifikant bessere Mittelwerte beim SKSS, RU, RU/AT und PV auf, als die Schüler aus den anderen Grundschulen. Die Mittelwerte gleichen sich allerdings im Verlaufe der Untersuchung an. Aus Sicht der Lehrer besteht dieser Unterschied zu Beginn der Untersuchung jedoch nicht.

Bei den schulischen Kennwerten besteht im paarweisen Gruppenvergleich nur bei der Sportnote zum Messzeitpunkt t_4 ein signifikanter Gruppenunterschied. Danach bekommen die ehemaligen Schüler der Grundschule Sankt-Matthias zum Ende der Untersuchung signifikant bessere Sportnoten als die Schüler aus den übrigen Grundschulen.

Ein Geschlechtereffekt tritt im Längsschnitt innerhalb der Skalen Empathie, Perspektivenübernahme, SKSS, RU, RU/AT, PV und FIS auf, innerhalb des Lehrerfragebogens bei den Items Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Rollenübernahme und Empathie, dem intendierten Sozialverhalten sowie bei den schulischen Kennwerten Mitarbeit, Verhalten, Notendurchschnitt, Sportnote und vergessenen Hausaufgaben. Der Geschlechtereffekt war bei den Skalen Empathie, Perspektivenübernahme, SKSS und PV sowie beim Item Zeugnisnote zum ersten Messzeitpunkt noch nicht nachweisbar. Demgegenüber sind signifikante Unterschiede zwischen

den beiden Geschlechtern, die aus Sicht der Klassenlehrer zu Beginn der Untersuchung in Bezug auf die Rollenübernahme und Empathie sowie auf das intendierte Sozialverhalten bestanden haben, zum Ende der Untersuchung nicht mehr vorhanden.

6.8 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)

Im Rahmen dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass Sozialisation die Persönlichkeitsentwicklung als Resultat einer produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität eines Menschen darstellt. Es handelt sich hierbei um eine aktive Auseinandersetzung von körperlichen und physischen Gegebenheiten mit der sozialen und physischen Umwelt (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015).

Die Schüler der Untersuchungsgruppe besitzen eine sehr große Bandbreite an individueller Gegebenheit. Die sie umgebende äußere Realität ist ebenfalls sehr unterschiedlich und kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht rekonstruiert werden. Gemeinsam haben alle Schüler jedoch den Besuch der Sankt-Matthias-Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz. Auf Grundlage dieser Gemeinsamkeit werden die theoretischen Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung aufgegriffen und anhand der beschriebenen schulischen bzw. außerschulischen Einflussgrößen interpretiert. Zentral bleibt dabei im Hinblick auf die Fragestellung dieser Untersuchung der Einfluss eines zusätzlichen schulischen Sportengagements.

Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen

Das ***Verhältnis von innerer und äußerer Realität*** (These 1) besagt, dass die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen ein lebenslanger Prozess ist, der von jedem Einzelnen aktiv gesteuert wird und als produktive Verarbeitung von individuellen Voraussetzungen und umgebender Umwelt abhängt.

Das bedeutet, dass die erhobenen Facetten der kindlichen Persönlichkeit sowie die schulischen Kennwerte in einem längeren Zeitraum individuellen Veränderungsprozessen ausgesetzt sind. Die gemeinsame umgebende Umwelt aller Schüler der Untersuchungsgruppe ist die Sankt-Matthias-Schule als verpflichtende sekundäre Sozialisationsinstanz. Zentral wird ein zusätzliches schulsportliches Engagement in einer Arbeitsgemeinschaft bzw. einem Wahlfach Sport innerhalb dieser Sozialisationsinstanz als Einflussgröße auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gesehen.

Die Skalenmittelwerte der einzelnen Skalen zur Erfassung der Schülerpersönlichkeit bleiben, mit Ausnahme der Fähigkeit zum prosozialen Verhalten, im Zeitraum der Untersuchung recht konstant auf einem mittleren bis hohen positiven Niveau. Das

spricht dafür, dass die Schüler im Zeitraum der Orientierungsstufe bereits positive Persönlichkeitswerte aufweisen, die über die Zeitspanne der Erhebung kaum durch äußere Einflüsse zu beeinflussen sind. Da die Werte schon zu Beginn der Untersuchung hohe Skalenmittelwerte aufweisen lässt vermuten, dass dieses durch eine gezielte Selektion der Schüler beim Aufnahmeverfahren zustande gekommen ist, oder dadurch, dass vermehrt Kinder von Eltern angemeldet werden, die in ihrer Erziehung ebenfalls diese Persönlichkeitswerte vermitteln.

Innerhalb der Untersuchung konnten bei keiner der erhobenen Skalen zur Erfassung der kindlichen Persönlichkeit signifikante Gruppenunterschiede festgestellt werden. Auch weisen Mädchen schon zu Beginn der Untersuchung bei fast allen Persönlichkeitsfacetten höhere Skalenmittelwerte auf als Jungen. Daher kann ein Einfluss zusätzlichen schulsportlichen Engagements mit dem Umfang von wöchentlich 2-4 Unterrichtsstunden ohne eine gezielte Intervention zur Beeinflussung der Schülerpersönlichkeit nicht bestätigt werden.

Innerhalb der schulischen Kennwerte ist im Verlauf der Untersuchung ein signifikanter Mittelwertunterschied des Zeugnisdurchschnittes zugunsten der Kontrollgruppe entstanden. Demgegenüber bekommen die Schüler der SG zu allen Messzeitpunkten signifikant bessere Sportnoten als die Schüler aus der Vergleichsgruppe. Dies ist ein Beleg dafür, dass sich gute Sportler auch eher zusätzlich schulsportlich engagieren, also eine Sozialisation zum Sport stattfindet. Daraus kann man allerdings nicht ableiten, dass Schüler, die sich nicht schulsportlich engagieren auch zwangsläufig zu besseren Schülern werden. Ein Beleg für die Sozialisation durch Sport ist auch innerhalb der schulischen Kennwerte nicht zu finden.

Die zweite These ***zur Produktion der eigenen Persönlichkeit*** besagt, dass jeder Mensch selbst für die Entwicklung seiner eigenen Persönlichkeit verantwortlich ist. Dazu gehört auch, dass sich die Schüler ganz bewusst für ein zusätzliches schulsportliches Engagement entschieden haben. Dabei spielt die letzte Sportnote der Grundschule eine entscheidende Rolle. Schüler mit einer guten Sportnote in Klasse 4 entscheiden sich signifikant häufiger für ein zusätzliches schulsportliches Engagement ($p = 0{,}008$). Der Mittelwert der letzten Sportnote in Klasse 4 liegt innerhalb der Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichen Engagement bei ca. 1,8, innerhalb der Kontrollgruppe bei ca. 2,0[114]. Es haben sich mehr Mädchen (n=32) für

[114] Anm.: In die Berechnung sind die abschließenden Sportnoten von 152 Schülern eingegangen. Einem Schüler der Kontrollgruppe ist keine Sportnote erteilt worden.

eine Arbeitsgemeinschaft im Sport entschieden als Jungen (n=24). Auch haben sich nur Jungen für die AG Fußball sowie nur Mädchen für die AGs Geräteturnen und Tanzen entschieden (vgl. Kapitel 4.5.3.3). Dies kann u.a. an dem Angebot an Sport-AGs liegen, da Geräteturnen und Tanzen auch in der Freizeit bzw. im Verein innerhalb der Untersuchungsgruppe fast ausschließlich von Mädchen betrieben wird (vgl. Kapitel 4.5.3.5). Allerdings nehmen auch am Nachmittag mehr Mädchen (n=30 bzw. 41) als Jungen (n=25 bzw. 34) an Wahlfächern aus dem Bereich Sport teil (vgl. Kapitel 4.5.3.3). Die Wahlfächer Einrad, Fußball-Mädchen und Geräteturnen werden ausschließlich von Mädchen gewählt. Basketball wird als einziges Wahlfach aus dem Bereich Sport nur von einem Jungen gewählt. Innerhalb des Wahlfachs Akrobatik überwiegt der Anteil der Mädchen, während die Wahlfächer Schwimmen und Tischtennis vermehrt von Jungen ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 4.5.3.3).
Dagegen ist Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse sowie die Teilnahme am Sozialkompetenztraining nicht von den Schülern wählbar. Diese Entscheidung wird von der Schulleitung bzw. vom Klassenlehrer getroffen.

Die Perspektive der produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf

Die ***Bewältigung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf*** (These 3) ist für jeden Menschen unerlässlich. Die Schüler der Untersuchungsgruppe befinden sich in der Kindheitsphase. Sie haben bereits in der frühen Kindheit die Grundschulzeit durchlaufen, innerhalb der sie intellektuell gefordert und von ihnen Grundregeln des sozialen Umgangs abverlangt wurden. Der Übergang zur weiterführenden Schule in die zweijährige Orientierungsstufe stellt die Schüler vor eine neue Entwicklungsaufgabe. Die Schüler kamen aus 21 verschiedenen Grundschulen (vgl. Kapitel 4.5.3.1). Diese waren i.A. sehr klein und überschaubar und sie hatten mit ihrem Klassenlehrer eine feste Bezugsperson, der sie durch diesen Abschnitt der schulischen Bildung begleitet hat. Mit dem Wechsel in eine neue, viel größere Schule, müssen sich in einer neuen Umgebung zurechtfinden, ihren Platz in der neuen Gemeinschaft suchen und mit dem schulischen Leistungsdruck zurechtkommen. Dieser manifestiert sich in den Zeugnisnoten, die zum Abschluss der Orientierungsstufe über den weiteren schulischen Bildungsweg entscheiden. Aber auch die Kopfnoten in Mitarbeit und Verhalten geben Auskunft darüber, wie die einzelnen Schüler mit den Regularien der Schule sowie ihren Mitschülern zurechtkommen.

Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führt ***zur Bildung der Ich-Identität*** (These 4). In diesem Fall befinden sich personale und soziale Identität im Gleichgewicht und es kommt zu einer normalen Persönlichkeitsentwicklung. Gelingt die Bewältigung nicht, kann dies eine unsichere Identität, eine gestörte Entwicklung der Persönlichkeit oder Krankheit zur Folge haben (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). Geht man nun davon aus, dass sich eine gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben innerhalb der Sozialisationsinstanz Schule in hohen Skalenwerten der erhobenen Persönlichkeitsmerkmale sowie in guten Noten bzw. wenigen Fehltagen und vergessenen Hausaufgaben widerspiegelt (personale Identität), müssten diese Messgrößen mit dem äußerlich sichtbaren Verhalten der Schüler (soziale Identität) korrelieren. Danach besitzen Schüler mit hohen Persönlichkeitswerten, guten Noten und wenigen Fehltagen bzw. vergessenen Hausaufgaben ein gutes Verhalten in der Schule, welches als Kopfnote von den jeweiligen Lehrern beurteilt wird. Ein Vergleich der einzelnen Skalen von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Items der schulischen Kennwerte mit der Kopfnote Verhalten zu den einzelnen Messzeitpunkten liefert in vielen Bereichen eine Bestätigung dieser Vermutung. Es besteht zu allen Messzeitpunkten[115] in Anlehnung an Cohen ein signifikanter negativer Zusammenhang mit kleiner bis moderater Effektstärke (r = -0,160 bis -0,387) zwischen den einzelnen Persönlichkeitsskalen und der Kopfnote Verhalten (vgl. Bühner und Ziegler 2009). Danach korrelieren hohe Persönlichkeitswerte mit einer guten Verhaltensnote. Einzige Ausnahme bildet hierbei die SKSS-Subskala Identitätsdarstellung. Die Korrelationen innerhalb der einzelnen Skalen werden im Verlauf der Untersuchung schwächer. Bei den schulischen Kennwerten zeigt sich ein ähnliches Bild. Danach korrelieren die Kopfnote Mitarbeit, der Notendurchschnitt und die vergessenen Hausaufgaben zu allen Messzeitpunkten signifikant mit einem moderaten bis starken Effekt (r = 0,413 bi 0, 551) mit der Verhaltensnote (Tabelle 69). Lediglich die Fehltage weisen keine signifikante Korrelation mit der Kopfnote Verhalten auf.

Gelingt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aus dem Bereich der schulischen Qualifikation nicht, kommt es bei den Schülern zu unterschiedlichen Bewältigungsformen, die zu einem Risiko für die zukünftige Persönlichkeitsentwicklung werden können. Es kann zu Aggressionen gegen Andere, „fluchtförmigem“ Verhalten oder zu

[115] Anm.: Skala E_Pisa weist zum Messzeitpunkt t_3 eine Korrelation mit kleinem Effekt von r = -0,155 auf. Diese ist allerdings nicht signifikant (p = 0,056).

Rückzug und Isolation kommen (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). Die Betrachtung der Verhaltensnote beschreibt vorwiegend den ersten Risikoweg einer nach außen gerichteten Variante von nicht gelingender Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Schule. Innerhalb dieser Betrachtung werden die personalen und sozialen Ressourcen der Schüler außer Acht gelassen, da diese im Rahmen der Erhebung nicht im Fokus standen.

Tabelle 69: Korrelation der Kopfnote Verhalten mit Persönlichkeitsmerkmalen bzw. schulischen Kennwerten zu den einzelnen Messzeitpunkten

Skalen/Items	Messzeitpunkt			
	t_1	t_2	t_3	t_4
E_Pisa	**-0,273****	**-0,197***	n.s.	**-0,191***
PUE_Pisa	**-0,267****	**-0,292****	**-0,226****	**-0,186***
SKSS	**-0,335****	**-0,260****	**-0,305****	**-0,193***
SKSS_RU	**-0,387****	**-0,322****	**-0,277****	**-0,169***
SKSS_PV	**-0,317****	**-0,330****	**-0,312****	**-0,166***
SKSS_RU_AT	**-0,347****	**-0,278****	**-0,325****	**-0,221****
SKSS_ID	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
FIS	**-0,212****	**-0,160***	**-0,251****	**-0,172***
Mitarbeit	**0,413****	**0,498****	**0,435****	**0,451****
Sportnote	**0,164***	n.s.	n.s.	**0,187***
Notendurchschnitt	**0,495****	**0,524****	**0,486****	**0,573****
Fehltage	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Vergessene Hausaufgaben	**0,459****	**0,551****	**0,421****	**0,501****

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die ***Persönlichkeitsentwicklung findet im gesamten Lebenslauf statt*** (These 5). Der Lebenslauf hat sich in den letzten einhundert Jahren deutlich verändert. Die Schüler der Untersuchungsgruppe befinden sich am Ende der Kindheitsphase. Sie besitzen neben dem schulischen Bildungsdruck (Schullaufbahnempfehlung zum Ende der Klasse 6) auch mehr Spielräume für die eigene Gestaltung ihres Lebenslaufs, was eine hohe Anforderung an jeden Einzelnen stellt. Neben der Bildung haben sie im „Schonraum“ der Kindheit ausgiebig Gelegenheit, in ihrer Freizeit Hobbies auszuleben oder sich mit Freunden zu treffen. Im Rahmen dieser Studie wurde ein großer Umfang an freizeit- und vereinsgebundenen Sportaktivitäten festgestellt und ausgiebig dokumentiert (vgl. Kapitel 5.2.1.1). Die Auswertung der Persönlichkeitsskalen hat gezeigt, dass die einzelnen Facetten der kindlichen

Persönlichkeit innerhalb der Untersuchungsgruppe positiv und über den Untersuchungszeitraum sehr stabil ausgeprägt sind. Signifikante Veränderungen in Form einer Persönlichkeitsentwicklung konnten innerhalb dieser zweijährigen Erhebung, die nur den letzten Abschnitt der Kindheitsphase umfasst, nicht festgestellt werden.

Die Bedeutung differenzierter Kontexte für die Persönlichkeitsentwicklung

Auf die sechste These ***zur Bedeutung der Familie für die Sozialisation*** wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht näher eingegangen. Die Rolle der Familie als primäre Sozialisationsinstanz ist in Kapitel 3.3.2.1 ausführlich geschildert worden. Innerhalb der Untersuchung sind keine Daten über die familiären Lebensverhältnisse der Schüler (z.B. Familienkonstellation, Einkommen, Erwerbstätigkeit der Eltern) erhoben worden.

Die ***Bedeutung von Bildungsinstitutionen*** wird in These 7 beschrieben. Die Schule als sekundäre Bildungsinstanz setzt bei der Persönlichkeitsbildung an der familiären Grundbildung an. Die Schüler befinden sich wochentags jeweils 6 Unterrichtsstunden in der Schule. Viele besuchen zusätzlich noch ein Wahlfach am Nachmittag (i.d.R. zweistündig).

In der Schule gibt es unterschiedliche Rollenbeziehungen. Neben der Lehrer-Schüler-Beziehung spielt vor allem die Schülerbeziehungen eine wichtige Rolle. Hierbei kommt der Klassenzusammensetzung eine große Bedeutung zu. Wie bereits in Kapitel 6.6 beschrieben, gibt es schon zu Beginn der Untersuchung signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen innerhalb der meisten Persönlichkeitseigenschaften sowie der schulischen Kennwerte. Nun stellt sich die Frage, inwieweit die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen innerhalb der erhobenen Persönlichkeitsmerkmale bzw. schulischen Kennwerte Einfluss auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung einzelner Schüler haben? Wie entwickeln sich z.B. Schüler in einer Klasse, in der die überwiegende Mehrheit der Schüler Defizite in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme haben oder das Verhalten gegenüber Mitschülern zu beanstanden ist? Haben sie es nicht ungleich schwerer als Schüler, die in einer Klasse mit einer Vielzahl von Kindern, die sehr oft prosoziales Verhalten zeigen, sich in andere hineinversetzen können, sich an Regeln halten und ein angemessenes Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrern zeigen? Diese fiktiven Gedankenspielereien verdeutlichen, welche Einflussfaktoren in eine Persönlichkeitsentwicklung im Sozialisationskontext Schule berücksichtigt werden sollten. Der

Einfluss der Schule als Sozialisationsinstanz wird auch dadurch bestärkt, dass Schüler, die die *„eigene“* kirchliche Sankt-Matthias Grundschule durchlaufen haben, zu Beginn der Untersuchung höhere Ausprägungen einiger Persönlichkeitseigenschaften aufweisen, als die Schüler, die aus den übrigen Grundschulen aufgenommen worden sind (vgl. Kapitel 6.6).

Die Schule hat weiterhin die Funktion der Selektion von Schülern. Diese Selektion findet für die Untersuchungsgruppe zum Abschluss der Orientierungsstufe statt. Die Schüler werden in die drei Bildungsgänge Berufsreife, mittlerer Bildungsgang und Gymnasium eingeteilt. Erstaunlich ist, dass mit zunehmendem Bildungsgang auch die Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale steigt. Gleiches gilt für die schulischen Kennwerte. Gymnasiasten haben bessere Kopfnoten in Mitarbeit und Verhalten, Sportnoten, Zeugnisdurchschnitt, weniger Fehltage sowie vergessene Hausaufgaben als Schüler des mittleren Bildungsgangs und der Berufsreife.

Die achte These beinhaltet ***die Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt für die Sozialisation***. Hierbei ist im Rahmen der Untersuchung neben der Schule auch das sportliche Engagement in der Freizeit der Schüler untersucht worden, dass i.d.R. in Freundes- und Gleichaltrigengruppen stattfindet. Bedenkt man, dass die Häufigkeit und der Umfang des freizeitsportlichen Engagements deutlich über dem schulsportlichen Engagement der Schüler liegt, ist dementsprechend auch von einem größeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung bzw. schulischen Kennwerte auszugehen (vgl. Kapitel 5.2.1.1). Allerdings lassen sich, mit Ausnahme der Sportnote und den vergessenen Hausaufgaben, keine Korrelationen von außerschulischem Sportengagement und den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. schulischen Kennwerten feststellen. Danach besteht zu den Messzeitpunkten t_1, t_2 und t_4 eine signifikante Korrelation im kleinen bis moderaten Bereich ($r = -0{,}257$ bis $-0{,}339$) zwischen dem Umfang vereinssportlichen Engagements in der Orientierungsstufe und der Sportnote. Zu diesen drei Messzeitpunkten verbessert sich die Sportnote mit zunehmendem Umfang vereinssportlichen Engagements. Eine positive signifikante Korrelation im kleinen Bereich findet sich zu den Messzeitpunkten t_1 bis t_3 zwischen freizeitsportlichem Engagement und der Sportnote ($r = 0{,}199$ bis $0{,}288$). Danach verschlechtert sich die Sportnote zu diesen Messzeitpunkten mit zunehmendem Freizeitsportlichen Engagement. Dieses Ergebnis mag auf den ersten Blick erstaunlich erscheinen, hängt aber aus Sicht des Verfassers auch mit dem Verständnis von Sport innerhalb der Untersuchungsgruppe zusammen und der teilweise

unrealistischen Angabe des Umfangs freizeitsportlicher Aktivitäten. Ausschließlich im Messzeitpunkt t_1 korreliert der Umfang des freizeitsportlichen Engagements signifikant mit den vergessenen Hausaufgaben (r = 0,200).

These 9 thematisiert ***die Ungleichheit von Sozialisationsprozessen***. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Schullaufbahnempfehlung zum Abschluss der Orientierungsstufe als Kriterium herangezogen worden. Die Schullaufbahnempfehlung ist bereits in These 7 aufgegriffen worden. Danach bestehen schon zu Beginn der Orientierungsstufe signifikante Gruppenunterschiede zwischen späteren Schülern der Berufsreife, des mittleren Bildungsgangs und des Gymnasiums. Der sozioökonomische Status der Schüler mit den jeweiligen Schullaufbahnempfehlungen ist im Rahmen dieser Studie nicht erhoben worden. Festhalten kann man hingegen, dass innerhalb der Sozialisationsinstanz Schule diese signifikanten Gruppenunterschiede nicht ausgeglichen werden, sondern sich verstetigen.

Abschließend wird in der zehnten These die ***geschlechtliche Diversität in der Realitätsverarbeitung*** aufgeführt. In dieser These geht es vor allem um die Ausbildung geschlechtsspezifischer Persönlichkeitsmerkmale sowie Verhaltensweisen im Rahmen des Sozialisationsprozesses, die die physischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern überlagern (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). Im Rahmen der Untersuchung sind schon zu Beginn signifikante Unterschiede innerhalb der erhobenen Persönlichkeitsfacetten sowie der schulischen Kennwerte vorhanden. Danach weisen Mädchen höhere Persönlichkeitswerte auf und bekommen bessere Noten, vergessen seltener die Hausaufgaben und bekommen bessere Kopfnoten in Mitarbeit und Verhalten. Ausnahme hiervon sind lediglich die Identitätsdarstellung und die Fehltage, bei denen es keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gibt. Dies deutet darauf hin, dass die Unterschiede in diesem Alter eher auf die geschlechtsspezifischen Entwicklungsunterschiede zurückzuführen sind als auf Sozialisationsprozesse.

Abschließend kann man bilanzieren, dass in der Schule eine Sozialisation stattfindet, jedoch die maßgeblichen Einflussgrößen auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler soziokulturellen Einflüssen unterliegen, die im Rahmen der Untersuchung nicht betrachtet wurden.

Ein zusätzliches schulsportliches Engagement von durchschnittlich etwa 2 Unterrichtsstunden pro Woche stellt keine Einflussgröße auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler dar.

Dies alles spricht für eine Sozialisation zum zusätzlichen schulsportlichen Engagement und gegen eine Sozialisation durch diese zusätzlichen Sportangebote in der Schule. Schüler, die in ihrer Freizeit vermehrt Sport betreiben und gute Sportnoten bekommen, engagieren sich häufiger in Sport-AGs oder dem Wahlfach Sport. Darüber hinaus nutzen Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger schulsportliche Zusatzangebote.

Der Einfluss eines Sozialkompetenztrainings auf die Persönlichkeitsentwicklung ist ebenfalls nicht signifikant nachweisbar, da in einer der beiden Klassen, in denen das Sozialkompetenztraining durchgeführt wurde, fast ausschließlich Schüler waren, die nach Abschluss der Orientierungsstufe aufgrund der Schullaufbahnempfehlung in den Zweig der Berufsreife (ehemals Hauptschule) kamen. Damit waren im Vergleich zu den übrigen Klassen der Untersuchungsgruppe die Schüler nicht heterogen nach Leistung durchmischt, was zu einer deutlichen Ergebnisverzerrung der ProPP-Schüler geführt hat.

7 Schlussbetrachtung

Die menschliche Sozialisation kann als lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst werden. Dieser beruht auf der produktiven Verarbeitung der eigenen Anlagen sowie der sozialen und physischen Umwelt. Die Umwelt als äußere Realität eines Menschen setzt sich aus primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen zusammen. Die Schule ist allerdings nur eine, wenn auch verpflichtende, Sozialisationsinstanz. In ihr werden den Kindern Normen, Werte und Wissen vermittelt (vgl. Kapitel 3.5). Dabei nimmt der Schulsport an der Sankt-Matthias-Schule, mit wöchentlich zwei Unterrichtsstunden, vom zeitlichen Umfang her nur einen sehr kleinen Bereich ein (ca. 7%).

Die Schüler der Orientierungsstufe konnten sich an der Sankt-Matthias-Schule zusätzlich für eine Sport-AG am Vormittag sowie für das Wahlfach Sport am Nachmittag entscheiden. Mit diesem schulsportlichen Zusatzangebot konnten die Schüler auf maximal 8 Unterrichtsstunden[116] Schulsport kommen. Geht man von dieser maximal möglichen Zahl aus, so würde der Schulsport in diesem Fall bei einem Zeitansatz von 34 Wochenstunden[117] (30 + 4) einen Anteil von ca. 24% der „Schulzeit“ ausmachen. Diese Steigerung des zeitlichen Umfangs lässt vermuten, dass sich eine Teilnahme am sportlichen Zusatzangebot der Schule über einen Zeitraum von zwei Schuljahren auch empirisch nachweisbar lässt (vgl. Kapitel 4.5.3.3).

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt allerdings keine nachweisbare Sozialisationswirkung des Schulsports auf die gemessenen Persönlichkeitseigenschaften sowie der analysierten schulischen Kennwerte.

Warum konnte man im Rahmen dieses Projektes eine solche Sozialisationswirkung nicht nachweisen?

Sport gehört neben Mathematik und Deutsch zu den Fächern, die in allen Jahrgangsstufen und Schulformen durchgehend unterrichtet werden. Als Schulfach sieht er sich einer andauernden Legitimationsdebatte ausgesetzt. Sport wurde oft eine umfassende Wirkung eines Breitbandantibiotikums zugesprochen. Von dieser

[116] Anm.: Maximal 8 Unterrichtstunden Sport setzten sich aus drei Komponenten zusammen: (1.) 2 Stunden obligatorischem Sportunterricht, (2.) 2 Stunden Sport-AG, (3.) 4 Stunden Sport am Nachmittag bei der Wahl von 2 Wahlfächern Sport à 2 Stunden.

[117] Anm.: Der obligatorische Unterricht in den Klassen 5 und 6 beträgt 30 Wochenstunden. Bei der Wahl von zwei Wahlfächern am Nachmittag können die Schüler auf 34 Wochenstunden kommen.

Wirkungsweise wird jedoch nach aktuellem Forschungsstand Abstand genommen (vgl. Kapitel 2.4). Es gab bereits zahlreiche Studien zum Einfluss einer gezielten Intervention auf unterschiedliche Persönlichkeitsfacetten von Schülern. Mit Erfolg konnte im Rahmen dieser Studien positive Veränderungen durch diese Interventionen nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 2.2).
Laut Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz soll im Schulsport ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler geleistet werden (vgl. Kapitel 3.7.4).
Im Rahmen dieser Untersuchung bestand für die Schüler die Möglichkeit, sich für ein zusätzliches schulsportliches Engagement zu entscheiden. Die Inhalte und Vermittlungsmethoden innerhalb der zusätzlich angebotenen Sportstunden sowie im Rahmen des obligatorischen Schulsports wurden dagegen nicht vorgegeben und lagen in der Verantwortung der jeweiligen Sportlehrer. Es lässt sich daher nicht nachvollziehen, ob und in welchem Umfang im Sportunterricht die im Lehrplan Sport eingeforderte Vermittlung der Sozialkompetenz angesprochen, gefördert und bewertet wurde. Eine gezielte Intervention dieser Inhalte ist im Rahmen des schulinternen Lehrplans nicht vorgesehen (vgl. Kapitel 3.7.4 und Kapitel 4.5.2.3).

Im Rahmen dieser Untersuchung wird jedoch der Frage nachgegangen, ob Persönlichkeitsveränderungen durch eine reine Teilnahme am zusätzlichen schulsportlichen Angebot der Schule, ohne gezielte Intervention, empirisch nachweisbar sind.

Diese Frage muss ganz klar mit nein beantwortet werden. Es konnte keine empirisch nachweisbare Sozialisationswirkung durch die Teilnahme am zusätzlichen Schulsport festgestellt werden. Eine generelle persönlichkeitsfördernde Wirkung des obligatorischen Schulsports konnte bislang auch innerhalb der aufgeführten Studien nicht nachgewiesen worden (vgl. Kapitel 2).

Die Persönlichkeitsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der von der Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben abhängt. Anhand der Veränderungen innerhalb der gemessenen Werte kann man im Längsschnitt die Entwicklung einzelner Schülergruppen erkennen (vgl. Kapitel 5).

Wie aber lässt sich das Untersuchungsergebnis deuten?

Offensichtlich ist für die Veränderungen der abgefragten Persönlichkeitseigenschaften sowie der schulischen Kennwerte der Einfluss anderer Sozialisationsinstanzen verantwortlich.
Rechnet man die maximal zu erreichenden 8 Unterrichtsstunden Schulsport in Zeitstunden um, so kommt man auf 6 Stunden pro Woche, die die Schüler mit Schulsport verbringen. Geht man jetzt davon aus, dass ihnen in diesem Alter neben terminlichen Verpflichtungen wochentags ca. 5 Stunden und am Wochenende jeweils 9 Stunden freie Zeit zur Verfügung stehen (25 + 14 = 39 Stunden), in denen sie sich in anderen Sozialisationsinstanzen aufhalten, so wird ein möglicher Anteil des Schulsports an der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler allein schon am Stundenumfang ersichtlich (vgl. Kapitel 2.1.1.1).

Der Einfluss der primären Sozialisationsinstanz Familie ist im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht abgefragt worden. Rückschlüsse lassen sich dennoch auf diese Sozialisationsinstanz ziehen, wenn man die Empfehlung am Ende der Orientierungsstufe als Grundlage nimmt und die Untersuchungsgruppe nach diesem Kriterium in potentielle Berufsreifeschüler, Schüler des mittleren Bildungsgangs und Gymnasiasten einteilt. Danach besteht schon zu Beginn der Untersuchung ein signifikanter Unterschied innerhalb aller abgefragten Persönlichkeitseigenschaften sowie der schulischen Kennwerte zwischen potentiellen Schülern der Berufsreife und Gymnasiasten. Diese Unterschiede bleiben über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg bestehen (vgl. Anhang G und H).

Wie verhält es sich mit den unterschiedlichen Schülergruppen innerhalb der beiden Vergleichsgruppen? Könnte das Fehlen einer Sozialisationswirkung an der Zusammensetzung der Vergleichsgruppen liegen?

Die Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen ist sehr unterschiedlich. Die Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichem Engagement (SG) setzt sich aus ca. 26% Berufsreifeschüler, ca. 52% Schüler des mittleren Bildungsgangs und ca. 22% Gymnasiasten zusammen. Dagegen befinden sich in der Kontrollgruppe (KG) ca. 21% Berufsreifeschüler, 33% Schüler des mittleren Bildungsgangs und 46% Gymnasiasten. Vergleicht man die einzelnen Schülergruppen der SG und KG miteinander, so ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zu Beginn (t_1) und zum Abschluss der Untersuchung (t_4) innerhalb der Persönlichkeitseigenschaften Empathie, Perspektivenübernahme, SKSS und FIS sowie innerhalb der schulischen

Kennwerte Mitarbeit, Zeugnisdurchschnitt und Fehltage. Das bessere Verhalten der Berufsreifeschüler der SG zu Beginn der Untersuchung hat sich bis zum Ende der Untersuchung verschlechtert und sich damit dem Durchschnittswert der Berufsreifeschüler der KG angeglichen. Die signifikant besseren Sportnoten von Berufsreifeschülern und Gymnasiasten der SG haben sich im Gegensatz zu den entsprechenden Gruppen der KG verschlechtert, da dass zum Ende der Untersuchung kein signifikanter Unterschied zwischen Schülern der SG und KG besteht. Einzig die Zahl der vergessenen Hausaufgaben von Schülern mit einer Berufsreifeempfehlung zeigt zu Beginn und zum Ende der Untersuchung einen signifikanten Unterschied. Danach vergessen Schüler der SG signifikant weniger ihre Hausaufgaben als Schüler der KG. Anhand dieser Auswertung wird ersichtlich, dass es Unterschiede innerhalb der erhobenen Persönlichkeitsfaktoren und schulischen Kennwerte zwischen Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnempfehlungen schon zu Beginn der Untersuchung gibt. Vor allem zwischen Berufsreifeschülern und Gymnasiasten sind diese Unterschiede innerhalb der beiden Vergleichsgruppen SG und KG bei den abgefragten Faktoren bzw. Kennwerten statistisch signifikant. Ein positiver Effekt durch die Teilnahme an einem zusätzlichen schulsportlichen Engagement ist auch nach Auswertung der Schülergruppen mit unterschiedlicher Schullaufbahnempfehlung statistisch nicht zu erkennen. Daher kann die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen nicht für das Fehlen einer Sozialisationswirkung innerhalb der Gruppe mit zusätzlichem schulsportlichen Engagement verantwortlich gemacht werden (vgl. Anhang I).

Da alle Schüler die gleiche Schule besuchen und die Schüler innerhalb der einzelnen Klassen heterogen durchmischt sind, können diese Unterschiede nicht durch den Besuch der Orientierungsstufe entstanden sein (vgl. Anhang G und H). Vielmehr kommen hierbei, neben den individuellen Eigenschaften, außerschulische Einflussgrößen zum Tragen (vgl. Kapitel 3.5). Da im Rahmen dieser Untersuchung auch kein Einfluss einer Mitgliedschaft in einem Sportverein auf die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften sowie der schulischen Kennwerte zu erkennen ist, kann nach diesem Ausschlussprinzip die Familie als primäre Sozialisationsinstanz in diesem Hinblick als wichtiger Einflussfaktor gesehen werden.

Eine gezielte Intervention im Schulsport in Form sozialisationsfördernder Inhalte bzw. Methoden hätte, den bisherigen Forschungsergebnissen zufolge, mit großer Wahrscheinlichkeit zu Veränderungen zwischen den beiden Vergleichsgruppen geführt.
Die Auswertung der vorliegenden Untersuchung bestätigt die Ergebnisse bisheriger Studien, die eine Sozialisation zum Sport nachgewiesen haben. Die Wahl eines zusätzlichen schulsportlichen Engagements wird durch individuelle soziokulturelle Voraussetzungen bestimmt.
Danach entscheiden sich für ein zusätzliches schulsportliches Engagement mehr …

(1) Mädchen,
(2) Vereinsmitglieder,
(3) Schüler mit einer besseren Sportnote,
(4) zukünftige Berufsreifeschüler.

Anhand dieser Aufführungen und Erkenntnisse stellt sich daher die Frage, ob es Sinn und Zweck eines Sportunterrichts mit vielfach nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche ist, sich auf die gezielte Vermittlung verschiedener Persönlichkeitsfaktoren zu konzentrieren. Sollte sich der Schulsport nicht besser in einer Zeit, in der sich immer mehr Schüler und Jugendliche der extensiven Nutzung elektronischer Medien hingeben (vgl. Leven und Schneekloth 2015, S. 111–126), auf die Vermittlung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentrieren, anstatt mit sozialerzieherischen Elementen überfrachtet zu werden?

Durch diese provokante und radikale Sichtweise läuft der Schulsport natürlich Gefahr, die Legitimationsdebatte dieses vielfach umstrittenen Schulfachs wieder neu zu entflammen (vgl. Kapitel 3.7.1).
Aus meiner Sicht sollte das Ziel des Sportunterrichts sein, den Schülern eine breite Palette sportlicher Inhalte methodisch-didaktisch gut aufbereitet zu präsentieren und sie damit für ein freizeitsportliches Engagement zu begeistern.

Limitierend sollte nach dieser Bilanzierung der Forschungsergebnisse an dieser Stelle nochmals auf die Besonderheiten der Untersuchung, des Untersuchungsfeldes und der erhobenen schulischen Kennwerte hingewiesen werden:

(1) Es handelt sich um eine katholische Privatschule, an der die Schüler im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens aufgenommen werden.

(2) Die Bewertung der schulischen Kennwerte, mit Ausnahme der Fehltage, ist subjektiv (unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe).

(3) Die einzelnen Schulklassen wurden von unterschiedlichen Sportlehrern unterrichtet (unterschiedliche Inhalte und Methoden).

Schulen stellen eine wichtige Sozialisationsinstanz dar und üben einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler aus. Katholische Schulen wie die Sankt-Matthias-Schule legen einen besonderen Wert auf die Vermittlung prosozialer Werte. Da dem Schulsport ohne gezielte Intervention die Vermittlung dieser Werte aus heutiger Sicht nicht zugesprochen werden kann, stellt sich die Frage, wie man dieses Ziel dennoch erreicht. Ohne eine gezielte Intervention und ganz nebenbei stellen sich prosoziale Werte bei den Schülern nicht ein.

Das Bistum Trier hat in seinem Rahmenbild unter dem Motto *„Den ganzen Menschen bilden“* den Bistumsschulen acht Leitsätze zur individuellen Förderung der Schüler an die Hand gegeben (vgl. Kapitel 4.5.1.2). Die Umsetzung dieser umfassenden Leitsätze beinhaltet auch die Förderung prosozialen Verhaltens der Schüler. Dieses lässt sich in einer großen Bildungsinstitution wie der Schule nur vermitteln, indem gezielt Programme zur Förderung der Sozialkompetenz, für alle Schüler verbindlich, fest in der Stundentafel installiert und regelmäßig evaluiert werden. An der Sankt-Matthias-Schule ist mit der Möglichkeit, in der Orientierungsstufe ProPP zu unterrichten, ein vielversprechender Ansatz gemacht worden. Allerdings lassen sich die Erfolge dieses Programmes derzeit empirisch nur schwer belegen, da

(1) nicht alle Klassen an diesem *„Sozialkompetenztraining“* teilnehmen,

(2) die Klassen im Hinblick auf soziokulturelle Faktoren nicht immer gleich zusammengesetzt sind,

(3) für dieses Programm oft nur die Klassenlehrerstunde zur Verfügung steht, die oftmals von den jeweiligen Klassenlehrern zur Klärung diverser Klassengeschäfte genutzt wird,

(4) die Inhalte individuell auf die einzelnen Klassen abgestimmt werden.

Es gilt daher für die Zukunft, innerhalb der sekundären Sozialisationsinstanz Schule eine geeignete Plattform zu finden und fest im Schulprofil zu installieren, um einen so wichtigen Baustein wie der Sozialkompetenz gezielt bei allen Schülern nachhaltig zu fördern.

Literaturverzeichnis

Akremi, Leila; Baur, Nina; Fromm, Sabine (2011): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene, 1).

Albert, Mathias (Hg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer, 18857).

Albert, Mathias (Hg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH (Fischer Taschenbuch, 03401).

Albisser, Stefan (Hg.) (2011): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u.a.] (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 1).

Albisser, Stefan; Bieri Buschor; Christiane; Keller-Schneider, Manuela (2011): Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: Stefan Albisser (Hg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u.a.] (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 1), S. 17–59.

Alt, Christian (2005a): Das Kinderpanel. Einführung. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Kinderpanel, 2), S. 7–22.

Alt, Christian (Hg.) (2005b): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Kinderpanel, 2).

Alt, Christian (Hg.) (2008): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5).

Alt, Christian; Gloger-Tippelt, Gabriele (2008): Persönlichkeitsentwicklung und Sozialstruktur. Überlegungen zu einer modernen Kindheitsforschung. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5), S. 7–26.

Alt, Christian; Quellenberg, Holger (2005): Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanels. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Kinderpanel, 2), S. 317–344.

Altenberger, Helmut; Erdnüß, Sandra; Fröbus, Rainer; Höss-Jelten, Christine; Oesterhelt, Verena; Siglreitmaier, Franz; Stefl, Alexander (2005): Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern: ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung // Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2007): Was bedeutet es, heute ein Kind zu sein? Die World Vision Kinderstudie als Beitrag zur Kinder- und Kindheitsforschung. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer, S. 35–64.

Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim [u.a.]: Beltz (Bachelor, Master).

Ariès, Philippe; Hentig, Hartmut von; Kersten, Karin; Neubaur, Caroline (1998): Geschichte der Kindheit. 12. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 30138).

Aschebrock, Heinz (2009): Lehrplanentwicklung im Sport. In: Herbert Haag, Albrecht Hummel und Helmut Altenberger (Hg.): Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen. 2., erweiterte Auflage. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133), S. 138–156.

Asendorpf, Jens (2015): Persönlichkeitspsychologie für Bachelor. 3., aktualisierte Aufl. Berlin [u.a.]: Springer (Springer-Lehrbuch).

Bähr, Ingrid (2005): Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In: *Sportpädagogik* (6), S. 4–9.

Bähr, Ingrid; Fassbeck, Golo (2006): Vom Stellenwert des Gruppenunterrichts als methodisches Konzept im Schulsport. In: Michael Kolb und Ingrid Bähr (Hg.): Empirische Schulsportforschung. [weitere Themen: empirische Erziehungswissenschaft, berufsbiographische Entwicklung von Sportlehrkräften, Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen, motorische und psychische Entwicklung von Kindern, Schulsportentwicklung], Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 5), S. 92–106.

Bähr, Ingrid; Koch, Florian; Gröben, Bernd (2007): Kooperatives Lernen im Sportunterricht-empirische Befunde. In: Volker Scheid (Hg.): Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165), S. 69–75.

Bamler, Vera; Werner, Jllian, Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. [S.l.]: Juventa (Studium Elementarpädagogik).

Barquero, Beatriz; Alt, Christian; Lange, Andreas (2008): Persönlichkeitsentwicklung in der späten Kindheit. Explorative Analysen. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5), S. 27–46.

Bauer, Dagmar; Kleindienst, Christa (1976a): Soziale Erziehung im Schulsport. Unterrichtsversuche in einem dritten Schuljahr. In: *Sportunterricht* 25 (7), S. 224–227.

Bauer, Dagmar; Kleindienst, Christa (1976b): Soziale Erziehung im Schulsport. Unterrichtsversuche in einem dritten Schuljahr (Fortsetzung und Schluß). In: *Sportunterricht* 25 (8), S. 262–268.

Baur, Jürgen; Burrmann, Ulrike (2008): Sozialisation zum und durch Sport. In: Kurt Weis, Robert Gugutzer und Anke Abraham (Hg.): Handbuch Sportsoziologie. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 166), S. 230–238.

Beisenkamp, Anja; Klöckner, Christian; Hallmann, Sylke; Müthing, Kathrin (2011): LBS Kinderbarometer Deutschland 2011. Was Kinder wollen - Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Hg. v. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen "LBS-Initiative Junge Familie".

Beisenkamp, Anja; Klöckner, Christian; Hallmann, Sylke; Preißner, Claudia (2009): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland - Ergebnisse des Erhebungsjahres 2008/09. Hg. v. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen "LBS-Initiative Junge Familie".

Berger-Grabner, Doris (2016): Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Bertram, Hans (2015): Lebensformen im Wandel. Kontinuität und Veränderungen im Zusammenleben von Familien. In: Friedrich Verlag (Hg.): FamilienLeben. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen, Heidrun Bründel, Jutta Ecarius und Klaus-Jürgen Tillmann. Seelze: Friedrich, S. 8–11.

Bilsing, Annelore; Probst, Wilfried (Hg.) (2004): Duden - Basiswissen Schule Biologie Abitur: Paetec.

Bischöfliche Grundschule St. Matthias (Hg.) (2009): Das neue Schulmodell der verbindlichen Ganztagsschule. Online verfügbar unter http://www.gs-st-matthias.de/Unterseiten/fuer_Interessierte/Ganztagsschule.html, zuletzt aktualisiert am 31.08.2009.

Bischöfliche Grundschule St. Matthias (Hg.) (2013): Ausstattung. Lern- und Lebensraum für die Ganztagsgrundschule. Online verfügbar unter http://www.gs-st-matthias.de/Unterseiten/fuer_Interessierte/Ausstattung.html, zuletzt aktualisiert am 23.10.2013.

Bischöfliche Pressestelle Trier (Hg.) (2011): Schulzentrum in Bitburg soll weiterentwickelt werden. Bistum Trier will Kooperative Gesamtschule in St. Matthias. Trier. Online verfügbar unter www.presse.bistum-trier.de.

Bistum Trier (Hg.) (1980): Grundordnung für die katholischen Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier. Trier.

Bistum Trier (Hg.) (2014): Den ganzen Menschen bilden. Rahmenleitbild für die Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier. Trier. Online verfügbar unter http://www.bistum-trier.de/kirchlicheschulen/.

Bistum Trier (Hg.) (2015): Kirchliche Schulen im Bistum Trier. Schule + Hochschule Bistum Trier. Online verfügbar unter http://cms.bistum-trier.de/bistum-trier/Integrale?.

Bistum Trier (Hg.) (2016): Jahresbericht - Schulen in Trägerschaft des Bistums Trier. Schuljahr 2014/2015. Trier.

Bitburg, Stadt (2015): Bevölkerung Stadt Bitburg. Hg. v. Stadt Bitburg. Stadt Bitburg. Online verfügbar unter http://www.bitburg.de.

Blanke, Karen (2005): Wie viele Stunden hat ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8- bis 9-jährigen Schulkindern. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts. Kinderpanel, 2), S. 157–182.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. 4., überarbeitete Auflage, [Nachdruck]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).

Brecht, Bertolt (2008): Kalendergeschichten. 56. Auflage. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (rororo, 10077).

Brettschneider, Wolf-Dietrich (2003): Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In: Werner Schmidt (Hg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 1.2003), S. 211–233.

Brettschneider, Wolf-Dietrich; Bräutigam, Michael (Hg.) (1990): Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Forschungsbericht. Frechen: Ritterbach (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, Heft 27).

Brettschneider, Wolf-Dietrich; Gerlach, Erin (2004): Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell. Aachen: Meyer und Meyer.

Brettschneider, Wolf-Dietrich; Kleine, Torsten; Brandl-Bredenbeck, Hans Peter (2002): Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit: eine Evaluationsstudie. Schorndorf: Hofmann.

Breuer, Christoph; Feiler, Svenja; Wicker, Pamela (2015): Sportvereine. In: Werner Schmidt (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015), S. 104–117.

Brinkhoff, Klaus-Peter (1998): Sport und Sozialisation im Jugendalter. Entwicklung, soziale Unterstützung und Gesundheit. Weinheim: Juventa Verlag (Jugendforschung / im Namen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung).

Brinkhoff, Klaus-Peter; Sack, Hans-Gerhard (1996): Überblick über das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit. In: Dietrich Kurz, Hans-Gerhard Sack und Klaus-Peter Brinkhoff (Hg.): Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen: eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend; Abschlußbericht. Düsseldorf: Min. für Stadtentwicklung, Kultur u. Sport (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 44), S. 31–74.

Brinkhoff, Klaus-Peter; Sack, Hans-Gerhard (1999): Sport und Gesundheit im Kindesalter. Der Sportverein im Bewegungsleben der Kinder. Weinheim: Juventa (Kindheiten, 15).

Brosius, Felix (2013): SPSS 21. 1. Auflage. Heidelberg [u.a.]: mitp/bhv.

Brosius, Felix (2014): SPSS 22 für Dummies. [statistische Daten clever analysieren; auf einen Blick: SPSS 20 kennenlernen und sicher anwenden, Daten professionell aufbereiten und richtig analysieren, Ergebnisse anschaulich und überzeugend darstellen, Datenexport in andere Programme optimieren]. 1. Aufl. Weinheim: Wiley-VCH (… für Dummies).

Büchner, Peter (2002): Kindheit und Familie. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 475–496.

Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Juventa (Grundlagentexte Soziologie).

Bühner, Markus; Ziegler, Matthias (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München [u.a.]: Pearson Studium (Ps Psychologie).

Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (1998): BZgA-Gesundheit für Kinder und Jugendliche // Health for children and adolescents. Unter Mitarbeit von Heike Ettischer. 2. Aufl. Hennef: Halft; BZgA (Concepts / Federal Centre for Health Education, 1).

Bundeszentrale für Politische Bildung (2015): Kommunitarismus | bpb. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/17729/kommunitarismus, zuletzt aktualisiert am 30.12.2015.

Burrmann, Ulrike (2004): Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. In: *Sportpsychologie* 11 (2), S. 71–82.

Burrmann, Ulrike (2008): Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: Achim Conzelmann und Frank Hänsel (Hg.): Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 161), S. 92–106.

Burrmann, Ulrike; Krysmanski, K.; Baur, Jürgen (2002): Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. In: *Psychologie und Sport* 9 (1), S. 20–34.

Butzin, Bernhard; Pahs, Rainmund; Prey, Gisela (2016): Regionalkunde Ruhrgebiet - Ballungskern und Ballungsrandzone. Hg. v. Regionalverband Ruhr (RVR). Online verfügbar unter http://www.ruhrgebiet-regionalkunde.de/glossar/ballungskern_randzone.php.

Cachay, Klaus; Kleindienst, Christa (1976): Soziale Lernprozesse im Sportspiel. In: *Sportwissenschaft* 6 (3), S. 291–310. Online verfügbar unter http://www.sport-if.de/dokumente/1976_03_003.pdf.

Cachay, Klaus; Kleindienst-Cachay, Christa (1994): Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. Theoretische Überlegungen und unterrichtspraktisches Beispiel. In: Uwe Pühse und Dorothee Alfermann (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann (Texte, Quellen, Dokumente zur Sportwissenschaft, 28), S. 101–124.

Chatzopoulos, Dimitris (1997): Die Bedeutung der Aufgabenstellung für Lernprozesse im Sportunterricht. Köln: Sport und Buch Strauss.

Conzelmann, Achim; Müller, Mario (2005): Sport und Selbstkonzeptentwicklung. In: *Zeitschrift für Sportpsychologie* 12 (4), S. 108–118. DOI: 10.1026/1612-5010.12.4.108.

Deutscher Sportbund e.V.; Deutsche Sportjugend im Deutschen Sportbund e.V. (Hg.) (2006): DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen: Meyer & Meyer. Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/134531779.pdf.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hg.) (2015): Kinderreport Deutschland 2015. Rechte von Kindern in Deutschland. Unter Mitarbeit von Dominik Bär, Kai Hanke und Sebastian Schiller. neue Ausgabe. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.

Digel, Helmut (1996): Schulsport - wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). In: *Sportunterricht* 45 (8), S. 324–339.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).

DOSB; DSLV; dvs (Hg.) (2009): Memorandum zum Schulsport. beschlossen von DOSB, DSLV und dvs im September 2009.

Duden | Sur-vey | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Online verfügbar unter http://www.duden.de/rechtschreibung/Survey.

Eckardt, Georg (2015): Sozialpsychologie - Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung. Wiesbaden: Springer (Schlüsseltexte der Psychologie).

Endrikat, Kirsten (2001): Jugend, Identität und sportliches Engagement. Lengerich: Pabst Science Publishers (Angewandte Psychologie, 15 // Bd. 15).

Eppinger, Katrin (2010): Sportengagement und jugendliches Selbstkonzept. Empirische Analysen im Fußball und Tennis. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.

Fachkonferenz Sport Bischöfliche Hauptschule Sankt Matthias Bitburg (2009): Stoffverteilungsplan Sport.

Fachkonferenz Sport Bischöfliche Realschule Sankt Matthias Bitburg (2006): Protokoll der Fachkonferenz Sport vom 20.02.2006.

Ferrari, Sandy (2005): Soziales Lernen - ein Element des Sportunterrichts. Eine vergleichende Studie in der Sekundarstufe I - Luxemburg - Köln. Diplomarbeit. Deutsche Sporthochschule Köln, Köln.

Fuhs, Burkhard (2015): Vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt. Hintergründe zum Wandel familiärer Generationenbeziehungen. In: Friedrich Verlag (Hg.): FamilienLeben. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen, Heidrun Bründel, Jutta Ecarius und Klaus-Jürgen Tillmann. Seelze: Friedrich, S. 22–25.

Funke, Jürgen; Scherbitz, Helmut (1977): Erfinden und Miteinander Spielen: Soziales Lernen, Bewegungslernen und Koedukation bei psychomotorischen Übungsaufgaben. In: Peter W. Henze (Hg.): Sport. Lehren und Lernen. Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann, S. 142–148.

Garz, Detlef (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Gebken, Ulf (2002): Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport. Univ., Diss.-Oldenburg, 2001. 1. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ. Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/bs/toc/ 349564957.pdf.

Georg, Werner; Hasenberg, R.; Zinnecker, Jürgen (1996): Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In: Jürgen Zinnecker, R. K. Silbereisen und Werner Georg (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa (Kindheiten, Bd. 8), S. 137–143.

Gerecke, Patrik (2007): Lehrerverhalten und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht-eine explorative Studie. In: Volker Scheid (Hg.): Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165), S. 79–83.

Gerlach, Erin (2008): Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden. 1. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer (Sportforum. Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe, 18).

Gerlach, Erin; Brettschneider, Wolf-Dietrich (2008): Quantitative Schulsportforschung - Die Grundschule im Fokus der "SPRINT-Studie". In: Werner Schmidt (Hg.): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 2.2008), S. 279–295.

Gerlach, Erin; Brettschneider, Wolf-Dietrich (2013): Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz. 1. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer (23).

Gerlach, Erin; Herrmann, Christian (2015): Effekte der Sportteilnahme. In: Werner Schmidt (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015), S. 345–369.

Gloger-Tippelt, Gabriele; Lahl, Olaf (2008): Wie früh entwickeln Anna und Lukas ihre individuelle Persönlichkeit? Persönlichkeitsmerkmale und Problemverhalten in der Kindheit. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5), S. 47–80.

Goia, Silvia (2005): Gebildete Eltern - aufgeschlossene Kinder? Soziale Integration von Kindern in ihrem Freundeskreis. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 1), S. 99–122.

Gomolinsky, Uwe (2008): Soziologie des Jugendsports. In: Kurt Weis, Robert Gugutzer und Anke Abraham (Hg.): Handbuch Sportsoziologie. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 166), S. 340–348.

Gröben, Bernd (2005): Kooperatives Lernen im Spiegel der Unterrichtsforschung. In: *Sportpädagogik* (6), S. 48–52.

Größing, Stefan (2007): Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiebelsheim: Limpert.

Grundschule St. Matthias (2016): Das Schulmodell der bischöflichen Grundschule St. Matthias. Hg. v. Grundschule St. Matthias. Online verfügbar unter http://www.gs-st-matthias.de/about-us/schulmodell/, zuletzt aktualisiert am 08.03.2016.

Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 8. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 3092).

Gugutzer, Robert (2008): Sport im Prozess gesellschaftlicher Individualisierung. In: Kurt Weis, Robert Gugutzer und Anke Abraham (Hg.): Handbuch Sportsoziologie. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 166), S. 88–99.

Hallmann, Sylke; Klöckner, Christian; Beisenkamp, Anja (2007): Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern - Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/07. Hg. v. Dachverband der Landesbausparkassen "LBS-Initiative Junge Familie".

Hartmann, Herbert (1975): Förderung der Interaktionsfähigkeit durch Sportunterricht? Perspektiven für inhaltliche und methodische Alternativen. In: Herbert Hartmann (Hg.): Emanzipation im Sport? Ein Reader zu Problemen d. Schulsports. 1. Aufl. Giessen, Lollar: Achenbach, S. 207–250.

Hartmann, Herbert; Odey, Reinhard (1977): Schwache Schüler im Sportunterricht. Unterrichtsversuche zur Entwicklung kooperativen und sozial-integrativen Handelns im Sportunterricht. In: Peter W. Henze (Hg.): Sport. Lehren und Lernen. Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann, S. 85–92.

Hasenberg, R.; Zinnecker, Jürgen (1996): Sportive Kindheiten. In: Jürgen Zinnecker, R. K. Silbereisen und Werner Georg (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa (Kindheiten, Bd. 8), S. 105–136.

Heim, Rüdiger (2002): Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive. Aachen: Meyer & Meyer (Bd. 9).

Heim, Rüdiger; Sohnsmeyer, Jan (2015): Schulsport. Unter Mitarbeit von Janina Donalies-Vitt, Daniel Kraft und Caroline Schinke. In: Werner Schmidt (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015), S. 118–139.

Heinemann, Klaus (2007): Einführung in die Soziologie des Sports. 5., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Schorndorf: Hofmann (Bd. 1).

Honig, Michael-Sebastian (1993): Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Manfred Markefka und Bernhard Nauck (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 207–218.

Hummel, Albrecht (Hg.) (2006): Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland. Schorndorf: Hofmann.

Hummel, Albrecht (2010a): Begründungen, Konzeptionen und Orientierungen des Schulsports - Eine Einführung. In: Norbert Fessler und Ingrid Bähr (Hg.): Handbuch Schulsport. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 176), S. 155–157.

Hummel, Albrecht (2010b): Legitimation des Schulsports. In: Norbert Fessler und Ingrid Bähr (Hg.): Handbuch Schulsport. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 176), S. 158–168.

Hummel, Albrecht; Erdtel, Mandy; Adler, Katrin (2006): Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen. In: Albrecht Hummel (Hg.): Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland. Schorndorf: Hofmann, S. 137–170.

Hummel, Albrecht; Wessel, Karl-Friedrich (1996): Analysen zu Wandlung der Kind-Bilder in der Schul- und Sportpädagogik aus humanontogenetischer und anthropologischer Sicht. In: Werner Schmidt (Hg.): Kindheit und Sport - gestern und heute. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 8. - 11.6.1995 in Schnepfenthal. 1. Auflage. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 76), S. 41–51.

Hurrelmann, Klaus (1994): Probleme mit dem sozialen Verhalten: Kann die Schule Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Impulsen helfen? In: Uwe Pühse und Dorothee Alfermann (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann (Texte, Quellen, Dokumente zur Sportwissenschaft, 28), S. 15–30.

Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer.

Hurrelmann, Klaus (2011): Sozialisations- und Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen. In: Stefan Albisser (Hg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u.a.] (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 1), S. 167–181.

Hurrelmann, Klaus (2012): Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 10., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor, Master).

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Studium).

Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 14–31.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin: Springer.

Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.) (2011): Schülerinnen und Schüler stärken-Konflikte klären. Programm zur Primärprävention (PROPP) von Sucht und Gewalt. 7. Auflage. Schulpsychologischer Dienst.

Jänsch, Agnes; Pupeter, Monika (2013): Freundschaften unter Gleichaltrigen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 168–181.

Jänsch, Agnes; Schneekloth, Ulrich (2013): Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 135–167.

Jung, Violetta; Wahl, Klaus (2008): Kindliche Aggressivität im Zeitverlauf. Ausmaß und Ursachen. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5), S. 99–124.

Jurczyk, Karin (2015): Lebensbedingungen von Familien. Acht Trends und ihre Folgerungen für Politik. In: Friedrich Verlag (Hg.): FamilienLeben. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen, Heidrun Bründel, Jutta Ecarius und Klaus-Jürgen Tillmann. Seelze: Friedrich, S. 12–15.

Kähler, Robin (1981): Soziales Lernen im Schulalltag - Lehrerprobleme. In: *Sportunterricht* 30 (5), S. 181–185.

Kottmann, Lutz (2004): Aufgaben und Probleme in der Entwicklung von Jugendlichen. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hg.): Schulsport in den Klassen 5 - 10. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 143), S. 20–34.

Krah, Daniela; Bähr, Ingrid (2007): Geschlechtstypische Strukturen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht. In: Volker Scheid (Hg.): Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165), S. 76–78.

Krappmann, Lothar (1973a): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für d. Teilnahme an Interaktionsprozessen. 3. Aufl. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), zuletzt geprüft am 30.06.2013.

Krappmann, Lothar (1973b): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).

Krick, Florian (2010): Lehrplankonzepte. In: Norbert Fessler und Ingrid Bähr (Hg.): Handbuch Schulsport. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 176), S. 180–191.

Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (UTB Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie, 2642).

Krüger, Michael (2010): Historische Konzeptionen und Legitimationsfiguren. In: Norbert Fessler und Ingrid Bähr (Hg.): Handbuch Schulsport. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 176), S. 17–28.

Kunter, Mareike (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. [OECD, PISA]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kunter, Mareike; Stanat, Petra (2002): Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (1), S. 49–71.

Kurz, Dietrich (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Erziehender Schulsport. Curriculumentwicklung NRW. Bönen (Curriculumrevision im Schulsport - Werkstattbericht), S. 9–55.

Kurz, Dietrich; Tietjens, Maike (2000): Das Sport- und Vereinsmanagement der Jugendlichen. Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In: *Sportwissenschaft* 30 (4), S. 384–407, zuletzt geprüft am 10.06.2016.

Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Mathias Albert (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH (Fischer Taschenbuch, 03401), S. 47–110.

Leven, Ingo; Schneekloth, Ulrich (2007): Die Schule - frühe Vergabe von Lebenschancen. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer, S. 111–142.

Leven, Ingo; Schneekloth, Ulrich (2015): Freizeit und Internet: Zwischen klassischem "Offline" und neuem Sozialraum. In: Mathias Albert (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH (Fischer Taschenbuch, 03401), S. 111–151.

MBFJ/LEB (2005): Stundentafeln für die Klassenstufen 5 bis 9/10 der Hauptschule, der Regionalen Schule, der Realschule, der Integrierten Gesamtschule und des Gymnasiums, Stand 26.10.2004. Hg. v. Ministerien für Bildung, Frauen und Jugend und für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (Amtsblatt Nr. 1/2005).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hg.) (2009): Lehrplan Sport. Gesamtschule - Erweiterte Realschule, zuletzt aktualisiert am 11.11.2009.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz (Hg.) (1998): Lehrplan Sport Sekundarstufe I (Klassen 5 - 9/10) für Rheinland-Pfalz. Hauptschulen - Realschulen - Gymnasien - Regionale Schulen - Gesamtschulen. Unter Mitarbeit von FDK.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hg.) (2007): Stundentafeln für die Klassenstufen 5 bis 9/10 der Hauptschule, der Regionalen Schule, der Dualen Oberschule, der Realschule, der Integrierten Gesamtschule und des Gymnasiums. Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hg.) (2009): Schulordnung Rheinland-Pfalz. für öffentliche Realschulen plus, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung) vom 12. Juni 2009. Mainz.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hg.) (2016): Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004 (GVBL. S. 239), zuletzt geändert am 16. Februar 2016 (GVBL. S. 37).

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2001): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I - Gymnasien in Nordrhein-Westfahlen. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 3426, zuletzt aktualisiert am 27.08.2001.

Mirabella-Greco, Stefanie (1980): Soziales Lernen im Sport. Erprobungen und Ergebnisse aus der Unterrichtsarbeit in einem dritten Schuljahr. 1. Aufl. Schorndorf: Karl Hofmann.

Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).

Müthing, Kathrin; Riedel, Stefan; Todeskino, Verena (2014): LBS-Kinderbarometer 2014. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Hg. v. Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen "LBS-Initiative Junge Familie".

Neuber, Nils; Salomon, Sebastian (2015): Aufwachsen im Wandel. In: Werner Schmidt (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015), S. 24–49.

Neuenschwander, Markus P. (2011): Basiswissen: Sozialisation und Entwicklung. In: Stefan Albisser (Hg.): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [u.a.] (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 1), S. 61–89.

Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage. [S.l.]: Vs Verlag F R Sozialwissenschaften.

Opper; Elke (1996): Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. In: *Sportunterricht* 45 (8), S. 349–356.

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (2013): ProPP: Praxistag 1 - weiterführende Schule - SpBz Trier; Gerolstein; Wittlich.

Prohl, Robert (2010): Grundriss der Sportpädagogik. 3., korrigierte Aufl. Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, Robert; Möser, Heinz (1997): Sportangebote zur Förderung des Schulklimas und des Sozialverhaltens. Eine Evaluationsstudie an der 6. Staatlichen Regelschule in Eisenach. Arnstadt: ThILLM (Materialien / Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 14).

Pühse, Uwe (2004): Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 137). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/bs/toc/381003973.pdf.

Pupeter, Monika; Hurrelmann, Klaus (2013): Die Schule: als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 111–134.

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Regelski, Mark (2015): Sportfahrten in der Schule. Sommerferienfreizeit an der Sankt-Matthias-Schule. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht. Ständige Beilage zur Zeitschrift "sportunterricht"* (5), S. 1–6.

Regelski, Mark (15.01.2016): ProPP an der Sankt-Matthias-Schule. Interview mit Simone Knop. Sankt-Matthias-Schule Bitburg. Word Dokument.

Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter (1997): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5., völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Röthig, Peter; Prohl, Robert (2003): Sportwissenschaftliches Lexikon. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50).

Sabine Andresen; Klaus Hurrelmann (2010): Bachelor | Master: Kindheit. ergänzende Downloads. Online verfügbar unter http://www.beltz.de/produkt_produktdetails/1135-bachelor_master_kindheit.html.

Sack, Hans-Gerhard (1975): Sportliche Betätigung und Persönlichkeit. 1 Auflage. Ahrensburg bei Hamburg: I. Czwalina.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2012): Elternbrief der Sankt-Matthias-Schule Juni 2012. Bitburg.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2013a): Empfehlungskriterien für die Schullaufbahnempfehlungen am Ende der gemeinsamen Orientierungsstufe. Bitburg.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2013b): Elternbrief der Sankt-Matthias-Schule Oktober 2013. Bitburg.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2014): Elternbrief der Sankt-Matthias-Schule September 2014. Bitburg.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2015a): Handreichung zur Schulwahl und Anmeldung 2015. Sankt-Matthias-Schule.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2015b): St.-Matthias-Schule Bitburg Philosophie. Online verfügbar unter http://www.st-matthias.de/unsere-schule/daten-und-fakten/philosophie/.

Sankt-Matthias-Schule (2016a): Die Orientierungsstufe. Eine pädagogische Einheit. Hg. v. Sankt-Matthias-Schule. Online verfügbar unter http://www.st-matthias.de/unsere-schule/schulform/orientierungsstufe/.

Sankt-Matthias-Schule (2016b): Die Struktur. Die Bildungsgänge und ihre Abschlüsse. Hg. v. Sankt-Matthias-Schule. Online verfügbar unter http://www.st-matthias.de/unsere-schule/schulform/struktur/.

Sankt-Matthias-Schule (Hg.) (2016c): Handreichung zur Schulwahl und Anmeldung 2016. Sankt-Matthias-Schule.

Sankt-Matthias-Schule (2016d): Sankt-Matthias-Schule Bitburg Aktivitäten. Hg. v. Sankt-Matthias-Schule. Online verfügbar unter http://www.st-matthias.de/aktivit%C3%A4ten/.

Schmidt, Werner (2002): Sportpädagogik des Kindesalters. 2., neu bearb. Aufl. Hamburg: Czwalina (Bd. 1).

Schmidt, Werner (Hg.) (2003): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 1.2003).

Schmidt, Werner (2009): Kindheit und Sport im Wandel der Zeit. In: Herbert Haag, Albrecht Hummel und Helmut Altenberger (Hg.): Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen. 2., erweiterte Auflage. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133), S. 373–379.

Schmidt, Werner (Hg.) (2015a): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015).

Schmidt, Werner (2015b): Informeller Sport. In: Werner Schmidt (Hg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015), S. 201–216.

Schmidt, Werner; Hartmann-Tews, Ilse; Brettschneider, Wolf-Dietrich (2003): Sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen - Zusammenfassung, Ausblick und Empfehlungen. In: Werner Schmidt (Hg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Hofmann (Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 1.2003), S. 401–410.

Schmitz, Marcell (2011): Evaluation eines Sportprogramms mit dem Schwerpunkt "kooperatives und prosoziales Verhalten" bei Grundschülern. Diplomarbeit. Deutsche Sporthochschule Köln, Köln. Institut für Bewegungstherapie und bewegungsorientierte Prävention und Rehabilitation.

Schneekloth, Ulrich; Andresen, Sabine (2013): Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 48–78.

Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo (2007a): Die Gleichaltrigen: Gemeinsame und getrennte Welten. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer, S. 143–164.

Schneekloth, Ulrich; Leven, Ingo (2007b): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie. Original-Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer, S. 65–109.

Schneekloth, Ulrich; Pupeter, Monika (2013a): Die Methodik der 3. World Vision Kinderstudie. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 311–316.

Schneekloth, Ulrich; Pupeter, Monika (2013b): Familiäre Hintergründe: bunte Vielfalt, aber auch deutliche Unterschiede in den Lebenslagen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 79–110.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränderte Auflage. München: Oldenbourg (Lehrbuch).

Schock, Kurt K. (1977a): Einstellungsänderungen durch proaktives Lernen in den Ballspielen. Ein Versuch, soziale und Leistungsaspekte in Spielreihen zu verwirklichen. In: Peter W. Henze (Hg.): Sport. Lehren und Lernen. Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann, S. 317–318.

Schock, Kurt K. (1977b): Sozialisationsprozesse bei Kleingruppen im Sportunterricht der Schule. Empir. Unters. zur Methodik d. Ballspiele. Bielefeld: Pfeffer.

Schulpsychologischer Dienst RLP (Hg.) (2015): Programm zur Primärprävention (Propp). "Schülerinnen und Schüler stärken - Konflikte klären". Online verfügbar unter http://schulpsychologie.bildung-rp.de/landesweite-fortbildungsangebote/programm-zur-primaerpraevention-propp.html, zuletzt geprüft am 08.04.2015.

Schulzentrum St. Matthias Grundschule (Hg.) (1992): 20 Jahre Grundschule 1972-1992. Bitburg.

Schumacher, Lydia (2016): Welche Schule ist die beste? In: *orange 7* (März/April 2016), S. 17. Online verfügbar unter www.orange-7.de.

Schüssler, Peter (1989): Zum Problem leistungsschwacher Schüler im Sportunterricht. Entwicklung Erprobung und empirische Überprüfung einer Unterrichtskonzeption für den Sportunterricht der Förderstufe. Marburg: Philipps-Univ.

Schweiker, Sandra (2007): Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Geschlechtstypische Strukturen, Probleme und Perspektiven. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2919820&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm / http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/18563107X.pdf.

Seyda, Miriam (2006): Das Pilotprojekt "Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW". Ein Beitrag zur Schulsportentwicklung. In: Michael Kolb und Ingrid Bähr (Hg.): Empirische Schulsportforschung. [weitere Themen: empirische Erziehungswissenschaft, berufsbiographische Entwicklung von Sportlehrkräften, Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen, motorische und psychische Entwicklung von Kindern, Schulsportentwicklung], Bd. 6. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 5), S. 143–153.

Seyda, Miriam (2011): Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter. 1. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer.

Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976): Self-Concept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Reserch* (3), S. 407–441. Online verfügbar unter https://www.jstor.org/stable/1170010?seq=1#page_scan_tab_contents.

Späth, U.; Schlicht, Wolfgang (2000): Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. In: *Psychologie und Sport* 7 (2), S. 51–65.

Stadt Bitburg (2015): Zahlen & Fakten Stadt Bitburg. Tourismus und Wirtschaft. Stadt Bitburg. Online verfügbar unter http://www.bitburg.de.

Strzoda, C.; Zinnecker, Jürgen (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: Jürgen Zinnecker, R. K. Silbereisen und Werner Georg (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa (Kindheiten, Bd. 8), S. 41–79.

Thiel, Ansgar; Seiberth, Klaus; Mayer, Jochen (2013): Sportsoziologie. Ein Lehrbuch in 13 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer (Sportwissenschaft studieren, 8).

Thiele, Jörg (2009): Das Pilotprojekt "Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW" - Hintergründe und Projektablauf. In: Hans Peter Brandl-Bredenbeck und Miriam Stefani (Hg.): Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24. Mai 2008 in Köln. Hamburg: Czwalina (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 190), S. 112–116.

Ungerer-Röhrich, Ulrike (1984): Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Dissertation. Technische Hochschule, Darmstadt. Erziehungswissenschaften und Psychologie.

Ungerer-Röhrich, Ulrike (1987): Beobachtung ausgewählter Aspekte des Sozialverhaltens im Sportunterricht. In: *Sportunterricht* 36, 1987 (7), S. 97–100.

Ungerer-Röhrich, Ulrike (1994): Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht-ein Startpunkt, um "Bewegung" in die Schule zu bringen? In: Uwe Pühse und Dorothee Alfermann (Hg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann (Texte, Quellen, Dokumente zur Sportwissenschaft, 28), S. 146–157.

Ungerer-Röhrich, Ulrike; Singer, Roland; Hartmann, Herbert; Kreiter, Claudius (1990): Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund /// Broadstairs (UK): Borgmann.

Veith, Hermann (2008): Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 32–55.

Vogel, Günter; Angermann, Hartmut (2002): dtv-Atlas zur Biologie. 10. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 3223).

Vorheyer, Claudia (2005): Wer gehört zur Familie? Strukturelle Eigenschaften der familialen Netzwerke von Kindern. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 1), S. 23–44.

Walper, Sabine; Tippelt, Rudolf (2002): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Weichert, Willibald (1974): Verhaltensänderungen im Sport durch einen an sozialen Lernzielen orientierten Unterricht. Die Operationalisierung der Ziele und ihre Überprüfung in einem

Unterrichtsversuch. In: Sozialisation im Sport. VI. Kongress für Leibeserziehung. 10.-13. Oktober 1973 in Oldenburg. Schorndorf: Hofmann, S. 371–374.

Weis, Kurt; Gugutzer, Robert (2008): Einleitung: Sport in Gesellschaft und Soziologie. In: Kurt Weis, Robert Gugutzer und Anke Abraham (Hg.): Handbuch Sportsoziologie. Schorndorf: Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 166), S. 7–14.

Weiß, Otmar; Norden, Gilbert (2013): Einführung in die Sportsoziologie. 2. Aufl. Münster: Waxmann Lehrbuch.

Wikipedia (Hg.) (2016a): Symbolischer Interaktionismus. Online verfügbar unter https://de.wikipedia.org/ w/index.php?oldid=156051492, zuletzt aktualisiert am 21.08.2016.

Wikipedia (Hg.) (2016b): George Herbert Mead. Online verfügbar unter https://de.wikipedia.org/ w/index.php?oldid=154129619, zuletzt aktualisiert am 22.08.2016.

Wikipedia (Hg.) (2016c): Postindustrielle Gesellschaft. Online verfügbar unter https://de.wikipedia.org/ w/index.php?oldid=158323525, zuletzt aktualisiert am 15.10.2016.

World Vision Deutschland e.V. (Hg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; ["Wie gerecht ist unsere Welt?"]. Unter Mitarbeit von Sabine Andresen und Klaus Hurrelmann. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Wydra, Georg (2001): Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. In: *Sportunterricht* 50 (3), S. 67–72.

Zerle, Claudia (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: Christian Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. 1 Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, 5), S. 345–368.

Zinnecker, Jürgen (1996): Kindersurveys: ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In: Lars Clausen und Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995. Frankfurt (am Main): Campus (Kongressband 1), S. 783–794.

Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, R. K.; Georg, Werner (Hg.) (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa (Kindheiten, Bd. 8).

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AG	Arbeitsgemeinschaft
Anm.	Anmerkung
ANOVA	analysis of variance [engl.], Varianzanalyse
Anz.	Anzahl
AT	Ambiguitätstoleranz
AT/RU	Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz
Aufl.	Auflage
BB	Brandenburg
Bd.	Band
Beruf	Berufsreife (früher Hauptschule)
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CAPI	Computer Assisted Personal Interview [engl.]
CHAID	Chi-square Automatic Interaction Detectors [engl.]
df	degrees of freedom“ [engl.], Anzahl der Freiheitsgrade
d.h.	das heißt
Diss.	Dissertation
DSB	Deutscher Sportbund
DSHS	Deutsche Sporthochschule Köln
dt.	deutsch(e)
EA	Erwachsenenalter
ebd.	ebenda
erw.	erweitert
et al.	et alii (lat.), und andere
e.V.	eingetragener Verein
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
FIS	Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten
GeS	Gesamtschule

ggf.	gegebenenfalls
GOS	gemeinsame Orientierungsstufe
GS	Grundschule
GY	Gymnasium
HE	Hessen
HH	Hamburg
Hj.	Halbjahr
Hg.	Herausgeber
HS	Hauptschule
HuS	Haushalt und Soziales
i. Allg.	im Allgemeinen
IB	informatorischer Bildung
ID	Identitätsdarstellung
i.d.R.	in der Regel
IGS	integrierte Gesamtschule
inkl.	inklusive
insbes.	insbesondere
J.	Jahre
k. A.	keine Angaben
K	Kohorte
Kl.	Klasse
LBS	Landesbausparkasse
m	männlich
M	Mittelwert
MB	mittlerer Bildungsgang (früher Realschule)
Min.	Minuten
MpR	Modell der produktiven Realitätsverarbeitung
MS	Mittelschule
mdl.	mündlich
MW	Mittelwert
MZP	Messzeitpunkt
n	Größe der Grundgesamtheit
NRW	Nordrhein-Westfalen
*	signifikant

**	hoch signifikant
***	höchst signifikant
pdf	potable document format [engl.]
PFK	Persönlichkeitsfragebogen für Kinder
PISA	Programme for International Student Assessment [engl.]
ProPP	Programm zur Primärprävention von Sucht und Gewalt
PS	Primarstufe
PV	Prosoziales Verhalten
r	Korrelationskoeffizient
RE	Regelschule
RS	Realschule
RU	Rollenübernahmefähigkeit
SD	Standardabweichung
Sek. I	Sekundarstufe I
Sek. II	Sekundarstufe II
Sen.	Seniorenalter
SET	Sportengagement und Entwicklung von Talenten im Rahmen des Paderborner Talentsichtungsmodells
SH	Schleswig-Holstein
SKSS	Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen
SKSS_ID	Subskala „Identitätsdarstellung“ des SKSS-Fragebogens
SKSS_PV	Subskala „Prosoziales Verhalten“ des SKSS-Fragebogens
SKSS_RU	Subskala „Rollenübernahmefähigkeit“ des SKSS-Fragebogens
SKSS_RU_AT	Subskala „Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz“ des SKSS-Fragebogens
sic	sic erat scriptum (lat.), so stand es geschrieben
SL	Saarland
SMS	Sankt-Matthias-Schule Bitburg
SN	Sachsen
sog.	sogenannt(e)
ST	Sachsen-Anhalt
stand.	standardisiert(e)
TuN	Technik und Naturwissenschaften

u.a.	unter anderem
überarb.	überarbeitet(e)
U-Gruppe	Untersuchungsgruppe
ÜG	Übungsgemeinschaft
VGG	Vergleichsgruppe
VGS	Schüler der Versuchsgruppe
vgl.	vergleiche
vollst.	vollständig
vs.	versus (lat.), gegen
w	weiblich
WF	Wahlfach
WuV	Wirtschaft und Verwaltung
WO	Wettbewerbsorientierung
WS	Wochenstunden
z.T.	zum Teil

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klassen von Persönlichkeitskonstrukten (nach Conzelmann et al. 2011) 87

Abbildung 2: Struktur des Lebenslaufs im historischen Vergleich (nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 119).....132

Abbildung 3: Struktur der Sozialisationsbedingungen (verändert nach Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 16) 145

Abbildung 4: Sozialisationsinstanzen (nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 144).....152

Abbildung 5: Belastungs-Bewältigungs-Modell (verändert nach Andresen und Hurrelmann 2010, S. 145) 165

Abbildung 6: Zusammenhang von sozialer Benachteiligung, Lebensverhältnissen, Verhaltensweisen und sozialen und gesundheitlichen Entwicklungsstörungen bei Kindern (verändert nach Andresen und Hurrelmann 2010, S. 157).....167

Abbildung 7: Erklärungsansatz und Reichweite soziologischer und psychologischer Theorien (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, 56 und 89).....168

Abbildung 8: Verbindung soziologischer und psychologisch-neuro-biologischer Theorien der Sozialisation (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 91).....173

Abbildung 9: Sozialisation als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 55).....176

Abbildung 10: Herausbildung der Ich-Identität als Balanceakt zwischen personaler und sozialer Identität (verändert nach Niederbacher und Zimmermann 2011, S. 50) 180

Abbildung 11: Auswirkungen gelingender und nicht gelingender Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (verändert nach Hurrelmann und Bauer 2015, S. 112).....185

Abbildung 12: Spannungsverhältnis von Individuation und Integration (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 61) 186

Abbildung 13: Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf (verändert nach Hurrelmann 2012, S. 69) 188

Abbildung 14: Phasen und Einflussfaktoren im Kontext von Sport und Sozialisation (verändert nach Heinemann 2007, S. 184) 205

Abbildung 15: Beispiel für Zeiteinsatz und Stundeverteilungen in der Orientierungsstufe (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 12) 217

Abbildung 16: Schulzentrum Sankt-Matthias (Sankt-Matthias-Schule 2014, S. 1) 250

Abbildung 17: Struktur der Sankt-Matthias-Schule Bitburg (verändert nach Sankt-Matthias-Schule 2016c, S. 2) 255

Abbildung 18: Wahlpflichtfächer in Klasse 6 (nach Sankt-Matthias-Schule 2016a) 257

Abbildung 19: Stundentafel der Orientierungsstufe an der Sankt-Matthias-Schule (nach Sankt-Matthias-Schule 2016c, S. 3) 258

Abbildung 20: Ablauf des Silentiums (nach Sankt-Matthias-Schule 2016a) 258

Abbildung 21: Baustein 1 –Selbstkonzept (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 13, 2011, S. 13) 261

Abbildung 22: Baustein 2 –Sozialkompetenz (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 48) 262

Abbildung 23: Baustein 3 –Konfliktbewältigung (verändert nach Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 2011, S. 89) 263

Abbildung 24: Sportprofil der Sankt-Matthias-Schule (eigene Darstellung) 265

Abbildung 25: Zusammensetzung der Versuchsklassen 267

Abbildung 26: Stoffverteilungsplan Sport der Hauptschule Sankt Matthias (Fachkonferenz Sport Bischöfliche Hauptschule Sankt Matthias Bitburg 2009) 268

Abbildung 27: Stoffverteilungsplan Sport der Realschule Sankt Matthias (Fachkonferenz Sport Bischöfliche Realschule Sankt Matthias Bitburg 2006) 269

Abbildung 28: Wahl der Arbeitsgemeinschaften innerhalb der Versuchsgruppe 270

Abbildung 29: Teilnehmer der Wahlfächer im Zeitraum der Orientierungsstufe 271

Abbildung 30: Teilnehmer an den einzelnen Wahlfächern in Klasse 5 271

Abbildung 31: Teilnehmer an den einzelnen Wahlfächern in Klasse 6 272

Abbildung 32: Teilnehmer aus der Versuchsgruppe an den Schulsportfahrten 273

Abbildung 33: Mitgliedschaft im Sportverein 274

Abbildung 34: Freizeitsport nach Geschlecht 276

Abbildung 35: Ablauf der Untersuchungsphasen 277

Abbildung 36: Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 306

Abbildung 37: Häufigkeit des außerschulischen Sportengagements von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 307

Abbildung 38: Häufigkeit des Vereinssports innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 308

Abbildung 39: Häufigkeit des Vereinssports von Jungen und Mädchen in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 309

Abbildung 40: Freizeitsport in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 311

Abbildung 41: Häufigkeit des Freizeitsports von Jungen und Mädchen in Tagen pro Woche innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 312

Abbildung 42: Außerschulisches Sportengagement der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 314

Abbildung 43: Außerschulisches Sportengagement von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 315

Abbildung 44: Umfang des Vereinstrainings innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 316

Abbildung 45: Umfang des Vereinstrainings von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 317

Abbildung 46: Umfang des freizeitsportlichen Engagements innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 319

Abbildung 47: Umfang freizeitsportlichen Engagements von Jungen und Mädchen innerhalb der Vergleichsgruppen in Stunden pro Woche mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 320

Abbildung 48: Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 321

Abbildung 49: Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 322

Abbildung 50: Perspektivenübernahme innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 323

Abbildung 51: Perspektivenübernahme innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 324

Abbildung 52: Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen innerhalb der Vergleichs-gruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 325

Abbildung 53: Soziale Kompetenz in sportspezifischen Situationen innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 326

Abbildung 54: Rollenübernahme und Rollendistanz innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 327

Abbildung 55: Rollenübernahme und Rollendistanz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 328

Abbildung 56: Prosoziales Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 329

Abbildung 57: Prosoziales Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 330

Abbildung 58: Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 331

Abbildung 59: Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich 332

Abbildung 60: Identitätsdarstellung (ID) innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 333

Abbildung 61: Identitätsdarstellung (ID) innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 334

Abbildung 62: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 336

Abbildung 63: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 337

Abbildung 64: Identitätsdarstellung innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 338

Abbildung 65: Identitätsdarstellung innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 339

Abbildung 66: Rollenübernahme und Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrer-sicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 340

Abbildung 67: Rollenübernahme und Empathie innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 341

Abbildung 68: Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 342

Abbildung 69: Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 343

Abbildung 70: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 344

Abbildung 71: Intendiertes Sozialverhalten innerhalb der Vergleichsgruppen

im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Lehrersicht mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 345

Abbildung 72: Kopfnote Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 348

Abbildung 73: Kopfnote Verhalten innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 349

Abbildung 74: Kopfnote Mitarbeit innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 350

Abbildung 75: Kopfnote Mitarbeit innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 351

Abbildung 76: Sportnote innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 352

Abbildung 77: Sportnote innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 353

Abbildung 78: Notendurchschnitt innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 355

Abbildung 79: Notendurchschnitt innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 356

Abbildung 80: Fehltage innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 357

Abbildung 81: Fehltage innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 358

Abbildung 82: Vergessene Hausaufgaben innerhalb der Vergleichsgruppen mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 359

Abbildung 83: Vergessene Hausaufgaben innerhalb der Vergleichsgruppen im geschlechtsspezifischen Vergleich mit dazugehörigen statistischen Kennwerten 360

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Synopse von Studien zur Kindheitsforschung in Deutschland 24

Tabelle 2: Synopse von Studien zu Sozialisationsprozessen im Schulsport (mit Intervention)..... 54

Tabelle 3: Synopse von Studien zum Sportengagement von Kindern 93

Tabelle 4: Qualifikationen im Sportunterricht der Sekundarstufe I in RLP (nach Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, 7f.).....215

Tabelle 5: Inhaltsbereiche des Sportunterrichts (nach Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz 1998, S. 9) 216

Tabelle 6: Synopse geeigneter Erhebungsinstrumente zur Erfassung des Sozialverhaltens bzw. Facetten der Persönlichkeit.....223

Tabelle 7: Chronologische Abfolge der Forschungsphasen.....239

Tabelle 8: Auswertung des ersten Pretests.....243

Tabelle 9: Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen des ersten Pretests.....244

Tabelle 10: Item- uns Skalenstatistiken des ersten Pretests.....244

Tabelle 11: Auswertung des zweiten Pretests 247

Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen des zweiten Pretests 248

Tabelle 13: Item- uns Skalenstatistiken des zweiten Pretests.....248

Tabelle 14: Sportunterricht der Versuchsklassen im Zeitraum der Orientierungsstufe 268

Tabelle 15: Vereinsmitgliedschaften der Jungen nach Sportarten 275

Tabelle 16: Vereinsmitgliedschaften der Mädchen nach Sportarten 275

Tabelle 17: Soziodemographische Variablen und Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung des Schülerfragebogens.....281

Tabelle 18: Reliabilitätsanalyse der Empathie- und Perspektivenübernahmeskala zu den vier Messzeitpunkten der Längsschnitterhebung (t_1 – t_4).....282

Tabelle 19: Items des SKSS-Fragebogens von Ungerer-Röhrich (1984) innerhalb des Schülerfragebogens.....283

Tabelle 20: Reliabilitätsanalyse der Fragebögen SKSS und FIS zu den vier Messzeitpunkten der Längsschnitterhebung (t_1 – t_4) 284

Tabelle 21: Dokumentenanalyse der schulischen Parameter 285

Tabelle 22: Irrtumswahrscheinlichkeit eines statistischen Tests (vgl. Akremi et al. 2011, S. 253) 287

Tabelle 23: Anzahl der Fehler innerhalb der Schülerfragebögen nach Klassen 289

Tabelle 24: Übersicht der unabhängigen Variablen (UV) 293

Tabelle 25: Übersicht der abhängigen Variablen (AV) 294

Tabelle 26: Voraussetzungen zu den Verfahren und Robustheit gegen Verletzungen (vgl. Bühner und Ziegler 2009; Brosius 2013) 296

Tabelle 27: Einschätzung der Verfahrensanwendung 297

Tabelle 28: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss zusätzlichen schulischen Sportengagements 302

Tabelle 29: Zusammensetzung der Gruppe „schulsportliches Engagement“ (SG) 303

Tabelle 30: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum außerschulischen Sportengagement 308

Tabelle 31: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Trainingshäufigkeit im Sportverein 310

Tabelle 32: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Häufigkeit freizeit-sportlichem Engagement 313

Tabelle 33: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang außerschulischen Sportengagement 316

Tabelle 34: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang des Vereins-trainings 318

Tabelle 35: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Umfang des freizeit-sportlichen Engagements 320

Tabelle 36: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Empathie 322

Tabelle 37: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Perspektivenübernahme 324

Tabelle 38: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur sozialen Kompetenz in sportspezifischen Situationen 327

Tabelle 39: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme und Rollendistanz 329

Tabelle 40: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Prosozialen Verhalten 331

Tabelle 41: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz 333

Tabelle 42: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Identitätsdarstellung (ID) 335

Tabelle 43: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum intendierten Sozial-verhalten 337

Tabelle 44: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Identitätsdarstellung aus Lehrersicht 340

Tabelle 45: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Rollenübernahme und Empathie aus Lehrersicht 342

Tabelle 46: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz aus Lehrersicht 344

Tabelle 47: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum intendierten Sozial-verhalten aus Lehrersicht 346

Tabelle 48: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Kopfnote Verhalten 349

Tabelle 49: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Kopfnote Mitarbeit 351

Tabelle 50: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Sportnote 354

Tabelle 51: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Notendurchschnitt 356

Tabelle 52: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zu den Fehltagen 358

Tabelle 53: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zu den vergessenen Hausaufgaben 360

Tabelle 54: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss des Sozialkompentztraining 361

Tabelle 55: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf die Skalen Empathie und Perspektivenübernahme 362

Tabelle 56: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf die SKSS mit Unterskalen 363

Tabelle 57: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf das intendierte Sozialverhalten 364

Tabelle 58: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP aus Sicht der Klassenlehrer auf soziale Fähigkeiten.....365

Tabelle 59: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss von ProPP auf schulische Kennwerte 367

Tabelle 60: Zusammensetzung der beiden Vergleichsgruppen zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein 368

Tabelle 61: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf die Skalen Empathie und Perspektivenübernahme.....368

Tabelle 62: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf die SKSS mit Unterskalen 370

Tabelle 63: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf das intendierte Sozialverhalten.....371

Tabelle 64: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein aus Sicht der Klassenlehrer auf soziale Fähigkeiten.....372

Tabelle 65: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Mitgliedschaft in einem Sportverein auf schulische Kennwerte 374

Tabelle 66: Einschätzung sozialer Eigenschaften aus Sicht der Schüler und Klassenlehrer innerhalb der beiden Vergleichsgruppen 397

Tabelle 67: Einschätzung sozialer Eigenschaften im geschlechtsspezifischen Vergleich aus Sicht der Schüler und Klassenlehrer innerhalb der beiden Vergleichsgruppen 398

Tabelle 68: Häufigkeiten der Schülergruppen innerhalb der unterschiedlichen Vergleichs-gruppen 399

Tabelle 69: Korrelation der Kopfnote Verhalten mit Persönlichkeitsmerkmalen bzw. schulischen Kennwerten zu den einzelnen Messzeitpunkten 408

Tabelle 70: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf Persönlichkeitsfaktoren 478

Tabelle 71: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf schulische Kennwerte.....479

Tabelle 72: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf Persönlichkeitsfaktoren 480

Tabelle 73: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf schulische Kennwerte 481

Tabelle 74: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss zusätzlichem Schulsport auf Persönlichkeitsfaktoren von Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnempfehlungen 482

Tabelle 75: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf schulische Kennwerte von Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnempfehlungen 483

Anhang

A Einverständniserklärung Eltern

B Schülerfragebogen

C Lehrerfragebogen

D Informationsbogen ProPP

E Vercodung Schülerfragebogen

F Vercodung Zeugnis

G Einfluss der Klassenzugehörigkeit (Ergebnis Varianzanalyse)

H Einfluss Schullaufbahnempfehlung (Ergebnis Varianzanalyse)

I Einfluss zusätzlichen Schulsports auf Schüler mit unterschiedlicher Schullaufbahnempfehlung (Ergebnis Varianzanalyse)

Anhang A: Einverständniserklärung Eltern

Sankt-Matthias-Schule

Prümer Straße 18, 54634 Bitburg
Tel. (06561) 949050
Fax. (06561) 949055
info@st-matthias.de

Bitburg, 23.08.2013

Einwilligung - Wissenschaftliche Untersuchung zum Einfluss des Schulsports auf die Persönlichkeitsentwicklung

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Promotion am Institut für Schulsport an der Deutschen Sporthochschule Köln möchte ich den Einfluss des Schulsports (Sportunterricht, Sport AGs, Wahlfach Sport) auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler untersuchen. Die Untersuchung soll mit allen Schülern der Klasse 5 durchgeführt werden. Als Untersuchungsinstrument ist eine Fragebogenerhebung zu mehreren Messzeitpunkten im Verlauf der Orientierungsstufe geplant. Zudem werden ergänzend die schulischen Kennwerte der Schüler (z.B. Sportnote, Fehltage) ausgewertet.
Die gewonnenen Daten werden zu rein wissenschaftlichen Zwecken ausgewertet und streng anonym behandelt. Sie können weder von andern Lehrern, noch externen Personen eingesehen werden. Die Ergebnisse haben selbstverständliche keinerlei Auswirkungen auf die schulische Notenbildung.
Die Promotion wird auch von unserer Schulleitung befürwortet. Daher möchte ich Sie bitten, meine Untersuchung zu unterstützen und ihre Einwilligung für dieses Vorhaben zu geben.
Sollen Sie weitere Fragen oder Bedenken zu meinem Forschungsprojekt haben, können Sie ich gerne mit mir in Verbindung setzen (Tel. dienstl.: 06561 – 949050; Email dienstl.: info@st-matthias.de). Da der Beginn der Untersuchung schon für Ende September geplant ist, möchte ich Sie bitten, mir die folgende Einwilligungserklärung bis zum **13.09.2013** zukommen zu lassen.

Mit freundlichen Grüßen

_____

Mark Regelski



Sankt-Matthias-Schule

Prümer Straße 18, 54634 Bitburg
Tel. (06561) 949050
Fax. (06561) 949055
info@st-matthias.de

Einwilligungserklärung

Ich bin über die geplante wissenschaftliche Untersuchung im Rahmen der Promotion von Herrn Regelski informiert worden und willige ein, dass die gewonnenen Daten zu wissenschaftlichen Zwecken ausgewertet werden dürfen.

Name des Schülers / der Schülerin: _____

Klasse: _____

_____

Ort, Datum Unterschrift (Erziehungsberechtigter)

Anhang B: Schülerfragebogen

(Beispiel: 1. Erhebung)

SANKT MATTHIAS SCHULE

Deutsche Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

Bitburg, 29.09.2013

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Im Rahmen einer Untersuchung möchte ich den Einfluss des Schulsports auf die Entwicklung von Schülern untersuchen. Du hast in der Schule und in deiner Freizeit bereits viele unterschiedliche Sportarten kennen gelernt. Daher bist Du ein Experte auf dem Gebiet „Schulsport"!

Im folgenden Fragebogen möchte ich von Dir erfahren, wie oft und welche Sportarten Du regelmäßig in deiner Freizeit betreibst. Anschließend wirst Du nach deiner Meinung zu verschiedenen Aussagen gefragt, die nicht immer alle mit Sport zu tun haben.

Unterstütze mich bei meinem Vorhaben bitte durch sorgfältige Beantwortung aller Fragen.

Die Auswertung des Fragebogens erfolgt anonym. Außerdem wird Dein ausgefüllter Fragebogen keinem Elternteil, Lehrer oder weiteren Personen gezeigt.

Für die Mitarbeit danke ich Dir schon im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Mark Regelski

A. Allgemeine Daten

Name, Vorname: _____ Klasse: _____ Datum: _____

B. Aktives Sporttreiben

1. Bist Du Mitglied in einem oder mehreren Sportverein(en)?

❑ **nein** ❑ **ja**, ich betreibe zurzeit folgende Sportarten im Verein:

	(Sportart)		**(Name des Vereins)**
a	_____	im Verein	_____
b	_____	im Verein	_____

2. Wie viel Sport **<u>außerhalb der Schule</u>** betreibst Du in einer normalen Woche?
Bitte gib für jeden Tag die Zeit in **<u>Stunden</u>** an, die Du sportlich aktiv bist. Notiere auch, ob Du den Sport im Verein betreibst oder nicht!
<u>Hinweis:</u> *Wenn Du an einem Tag **<u>kein</u>** Sport betreibst, dann lasse das Feld einfach frei!*

Tag	**Sportart(en)** (außerhalb der Schule)	**Zeit** (Stunden)	Betreibst Du den Sport **im Verein?**
Mo.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Di.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Mi.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Do.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Fr.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
Sa.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
So.	1. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**
	2. Sportart: _____	⇨ ca. _____ Stunde(n)	⇨ im Verein? ❑ **ja** ❑ **nein**

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Im folgenden Fragebogen wollen wir nach deiner Meinung fragen. Dazu findest du auf den nachfolgenden Seiten verschiedene Aussagen.

Gib bitte bei **jeder Aussage** an, wie genau sie **Deiner Meinung nach** stimmt oder nicht stimmt!

Dazu findest Du neben jeder Aussage fünf Kästchen, die für fünf Antworten stehen.

Damit Du es besser verstehst, gebe ich dir hier ein **Beispiel:**

Wenn Du der Meinung bist, dass der Sportunterricht anstrengend ist, so machst Du ein Kreuz in das Kästchen **„stimmt genau"**:

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
Sportunterricht ist anstrengend.	☒	❑	❑	❑	❑

Bist Du aber der Meinung, dass der Sportunterricht kaum anstrengend ist, so solltest Du das Kästchen **„stimmt nicht"** ankreuzen:

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
Sportunterricht ist anstrengend.	❑	❑	❑	☒	❑

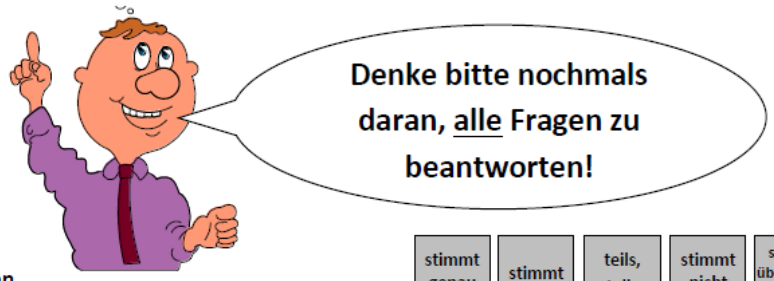
Solltest Du der Meinung sein, dass der Sportunterricht mal anstrengend, mal aber auch nicht anstrengend ist, dann kreuze das Kästchen **„teils, teils"** an:

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
Sportunterricht ist anstrengend.	❑	❑	☒	❑	❑

Bedenke dabei, dass Du Deine **eigene Meinung** ankreuzt und zu **allen** Aussagen eine Antwort gibst!

Es gibt dabei **keine richtigen oder falschen Antworten**, es ist nur nach **Deiner Meinung** gefragt!





C. Allgemeine Situationen

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
3. Ich habe oft Mitgefühl mit Menschen, die weniger Glück habe als ich.	❑	❑	❑	❑	❑
4. Manchmal habe ich wenig Mitleid mit Menschen, wenn sie Probleme haben.	❑	❑	❑	❑	❑
5. Wenn ich sehe, dass Menschen ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.	❑	❑	❑	❑	❑
6. Das Unglück anderer Menschen beunruhigt mich in der Regel nicht besonders.	❑	❑	❑	❑	❑
7. Wenn ich sehe, dass Menschen ungerecht behandelt werden, tun sie mir manchmal gar nicht so sehr leid.	❑	❑	❑	❑	❑
8. Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön.	❑	❑	❑	❑	❑
9. Ich würde mich als ziemlich weichherzigen (mitfühlenden) Menschen bezeichnen.	❑	❑	❑	❑	❑
10. Ich finde es manchmal schwierig, Dinge auch aus der Sicht anderer Schüler zu sehen.	❑	❑	❑	❑	❑
11. Bei Auseinandersetzungen versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich für eine Seite entscheide.	❑	❑	❑	❑	❑
12. Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	❑	❑	❑	❑	❑
13. Wenn ich mir sicher bin, dass ich bei irgendetwas Recht habe, höre ich mir die Argumente anderer Leute gar nicht erst lange an.	❑	❑	❑	❑	❑
14. Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.	❑	❑	❑	❑	❑
15. Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normal-erweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	❑	❑	❑	❑	❑
16. Bevor ich die Meinung oder das Verhalten anderer verurteile, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	❑	❑	❑	❑	❑

D. Sportspezifischen Situationen	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
17. Wenn ich verliere, bin ich sauer.	❑	❑	❑	❑	❑
18. Hin und wieder gebe ich ein bisschen an.	❑	❑	❑	❑	❑
19. In einer Gruppe sage ich, wenn mir etwas nicht passt.	❑	❑	❑	❑	❑
20. Ich merke oft erst sehr spät, was andere von mir wollen.	❑	❑	❑	❑	❑
21. Wenn ich merke, dass ein Kind im Sportunterricht etwas sagen möchte, aber nicht zu Wort kommt, mache ich meine Mitschüler darauf aufmerksam.	❑	❑	❑	❑	❑
22. Mir ist es egal, wie sich mein Freund oder meine Freundin im Sportunterricht fühlen.	❑	❑	❑	❑	❑
23. Wenn viele Kinder aus der Klasse etwas anderes machen möchten als ich, gebe ich meistens nach.	❑	❑	❑	❑	❑
24. In der Schule gebe ich mich nicht so, wie ich wirklich bin.	❑	❑	❑	❑	❑
25. Wenn mir ein Kind meinen Ball wegnimmt, rede ich mit ihm, wie wir miteinander spielen können.	❑	❑	❑	❑	❑
26. Ich zeige einem Mitschüler, der längere Zeit krank war, was wir im Sport gemacht haben.	❑	❑	❑	❑	❑
27. Ich versuche auch zu Mitschülern, die ich nicht leiden kann, freundlich zu sein.	❑	❑	❑	❑	❑
28. Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht.	❑	❑	❑	❑	❑
29. Ich finde es gut, wenn in der Gruppe einer dem anderen hilft.	❑	❑	❑	❑	❑
30. Ich bin immer ehrlich.	❑	❑	❑	❑	❑
31. Wenn Mitschüler über ihre Schwierigkeiten im Sportunterricht sprechen, langweile ich mich.	❑	❑	❑	❑	❑
32. Ein Sportlehrer muss manchmal auch Dinge tun, die er nicht mag.	❑	❑	❑	❑	❑
33. Beim Spiel kommt es mir darauf an, den Gegner zu besiegen.	❑	❑	❑	❑	❑
34. Beim Sportunterricht will ich mich bewegen, nicht reden.	❑	❑	❑	❑	❑
35. Was ich zu Hause mache, geht in der Schule niemanden an.	❑	❑	❑	❑	❑
36. Ich traue mich oft nicht, jemanden um etwas zu bitten.	❑	❑	❑	❑	❑

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
37. Wenn ein Kind alleine am Rand sitzt, gehe ich hin und frage, ob es mitmachen will.	❑	❑	❑	❑	❑
38. Vor allem die leistungsschwächeren Kinder sollen im Sport-unterricht etwas lernen, die Guten können in einen Verein gehen.	❑	❑	❑	❑	❑
39. Wenn ich im Sportunterricht eine Mannschaft zusammenstellen darf, dann wähle ich auch schwächere Mitschüler, damit sie sich nicht zurückgesetzt fühlen.	❑	❑	❑	❑	❑
40. In einem Spiel kommt es mir darauf an, möglichst viele Punkte oder Tore zu erzielen.	❑	❑	❑	❑	❑
41. Es gibt Mitschüler, die es nicht verdienen, dass ihnen geholfen wird.	❑	❑	❑	❑	❑
42. Die Schüler sollten mitentscheiden dürfen, was im Sport--unterricht gemacht wird.	❑	❑	❑	❑	❑
43. Ehrlich gesagt, interessiere ich mich kaum dafür, was andere von mir wollen.	❑	❑	❑	❑	❑
44. Wenn mich jemand ärgert, überlege ich oft, warum er das gemacht hat.	❑	❑	❑	❑	❑
45. Mir ist es gleich, ob ich mit Jungen oder Mädchen spiele.	❑	❑	❑	❑	❑
46. Wenn jemand weint, dann versuche ich, ihn zu trösten.	❑	❑	❑	❑	❑
47. Mir ist es egal, ob die Tore im Spiel gezählt werden.	❑	❑	❑	❑	❑
48. Wenn ich ganz ehrlich bin, denke ich wenig über andere nach.	❑	❑	❑	❑	❑
49. Ich traue mich nicht, vor der Klasse etwas zu sagen.	❑	❑	❑	❑	❑
50. Mir gefällt es, wenn ich selbst überlegen darf, was wir im Sportunterricht tun können.	❑	❑	❑	❑	❑
51. Wenn Mädchen üben würden Fußball zu spielen, könnten sie es genauso gut wie die Jungen.	❑	❑	❑	❑	❑
52. Ich muss oft an die Probleme und Sorgen meiner Freunde denken.	❑	❑	❑	❑	❑
53. Ich finde es notwendig, sich für andere Schüler einzusetzen.	❑	❑	❑	❑	❑
54. Wenn ich mitbekomme, dass ein Kind ausgelacht wird, rede ich mit meinen Mitschülern darüber.	❑	❑	❑	❑	❑

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
55. Ein Lehrer sollte allein entscheiden, was im Sportunterricht gemacht wird.	❑	❑	❑	❑	❑
56. Wenn einer allein angefangen hat, das Reck aufzubauen, dann muss er es auch allein zu Ende bringen.	❑	❑	❑	❑	❑
57. In einem Spiel kommt es mir nur darauf an, zu gewinnen.	❑	❑	❑	❑	❑
58. Mir ist es wichtiger, mit meiner Mannschaft ein gutes Spiel zu machen, als den Gegner zu besiegen.	❑	❑	❑	❑	❑
59. Wenn ich zu einer Übung keine Lust habe, mache ich sie auch nicht mit.	❑	❑	❑	❑	❑
60. Es fällt mir schwer, mich durchzusetzen.	❑	❑	❑	❑	❑
61. Mir ist es lieber, wenn meine Klassenkameraden ihre Probleme für sich behalten.	❑	❑	❑	❑	❑
62. Wenn jemand im Sport schlecht ist, kann ich das nicht verstehen.	❑	❑	❑	❑	❑
63. Wenn ein Kind von keiner Mannschaft aufgenommen wird, hat es ein ganz mieses Gefühl.	❑	❑	❑	❑	❑
64. Ich möchte nicht mit einem Mitschüler zusammen in einer Gruppe sein, der ziemlich schlecht ist.	❑	❑	❑	❑	❑
65. Wenn mich jemand im Sportunterricht ärgert, sage ich es ihm immer.	❑	❑	❑	❑	❑
66. Es fällt mir schwer, im Sportunterricht zu sagen, was ich möchte.	❑	❑	❑	❑	❑
67. Eigentlich muss jeder sehen, wie er selbst zurechtkommt.	❑	❑	❑	❑	❑
68. Ich habe oft Schwierigkeiten, Mitschüler zu verstehen.	❑	❑	❑	❑	❑
69. Wenn ich mich an einem Gerät angestellt habe, lasse ich niemanden vor.	❑	❑	❑	❑	❑
70. Wenn nur 10 Spieler aus einer Klasse mitspielen können, dann sollten die Besten spielen.	❑	❑	❑	❑	❑
71. Wenn mir in meiner Mannschaft etwas nicht passt, mache ich einfach nicht mehr mit.	❑	❑	❑	❑	❑
72. Ich finde es spannend, wenn Klassenkammeraden erzählen, was beim Sport in ihnen vorgegangen ist.	❑	❑	❑	❑	❑

	stimmt genau	stimmt	teils, teils	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
73. Wenn mein Sportlehrer in die Klasse kommt, weiß ich sofort, wie er gelaunt ist.	❑	❑	❑	❑	❑
74. Ich mache viele Vorschläge, was wir im Sport alles tun können.	❑	❑	❑	❑	❑
75. Ich zeige gern, wenn ich etwas besser kann als meine Mitschüler.	❑	❑	❑	❑	❑
76. Ich setze manchmal aus, um ein anderes Kind mitmachen zu lassen.	❑	❑	❑	❑	❑
77. Ich widerspreche im Sportunterricht, wenn ich meine, dass der Lehrer Unrecht hat.	❑	❑	❑	❑	❑
78. Wenn mir jemand auch nur ein bisschen auf die Nerven geht, lasse ich ihn stehen und gehe weg.	❑	❑	❑	❑	❑
79. Wenn sich ein Kind im Sportunterricht ungeschickt anstellt, lache ich es aus.	❑	❑	❑	❑	❑
80. Wenn ich bei einer Abstimmung unterlegen bin, versuche ich, mich zu drücken.	❑	❑	❑	❑	❑



Auf den letzten beiden Seiten findest Du noch einige Situationen, wie sie gelegentlich im Sportunterricht auftreten. Du sollst jede Geschichte **genau** durchlesen und sie Dir vorstellen. Die Geschichten enden mit drei verschiedenen Möglichkeiten. Sie sind mit einem Kästchen (❑) gekennzeichnet. Du musst Dich für **eine Möglichkeit** entscheiden, wie **Du** handeln würdest. Bei dieser machst Du ein Kreuz in das Kästchen. Du sollt **nicht** das ankreuzen, was Deine Eltern und Lehrer gerne sehen. Kreuze ehrlich an, wie **Du** handeln würdest!

81. Du spielst mit einigen Jungen und Mädchen Basketball, bis der Lehrer kommt und der Unterricht losgeht. Du siehst, dass Gabi allein auf der Bank sitzt.

❑ Ich nehme an, dass sie nicht spielen will.

❑ Ich spiele weiter und beachte sie gar nicht.

❑ Ich frage sie, ob sie mitspielen will.

82. Reinhard soll vor der ganzen Klasse eine Rolle vormachen. Er ist sehr ungeschickt und schafft es sicher nicht.

❑ Ich muss schon lachen, wenn ich mir seine komische Figur nur vorstelle.

❑ Ich gehe zu ihm und versuche ihm zu helfen.

❑ Ich sage zu meinem Nachbarn: „Hoffentlich tut er sich nicht auch noch weh!“

83. Du redest mit einigen Jungen und Mädchen über die letzte Sportstunde in der Ihr mit einem Trampolin über einen hohen Kasten gesprungen seid. Andreas erzählt, dass er bei dem Sprung Angst gehabt hat.

❑ Ich sage zu ihm, dass er ein Angsthase ist.

❑ Ich sage ihm, dass es ganz normal ist, wenn er Angst hat.

❑ Ich sage zu ihm, dass ich seine Angst gut verstehen kann.

84. Am Ende der Sportstunde sollt Ihr Basketball spielen. Der Lehrer hat Dich als einen von vier Mannschaftführern bestimmt, die ihre Mitspieler wählen sollen. Es bleiben drei leistungsschwache Kinder übrig.

❑ Ich halte mich da raus. Der Lehrer soll entscheiden, was mit den drei Kindern wird.

❑ Ich sage: „Das passiert einem, wenn man so schlecht ist. Dann will Euch natürlich niemand haben.“

❑ Ich nehme noch ein Kind in meine Mannschaft, weil es sicherlich auch spielen möchte.

85. Du kommst in die Halle und siehst, dass Petra und Michael versuchen, ein Volleyballnetz aufzubauen. Da Petra recht klein ist, haben sie Schwierigkeiten es zu schaffen.

❑ Ich schaue interessiert zu, ob die beiden es nicht doch noch schaffen.

❑ Ich gehe hin und helfe ihnen.

❑ Ich habe nicht vor, Volleyball zu spielen. Warum soll ich dann helfen?

86. Ihr habt abgestimmt, ob Völkerball oder Handball gespielt werden soll. Du möchtest gerne Handball spielen, aber die Mehrzahl war für Völkerball.

- ❑ Wenn irgend möglich, versuche ich mich zu drücken.
- ❑ Ich mache mit, strenge mich aber nicht sonderlich an.
- ❑ Ich mache beim Völkerball mit und strenge mich auch an.

87. In Deiner Mannschaft möchte Eberhard mitspielen. Er kann aber schlecht werfen und fangen.

- ❑ Ich sage ihm, dass er in die beste Mannschaft gehen soll.
- ❑ Ich lasse ihn in meiner Mannschaft mitspielen, denn wenn ihm niemand hilft, kann er ja nie besser werden.
- ❑ Ich nehme ihn in die Mannschaft auf, aber ich gebe ihm einen Posten, auf dem er nicht viel Schaden anrichten kann.

88. Ihr seid 30 Schüler in der Klasse. Der Lehrer bringt nur 20 Federballschläger mit. Du und Dein Freund, Ihr habt Glück gehabt und beide einen Schläger bekommen.

- ❑ Ich spiele so lange, bis der Lehrer etwas anders anordnet.
- ❑ Ich gebe meinen Schläger nach einer Weile einem Kind, das keinen Schläger bekommen hat.
- ❑ Ich freue mich und spiele mit meinem Freund die ganze Zeit.



Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Mit der Beantwortung des Fragebogens hast Du mir sehr geholfen!

Anhang C: Lehrerfragebogen

(Beispiel: Klasse 5a, 1. Erhebung)

SANKT MATTHIAS SCHULE

Deutsche Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

Bitburg, 23.07.2014

Liebe Lehrerkollegen!

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens möchte ich als Längsschnittstudie den Einfluss des Schulsports auf die Entwicklung von Schülern untersuchen. Als zentrales Erhebungsinstrument dient ein Schülerfragebogen, der in allen aktuellen fünften Klassen im Zeitraum der Orientierungsstufe an vier Erhebungszeitpunkten eingesetzt wird. Mithilfe dieses Instruments soll die Entwicklung zentraler Elemente des sozialen Lernens dokumentiert werden.

Ergänzend soll anhand dieses kurzen Lehrerfragebogens eine „Expertenmeinung" zum Entwicklungsstand der einzelnen Schüler eingeholt werden. Es wird nach dem Vorhandensein verschiedener Grundfähigkeiten gefragt, die für Interaktionsprozesse von Nöten sind. Hierbei handelt es sich um die Fähigkeiten zur Rollenübernahme, Ambiguitäts- bzw. Frustrationstoleranz und Identitätsdarstellung. Weiterhin wird nach dem intendierten Sozialverhalten gefragt. Die vier Begriffe werden jeweils kurz erklärt. Anschließend werden alle Schülernamen aufgeführt und nachgefragt, ob diese Fähigkeit bei den einzelnen Schülern vorhanden ist oder nicht. Die Abfrage erfolgt, in Anlehnung an den Schülerfragebogen, mit Hilfe einer fünfstufigen Skala von „in sehr hohem Maße" bis hin zu „überhaupt nicht".

Auch wenn bei diesem Fragebogen die Namen der Schüler aufgeführt sind, erfolgt die Auswertung selbstverständlich anonym.

Für die Mitarbeit danke ich Dir schon im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Mark Regelski

Lehrerfragebogen zum Sozialverhalten von Schülern

❑ Sportlehrer ❑ Klassenlehrer Klasse: **5a** Datum: _____

A. Identitätsdarstellung

Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, z.B. Mitschülern oder Lehrern die ***eigenen Wünsche und Erwartungen im Unterricht zu einzelnen Themen zu verdeutlichen***, also seine eigene Sichtweise zu vertreten.

Frage: *Zeigt der Schüler im Unterricht die Fähigkeit der Identitätsdarstellung?*	in sehr hohem Maße	regel-mäßig	hin und wieder	selten	überhaupt nicht
S1	❑	❑	❑	❑	❑
S2	❑	❑	❑	❑	❑
S3	❑	❑	❑	❑	❑
S4	❑	❑	❑	❑	❑
S5	❑	❑	❑	❑	❑
S6	❑	❑	❑	❑	❑
S7	❑	❑	❑	❑	❑
S8	❑	❑	❑	❑	❑
S9	❑	❑	❑	❑	❑
S10	❑	❑	❑	❑	❑
S11	❑	❑	❑	❑	❑
S12	❑	❑	❑	❑	❑
S13	❑	❑	❑	❑	❑
S14	❑	❑	❑	❑	❑
S15	❑	❑	❑	❑	❑
S16	❑	❑	❑	❑	❑
S17	❑	❑	❑	❑	❑
S18	❑	❑	❑	❑	❑
S19	❑	❑	❑	❑	❑
S20	❑	❑	❑	❑	❑
S21	❑	❑	❑	❑	❑
S22	❑	❑	❑	❑	❑
S23	❑	❑	❑	❑	❑
S24	❑	❑	❑	❑	❑
S25	❑	❑	❑	❑	❑
S26	❑	❑	❑	❑	❑

B. Rollenübernahme (bzw. Perspektivenübernahme) **und Empathie**

Als Rollenübernahme wird die Fähigkeit verstanden, ***sich in andere Personen hineinzuversetzen und so die Erwartungen bzw. Wünsche von Interaktionspartnern zu erkennen***. Der Begriff der Empathie wird schon seit längerem synonym zu dem der Rollenübernahme verwendet. Mit Empathie wird ein ***Projektionsvorgang*** beschrieben, mit dem es gelingt, ***sich in jemand anderen hineinzuversetzen und seine Gefühle zu begreifen***.

Frage: *Zeigt der Schüler im Unterricht die Fähigkeit der Rollenübernahme und Empathie?*	in sehr hohem Maße	regel-mäßig	hin und wieder	selten	überhaupt nicht
S1	❑	❑	❑	❑	❑
S2	❑	❑	❑	❑	❑
S3	❑	❑	❑	❑	❑
S4	❑	❑	❑	❑	❑
S5	❑	❑	❑	❑	❑
S6	❑	❑	❑	❑	❑
S7	❑	❑	❑	❑	❑
S8	❑	❑	❑	❑	❑
S9	❑	❑	❑	❑	❑
S10	❑	❑	❑	❑	❑
S11	❑	❑	❑	❑	❑
S12	❑	❑	❑	❑	❑
S13	❑	❑	❑	❑	❑
S14	❑	❑	❑	❑	❑
S15	❑	❑	❑	❑	❑
S16	❑	❑	❑	❑	❑
S17	❑	❑	❑	❑	❑
S18	❑	❑	❑	❑	❑
S19	❑	❑	❑	❑	❑
S20	❑	❑	❑	❑	❑
S21	❑	❑	❑	❑	❑
S22	❑	❑	❑	❑	❑
S23	❑	❑	❑	❑	❑
S24	❑	❑	❑	❑	❑
S25	❑	❑	❑	❑	❑
S26	❑	❑	❑	❑	❑

C. Ambiguitäts- bzw. Frustrationstoleranz

Hierunter ist die Fähigkeit gemeint, auftretende widersprüchliche Erwartungen von Mitschülern zu ertragen und die Interaktion (z.B. Spiel, Gespräch) mit ihnen auch dann fortzusetzen, wenn die ***eigenen Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche dabei nicht voll befriedigt werden***.

Frage: *Zeigt der Schüler im Unterricht die Fähigkeit der Ambiguitäts- bzw. Frustrationstoleranz?*	in sehr hohem Maße	regel-mäßig	hin und wieder	selten	überhaupt nicht
S1	❑	❑	❑	❑	❑
S2	❑	❑	❑	❑	❑
S3	❑	❑	❑	❑	❑
S4	❑	❑	❑	❑	❑
S5	❑	❑	❑	❑	❑
S6	❑	❑	❑	❑	❑
S7	❑	❑	❑	❑	❑
S8	❑	❑	❑	❑	❑
S9	❑	❑	❑	❑	❑
S10	❑	❑	❑	❑	❑
S11	❑	❑	❑	❑	❑
S12	❑	❑	❑	❑	❑
S13	❑	❑	❑	❑	❑
S14	❑	❑	❑	❑	❑
S15	❑	❑	❑	❑	❑
S16	❑	❑	❑	❑	❑
S17	❑	❑	❑	❑	❑
S18	❑	❑	❑	❑	❑
S19	❑	❑	❑	❑	❑
S20	❑	❑	❑	❑	❑
S21	❑	❑	❑	❑	❑
S22	❑	❑	❑	❑	❑
S23	❑	❑	❑	❑	❑
S24	❑	❑	❑	❑	❑
S25	❑	❑	❑	❑	❑
S26	❑	❑	❑	❑	❑

D. Intendiertes Sozialverhalten

In diesem Kontext wird unter intendiertem Sozialverhalten ein von Schülern ***beabsichtigtes Sozialverhalten*** (z.B. Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme) verstanden, dass von ihnen ***bewusst*** und ***zielgerichtet*** eingesetzt wird.

Frage: ***Zeigt der Schüler im Unterricht gezieltes Sozialverhalten?***	in sehr hohem Maße	regel-mäßig	hin und wieder	selten	überhaupt nicht
S1	❑	❑	❑	❑	❑
S2	❑	❑	❑	❑	❑
S3	❑	❑	❑	❑	❑
S4	❑	❑	❑	❑	❑
S5	❑	❑	❑	❑	❑
S6	❑	❑	❑	❑	❑
S7	❑	❑	❑	❑	❑
S8	❑	❑	❑	❑	❑
S9	❑	❑	❑	❑	❑
S10	❑	❑	❑	❑	❑
S11	❑	❑	❑	❑	❑
S12	❑	❑	❑	❑	❑
S13	❑	❑	❑	❑	❑
S14	❑	❑	❑	❑	❑
S15	❑	❑	❑	❑	❑
S16	❑	❑	❑	❑	❑
S17	❑	❑	❑	❑	❑
S18	❑	❑	❑	❑	❑
S19	❑	❑	❑	❑	❑
S20	❑	❑	❑	❑	❑
S21	❑	❑	❑	❑	❑
S22	❑	❑	❑	❑	❑
S23	❑	❑	❑	❑	❑
S24	❑	❑	❑	❑	❑
S25	❑	❑	❑	❑	❑
S26	❑	❑	❑	❑	❑

Vielen Dank für die Mitarbeit!

Anhang D: Informationsbogen ProPP

Informationsbogen PROPP an der Sankt-Matthias-Schule Bitburg

1. Seit wann wird PROPP an der Sankt-Matthias-Schule angeboten?

2. Wird PROPP in allen teilnehmenden Klassen einstündig durchgeführt? ❑ ja ❑ nein

   Wenn nein, wie oft wird es dann durchgeführt?

3. Wie viele Klassen nehmen pro Schuljahr durchschnittlich an PROPP teil?

4. Wie viele Klassen nehmen aktuell an PROPP teil?

5. Wird PROPP in der Regel über den Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt? ❑ ja ❑ nein

6. Wie viele Lehrkräfte an der Schule haben bislang an der PROPP-Fortbildung teilgenommen?

7. Wie viele Lehrkräfte an der Schule nehmen aktuell an einer PROPP-Fortbildung teil?

8. Wird PROPP in allen Klassen im Team (Lehrer + Sozialpädagogin) durchgeführt? ❑ ja ❑ nein

9. Gibt es Lehrkräfte an der Schule, die PROPP strikt ablehnen? ❑ ja ❑ nein

10. Sie sieht die Unterstützung in Bezug auf PROPP von Seiten der Schulleitung bzw. dem Schulträger aus? Stehen sie hinter PROPP, oder wird es lediglich geduldet?

11. Werden die PROPP-Maßnahmen in den Klassen evaluiert? ❑ ja ❑ nein

Wenn ja, in welcher Form?:

12. Gibt es an der Schule weitere Programme bzw. Maßnahmen, die auf die Förderung/Entwicklung von Sozialkompetenz bzw. Persönlichkeit von Schülern abzielen?

❑ nein
❑ ja

Wenn ja, welche?:

13. Gibt es Ideen oder Vorschläge, wie eine gezielte Förderung/Entwicklung von Sozialkompetenz bzw. Persönlichkeit von Schülern an unserer Schule im „Idealfall" aussehen könnte?

❑ nein
❑ ja

Wenn ja, welche?:

Vielen Dank für deine Unterstützung!

Anhang E: Vercodung des Schülerfragebogens

Variable	Beschreibung	Vercodung
A. Allgemeine Daten		
id	Identifikationsnummer Schüler (Vercodung der Schüler)	S001-S154
Kl	Klasse	1 = 5a/6a 2 = 5b/6b 3 = 5c/6c 4 = 5d/6d 5 = 5e/6e 6 = 5f/6f
ge	Geschlecht	1 = männlich 2 = weiblich
B. Aktives Sporttreiben		
SV	Sportverein (i01a)	1 = ja 2 = nein
FZ	Freizeitsport (i01b)	1 = ja 2 = nein
Sportart SV	Sportart – Sportverein 1-3 (i01c)	0 = kein Vereinssport
Sportart FZ	Sportart – Freizeit 1-5 (i01d)	0 = kein Freizeitsport
	Vercodung Sport SV und FZ (i012a/i02b)	1 = Akrobatik 2 = Basketball 3 = Bogengang (Turnen) 4 = Bogenschießen 5 = Bowling (Kegeln) 6 = Boxen 7 = Dehnen 8 = Einrad 9 = Eiskunstlauf (Eisbahn) 10 = Fahrradfahren 11 = Fußball (Bolzplatz) 12 = Garde 13 =Gewichtheben (Krafttraining) 14 = Handball 15 = Hip-Hop 16 = Inliner 17 = Judo 18 = Kanu 19 = Karate 20 = Kickboxen 21 = Klettern 22 = Laufen (Joggen, Laufspiele) 23 = Leichtathletik 24 = Liegestütz

Variable	Beschreibung	Vercodung
		25 = Reiten 26 = Rollstuhlbasketball 27 = Schlittschuh fahren 28 = Schwimmen (auch DLRG) 29 = Selbstverteidigung 30 = Sit-ups 31 = Skateboard 32 = Spazieren gehen 33 = Sprinten 34 = Tanzen (auch Tanzcenter) 35 = Tennis 36 = Thaiboxen 37 = Tischtennis 38 = Trampolin 39 = Turnen 40 = Volkstanz 41 = Voltigieren 42 = Waveboard 43 = Wing Tsun 44 = Zumba 45 = Trainieren (Fitnesstraining) 46 = Badminton (Federball) 47 = Rennrollstuhl 48 = Sport 49 = Kampfsport 50 = Seilspringen 51 = Softair
Zeit SV	Zeit – Vereinssport in Stunden (i02c)	0 = kein Vereinssport 0,5 = 30 Minuten Sport 1 = 1 Stunde Sport usw.
Zeit FZ	Zeit – Freizeitsport in Stunden (i02d)	0 = kein Freizeitsport 0,5 = 30 Minuten Sport 1 = 1 Stunde Sport usw.
C. Allgemeine Situationen		
E_Pisa	Empathie – Pisa 2000 (i03-i09) (i03, i05, i08, i09 → umgepolt)	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt nicht 3 = teils/teils 4 = stimmt 5 = stimmt genau
PUE_Pisa	Perspektivenübernahme – Pisa 2000 (i10-i16) *(i11, i12, i14, i15, i16 → umgepolt)*	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt nicht 3 = teils/teils 4 = stimmt 5 = stimmt genau

Variable	Beschreibung	Vercodung
D. Sportspezifische Situationen		
SKSS	Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen (i17-i80) *(i19, i21, i23, i25, i26, i27, i28, i29, i30, i32, i37, i38, i39, i42, i44, i45, i46, i47, i50, i51, i52, i53, i54, i58, i63, i65, i72, i73, i74, i75, i76, i77 → umgepolt)*	1 = stimmt überhaupt nicht 2 = stimmt nicht 3 = teils/teils 4 = stimmt 5 = stimmt genau
FIS	Fragebogen zum intendierten Sozialverhalten	
	i81	1 = 2 Punkte 2 = 1 Punkt 3 = 3 Punkte
	i82	1 = 1 Punkt 2 = 3 Punkte 3 = 2 Punkte
	i83	1 = 1 Punkt 2 = 2 Punkte 3 = 3 Punkte
	i84	1 = 2 Punkte 2 = 1 Punkt 3 = 3 Punkte
	i85	1 = 2 Punkte 2 = 3 Punkte 3 = 1 Punkt
	i86	1 = 1 Punkt 2 = 2 Punkte 3 = 3 Punkte
	i87	1 = 1 Punkt 2 = 3 Punkte 3 = 2 Punkte
	i88	1 = 2 Punkte 2 = 3 Punkte 3 = 1 Punkt

Anhang F: Vercodung Zeugnis

Variable	Beschreibung	Vercodung
A. Allgemeine Daten		
id	Identifikationsnummer Schüler (Vercodung der Schüler)	S001-S154
Kl	Klasse	1 = 5a/6a 2 = 5b/6b 3 = 5c/6c 4 = 5d/6d 5 = 5e/6e 6 = 5f/6f
ge	Geschlecht	1 = männlich 2 = weiblich
B. Kopfnoten		
VH	Verhalten	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = unbefriedigend
Mit	Mitarbeit	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = unbefriedigend
C. Noten Pflichtfächer		
Re	Religion	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
De	Deutsch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
En	Englisch	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend

Variable	Beschreibung	Vercodung
Ma	Mathematik	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Ek	Erdkunde	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Na	Naturwissenschaften	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Mu	Musik	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
BK	bildende Kunst	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend
Sp	Sport	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 5 = mangelhaft 6 = ungenügend

D. Note Tastschreiben (Klasse 5)

Ts	Tastschreiben	1 = sehr gut 2 = gut 3 = befriedigend 4 = ausreichend 7 = teilgenommen 9 = nicht feststellbar

Variable	Beschreibung	Vercodung

E. Arbeitsgemeinschaften

AG	Arbeitsgemeinschaft (vorm.)	1 = Chor und Abenteuer Lesen 2 = Chor und EDV 3 = Bläserband 4 = Jugend forscht 7 = Theater 8 = Werken 9 = Kunst 10 = Tanz 11 = Sport-Jungen (früher Code 5) 12 = Sport-Mädchen (früher Code 6)

F. Wahlfächer

Z_Wf	Zahl der Wahlfächer	0 = kein Wahlfach 1 = ein Wahlfach 2 = zwei Wahlfächer 3 = drei Wahlfächer
Wf1 (Wf2, WF3)	Wahlfach (nachmittags)	0 = kein Wahlfach 1 = Akrobatik 2 = Basketball 3 = Bläserensemble 4 = Bolivien 5 = Bühnentechnik 6 = Delf-Französisch 7 = Deutsch 8 = Einradfahren 9 = Englisch 10 = Fußball-Mädchen 11 = Geocaching 12 = Gerätturnen 13 = Jugend forscht 14 = PC-Führerschein 15 = POP Chor 16 = Robotik 17 = Sanitätsdienst 18 = Schülerfirma 19 = Schülerzeitung 20 = Schulband 21 = Schulgarten 22 = Schwimmen 23 = Tischtennis
Zeit Wf	Zeitumfang der Wahlfächer	0 = keiner 1 = eine Unterrichtsstunde 2 = zwei Unterrichtsstunden usw.
Zeit Sp	Zeit Sport Schule	2 = zwei Unterrichtsstunden 3 = drei Unterrichtsstunden 4 = vier Unterrichtsstunden usw.

Variable	Beschreibung	Vercodung
G. Silentium		
Si	Silentium	1 = teilgenommen 2 = nicht teilgenommen
H. Sozialkompetenztraining (ProPP)		
ProPP	Sozialkompetenztraining	1 = teilgenommen 2 = nicht teilgenommen
I. Fehltage entschuldigt		
Fehl	entschuldigte Fehltage	0 = keine Fehltage 1 = ein Fehltag 2 = zwei Fehltage
J. Bemerkungen		
Be	Bemerkungen	0 = keine Bemerkung 1 = eine Bemerkung 2 = zwei Bemerkungen usw.
ArtBe	Art der Bemerkung	0 = keine Bemerkungen 1 = Die Versetzung ist gefährdet. 2 = Die Versetzung ist stark gefährdet. 3 = Die Leistungen in xxx sind nur schwach ausreichend. 4 = Der häusliche Fleiß der Schülerin / des Schülers ist nicht zufriedenstellend. 5 = Die Schülerin / Der Schüler hat den Unterricht trotz wiederholter Ermahnungen häufig gestört. 6 = Das Gesamtverhalten der Schülerin / des Schülers war wiederholt zu beanstanden. 7 = Die Schülerin / Der Schüler verdient ein Lob für die sorgfältige Anfertigung der Hausaufgaben. 8 = Die Schülerin / Der Schüler hat sich besonders um die Klassengemeinschaft verdient gemacht. 9 = Das Verhalten gegenüber den Mitschülern war wiederholt zu beanstanden. 10 = Die Schülerin / der Schüler beteiligt sich kaum am Unterrichtsgeschehen. 11 = Die Schülerin / Der Schüler hat ihre / seine Leistungen im letzten Halbjahr erfreulich gesteigert. 12 = Die Schülerin / Der Schüler wiederholt die Klasse auf Wunsch der Eltern. 13 = Die Schülerin / der Schüler beteiligt sich zu wenig am Unterrichtsgeschehen. 14 = Die Schülerin / Der Schüler verdient Anerkennung für ihr / sein soziales Engagement. 15 = Die Schülerin / Der Schüler verdient Anerkennung für ihr / sein soziales Engagement in der Klasse. 16 = Die Sportnote ist wegen häufiger Fehlzeiten nicht feststellbar. 17 = Die Schülerin / Der Schüler verdient ein Lob für die kontinuierliche Anfertigung der Hausaufgaben. 18 = Die Schülerin / Der Schüler hat mit großem Erfolg am Wettbewerb "Schüler Experimentieren" teilgenommen. 19 = Die Schülerin / Der Schüler verdient ein Lob für die gewissenhafte Führung des Klassenbuches. 20 = Der häusliche und schulische Fleiß ist in keinster Weise zufriedenstellend. 21 = Der häusliche ist völlig unzureichend.

Anhang G: Einfluss der Klassenzugehörigkeit

Tabelle 70: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf Persönlichkeitsfaktoren

Item	Klasse	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Empathie	A	26	3,4 (0,4)	3,5 (0,5)	3,5 (0,5)	3,4 (0,5)
	B	26	3,9 (0,7)	3,7 (0,7)	3,6 (0,5)	3,8 (0,7)
	C	23	3,7 (0,5)	3,6 (0,5)	3,7 (0,5)	3,4 (0,4)
	D	26	3,8 (0,5)	3,9 (0,6)	4,0 (0,5)	4,0 (0,5)
	E	24	3,3 (0,6)	3,1 (0,6)	3,3 (0,7)	3,2 (0,7)
	F	28	3,6 (0,5)	3,8 (0,5)	3,9 (0,6)	3,9 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse *** Interaktionseffekt: MZP x Gruppe **, Klasse x Geschlecht * Post-hoc-Tests: A vs. D**, B vs. E, D vs. E***, E vs. F******					
Perspektiven-übernahme	A	26	3,4 (0,5)	3,4 (0,4)	3,3 (0,6)	3,3 (0,5)
	B	26	3,8 (0,6)	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)	3,7 (0,6)
	C	23	3,4 (0,5)	3,3 (0,5)	3,4 (0,5)	3,3 (0,5)
	D	26	3,7 (0,3)	3,8 (0,5)	3,8 (0,5)	3,7 (0,5)
	E	24	3,3 (0,5)	3,3 (0,6)	3,1 (0,6)	3,3 (0,7)
	F	28	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,7 (0,5)	3,7 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse *** Interaktionseffekt: MZP x Klasse *, MZP x Geschlecht * Post-hoc-Tests: A vs. D*, B vs. E*, C vs. D*, D vs. E, E vs. F****					
SKSS	A	26	3,4 (0,3)	3,5 (0,3)	3,5 (0,4)	3,5 (0,3)
	B	26	3,8 (0,3)	3,6 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)
	C	23	3,5 (0,3)	3,4 (0,3)	3,5 (0,3)	3,3 (0,3)
	D	26	3,6 (0,3)	3,7 (0,3)	3,7 (0,4)	3,7 (0,3)
	E	24	3,2 (0,2)	3,2 (0,3)	3,2 (0,3)	3,3 (0,4)
	F	28	3,6 (0,3)	3,6 (0,4)	3,7 (0,5)	3,7 (0,3)
	Haupteffekt: – Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht Post-hoc-Tests: A vs. D*, A vs. E*, B vs. E, C vs. D*, D vs. E***, E vs. F******					
FIS	A	26	20,8 (2,6)	20,8 (3,2)	20,3 (3,1)	20,5 (2,9)
	B	26	22,3 (1,7)	21,1 (2,0)	21,1 (2,4)	20,5 (3,2)
	C	23	21,0 (2,5)	21,2 (2,1)	20,8 (2,3)	19,9 (3,2)
	D	26	21,8 (2,2)	22,4 (1,7)	21,2 (3,2)	21,4 (2,2)
	E	24	18,9 (3,3)	19,6 (3,7)	18,4 (3,2)	18,6 (2,9)
	F	28	21,8 (1,6)	21,6 (2,1)	21,4 (2,5)	21,4 (3,0)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse ***, MZP *** Interaktionseffekt: – Post-hoc-Tests: A vs. E*, B vs. E, C vs. E*, D vs. E***, E vs. B***, E vs. F******					

Tabelle 71: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf schulische Kennwerte

Item	Klasse	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Verhalten	A	26	2,0 (0,0)	1,5 (0,6)	1,8 (0,4)	1,7 (0,5)
	B	26	1,7 (0,5)	2,1 (0,6)	2,0 (0,5)	2,0 (0,5)
	C	23	1,9 (0,4)	2,0 (0,5)	2,0 (0,3)	2,0 (0,3)
	D	26	1,9 (0,3)	1,8 (0,4)	1,9 (0,5)	2,0 (0,5)
	E	24	2,1 (0,7)	2,0 (1,2)	2,0 (0,8)	2,5 (0,6)
	F	28	1,6 (0,5)	1,8 (0,7)	1,7 (0,8)	1,9 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse **, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht ***, Klasse x Geschlecht ***, MZP x Klasse x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: A vs. E**, E vs. F**					
Mitarbeit	A	26	2,3 (0,5)	2,2 (0,5)	2,3 (0,5)	2,2 (0,6)
	B	26	2,0 (0,4)	2,4 (0,6)	2,3 (0,6)	2,2 (0,6)
	C	23	2,2 (0,5)	2,4 (0,6)	2,6 (0,5)	2,5 (0,5)
	D	26	2,3 (0,5)	2,3 (0,5)	2,4 (0,6)	2,2 (0,6)
	E	24	2,1 (0,7)	2,7 (0,8)	2,4 (0,6)	2,7 (0,6)
	F	28	2,0 (0,6)	1,9 (0,7)	2,2 (0,7)	2,2 (0,8)
	Haupteffekt: Geschlecht **, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Klasse **** ***Post-hoc-Tests:*** –					
Sportnote	A	26	2,1 (0,8)	2,0 (0,7)	1,9 (0,6)	2,0 (0,6)
	B	26	1,9 (0,7)	1,9 (0,6)	1,9 (0,6)	1,9 (0,6)
	C	23	2,7 (1,6)	2,3 (1,6)	2,7 (2,1)	2,1 (0,7)
	D	26	1,8 (0,5)	1,9 (0,6)	2,1 (1,5)	1,9 (0,7)
	E	24	2,2 (0,9)	2,4 (0,5)	2,2 (0,5)	2,5 (0,6)
	F	28	1,9 (0,5)	1,9 (0,6)	1,8 (0,6)	1,9 (0,6)
	Haupteffekt: Klasse ** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht **, MZP x Klasse x Geschlecht ** ***Post-hoc-Tests: C vs. F*					
Notendurch. Zeugnis	A	26	2,2 (0,4)	2,2 (0,5)	2,3 (0,5)	2,2 (0,5)
	B	26	2,3 (0,5)	2,3 (0,5)	2,4 (0,5)	2,4 (0,5)
	C	23	2,8 (0,5)	2,8 (0,5)	2,9 (0,5)	2,8 (0,4)
	D	26	2,3 (0,3)	2,3 (0,4)	2,5 (0,5)	2,4 (0,5)
	E	24	2,9 (0,6)	3,1 (0,6)	3,3 (0,5)	3,6 (0,4)
	F	28	2,1 (0,4)	2,2 (0,6)	2,4 (0,7)	2,3 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse ***, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Klasse ***, MZP x Geschlecht ***, MZP x Klasse x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: A vs. C***, A vs. E***, B vs. C**, B vs. E***, C vs. D*****					
Fehltage	A	26	2,1 (2,7)	2,4 (2,9)	2,5 (2,1)	7,4 (8,8)
	B	26	2,4 (3,0)	2,0 (3,6)	1,4 (2,1)	2,0 (1,8)
	C	23	5,0 (6,0)	5,5 (7,8)	3,4 (5,1)	7,4 (9,3)
	D	26	3,7 (3,5)	4,9 (5,3)	4,9 (6,5)	5,5 (5,2)
	E	24	2,9 (3,9)	2,8 (3,7)	1,5 (2,6)	3,5 (3,2)
	F	28	1,1 (0,9)	2,7 (2,7)	2,8 (4,5)	4,3 (4,5)
	Haupteffekt: Klasse *, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Klasse **** ***Post-hoc-Tests: B vs. C****					
Vergessene Hausaufgaben	A	26	1,0 (1,6)	0,5 (1,2)	0,8 (1,6)	1,2 (1,4)
	B	26	2,3 (1,8)	4,0 (2,7)	2,2 (1,6)	3,6 (3,0)
	C	23	6,6 (5,2)	8,6 (5,6)	5,9 (5,2)	4,7 (3,5)
	D	26	2,3 (1,9)	3,7 (2,6)	2,8 ,(2,0)	3,5 (2,8)
	E	24	7,4 (6,8)	14,1 (15,3)	6,6 (7,4)	7,5 (8,0)
	F	28	2,9 (2,0)	4,1 (4,0)	2,3 (2,5)	4,7 (4,8)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Klasse ***, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Klasse ***, MZP x Geschlecht ***, MZP x Klasse x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: A vs. C***, A vs. E***, B vs. C*, B vs. E***, C vs. D*, D vs. E***, E vs. F******					

Anhang H: Einfluss der Schullaufbahnempfehlung

Tabelle 72: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf Persönlichkeitsfaktoren

Item	Empfehlung	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Empathie	Beruf	42	3,6 (0,5)	3,4 (0,6)	3,5 (0,6)	3,4 (0,6)
	MB	56	3,6 (0,6)	3,7 (0,6)	3,6 (0,5)	3,6 (0,6)
	GY	55	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)	3,9 (0,6)	3,8 (0,7)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe *					
	Interaktionseffekt: MZP x Gruppe **					
	Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY**					
Perspektiven-übernahme	Beruf	42	3,4 (0,4)	3,4 (0,5)	3,2 (0,6)	3,3 (0,6)
	MB	56	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,5 (3,5)	3,5 (0,6)
	GY	55	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***					
	Interaktionseffekt: –					
	Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY**					
SKSS	Beruf	42	3,3 (0,3)	3,3 (0,3)	3,3 (0,4)	3,3 (0,3)
	MB	56	3,6 (0,3)	3,5 (0,4)	3,5 (0,4)	3,5 (0,3)
	GY	55	3,6 (0,3)	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)
	Haupteffekt: –					
	Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht					
	Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB**, Beruf vs. GY, MB vs. GY*****					
FIS	Beruf	42	19,6 (3,1)	20,6 (3,2)	19,6 (3,1)	19,4 (2,9)
	MB	56	21,5 (2,4)	21,1 (2,7)	20,5 (3,2)	20,7 (2,7)
	GY	55	22,0 (1,7)	21,7 (1,9)	21,3 (2,3)	20,9 (3,2)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP ***					
	Interaktionseffekt: –					
	Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB*, Beruf vs. GY***					

Tabelle 73: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf schulische Kennwerte

Item	Klasse	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	Beruf	42	2,1 (0,4)	2,1 (0,9)	2,1 (0,6)	2,3 (0,5)
	MB	56	1,9 (0,4)	2,0 (0,6)	2,0 (0,5)	2,1 (0,5)
	GY	55	1,7 (0,5)	1,6 (0,6)	1,6 (0,6)	1,7 (0,5)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP *** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY, MB vs. GY******					
Mitarbeit	Beruf	42	2,4 (0,6)	2,7 (0,7)	2,7 (0,5)	2,7 (0,5)
	MB	56	2,2 (0,5)	2,3 (0,5)	2,5 (0,5)	2,5 (0,5)
	GY	55	1,9 (0,5)	1,9 (0,5)	2,0 (0,5)	1,9 (0,5)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Gruppe x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB**, Beruf vs. GY***, MB vs. GY******					
Sportnote	Beruf	42	2,4 (1,3)	2,3 (1,2)	2,4 (1,6)	2,2 (0,7)
	MB	56	2,1 (0,7)	2,0 (0,6)	1,9 (0,5)	2,1 (0,7)
	GY	55	1,9 (0,7)	1,9 (0,6)	2,0 (1,2)	1,8 (0,6)
	Haupteffekt: Gruppe ** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY**					
Notendurch. Zeugnis	Beruf	42	2,9 (0,5)	3,1 (0,5)	3,3 (0,5)	3,4 (0,5)
	MB	56	2,5 (0,3)	2,5 (0,3)	2,7 (0,3)	2,7 (0,3)
	GY	55	2,0 (0,3)	2,0 (0,4)	2,0 (0,4)	1,9 (0,4)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht **, MZP x Gruppe x Geschlecht *** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY***, MB vs. GY******					
Fehltage	Beruf	42	4,1 (5,4)	4,8 (6,6)	3,6 (5,3)	6,6 (8,0)
	MB	56	2,4 (2,4)	2,7 (2,6)	2,5 (3,1)	4,8 (3,8)
	GY	55	2,2 (3,1)	2,9 (4,5)	2,4 (4,4)	3,9 (6,6)
	Haupteffekt: MZP * ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY******					
Vergessene Hausaufgaben	Beruf	42	6,6 (5,9)	11,2 (12,6)	6,1 (6,4)	6,1 (7,0)
	MB	56	3,0 (2,2)	4,3 (3,2)	2,8 (2,1)	4,3 (2,8)
	GY	55	2,0 (3,3)	2,7 (3,8)	1,7 (3,1)	2,6 (3,5)
	Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP * ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht ***, Gruppe x Geschlecht ***, MZP x Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY******					

Anhang I: Einfluss zusätzlichen Schulsports auf Schüler mit unterschiedlicher Schullaufbahnempfehlung

Tabelle 74: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss zusätzlichem Schulsport auf Persönlichkeitsfaktoren von Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnempfehlungen

Item	Gruppe	Empfehlung	N	M_{t1} (SD)	M_{t2} (SD)	M_{t3} (SD)	M_{t4} (SD)
Empathie	SG	Beruf	23	3,5 (0,5)	3,3 (0,6)	3,3 (0,7)	3,4 (0,6)
		MB	26	3,7 (0,5)	3,8 (0,5)	3,9 (0,4)	3,8 (0,5)
		GY	14	3,6 (0,4)	3,5 (0,4)	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)
	KG	Beruf	19	3,7 (0,6)	3,4 (0,6)	3,7 (0,6)	3,4 (0,6)
		MB	30	3,5 (0,7)	3,6 (0,6)	3,4 (0,5)	3,5 (0,7)
		GY	41	3,7 (0,6)	3,8 (0,7)	4,0 (0,6)	3,9 (0,7)
	SG: ***Haupteffekt: Gruppe***** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB*****				***KG:*** ***Haupteffekt: Geschlecht **, Gruppe **** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, Gruppe x Geschlecht *, MZP x Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: MB vs. GY*****		
Perspektiven-übernahme	SG	Beruf	23	3,5 (0,4)	3,4 (0,5)	3,1 (0,5)	3,3 (0,5)
		MB	26	3,6 (0,5)	3,6 (0,6)	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)
		GY	14	3,5 (0,6)	3,3 (0,5)	3,6 (0,7)	3,5 (0,5)
	KG	Beruf	19	3,4 (0,5)	3,4 (0,5)	3,4 (0,7)	3,2 (0,7)
		MB	30	3,5 (0,6)	3,4 (0,6)	3,4 (0,6)	3,4 (0,6)
		GY	41	3,6 (0,5)	3,7 (0,5)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)
	SG: ***Haupteffekt: –*** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe *, MZP x Geschlecht, Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: –***				***KG:*** ***Haupteffekt: Gruppe **** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY*, MB x GY****		
SKSS	SG	Beruf	23	3,3 (0,3)	3,3 (0,2)	3,3 (0,4)	3,3 (0,3)
		MB	26	3,7 (0,3)	3,6 (0,3)	3,6 (0,3)	3,6 (0,3)
		GY	14	3,6 (0,2)	3,5 (0,3)	3,6 (0,4)	3,6 (0,3)
	KG	Beruf	19	3,3 (0,3)	3,3 (0,3)	3,4 (0,3)	3,3 (0,4)
		MB	30	3,5 (0,4)	3,4 (0,4)	3,4 (0,4)	3,4 (0,4)
		GY	41	3,7 (0,3)	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)	3,7 (0,4)
	SG: ***Haupteffekt: Geschlecht **, Gruppe ****** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY*****				***KG:*** ***Haupteffekt: –*** ***Interaktionseffekt: Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY***, MB vs. GY******		
FIS	SG	Beruf	23	19,0 (3,1)	20,1 (3,2)	18,7 (3,0)	19,0 (2,9)
		MB	26	22,1 (1,9)	21,6 (1,9)	21,7 (2,6)	21,6 (2,5)
		GY	14	21,9 (1,9)	21,3 (1,8)	20,9 (2,3)	20,3 (3,9)
	KG	Beruf	19	20,4 (3,0)	21,1 (3,2)	20,6 (3,0)	20,0 (2,8)
		MB	30	20,9 (2,7)	20,6 (3,2)	19,4 (3,4)	19,9 (2,8)
		GY	41	22,0 (1,7)	21,8 (2,0)	21,5 (2,3)	21,2 (3,0)
	SG: ***Haupteffekt: Gruppe ***, MZP **** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY****				***KG:*** ***Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe *, MZP **** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: MB vs. GY****		

Tabelle 75: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung mit dazugehörigen statistischen Kennwerten zum Einfluss der Schullaufbahnempfehlung am Ende der Orientierungsstufe auf schulische Kennwerte von Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnempfehlungen

Item	Gruppe	Klasse	N	M $_{t1}$ (SD)	M $_{t2}$ (SD)	M $_{t3}$ (SD)	M $_{t4}$ (SD)
Verhalten	SG	Beruf	23	2,0 (0,4)	1,9 (0,8)	1,9 (0,6)	2,3 (0,6)
		MB	26	1,9 (0,3)	1,9 (0,6)	1,9 (0,4)	1,9 (0,4)
		GY	14	1,8 (0,4)	1,6 (0,6)	2,0 (0,7)	1,6 (0,6)
	KG	Beruf	19	2,2 (0,4)	2,5 (0,9)	2,3 (0,5)	2,3 (0,5)
		MB	30	1,8 (0,5)	2,0 (0,6)	2,1 (0,6)	2,2 (0,6)
		GY	41	1,7 (0,5)	1,5 (0,6)	1,5 (0,5)	1,7 (0,5)
	SG: ***Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe **** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe**, MZP x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: –***				***KG:*** ***Haupteffekt: –*** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe*, Gruppe x Geschlecht ** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY***, MB vs. GY******		
Mitarbeit	SG	Beruf	23	2,3 (0,6)	2,6 (0,6)	2,7 (0,5)	2,7 (0,6)
		MB	26	2,2 (0,5)	2,2 (0,5)	2,4 (0,5)	2,4 (0,6)
		GY	14	1,9 (0,5)	1,9 (0,5)	2,1 (0,5)	1,9 (0,5)
	KG	Beruf	19	2,4 (0,6)	2,8 (0,7)	2,7 (0,5)	2,8 (0,4)
		MB	30	2,2 (0,5)	2,4 (0,6)	2,6 (0,6)	2,6 (0,5)
		GY	41	1,9 (0,5)	1,9 (0,6)	1,9 (0,5)	1,9 (0,6)
	SG: ***Haupteffekt: Gruppe ***, MZP **** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB*, Beruf vs. GY*****				***KG:*** ***Haupteffekt: Geschlecht *, Gruppe ***, MZP ***** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe **, MZP x Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY***, MB vs. GY******		
Sportnote	SG	Beruf	23	1,9 (0,7)	2,0 (0,5)	1,9 (0,4)	2,1 (0,7)
		MB	26	1,9 (0,7)	1,9 (0,6)	1,8 (0,5)	1,9 (0,7)
		GY	14	1,5 (0,7)	1,7 (0,7)	1,6 (0,6)	1,6 (0,6)
	KG	Beruf	19	2,9 (1,7)	2,7 (1,7)	3,1 (2,2)	2,4 (0,7)
		MB	30	2,2 (0,7)	2,2 (0,5)	2,1 (0,5)	2,3 (0,7)
		GY	41	2,0 (0,6)	2,0 (0,6)	2,2 (1,3)	1,9 (0,6)
	SG: ***Haupteffekt: –*** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: –***				***KG:*** ***Haupteffekt: Gruppe **, Geschlecht ** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht, Gruppe x Geschlecht * ** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY***, Beruf vs. MB****		
Notendurch. Zeugnis	SG	Beruf	23	2,8 (0,4)	3,0 (0,5)	3,2 (0,4)	3,4 (0,5)
		MB	26	2,4 (0,3)	2,4 (0,4)	2,5 (0,3)	2,5 (0,3)
		GY	14	2,0 (0,3)	2,0 (0,4)	2,1 (0,4)	2,0 (0,4)
	KG	Beruf	19	3,1 (0,5)	3,2 (0,6)	3,3 (0,5)	3,4 (0,5)
		MB	30	2,5 (0,3)	2,6 (0,2)	2,8 (0,3)	2,8 (0,3)
		GY	41	1,9 (0,4)	1,9 (0,4)	1,9 (0,4)	1,9 (0,3)
	SG: ***Haupteffekt: Geschlecht *, Gruppe ***, MZP ***** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY***, MB vs. GY*****				***KG:*** ***Haupteffekt: Geschlecht **, Gruppe ***, MZP ***** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht ***** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY***, MB vs. GY*****		
Fehltage	SG	Beruf	23	2,8 (3,7)	3,2 (4,2)	2,0 (3,3)	5,0 (5,2)
		MB	26	2,2 (2,6)	2,4 (2,5)	2,0 (2,1)	5,4 (4,1)
		GY	14	1,4 (1,8)	2,4 (3,4)	1,9 (1,7)	4,0 (4,2)
	KG	Beruf	19	5,6 (6,7)	6,7 (8,4)	5,5 (6,5)	8,5 (10,3)
		MB	30	2,6 (2,2)	2,9 (2,8)	2,9 (3,8)	4,3 (3,6)
		GY	41	2,5 (3,4)	3,1 (4,8)	2,6 (5,0)	3,9 (7,3)
	SG: ***Haupteffekt: MZP ***** ***Interaktionseffekt: MZP x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: –***				***KG:*** ***Haupteffekt: MZP **, Gruppe **** ***Interaktionseffekt: –*** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB*, Beruf vs. GY****		
Vergessene Hausaufgaben	SG	Beruf	23	4,4 (3,9)	7,7 (9,5)	5,0 (5,0)	4,1 (4,6)
		MB	26	2,9 (2,7)	3,6 (3,6)	2,5 (1,9)	4,0 (3,1)
		GY	14	1,7 (1,9)	2,6 (3,4)	1,4 (1,2)	2,4 (3,5)
	KG	Beruf	19	9,1 (7,0)	15,4 (14,8)	7,4 (7,6)	8,4 (8,6)
		MB	30	3,2 (1,7)	4,9 (2,8)	3,1 (2,2)	4,5 (2,5)
		GY	41	2,1 (3,7)	2,7 (4,0)	1,8 (3,6)	2,6 (3,6)
	SG: ***Haupteffekt: Geschlecht *, MZP **** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. GY****				***KG:*** ***Haupteffekt: Geschlecht ***, Gruppe ***, MZP ***** ***Interaktionseffekt: MZP x Gruppe ***, MZP x Geschlecht **, Gruppe x Geschlecht *, MZP x Gruppe x Geschlecht **** ***Post-hoc-Tests: Beruf vs. MB***, Beruf vs. GY*****		

Abstract (deutsch)

Moderne Industrienationen wie Deutschland sind tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen, von der auch die Schule als verpflichtende sekundäre Sozialisationsinstanz betroffen ist. Dies hat zu einem Wandel ihrer Kindheit geführt (vgl. Brinkhoff und Sack 1999; Schmidt 2003; Pupeter und Hurrelmann 2013).
Die Forschungsfrage dieser Untersuchung zielt darauf ab, ob die Teilnahme am Schulsport eine empirisch nachweisbare persönlichkeitsfördernde Wirkung auf Schüler besitzt. Als theoretischer Rahmen wurde das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MPR) von Hurrelmann herangezogen (vgl. Hurrelmann 2012; Hurrelmann und Bauer 2015).

Mittels eines quantitativen empirischen Forschungsdesigns sind im Rahmen dieser Längsschnittstudie 153 Schüler einer Klassenstufe über den Zeitraum der zweijährigen Orientierungsstufe an einer kooperativen Gesamtschule zu ihrem außerschulischen Sportengagement, der Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme, ihrer Sozialkompetenz in sportspezifischen Situationen und dem intendierten Sozialverhalten schriftlich befragt worden. Neben dem Schülerfragebogen kam ein Lehrerfragebogen zum Einsatz, bei dem die einzelnen Klassenlehrer Persönlichkeitsfaktoren ihrer Schüler einschätzen sollten. Als drittes Erhebungsinstrument diente eine Dokumentenanalyse, bei der neben der Erfassung des schulsportlichen Engagements der Schüler (Sport AG´s und Wahlfächer) schulische Kennwerte wie Verhalten, Mitarbeit, Sportnote und vergessene Hausaufgaben erfasst und analysiert worden.

Die Ergebnisauswertung erfolgt als Gegenüberstellung zweier Vergleichsgruppen. Schüler, die über den Zeitraum der Orientierungsstufe ausschließlich am zweistündigen Schulsport teilgenommen haben, sind der Kontrollgruppe zugeordnet worden (n=90). Als Vergleichsgruppe diente die „Gruppe Sportengagement“ (n=63). In dieser Gruppe befinden sich alle Schüler, die zusätzlich zum obligatorischen Schulsport über den gesamten Zeitraum der Untersuchung an einer Sport-AG bzw. an einem Wahlfach Sport teilgenommen haben.

Die Auswertung beinhaltet weiterhin die Entwicklung des außerschulischen Sportengagements, sowie die Einflussgrößen Geschlecht, Klassenzugehörigkeit und Teilnahme an einem Sozialkompetenztraining. Die einzelnen Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung interpretiert.

Abstract (englisch)

Modern industrial nations like Germany are subject to far-reaching social changes, which are also affecting the school as an obligatory secondary socialization authority. This has resulted in a change of their childhood (cf. Brinkhoff and Sack 1999; Schmidt 2003; Pupeter and Hurrelmann 2013).

The aim of the research question of this study is to ascertain whether the participation in school sport has an empirically proven personality-supporting impact on students. The Model of Productive Processing of Reality (PPR) from Hurrelmann has been used as theoretical framework (cf. Hurrelmann 2012; Hurrelmann and Bauer 2015).

By a quantitative and empirical research design, 153 students of one school year have been asked to comment in writing over the period of the two-year Orientation Level at a cooperative comprehensive school, on their extracurricular sport commitment, their capacity for empathy and perspective adoption, their social competence in sport specific situations and the intended social interaction. In addition to the student questionnaire, a teacher questionnaire by means of which the individual class teachers should assess the personality factors of their students, has been used. A document analysis, which covered and analyzed, in addition to the students´ commitment to school sport (Sport AGs and option sport-related subjects), academic characteristic data such as behavior, cooperation, sport grade and forgotten homework, served as a third survey instrument.

The evaluation of the results has taken place by means of a comparison of two comparative groups. Students, who exclusively participated in the two-hour school sport, have been assigned to the reference group (n=90). The “group sport commitment” has been used as comparative group (n=63). All students assigned to this group have participated in one Sport-AG or have chosen an optional sport-related subject over the whole research period.

The evaluation includes the development of the extracurricular sport commitment as well as the influencing variables sex, class affiliation and participation in school competence training. I will interpret the individual research results against the background of the model of the productive reality processing.

Lebenslauf

Name:	Regelski
Vorname:	Mark
Anschrift:	Unter´m Stahler Kopf 47, 54634 Bitburg
Geburtsdatum:	17.03.1971
Geburtsort:	Köln
Familienstand:	Verheiratet
Ehefrau:	Diana Brech-Regelski, geb. am 16.09.1970
Kind:	Lina Regelski, geb. am 24.11.2011
Eltern:	Gerd Regelski, geb. am 19.06.1940 Helga Regelski, geborene Wutzmer, geb. am 12.12.1940
1977 – 1981	Grundschule Mainzerstraße in Köln
1981 – 1984	Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln
1984 – 1986	Hollenberg Gymnasium in Waldbröl
1986 – 1988	Realschule in Herchen Abschluss: Mittlere Reife
1988 – 1991	Siegtal Gymnasium in Eitorf Abschluss: Allgemeine Hochschulreife
1991 – 2001	Jugendtrainer und Jugendleiter beim TTC GW 54 Schladern (Tischtennis)
1991 – 1993	Zivildienst mit anschl. Zeitvertrag im Pflegeheim St. Josef in Dattenfeld
1993 – 2003	Studium der Sportwissenschaft an der Deutschen Sporthochschule Köln Abschluss: Diplom
1993 – 1997	Studium Biologie Sekundarstufe II an der Universität zu Köln Abschluss: Zwischenprüfung
1998 – 2001	Studentische Hilfskraft an der Deutschen Sporthochschule Köln im Institut für Sportsoziologie
2001 – 2005	Trainer der DBS Nationalmannschaft im Tischtennis
2002 – 2007	Coach der 1. Damenmannschaft des TTC Troisdorf (1. bzw. 2. Bundesliga)

2003 – 2004	Lehrer an der Bisch. Realschule St. Mattias in Bitburg (Vertretungsvertrag)
2004 – 2005	Lehrer an der Bisch. Hauptschule St. Mattias in Bitburg (Angestellter im Kirchendienst)
2005	Qualifikation zum Übungsleiter „Sport in Herzgruppen“
01.08.2005 – 31.01.2007	Referendariat für Grund- und Hauptschulen am Studienseminar in Trier Abschluss: 2. Staatsexamen (Biologie und Sport)
ab. 01.02.2007	Lehrer an der Bisch. Hauptschule St. Mattias in Bitburg (seit dem Schuljahr 2012/13 Kooperative Gesamtschule St. Matthias)
2007 – 2009	Blended Lerning Weiterbildung Physik/Chemie Sekundarstufe I Abschluss: Unterrichtserlaubnis in den Fächern Chemie und Physik für die Sekundarstufe I
1.02.2008 – 05.02.2010	Lehrer zur Anstellung (Land RLP)
ab 06.02.2010	Beamter auf Lebenszeit (Land RLP)
seit WS 2010/11	Promotionsstudiengang Sportwissenschaft an der Deutschen Sporthochschule Köln
seit 2015	Abteilungsleiter „Herzsport“ im TV Bitburg
08.06.2017	Wechselprüfung II für das Lehramt an Realschulen plus in Rheinland-Pfalz Abschluss: Lehrer für Realschulen plus in Biologie und Sport

Bitburg, den 05.03.2018