

Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Sportwissenschaft

Thema der Masterarbeit:

**„Förderung von Psychosozialen Ressourcen durch den
Schulsport“**

(„Promoting psychosocial resources through school sport“)

Masterarbeit

zum Erwerb des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)
im Fach Sportwissenschaft

Sebastian Witte



**Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Ulrike Burrmann
Zweitgutachterin: Frau Dr. Katrin Albert**

Inhaltsverzeichnis	
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Psychosoziale Ressourcen	4
2.2 Selbstkonzept	5
2.2.1 Definition des Selbstkonzepts	5
2.2.2 Struktur des Selbstkonzepts	8
2.2.3 Informationsquellen für das Selbstkonzept	13
2.2.4 Entwicklung des Selbstkonzepts	14
2.2.5 Einfluss von Sport auf das Selbstkonzept	16
2.3 Schulsport	23
2.4 Forschungsstand Schulsport und Selbstkonzept	26
2.5 Zwischenfazit und Hypothesen	30
3 Methodik	34
3.1 Stichprobe	35
3.2 Messinstrumente	42
3.3 Durchführung	43
3.4 Statistische Auswertung	44
4 Ergebnisse	46
4.1 Ergebnisse für das generelle Selbstkonzept	46
4.2 Ergebnisse für das Körperkonzept	50
4.3 Ergebnisse für das sportliche Selbstkonzept - Subkategorie 1	53
4.4 Ergebnisse für das sportliche Selbstkonzept - Subkategorie 2	56
4.5 Ergebnisse für das Soziales Selbstkonzept	58
5 Diskussion	60
5.1 Generelles Selbstkonzept	61
5.2 Körperkonzept	62
5.3 Sportliches Selbstkonzept – Subkategorie 1	63
5.4 Sportliches Selbstkonzept – Subkategorie 2	64
5.5 Soziales Selbstkonzept	64
5.6 Zusammenfassung	65
5.7 Grenzen und Probleme	69
6 Fazit	71

Literaturverzeichnis	75
Selbstständigkeitserklärung	84
Anhang	85

1 Einleitung

Sport bzw. körperliche Aktivität ist ein zentraler Bestandteil der Gesellschaft und übernimmt bedeutende soziale sowie physische Aufgaben. So ist körperliche Aktivität für Kinder und Jugendliche eine wesentliche Voraussetzung, um gesund aufzuwachsen. Es werden positive Effekte von Sport auf die motorische und die soziale Entwicklung, sowie die Selbstkonzeptentwicklung im Kindes- und Jugendalter angenommen. In Kindheit und Jugend werden Grundlagen für einen aktiven und gesunden Lebensstil gelegt. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Schulsport, der eine Vielzahl von Gelegenheiten zum sozialen Lernen bietet und die Selbstkonzeptentwicklung unterstützen soll. Sportunterricht übernimmt auch deshalb eine bedeutende Funktion, da er alle Kinder gleichermaßen erreicht und unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen stattfindet (Burrmann, Thiele, Heester & Brandmann, 2015).

In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird zwischen verschiedenen psychosozialen Ressourcen unterschieden. Diese umfassen in erster Linie ein stabiles Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Gruppenzusammenhalt, sozialer Rückhalt und soziale Kompetenzen. Das Selbstkonzept stellt ein mentales Modell der eigenen Einschätzungen, Vorstellungen und Fähigkeiten dar, welche zur Bewertung der eigenen Person herangezogen werden. Ein Gefühl der Selbstwirksamkeit ist die Voraussetzung, um schwierige sportliche sowie übersportliche Herausforderungen zu verfolgen und erfolgreich zu gestalten. Sie beschreibt die innere Überzeugung diese erfolgreich bewältigen zu können (Hermann, 2012). Beim Gruppenzusammenhalt geht es um den Aufbau von sozialen Netzwerken, soziale Integration und Unterstützung. Die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben und Alltagsanforderungen wie das Ablösen vom Elternhaus oder die schulischen Herausforderungen werden dem sozialen Rückhalt zugeordnet. Dabei meint sozialer Rückhalt die soziale Unterstützung und Nähe inklusive Hilfe und Rat die eine Person von anderen Personen erhält. Handlungsfähigkeiten im sozialen Umfeld (Peers, Sportverein) und die Ressourcen sozial-kooperativen Handelns fallen unter den Begriff der sozialen Kompetenzen (Sygusch & Hermann, 2013).

All diese Ressourcen beeinflussen die Persönlichkeit. In der Theorie wird dem Schulsport eine positive Wirkung auf die Persönlichkeit nachgesagt (Conzelmann, Schmidt, Valkanover, Berger, Crameri & Joss, 2011). So sind zum Beispiel in den Lehrplänen und Legitimationen für den Schulsport die Aufgaben der Gesunderhaltung und der Persönlichkeitsentwicklung festgeschrieben (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016). Die Schwierigkeit besteht dabei zum einen in den unterschiedlichen Definitionen von psychosozialen Ressourcen und der Persönlichkeit. So gibt es zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale, die die Persönlichkeit beeinflussen. Unterricht muss handlungsorientiert gestaltet sein, um eine Förderung der Persönlichkeit zu erzielen (Conzelmann et al., 2011; Sygusch, 2007). Eine klare Abgrenzung der Persönlichkeit zu den psychosozialen Ressourcen bzw. das Beziehungsgeflecht zwischen diesen Konstrukten ist nicht eindeutig möglich. Psychosozialen Ressourcen werden eine Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung nachgesagt (Conzelmann et al., 2011; Sygusch, 2007). Conzelmann und Schmidt (2011) beschreiben die Persönlichkeit als ein bei jedem Menschen stabiles, einzigartiges und im Zeitverlauf kontantes Konstrukt. Sport und Sportunterricht stellt Anforderungen an eine Person, bei deren Lösung psychosoziale Ressourcen helfen können. Außerdem kann Sport psychosoziale Ressourcen stärken (Sygusch, 2007). In der Forschung wird vermehrt das Selbstkonzept ins Zentrum gerückt, auf dem auch der Fokus dieser Arbeit liegen soll (Sygusch, 2007). Bezüglich der Wirkrichtung liegen dabei noch keine eindeutigen Erkenntnisse vor. So gibt es zum einen Hinweise auf den Einfluss des Selbstkonzepts für das Sporttreiben und zum anderen Hinweise, das Sporttreiben das Selbstkonzept beeinflussen kann. Zudem ist nicht klar, inwiefern Schulsport das Selbstkonzept beeinflusst und andererseits das Selbstkonzept Einfluss auf schulische Aspekte nimmt (Sygusch, 2007). Bezüglich des Wirkzusammenhangs von Sporttreiben und Selbstkonzeptentwicklung wurden zwei Hypothesen aufgestellt. Die Sozialisationshypothese, welche besagt, dass Sporttreiben das Selbstkonzept positiv beeinflusst und die Selektionshypothese, welche von einem Einfluss des Selbstkonzepts auf das Sporttreiben ausgeht. Es kursieren unterschiedliche Meinungen bezüglich der Sozialisations- und Selektionshypothese (Burrmann, 2016). Es werden längsschnittliche Studien zur Überprüfung dieser beiden Theorien und der Bedeutung des Schulsports für das Selbstkonzept benötigt.

Ziel dieser Arbeit ist es den möglichen Einfluss von Schulsport auf die Selbstkonzeptentwicklung im Längsschnitt herauszufinden. Dazu werden Schüler*innen von der 5. bis zur 7. Klasse begleitet und halbjährlich mithilfe eines Fragebogens befragt. Die Schüler*innen gehören dabei einer Sportklasse, einer Musikklasse oder einer Klasse ohne Thema an. Die Anzahl der Sportstunden wird dabei nur in der Sportklasse erhöht, um mögliche Effekte des Schulsports herauszufinden. Die Frage ist dabei, ob eine Stundenausweitung von 3 auf 4 bzw. 5 Sportstunden innerhalb der Sportklasse einen positiven Effekt auf die Selbstkonzeptentwicklung von der 5. bis zur 7. Klasse hat. Das Selbstkonzept weist dabei eine große Komplexität auf, aus diesem Grund wird das Selbstkonzept, in Anlehnung an das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1967), in ein generelles Selbstkonzept, ein physisches Selbstkonzept (bestehend aus Körperkonzept und den beiden Subkategorien des sportlichen Selbstkonzepts) sowie das soziale Selbstkonzept unterteilt. Für die Sportlehrkräfte der Profilklassen gab es keine Anforderungen an den Sportunterricht. Sie konnten den Unterricht wie gewohnt durchführen und wurden nicht dazu angehalten gezielte Reflexionsphasen oder dergleichen in den Unterricht zu integrieren. Der Unterricht sollte so ‚normal‘ wie sonst auch stattfinden, was nicht bedeutet, dass einige Lehrkräfte solche Reflexionsphasen nicht ohnehin bereits in den Sportunterricht integriert haben.

In Kapitel 2 wird dafür zuerst der theoretische Hintergrund beschrieben. Dazu wird zunächst auf die psychosozialen Ressourcen eingegangen und anschließend das Selbstkonzept beleuchtet sowie definiert. Dabei werden auch die Struktur, die Quellen sowie die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Einfluss von Sport auf dieses beschrieben. Im Unterkapitel 2.3 wird der Schulsport thematisiert und in den Kapiteln 2.4 und 2.5 der Forschungsstand bezüglich Schulsport und Selbstkonzept beleuchtet sowie ein Zwischenfazit mit Hypothesen erstellt. Daraufhin wird in Kapitel 3 die Methodik beschrieben. Dazu wird zuerst auf die Stichprobe eingegangen (Kap. 3.1) und anschließend der Fragebogen als Messinstrument vorgestellt (Kap. 3.2). Anschließend werden die Durchführung (Kap. 3.3) und die statistische Auswertung (Kap. 3.4) beschrieben. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse für das generelle Selbstkonzept, das Körperkonzept, das sportliche Selbstkonzept sowie das soziale Selbstkonzept präsentiert. Die Diskussion der Ergebnisse mit der Einordnung in den

aktuellen Forschungsstand findet in Kapitel 5 statt. Zum Abschluss dieser Arbeit folgt in Kapitel 6 der Schlussteil mit dem Fazit und Hinweisen für die weitere Forschung.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Sportunterricht geht es nicht nur um die Ausbildung sportlicher Fähigkeiten bzw. die Durchführung sportlicher Tätigkeiten: vielmehr bietet Sport auch die Möglichkeit, psychosoziale Ressourcen zu fördern. In diesem Kapitel geht es um die Definition des Oberbegriffs ‚psychosoziale Ressourcen‘ und die Beschreibung des Selbstkonzepts sowie Schulsport und deren Wirkung auf selbiges. Zuerst werden psychosoziale Ressourcen im Allgemeinen beschrieben, um einen groben Überblick über das Thema zu erhalten. Daraufhin wird das Selbstkonzept erläutert und in einzelnen Unterkapiteln näher betrachtet. Den Abschluss bildet die Betrachtung des Schulsports sowie die Analyse des Forschungsstandes über den Zusammenhang von Schulsport und Selbstkonzept inklusive der Formulierung eines Zwischenfazit und der Aufstellung von Hypothesen.

2.1 Psychosoziale Ressourcen

Der Begriff ‚psychosozial‘ umfasst mehrere Merkmale, die miteinander verknüpft sind. Dazu zählen emotionale, kognitive, motivationale und soziale Merkmale. Nach Becker (2001) und Willutzki (2003) beschreiben psychosoziale Ressourcen kognitive, emotionale, motivationale und soziale Fähigkeiten einer Person, die bei der Durchführung alltäglicher und besonderer Aufgaben von zentraler Bedeutung sind. Für sie zählen ein stabiles Selbstbild, Optimismus, Stimmung, Konzentrations- und Wahrnehmungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen, Motivation, stabile soziale Beziehungen, Unterstützung sowie soziale Kompetenzen dazu. Darüber hinaus gibt es einige Synonyme für den Begriff der psychosozialen Ressourcen. Einige Beispiele sind ‚psychische Fähigkeiten‘, ‚personale Voraussetzungen‘, und ‚soziale Bedingungen‘. Wenn von psychosozialen Ressourcen im sportwissenschaftlichen Kontext gesprochen wird, werden häufig die Aspekte Leistungsmotivation, soziale Kompetenzen, das Selbstbewusstsein und Persönlichkeitsmerkmale thematisiert (Sygusch, 2007).

Zu den bekanntesten psychosozialen Ressourcen zählen das Selbstbewusstsein, die Kooperationsfähigkeit, der Gruppenzusammenhalt, die emotionale Stabilität und die Konzentrationsfähigkeit. Es konnten bereits positive Entwicklungen des

Gruppenzusammenhalts (Wilhelm, 2001), des Selbstvertrauens (Bund, 2001) und der Leistungsmotivation (Gabler, 2000) durch Sport nachgewiesen werden. Die Studienlage zur Förderung psychosozialer Ressourcen durch Sport ist allerdings kontrovers. Es gibt nur wenige Längsschnittstudien, die positive Effekte von Sport auf die Förderung psychosozialer Ressourcen nachweisen können. Es ist zu vermuten, dass Kinder- und Jugendsport einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann, vor allem bei sportnahen Eigenschaften. Der übergreifende Effekt wird allerdings aus Sicht von Sygusch und Hermann (2013) oft überschätzt.

Aus Sicht der Forschung sind das Selbstkonzept und der soziale Rückhalt die zentralen psychosozialen Ressourcen. Beides ist für die Persönlichkeitsentwicklung zentral, zum Beispiel für das Widerstehen gegenüber einem Alkohol- und Drogenkonsum. Darauf folgen die beiden Ressourcen Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen (Sygusch, 2007). Das Selbstkonzept ist zudem ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung schulischer Leistungen (Shavelson et al., 1976) und bedeutend für die Fähigkeitsselbsteinschätzung in Verbindung mit der Leistungsmotivation (Helmke, 1998).

Im weiteren Verlauf wird es deshalb primär um das Selbstkonzept gehen. Ein stabiles Selbstkonzept stellt die Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen des sportlichen und übersportlichen Alltags dar. Dazu zählen sowohl der Umgang mit Misserfolg sowie schulischer Belastung als auch das Vereinbaren von Schule und Sport (Sygusch & Hermann, 2013).

2.2 Selbstkonzept

Das vorliegende Kapitel ist dem Selbstkonzept gewidmet. Zuerst wird der Begriff definiert (2.2.1), woraufhin die Struktur des Selbstkonzepts erläutert wird. Dabei wird vorwiegend auf das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zurückgegriffen (2.2.2). In den Kapiteln 2.2.3 und 2.2.4 werden die Quellen und die Entwicklung des Selbstkonzepts beschrieben. Den Abschluss bildet das Kapitel über den Einfluss von Sport auf das Selbstkonzept (2.2.5).

2.2.1 Definition des Selbstkonzepts

Die Selbstkonzeptforschung begann Ende des 19. Jahrhunderts und umfasst zwei wesentliche Komponenten: das Selbst als Subjekt mit eigenen Handlungen und eigenem Wissen sowie das Selbst als Objekt in Gestalt der Selbstbetrachtung

(Conzelmann et al., 2011). Das Selbstkonzept stellt seit einiger Zeit ein bedeutendes Konstrukt in der psychologischen Forschung dar – zum einen, weil es die Aufnahme und die Integration eingehender Informationen beeinflusst, und zum anderen, weil es menschliches Verhalten erklärbar macht (Conzelmann et al., 2011).

Es bestehen verschiedene Ansätze für Erklärungen und Definitionsversuche des Begriffs. Bis heute gibt es keine einheitliche Definition, was das Konstrukt des Selbstkonzeptes problematisch zu fassen macht. Dieses kann zum Beispiel aus sozialwissenschaftlicher oder aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet werden (Seyda, 2011). In diesem Abschnitt der Arbeit soll ein kurzer Überblick über mögliche Definitionen gegeben und dargestellt werden, welche Begriffsvorstellung in der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

Grundsätzlich beschreibt das Selbstkonzept die Gesamtheit der Wahrnehmung und des Wissens um die eigene Person. Dazu zählt auch das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle (Conzelmann et al., 2011). Mummendey (2006) beschreibt es als „Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person, während Moschner und Dickhäuser (2006) es als „das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Conzelmann et al., 2011) definieren. Synonyme für das Selbstkonzept sind ‚Selbstbild‘, ‚Selbstschema‘, ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Selbstvertrauen‘, ‚Selbstwirksamkeit‘ und ‚Selbstmodell‘ (Burrmann, 2016; Conzelmann et al., 2011).

Das Selbstkonzept bestimmt, welche Ziele sich eine Person setzt und welche sozialen Verpflichtungen sie eingeht. Außerdem bestimmt das Selbstkonzept die akademischen Leistungen und die Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf (Conzelmann et al., 2011). Gemäß Biemann, Sudermann und Bund (2003) beeinflusst das Selbstkonzept maßgeblich den schulischen und beruflichen Erfolg. Zudem bestimmt es, welche und wie viele soziale Kontakte eine Person hat. Es ist somit verantwortlich für ein glückliches, gesundes und zufriedenes Leben sowie für das Selbstvertrauen und die sportliche Leistungsfähigkeit einer Person (Ruf, 2006). Nach Asendorpf (2002) hat das Selbstkonzept eine bedeutende Funktion innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung (Herrmann, 2012), da es großen Einfluss auf die Steuerung der Handlungen hat. Ein stabiles Selbstkonzept leistet einen Beitrag zur

Bewältigung von Alltagsanforderungen und Belastungen in Schule, Familie, Freizeit und Sport (Sygusch, 2007, aus Brettschneider & Kleine, 2002; Hurrelmann, 2002).

Das Selbstkonzept stellt die Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung dar: folglich ist die Entwicklung eines realistischen und positiv gefärbten Selbstkonzepts eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Die Förderung des Selbstkonzepts wird deshalb in den Lehrplänen der meisten Bundesländer gefordert. Dies ist ein weiterer Grund dafür, weshalb das Selbstkonzept in der sportwissenschaftlichen Forschung an Bedeutung gewonnen hat (Ruf, 2006). Bezüglich dessen Entstehung und Entwicklung gibt es mehrere Hypothesen - dazu zählen die Sozialisationshypothese, die Selektionshypothese (für den Schulsport relevant) und die Interaktionshypothese (Conzelmann et al., 2011). Die einzelnen Hypothesen werden in Kapitel 2.5 genauer beschrieben.

Für die Konstruktion des Selbstkonzepts werden Erfahrungen gesammelt und interpretiert. Es enthält Vorstellungen über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Ralf Sygusch, 2007). Das Selbstkonzept kann als naive Theorie über sich selbst beschrieben werden (Burrmann, 2016). Zusätzlich wird es durch die Umwelt beeinflusst sowie gestaltet und kann Aufschluss darüber geben, wie eine Person sich selbst und ihre Umwelt wahrnimmt (Ruf, 2006). Filipp (1980) unterscheidet zwischen drei wesentlichen Komponenten des Selbstkonzepts. Zum einen zählen dazu Ansätze für die individuelle Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezugs. Im Vordergrund steht hier die Erkenntnis des Individuums als Einheit. Hierunter fallen alle Aspekte, die durch die Interaktion einer Person mit der Umwelt entstehen. Zudem ist die Gesamtheit aller Sichtweisen aufzuführen, die eine Person von sich hat. Dazu zählen auch Attribute, Merkmale sowie Kategorien, die sich jemand selbst zuschreibt und die zur Ausprägung eines internen Selbstmodells führen. Solche Merkmale können körperlicher oder psychischer Natur sein und Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft betreffen. Der letzte Aspekt ist die affektiv-evaluative Note mit der Selbstbewertung, die zu Selbstwertgefühl oder Selbstakzeptanz führt, sofern sie positiv ausfällt (Conzelmann et al., 2011). Das Selbstkonzept wird durch das Erleben von Grenzen und das Sich-mit-anderen-Messen gefördert. Dies kann spielerisch auf der Ebene mentaler bzw. körperlicher Fähigkeiten passieren oder durch das gemeinsame Erleben von Stärken und Schwächen (Burrmann, 2016).

2.2.2 Struktur des Selbstkonzepts

Es liegen sowohl unidimensionale als auch mehrdimensionale Modelle zum Selbstkonzept vor. Ein unidimensionales Modell wird unter anderem von Rosenberg (1979) beschrieben. Dies beinhaltet selbstbezogene Informationen aus verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Freundeskreis etc., die jedoch gleichmäßig gewichtet werden sowie einen Gesamtindex bilden (Conzelmann et al., 2011).

Multidimensionale Modelle gibt es zahlreiche; Vertreter sind beispielsweise Marsh (1990), Markus (1977) sowie Stiller und Alfermann (2008). Im Wesentlichen geht es dabei um die Einteilung in Dimensionen und Kategorien. Das bedeutet es gibt hierarchisch aufgebaute Modelle mit Oberkategorien und dazugehörigen Unterkategorien, die sich wechselseitig beeinflussen können. Mehrdimensionale Modelle können Auskunft über ein mögliches Verhalten in verschiedenen Kontexten geben. Demnach lassen multidimensionale Modelle zum Beispiel die Vorhersage von Verhalten im Sportunterricht und im Mathematikunterricht zu. Die jeweiligen Verhaltensweisen sind dabei aufgrund unterschiedlicher Selbstkonzepte in den einzelnen Bereichen nicht zwangsläufig identisch (Conzelmann et al., 2011).

Das bekannteste multidimensionale Modell stammt von Shavelson et al. (1976) und ist das Modell, auf das im weiteren Verlauf Bezug genommen wird. Dieses ist von großer Bedeutung, weil es die Interpretation von Verhalten ermöglicht (Conzelmann et al., 2011).

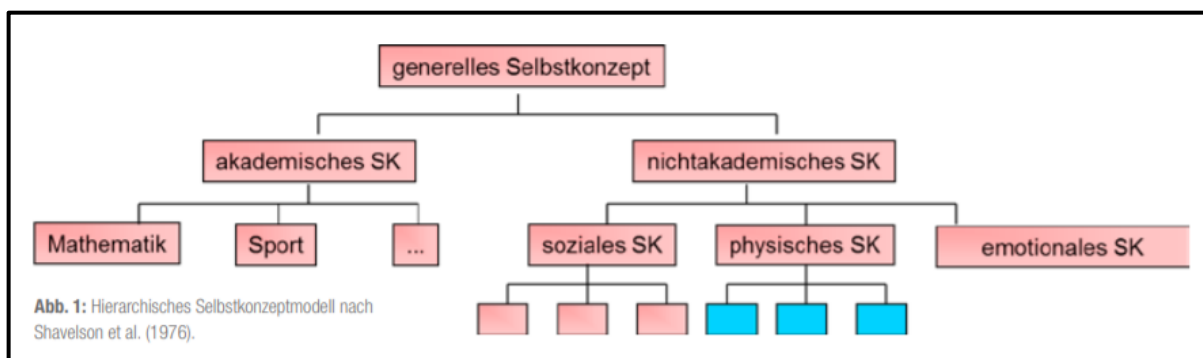


Abb. 1. Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al.- (1976; aus Burrmann, 2016).

Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, stellt das generelle Selbstkonzept die oberste Stufe des Modells dar. Dabei wird oft auch vom allgemeinen Selbstkonzept gesprochen. Hierunter fallen subjektive Erwartungen sowie Überzeugungen, aufkommende Probleme mit den eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können („Das meiste was ich mache, mache ich auch gut“). Auf der darunterliegenden Ebene wird

zwischen einem akademischen und einem nichtakademischen Selbstkonzept unterschieden. Letzteres lässt sich in die Bereiche ‚sozial‘, ‚emotional‘ und ‚physisch‘ einteilen. Das soziale Selbstkonzept umfasst Überzeugungen bezüglich und Familie (‚Ich bin bei meinen Freunden beliebt‘). Das emotionale Selbstkonzept bezieht sich auf Emotionen wie Wut, Angst, Frust und weitere (‚Ich habe kaum Angst‘). Zum physischen Selbstkonzept zählen sportliche Kompetenzen und das körperliche Erscheinungsbild (‚Ich bin körperlich stark‘; Conzelmann et al., 2011).

Roebers (2007) konnte die Unterteilung in akademisches und nichtakademisches Selbstkonzept in seiner Studie größtenteils verifizieren. So stellte er fest, dass es bei guten Mathematikern, die schlecht in Sport sind, keine Veränderungen der Überzeugung der sportlichen Fähigkeiten hervorruft, wenn sie eine schlechte mathematische Leistung erzielen. Zudem wird die tatsächliche sportliche Leistungsfähigkeit dadurch nicht negativ beeinträchtigt. Je nachdem, wie viel Bedeutung den einzelnen Bereichen zugeordnet wird, fallen die Beeinflussungen aus. Wenn Personen ihre sportlichen Fähigkeiten als sehr gut einschätzen, werden sie von schlechten sportlichen Ergebnissen stärker beeinflusst. Personen für die die sportliche Leistung weniger relevant zu sein scheint, lassen sich weniger durch schlechte sportliche Leistungen beeinflussen (Conzelmann et al., 2011). Anhaltend negative Ergebnisse können durch Bereiche kompensiert werden, die für die jeweilige Person bedeutender sind und einen höheren Stellenwert haben (Conzelmann et al., 2011). In Bezug auf Kinder und Jugendliche stellten Harter (1998) sowie Späth und Schlicht (2000) die Annahme auf, dass insbesondere das physische Selbstkonzept prägend ist. So haben schlechte sportliche Leistungen einen großen Einfluss auf das allgemeine Selbstkonzept, wenn der sportlichen Leistung allgemein eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Die oberste Kategorie des Selbstkonzepts wird oft auch mit dem Selbstwertgefühl gleichgesetzt (‚Ich fühle mich wohl in meiner Haut‘; Conzelmann et al., 2011; Sygusch, 2007).

Im Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976) werden dem Selbstkonzept sieben Eigenschaften zugeschrieben, deren empirische Bestätigungen teilweise noch ausstehen. Die sieben Eigenschaften nach Shavelson et al. (1976) lauten Struktur, Multidimensionalität, Hierarchie, Stabilität, Entwicklung, Bewertung sowie Differenzierbarkeit und werden im Folgenden kurz skizziert.

Marsh et al. (2008), Marsh und Yeung (1998), Marsh, Trautwein, Lüdtke und Köller (2008) sowie Marsh und Craven (1997) haben sich mit diesen Eigenschaften

beschäftigt. Sie postulieren, dass selbstbezogenes Wissen vor allem als hierarchisch und multidimensional aufgefasst werden muss bzw. nur richtig verstanden werden kann, wenn von einer Multidimensionalität ausgegangen wird. Für die anderen Eigenschaften liegen teilweise keine Einschätzungen vor. Einige Autoren und Autorinnen fordern daher, dass von mehreren Selbstkonzepten anstelle eines einzigen gesprochen werden sollte (Conzelmann et al., 2011).

Struktur: Das Selbstkonzept ist strukturiert und organisiert. Komplexität und Fülle reduzieren sich durch die Einteilung in Kategorien. Es besteht aus einzelnen Unterkategorien und ist vielschichtig; dabei muss nicht jede Kategorie gleich stark ausgeprägt sein. Das Vorhandensein der verschiedenen Unterkategorien konnte bereits in einigen Studien nachgewiesen werden (Ruf, 2006).

Multidimensionalität: Durch die Kategorisierung lässt sich eine Multidimensionalität erkennen. Bisherige Studien haben gezeigt, dass vor allem das akademische, das soziale und das physische Selbstkonzept in Befragungen bestätigt werden können.

Hierarchie: Die Multidimensionalität bedingt die hierarchische Organisation, wobei die Allgemeingültigkeit von unten nach oben zunimmt. Die einzelnen Unterkategorien beeinflussen die darüber gelagerten Kategorien (Ruf, 2006). Marsh und Shavelson (1985), Marsh und Yeung (1998) sowie Stiller, Würth und Alfermann (2004) konnten die Mehrdimensionalität der Struktur nachweisen, wohingegen für die Hierarchie noch nicht ausreichend Beweise identifiziert, werden konnten (Herrmann, 2012).

Stabilität: Die Stabilität des Selbstkonzepts nimmt nach oben hin zu. Die unteren Ebenen unterliegen Schwankungen und lassen sich leichter (beispielsweise durch Interventionen) beeinflussen.

Entwicklung: Das Selbstkonzept stellt ein entwicklungsfähiges Konstrukt dar. Eine Entwicklung lässt sich durch die Ausdifferenzierung einzelner Unterkategorien und Dimensionen erreichen. Die Anzahl der Kategorien nimmt im Kindes- und Jugendalter zu (Herrmann, 2012).

Bewertung: Bei jeder Beschreibung der eigenen Person ist eine Bewertung präsent. Letztere entsteht durch Vergleiche mit anderen Personen aus einer Bezugsgruppe (Klasse, Trainingsgruppe) oder durch einen Ideal-Selbst-Vergleich.

Differenzierbarkeit: Das Selbstkonzept und die einzelnen Kategorien unterscheiden sich voneinander. So sollen erfolgreiche Leistungen im Sport eher mit dem physischen als mit dem generellen Selbstkonzept korrelieren (Conzelmann et al., 2011; Ruf, 2006).

Nach Ruf (2006) gibt es drei für den Schulsport wesentliche Kategorien des Selbstkonzepts: das Körperkonzept (entspricht dem physischen Selbstkonzept), das soziale Selbstkonzept und das leistungsbezogene Selbstkonzept.

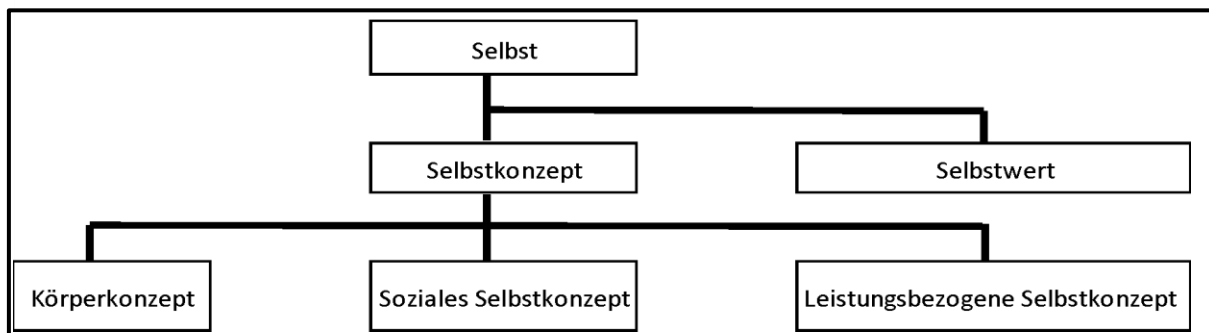


Abb. 2. Sportbezogenes Selbstkonzeptmodell nach Ruf (2006)

Das Körperkonzept beschreibt die Gesamtheit der Kognitionen, Vorstellungen und Beurteilungen einer Person in Bezug auf sich und ihren Körper. Es umfasst die Unterkategorien ‚sportliche Leistungsfähigkeit‘ und ‚körperliche Attraktivität‘ (‚Ich bin ein guter Sportler‘, ‚Ich beherrsche viele Tricks‘; ‚Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden‘; Sygusch, 2007). Nach Alfermann, Stiller und Würth (2003) lässt es sich in die beiden Unterkategorien ‚allgemeine Sportlichkeit‘ und ‚physische Attraktivität‘ einteilen. Sportlich aktive Jugendliche ziehen aus Informationen und Rückmeldungen bezüglich ihrer sportlichen Fähigkeiten Rückschlüsse für ihr Körperkonzept (Ruf, 2006).

Unter dem sozialen Selbstkonzept hingegen wird der Eindruck verstanden, den eine Person von sich selbst in Hinblick auf ihre Beziehungen und ihre sozialen Fähigkeiten hat (Sygusch, 2007). Ebenso gehört die Wirkung auf die Umwelt; dazu zählen auch Rollenvorstellungen über und innerhalb von Familie, Schule und Peer-Group, dazu (Ruf, 2006). Hier spielen die Unterkategorien ‚Selbstbild‘ und ‚sozialer Rückhalt‘ eine

zentrale Rolle („Ich werde in einer Gruppe akzeptiert“). Das Selbstbild bezüglich der Kooperationsfähigkeit ist ebenfalls ein Teil dieser Kategorie („Ich erkenne, wenn andere Probleme haben“, „Mir wird geholfen“; Sygusch, 2007). Hart (1988) spricht von verschiedenen sozialen-Ichs („social selves“). Je nachdem, mit welcher Person interagiert wird, werden demnach andere soziale Fähigkeiten und Rollen benötigt. So verhält sich eine Person gegenüber ihren Eltern anders als gegenüber ihren Freunden oder Lehrern. Zudem fungiert das soziale Selbstkonzept als Vermittler zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, in Verbindung mit ständigen Vergleichsprozessen. Auch die Wahrnehmung der eigenen sozialen und die emotionalen Kompetenzen (Empathie, Perspektivenübernahme) gehören zum sozialen Selbstkonzept (Ruf, 2006).

Das leistungsbezogene Selbstkonzept beschreibt das Wissen bzw. die Wahrnehmung einer Person über die eigenen Fähigkeiten. Es hat sowohl auf das Körperkonzept als auch auf das soziale Selbstkonzept einen Einfluss. Bisherige Forschungen haben ergeben, dass die wahrgenommenen Fähigkeiten bedeutender sind als die tatsächlichen. Hier wird auch von der Kompetenzüberzeugung gesprochen - dem Glauben, eine Fähigkeit tatsächlich zu haben. Wenn eine Person davon überzeugt ist, ein guter Sportler zu sein, so ist dies für die Ausprägung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts sowie dem Treffen weiterer Entscheidungen und Handlungen wesentlicher als die tatsächlichen Fähigkeiten als Sportler. Demnach beeinflusst das leistungsbezogene Selbstkonzept Motivation, Bewertung und Leistung mehr als tatsächliche Leistungspotenziale (Ruf, 2006). Ruf (2006) beschrieb in ihrer Arbeit die Messbarkeit und Existenz des Körperkonzepts und des sozialen Selbstkonzepts. Bezüglich des Leistungsfaktors wurde festgestellt, dass Schulsport die wahrgenommene physische Leistungsfähigkeit fördert (Ruf, 2006).

Sowohl das Modell von Ruf (2006) als auch das Modell von Shavelson et al. (1976) geben nützliche Hinweise für diese Arbeit. Besonders die klare Strukturierung und Einteilung von Shavelson et al. (1976) verdeutlicht die Unterteilung des Selbstkonzepts in die unterschiedlichen Kategorien. Mit Ruf (2006) und der Präzisierung und Hervorhebung der Bedeutung des Körperkonzepts und des sozialen Selbstkonzepts für den Schulsport, lässt sich die Einteilung des Selbstkonzepts in dieser Arbeit begründen. Hieraus ergibt sich die Betrachtung des generellen

Selbstkonzepts als oberste Instanz und die Einteilung des nicht-akademischen Selbstkonzepts in die Unterkategorien soziale Selbstkonzept und physische Selbstkonzept (Körperkonzept und sportliche Selbstkonzept).

2.2.3 Informationsquellen für das Selbstkonzept

Für das Selbstkonzept gibt es verschiedene Informationsquellen. Schoenemann, Tabor und Nash (1984) nennen die Selbstwahrnehmung als bedeutendste Quelle, gefolgt von der sozialen Rückmeldung und dem sozialen Vergleich. Bei Kindern wurden ähnliche Ergebnisse nachgewiesen (Conzelmann et al., 2011). Filipp (1979) differenziert zwischen fünf Informationsquellen des Selbstkonzepts: direkte, indirekte, komparative, reflexive und ideationale Prädikatenzuweisungen.

Direkte Prädikatenzuweisungen resultieren aus der Interaktion mit anderen Personen. Hier werden direkte Rückmeldungen, zum Beispiel von Lehrern, Eltern oder Freunden, in das Selbstkonzept integriert. Dies erfolgt meist nicht ohne Reflexion – es sei denn, bestimmte Rückmeldungen erfolgen mehrfach. Schüler*innen, die häufig zu hören bekommen, dass sie etwas nicht können, beginnen zu einem bestimmten Zeitpunkt, daran zu glauben (Conzelmann et al., 2011).

Indirekte Prädikatenzuweisungen basieren auf Eigenschaftszuschreibungen durch Verhaltensbeobachtung im Zuge von Interaktionen. Spieler, die beim Sport immer zum Schluss gewählt werden, könnten daraus schlussfolgern, dass sie schlecht oder spielschwach sind. Diese Zuschreibungen laufen oft nonverbal ab, erfordern mehrere integrative Schlussfolgerungen und werden stärker gewichtet, wenn sie von nahestehenden Personen ausgehen (Familie, Peers, Lehrer). Indirekte Rückmeldungen erhalten Personen unter anderen von Lehrern, wenn sie für leichte Aufgaben in übertriebener Weise gelobt werden bzw. ihnen mehr Unterstützung als den anderen Schülerinnen und Schülern angeboten wird, oder beim Wählen von Mannschaften. Nach Filipp (1984) ist diese indirekte Quelle für den Aufbau des Selbstkonzepts von äußerster Relevanz (Herrmann, 2012).

Der Vergleich von sich selbst bzw. bestimmten Merkmalen der eigenen Person mit jenen anderer Personen wird als komparative Prädikatenselbstzuweisung bezeichnet. Die Effekte sind abhängig vom Umfeld, in dem die betreffende Person sich befindet,

und der Entscheidung, ob dieses als relevant und für die eigene Person gültig erachtet wird. Zum Beispiel kann ein negativer Einfluss auf das Selbstkonzept entstehen, wenn alle Personen in der Referenz- und Bezugsgruppe bessere Leistungen bringen als die eigene Person, oder ein positiver Einfluss, wenn die eigene Leistung besser ist als die der Vergleichspersonen. Dieser Effekt wird auch „Big-Fish-Little-Pond“- bzw. „Big-Pond-Little-Fish“-Effekt genannt (Brandl-Bredenbeck & Stefani, 2009; Marsh et al., 2008). Auf Basis der Selbstbeobachtung von Verhalten und Leistung erfolgt eine Einschätzung („Ich habe viele Tore geschossen, ich bin ein guter Angreifer“; Ralf Sygusch, 2007).

Die reflexive Prädikatenselbstzuweisung bezieht sich auf die Beobachtung des eigenen Verhaltens und das Ziehen von Rückschlüssen aus diesem. Jede Person hinterfragt und bewertet das eigene Handeln in bestimmten Situationen. Ist sie sich selbst nicht sicher, dass ihr etwas gelingt, und ist dies schließlich doch der Fall, kann daraus ein positiver Rückschluss resultieren. Dieser Vorgang kann bewusst angeleitet sowie durch Reflexions- und Sportbögen begleitet werden. Durch reflexive Prädikatenselbstzuweisung werden Personen unabhängiger von externen Quellen des Selbstkonzepts. Diese Art der Modifikation stellt daher einen möglichen Idealweg bei der Selbstkonzeptentwicklung dar (Herrmann, 2012).

Gespeicherte Informationen und Erinnerungen an Erfahrungen mit bestimmten Aufgaben, die nicht identisch mit den wahren Gegebenheiten sein müssen, werden als ideationale Prädikatenselbstzuweisung beschrieben. Dazu gehören auch mögliche vorstellbare Zukunftsmodelle der eigenen Person, sogenannte „possible selves“ (Conzelmann et al., 2011).

2.2.4 Entwicklung des Selbstkonzepts

Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist ein lebenslanger Prozess, wobei dieses im Alterungsprozess zunehmend ausdifferenziert wird (Burrmann, 2016). Im Kindesalter werden die Entwicklung und die Veränderung des Selbstkonzepts beschleunigt. Dies ist durch vermehrte Person-Umwelt-Interaktionen und gesteigerte kognitive Fähigkeiten bedingt. Letztere ermöglichen eine differenziertere Informationsverarbeitung und -aufnahme. Ein wesentlicher Beitrag wird auch durch den Eintritt in die Schule erreicht.

Mit zunehmendem Alter stabilisiert sich das Selbstkonzept. So ist beim Übergang in die weiterführende Schule bereits eine realistischere Selbsteinschätzung vorhanden (Helmke, 1998, in Burrmann, 2016). Der Übergang vom Kind zum Jugendlichen und schließlich zum Erwachsenen ist von zahlreichen Veränderungen geprägt. Mit zunehmendem Alter werden der Vergleich mit anderen sowie die Interpretation von Beobachtungen, Verhalten und Erinnerungen wichtiger (Burrmann, 2016). Die Kindheit ist zudem des Öfteren von Überschätzung geprägt (Burrmann, 2016). Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die späte Kindheit und das Jugendalter gelegt, da diese Zeitspanne in der Arbeit thematisiert wird.

In der Phase von der 3. bis zur 6. Klasse (mittlere bis späte Kindheit) geht es darum, miteinander verknüpfte Bereiche des Selbstkonzepts zu integrieren. Es ist möglich, dass mehrere Kategorien nebeneinander existieren. Kinder können in diesem Alter traurig und glücklich zur gleichen Zeit sein. Sie lernen allerdings auch, Schwächen durch Stärken in anderen Bereichen zu kompensieren. Darüber hinaus beginnen die Kinder in dieser Phase, sich mit anderen zu vergleichen; dabei geht es vor allem darum, die eigene Position in der Gruppe und die eigene Beliebtheit festzustellen. Ein differenzierteres, realistischeres und komplexeres Selbstkonzept ist nun möglich. Leistungsvergleiche innerhalb der Gruppe können sowohl positive als auch negative Effekte haben (Aufwärts vs. Abwärtsvergleiche; Conzelmann et al., 2011).

Mit dem Eintritt in die Pubeszenz wird die Auseinandersetzung mit sich selbst wahrscheinlicher. Die Zeit der Pubertät ist geprägt von Veränderungen des Körpers. Heranwachsende müssen unter anderem die Geschlechtsreife, körperliche Veränderungen und Wachstumsschübe akzeptieren bzw. annehmen, um schlussendlich zu einer körperfundierten Identität zu gelangen (Burrmann, 2016). Es ist zu vermuten, dass es Zeit benötigt, diese Veränderungen in das Selbstkonzept zu integrieren (Ruf, 2006). Nach Fend (1990 & 1994) und Harter (1990a & 1990b) erfolgen im Jugendalter viele genannte und teilweise gravierende Veränderungen, die zu einem negativen oder zeitweise instabilen Selbstkonzept führen können. Jugendliche, die ein eher positives Selbstkonzept haben, gehen davon aus, ihre Zukunftspläne erfolgreich zu verwirklichen, während dies bei Jugendlichen mit negativem Selbstkonzept nicht der Fall ist bzw. hier Probleme auftreten können.

Das Selbstkonzept wird im Erwachsenenalter vermutlich nicht oder nur geringfügig modifiziert (Conzelmann et al., 2011). Deshalb postuliert Harter (1999 & 2003), dass Interventionen idealerweise vor Eintritt in die Pubertät, also in der späten Kindheit stattfinden sollten (Conzelmann et al., 2011).

2.2.5 Einfluss von Sport auf das Selbstkonzept

In diesem Abschnitt wird zunächst auf Sozialisationsprozesse im Sport und durch Sport eingegangen. Anschließend folgt eine Übersicht über die aktuelle Studienlage zum Einfluss von Sport auf das Selbstkonzept. Dabei werden sowohl generelle Aspekte und generelles Selbstkonzept als auch die Unterkategorien physisches, soziales und leistungsbezogenes Selbstkonzept beleuchtet. Jedoch wird ausschließlich auf allgemeine Aspekte des Sporttreibens Bezug genommen. In Kapitel 2.4 wird anknüpfend daran die Studienlage in Bezug auf den Schulsport und das Selbstkonzept beschrieben.

Unter Sozialisation versteht Hurrelmann (2002) den Prozess, der dazu führt, dass sich eine Person zu einer körperlich, psychisch und sozial handlungsfähigen Person entwickelt. Der sozialisationstheoretische Zugang zu Sport und Selbstkonzept hat sich in der Kinder- und Jugendforschung etabliert (Brettschneider & Kleine, 2002). Dabei finden die beiden Richtungen ‚Sozialisation durch Sport‘ und ‚Sozialisation im Sport‘ besondere Beachtung. Das Selbstkonzept spielt bei der Sozialisation im Sport eine wesentliche Rolle (Sygusch, 2007).

Einerseits hilft das Selbstkonzept beim Umgang mit Misserfolg und negativen Erlebnissen im Sport und andererseits trägt es zur Sozialisation im Sport bei (Sygusch, 2007). Bei einem positiven Selbstkonzept werden Negative Erlebnisse nicht auf mangelndes Können, sondern falsche Anstrengung oder ungünstige äußere Bedingungen zurückgeführt. Des Weiteren feuern Personen, die sich als sozialkooperativ einschätzen, Mitspieler eher an. Auch sind Personen, die sich sportartspezifische Fähigkeiten zuschreiben, eher gewillt, diese zu trainieren. Dies ist besonders für das Körperkonzept bewiesen (Fuchs, 1990; Sygusch, 2007). Sport trägt dabei allerdings nicht nur zur Stärkung des Selbstkonzepts bei, sondern kann bei zu häufigen Misserfolgen auch nachteilige Effekte erzielen. Erfahrungen im Sport haben demnach Einfluss auf die Unterkategorien des Selbstkonzepts, die wiederum das generelle Selbstkonzept beeinflussen können (Sygusch, 2007). Kuhn, Ströhla und

Brehm (2000) sowie Gröner (2001) konnten dies bereits belegen. Hier wird auch oft von der Sozialisationshypothese gesprochen. Diese besagt, dass Sport für die Entwicklung der Persönlichkeit (hier das Selbstkonzept) eine positive Bedeutung hat.

Auch bei der Sozialisation zum Sport ist das Selbstkonzept mit seinen Facetten von Bedeutung. So nehmen Personen, die sich als kontaktfähig einschätzen, eher an Sportveranstaltungen teil. Dann spricht man von der Selektionshypothese, bei der sich Personen in Abhängigkeit der Persönlichkeitsmerkmale bestimmten Sportarten zuwenden und auswählen (Sygusch, 2007).

Längsschnittstudien von Brettschneider und Kleine (2002) sowie Burrmann (2004) geben Hinweise darauf, dass für die Entwicklung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen (12–16 Jahren) eher die Sozialisationshypothese als die Selektionshypothese von Bedeutung ist. Allerdings konnten Brettschneider und Kleine (2002) keine Verstärkung von Selbstkonzeptmerkmalen über die Zeit feststellen. In den Längsschnittuntersuchungen von Burrmann (2004 & 2008) wurde hingegen herausgefunden, dass sich diejenigen Selbstkonzeptmerkmale durch Sport verändern, die mit jugendtypischen Entwicklungsaufgaben zusammenhängen. Dazu zählen das Körperkonzept und das soziale Selbstkonzept. Die Sozialisationshypothese konnte damit jedoch nur in Teilbereichen des Selbstkonzepts bestätigt werden (Herrmann, 2012). In den beschriebenen Längsschnittstudien konnte die Sozialisationshypothese im sportlichen Setting vor allem dann nachgewiesen werden, wenn Sport in hohem Umfang, über einen langen Zeitraum und mit hoher Leistungsorientierung durchgeführt wurde (Burrmann, 2004; Herrmann, 2012). Aufgrund der beschriebenen Veränderungen und der positiven Beeinflussung durch Sport ist anzunehmen, dass die Sozialisationshypothese zumindest in Teilbereichen des Selbstkonzepts als bestätigt angesehen werden kann. Die Selektionshypothese erscheint in Bezug auf diese sensible Phase hingegen weniger wahrscheinlich (Burrmann, 2004).

In Querschnittstudien wurde festgestellt, dass sportliche Jugendliche ein positiveres generelles, körperliches und soziales Selbstkonzept aufweisen. Als Begründung wird auch hier die Selektionshypothese genannt (Herrmann, 2012). Von Brettschneider und Kleine (2002) sowie Heim und Brettschneider (2002) wird wiederum auf

Grundlage längsschnittlicher Studien die Annahme der Selektionshypothese vertreten und nachgewiesen (Herrmann, 2012).

Nachdem die Wirkung von Sport auf das Selbstkonzept ausführlich beschrieben wurde, soll im Folgenden auf den Forschungsstand zu den einzelnen Selbstkonzeptfacetten in Verbindung mit Sport eingegangen werden.

Generelle Selbstkonzept: Längsschnittliche Studien, die den Zusammenhang von Sport und Selbstkonzept im Jugendalter beweisen, sind rar (Burrmann, 2004). Jedoch konnte gezeigt werden, dass diejenigen Facetten des Selbstkonzepts besonders gefördert werden, die für die Jugendlichen von besonderer Wichtigkeit sind (ebd.). Conzelmann und Müller (2005) geben Anlass zur Annahme, dass sich Selbstkonzeptmerkmale und Sportbeteiligung im Lebenslauf gegenseitig beeinflussen (Burrmann, 2016). Dabei hängen die Entwicklung verschiedener Sportparameter und die Ausprägung des Selbstkonzepts zusammen. Das generelle Selbstkonzept korreliert nach Brettschneider (2003) positiv mit dem Sportengagement. In den meisten Studien konnten geschlechtstypische Unterschiede festgestellt werden. Diese sollten daher bei weiteren Betrachtungen und Untersuchungen berücksichtigt werden (Burrmann, 2004).

Physische Selbstkonzept: Nach den Befunden zum generellen Selbstkonzept soll nun der Einfluss von Sport auf das physische Selbstkonzept beschrieben werden.

In der Theorie kann Sport Prozesse der Selbstkonzeptentwicklung unterstützen, indem er die Entwicklung eines identitätsstabilisierenden Körpermanagements fördert. In Abbildung 3 ist ein möglicher Wirkungspfad von Sport auf das physische Selbstkonzept dargestellt. Sport und Bewegung ermöglichen physische Selbstwirksamkeitserfahrungen, die wiederum zur positiven Selbsteinschätzung sportlicher Kompetenzen führen. Im weiteren Verlauf kann dadurch das physische Selbstkonzept und später das übergeordnete Selbstwertgefühl beeinflusst werden. Sohnsmeier und Heim (2015) konnten den Einfluss des sportlichen Fähigkeitsselbstkonzepts auf das Selbstwertgefühl bestätigen (Burrmann, 2016). Positive Einwirkungen auf das Körperkonzept können nach Fuchs (1989) ebenfalls Einfluss auf das generelle Selbstkonzept haben (Ruf, 2006).

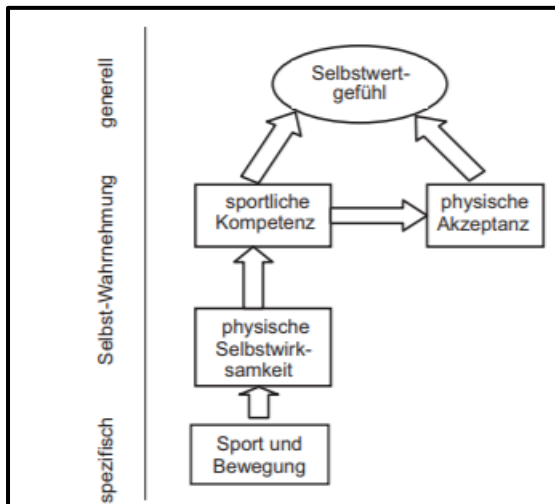


Abb. 3. Einfluss von Bewegung und Sport auf das physische Selbstkonzept (Sonstroem & Morgan, 1989, in Stiller & Alfermann, 2005).

Sport außerhalb des Schulsports hat vor allem Einfluss auf das physische Selbstkonzept und das körperliche Selbstbild (Burrmann, Krysmanski & Baur, 2002). Allerdings gilt es zu beachten, dass die Anzahl der Trainingseinheiten, die Intensität sowie die Unterteilung in Einzel- und Mannschaftssport entscheidende Faktoren für die Ausbildung des Selbstkonzepts sind (Ruf, 2006). So scheint ein höheres Leistungsniveau verbunden mit mehr Trainingseinheiten in Mannschaftssportarten die größten Effekte hervorzurufen (Brettschneider, 2003; Seyda, 2011).

Sport ermöglicht die Einflussnahme auf das Körperkonzept. Zudem kann Sporttreiben Personen objektiv leistungsfähiger machen und dazu führen, dass sich eine Person infolgedessen auch subjektiv fitter sowie gesünder fühlt (Ruf, 2006). Im Jugendalter ist die Beschäftigung mit dem eigenen Körper nach Alfermann, Stiller und Würth (2003) oft mit negativen Einstellungen und einem negativen physischen Selbstkonzept verbunden. Die Identitätsfindung ist eine zentrale Aufgabe im Jugendalter und trägt maßgeblich zur Ausbildung des Körperkonzepts bei. Sport kann dabei durch vielfältige Körpererfahrungen behilflich sein. Sportlich aktive Jugendliche definieren ihr physisches Selbstkonzept überwiegend über die motorischen Fähigkeiten, während inaktive Jugendliche eher ihr äußeres Erscheinungsbild als ausschlaggebende Determinante definieren. Negative Auswirkungen auf das Körperkonzept können in der Pubertät verstärkt auftreten; deshalb ist es essenziell, das Körperkonzept in die Selbstkonzeptförderung zu integrieren (Ruf, 2006).

Positive Effekte können auch der Sportbeteiligung und insbesondere dem Sporttreiben in Vereinen zugeordnet werden. Sport und Vereinssport sollen das körperliche und das psychische Wohlbefinden fördern und soziales Lernen ermöglichen. Durch faires und kooperatives Handeln soll der Erwerb sozialer Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen gefördert werden (Burrmann, 2004). Dies kann zum Beispiel durch kooperative Spielformen, Schiedsrichtertätigkeiten oder eigenständiges Aufstellen von Regeln gelingen. Baur und Burrmann (2000) sowie Späth und Schlicht (2000) konnten in Querschnittstudien Unterschiede zwischen sportlich aktiven und inaktiven Jugendlichen bezüglich des Körperkonzepts feststellen. In den Längsschnittstudien von Brettschneider und Kleine (2002) sowie Heim und Brettschneider (2002) konnte hingegen kein systematischer Einfluss von sportlicher Aktivität ermittelt werden (Burrmann, 2004). Nach dem ‚Big-Pond-Little-Fish-Effekt‘ kann eine leistungsstarke Referenzgruppe zu einer negativen Auswirkung auf das Selbstkonzept führen. Der konnte von Gerlach (2008), Tietjens (2009) und Köller et al., (2006) für das physische sowie das akademische Selbstkonzept nachgewiesen werden (Herrmann, 2012). Darüber hinaus fand Heim (2002) im Längsschnitt bei Leistungssportlichen Jugendlichen ein optimistischeres Selbstkonzept bezüglich des eigenen Körpers; eine nennenswerte Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung konnte jedoch nicht herausgestellt werden (Herrmann, 2012).

Soziale Selbstkonzept: Auch zum Erwerb sozialer Kompetenzen sowie zur Entwicklung von Beziehungen bzw. einer eigenen Geschlechterrolle soll Sport beitragen (Burrmann, 2016; Burrmann et al., 2015, Ruf, 2006). Für die Entwicklung positiver Beziehungen ist allerdings eher der soziale Rahmen der Sportaktivität ausschlaggebend. Hier profitieren Jugendliche beispielsweise von der Zugehörigkeit zu einem Sportverein (Burrmann, 2004). Sportliche Jugendliche weisen allgemein eine größere emotionale Stabilität auf und zeigen positivere Werte beim emotionalen Selbstkonzept (Herrmann, 2012).

Sporttreiben ist eine soziale Betätigung und ermöglicht zahlreiche soziale Situationen bzw. die Entstehung eines ‚Wir‘- Gefühls. Soziale Anerkennung und Akzeptanz führen zur Steigerung des Wohlbefindens sowie zur Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts. Sport und Sportunterricht ermöglichen zudem das Ausprobieren und

Erfahren von Rollen bzw. Verhaltensweisen sowie Vergleichsprozesse in Bezug auf Verhalten. Im Sportunterricht können Fair Play, Teamgeist und weitere Faktoren gefördert werden (Ruf, 2006).

In verschiedenen Querschnittstudien wurden bezüglich des sozialen Selbstkonzepts unterschiedliche Befunde erzielt. So konnten Brettschneider und Kleine (2002) keinen nennenswerten Zusammenhang zwischen Sport und dem sozialen Selbstkonzept feststellen, während Burrmann, Krysmanski und Baur (2002) berichteten, dass sich sportlich aktive Jugendliche im Umgang mit Gleichaltrigen fähiger fühlen. Positive Beziehungen zu Gleichaltrigen des anderen Geschlechts konnten von Brettschneider und Kleine (2002) längsschnittlich nur bei Leistungssportlern identifiziert werden (Burrmann, 2004). Im Übrigen konnte Brettschneider (2003) die Sozialisationshypothese in Bezug auf das soziale Selbstkonzept längsschnittlich nicht bestätigen (Burrmann, 2004).

Einige Querschnittstudien belegen die positive Wirkung von Sport auf das Selbstkonzept (Sygusch, 2007). Brettschneider (2003) sowie Sygusch und Herrmann (2009) berichten, dass sportlich aktivere Jugendliche ein positiveres physisches und soziales Selbstkonzept haben. Demnach geben sportliche Jugendliche weniger Probleme mit ihrer Figur an, sind zufriedener mit ihrem äußeren Erscheinungsbild und fühlen sich eher in soziale Netzwerke eingebunden. Fraglich ist, ob Zusammenhänge zwischen den Befunden bestehen oder ob diese Resultate eher dadurch entstehen, dass Jugendliche mit einem positiveren Selbstkonzept entsprechende (Sport-)Kontexte eher aufsuchen - Selektionshypothese (Burrmann, 2016). Heim (2002) konnte ebenfalls positive Effekte bei leistungssportlichem Engagement feststellen. Demnach fühlen sich leistungssportlich aktive Jugendliche attraktiver und zeigen eine positivere Selbsteinschätzung. Darüber hinaus konnten Gerlach und Brettschneider (2013) bei Kindern über zehn Jahren Interaktionseffekte der Vereinskariere auf die Entwicklung sportbezogener Selbstkonzepte feststellen. Allerdings besteht auch hier Unsicherheit bezüglich des Vorliegens einer Ursache-Wirkungs-Beziehung (Burrmann, 2016). Ein negatives Selbstkonzept kann im Sport dazu beitragen, dass die betreffende Person mangelndes Interesse und eine geringere Teilnahme am Sport aufweist (Herrmann, 2012).

Das leistungsbezogene Selbstkonzept befindet sich bei Kindern und Jugendlichen genau wie das Körperkonzept und das soziale Selbstkonzept in der Entwicklung. Durch vielfältige Leistungssituationen im Jugendalter unterliegt es fortlaufend neuen Einflüssen. Schulsport sorgt dabei für Leistungsvergleiche mit Gleichaltrigen. Grundsätzlich wirken sich Motivationsdefizite in der Pubertät auf das leistungsbezogene Selbstkonzept aus. Schule und Schulsport können in diesem Kontext helfen, die Motivation zu steigern, indem sie aufzeigen, dass Anstrengung sich auszahlt. Dies gelingt vor allem durch ein optimales Anspruchsniveau (Ruf, 2006).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass leistungsbezogene Merkmale und das Körperbild offenbar eher von der Häufigkeit des Sporttreibens beeinflusst werden, während das soziale Selbstkonzept vom organisatorischen und sozialen Rahmen der sportlichen Betätigung abhängig zu sein scheint (Burrmann, 2016). Es wird angenommen, dass regelmäßiges Sporttreiben das leistungsbezogene Körperbild, das soziale Selbstkonzept und das generelle Selbstkonzept fördert.

In der sportsoziologischen Forschung im Jugendbereich konnte noch kein ausreichender Nachweis dafür erbracht werden, dass außerschulische sportliche Aktivität auf das Selbstkonzept wirkt (Brettschneider 2003; Gerlach 2008). Burrmann (2004 & 2008) konnte einen Zusammenhang im Längsschnitt lediglich bei Leistungssportlern finden. Jedoch kann Sport – als Intervention benutzt – bei sportlich inaktiven Personen, die einen niedrigen Selbstwert haben, positiv auf das Selbstkonzept wirken. Für sportlich aktive Personen kann diesbezüglich auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands keine Aussage getroffen werden (Seyda, 2010).

Interventionen: Das Selbstkonzept stabilisiert sich nach oben und lässt sich auf den unteren Dimensionen leichter fördern. Am ehesten lässt sich dabei eine Veränderung erzielen, wenn gezielte Maßnahmen durchgeführt werden. Dazu zählen methodisch-didaktisch aufeinander abgestimmte Inhalte, die gezielte Bereiche des Selbstkonzepts adressieren und fördern. Je stärker der Inhalt einer spezifischen Kategorie entspricht, umso effektiver ist die Intervention in dieser Dimension. Auf das mathematische Selbstkonzept oder sportbezogene Selbstkonzept bezogene Kompetenzen werden durch Mathematik bzw. Sport stärker ausgeprägt (Conzelmann et al., 2011). Interventionen sollten verschiedene Bereiche ansprechen, da das Selbstkonzept Informationen aus allen fünf Bereichen enthält (direkte, indirekte, komparative,

reflexive und ideationale Prädikatenzuweisung). Das ‚Wie‘ (also die Methode) ist dabei bedeutender als das ‚Was‘ (der Inhalt; Conzelmann et al., 2011). So kann durch gezielte Reflexionsphasen bezüglich der sozialen oder sportlichen Fähigkeiten zusammen mit Feedback anderer Personen das soziale und sportliche Selbstkonzept stärker beeinflussen als eine reine Erhöhung der sportlichen Aktivität. Die Personen müssen gezielt auf bestimmte Bereiche und Inhalte gelenkt werden (Conzelmann, 2011).

2.3 Schulsport

Schulsport ist Bestandteil des Stundenplans in allen Klassenstufen. In der Regel haben Schüler*innen drei Stunden Schulsport in der Woche. Letzterer unterscheidet sich vom normalen Vereinssport durch die Tatsache, dass er pädagogisch angeleitet wird und nicht frei wählbar ist. Er findet zu einem festgelegten Zeitpunkt mit teilweise festgelegten Inhalten und Regeln statt. Für einzelne Schüler*innen ist Schulsport nicht frei wählbar in Bezug auf sportliche Interessen und motorische Möglichkeiten. Er findet meist in heterogenen Gruppen gemischten Geschlechts statt (Conzelmann et al., 2011).

Wie im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Klassenstufen 1 bis 10 beschrieben ist, „fördert der Sportunterricht die körperliche und motorische sowie – damit eng verknüpft – die psychische und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016, S. 3). Er trägt zur ganzheitlichen Bildung bzw. Erziehung bei und ermöglicht im besonderen Maße soziales Lernen. Sport kann zu einem gesunden Selbstwertgefühl und einer realistischen Selbst- und Körperkonzeptentwicklung beitragen. Er leistet damit einen zentralen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, was anhand des folgenden Zitats des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016) verdeutlicht wird:

Auf der Basis dieser Prozesse werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, ihr Handeln zu reflektieren, begründete Urteile abzugeben und ihr künftiges Tun danach auszurichten. Der Sportunterricht unterstützt Schülerinnen und Schüler hinsichtlich eines bewussteren Umgangs mit sich und anderen. Den Schülerinnen und Schülern werden auf diese Weise eine aktive, selbstständige und verantwortungsvolle Teilhabe an der Bewegungs- und Sportkultur sowie eine

gesunde Lebensführung ermöglicht. Damit erfüllt der Sportunterricht seinen Doppelauftrag, der sowohl eine Qualifikation zur Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur (Erziehung zum Sport) als auch eine Entwicklungsförderung durch Sport und Bewegung (Erziehung im Sport) beinhaltet. (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2016)

Der Schulsport hat in den meisten Rahmenlehrplänen einen Doppelauftrag, wie oben beschrieben, mit sechs pädagogischen Perspektiven inne. Zu diesen gehören Leistung, Körpererfahrung, Ausdruck, Wagnis, Kooperation und Gesundheit, angelehnt an den Rahmenlehrplan Sport im Land Brandenburg. Schulsport soll einen Beitrag zur Erziehung zum bzw. im Sport leisten (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Demnach soll er einerseits einen Beitrag zur Erziehung im Sport beitragen und zur Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur befähigen; dies gilt vor allem für die Bereiche Leistung und Kooperation (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007). Im Bereich Erziehung durch Sport geht es um die Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport. Dabei stehen die pädagogischen Perspektiven Leistung und soziales Miteinander im Fokus, aber auch die anderen Perspektiven (Körpererfahrung, Ausdruck, Wagnis, Gesundheit) finden Beachtung (Sygusch, 2007).

In der Perspektive Leistung geht es um die Weiterentwicklung individuellen Könnens (Handlungs- und Leistungsfähigkeit) sowie das Sammeln von Erfahrungen mit dem eigenen Können. Die Schüler*innen sollen Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln und diese gleichzeitig bewerten sowie reflektieren. Die psychosozialen Ressourcen Selbstwirksamkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstkonzept und Gruppenzusammenhalt sollen hier vermehrt gefördert werden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Im Bereich Kooperation geht es in erster Linie um sozial-kooperatives Handeln sowie gemeinsames Üben und Trainieren. Auch die Regeleinhaltung und der faire Wettkampf sind von Bedeutung. Die Erziehung zum Sport soll gefördert werden und zu einem lebenslangen Sporttreiben befähigen (Gesundheitsaspekt und Selbstständigkeit; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Der Bereich Gesundheit ist durch die psychosozialen Faktoren Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und soziale Unterstützung geprägt. Körperliches Wohlbefinden kann Überlastungssymptome wie Stress oder psychosomatische Beschwerden minimieren. Darüber hinaus fördert es das Körper selbstbild sowie eine gesunde und bewusste Lebensweise (Sygusch, 2007). Die Schüler*innen sollen ein Gesundheitsbewusstsein mit all seinen Facetten entwickeln (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016).

Der Zusammenhang von Bewegung und Körperwahrnehmung fällt in den Bereich der Körpererfahrung. Eine bewusste Körperwahrnehmung lässt die Schüler*innen ein Körperkonzept entwickeln und fördert die Körperakzeptanz sowie die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper. Den Schülerinnen und Schülern soll es dadurch leichter fallen, sich Stärken und Schwächen zuzusprechen. Daneben sollen sie ihre Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und zahlreiche Bewegungserfahrungen sammeln (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Die Fähigkeit, aktuelles Befinden und Persönlichkeitsmerkmale auszudrücken, fällt in den Bereich Ausdruck. Das Gestalten von Bewegungen zählt ebenfalls mit dazu. Auch hier soll das Körperkonzept gefördert werden (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Im Bereich Wagnis sollen die Schüler*innen durch motorische Aufgaben an die Grenze ihrer individuellen Fähigkeiten gelangen. Der Mut, etwas zu wagen und die Verantwortung dafür zu übernehmen, sind hier zentral. Der Ausgang kann ungewiss sein, wodurch die psychosozialen Ressourcen der Selbstwirksamkeit, des Selbstkonzepts und der Kooperationsfähigkeit gefördert werden. Letztere wird bei erfolgreicher Bewältigung mit und durch den Partner entwickelt. Der Zusammenhalt und soziale Kompetenzen werden unter anderem durch das Sichern, zum Beispiel beim Klettern und anderen Vertrauensübungen, gefördert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2016; Sygusch, 2007).

Im Jugendalter sollen Beziehungen zu Gleichaltrigen gefördert werden, da sie für die Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts in diesem Alter essenziell sind. Sport und Schulsport schaffen zahlreiche soziale Handlungsfelder, in denen die eigenen

sozialen Fähigkeiten ausprobiert werden können. Die Schulorganisation im Allgemeinen und das Klassenkonzept im Speziellen schaffen ständige soziale Bezugsnormen; zudem werden im Schulsport die eigenen Stärken und Schwächen sichtbar (Ruf, 2006). Sport ermöglicht das Erleben von Erfolg sowie Misserfolg und bietet damit vielfältige Möglichkeiten, die eigene Leistungsfähigkeit zu erfahren bzw. zu interpretieren. Leistungsorientierte Bewegungsprozesse sind sowohl im Sport als auch im Schulsport ständig präsent (Ruf, 2006). Schulsport zeichnet sich zudem in dem Sinne aus, als dass er viele verschiedene Sportbereiche abdeckt und für Schüler*innen eine Verpflichtung darstellt.

2.4 Forschungsstand Schulsport und Selbstkonzept

Tabelle 1 gibt einen kurzen exemplarischen Überblick über einige Forschende und deren Untersuchungen. Die Tabelle ist unterteilt in Arbeiten, die dem Selbstkonzept und der Verbindung zum Schulsport gewidmet sind, und Arbeiten, deren Autoren sich mit dem Konstrukt Selbstkonzept und Sport im Allgemeinen auseinandergesetzt haben. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; die Tabelle soll lediglich aufzeigen, auf welche Arbeiten die nachfolgenden Ausführungen bevorzugt gestützt werden. Jedoch handelt es sich bei den vorgestellten Arbeiten um die größten und bekanntesten der letzten 20 Jahre.

Tab. 1. Studienlage Selbstkonzept im Schulsport bzw. im außerschulischen Sport (eigene Darstellung)

Förderung des Selbstkonzepts in der Schule	Förderung des Selbstkonzepts im Sport (außerschulisch)
Sygyusch, Brandl-Bredenbeck, Tittlbach, Ptack & Töpfer (2020)	Burrmann (2016; 2011; 2004)
Burrmann, Thiele & Brenken (2019)	Herrmann & Sygyusch (2014; 2009)
Sohnsmeyer & Heim (2015)	Gerlach (2010)
Conzelmann, Valkanover & Oswald (2013; 2011) – BISS	Conzelmann & Hänsel (2008)
Grimminger (2012)	Stiller & Alfermann (2008; 2005)
Sygyusch & Herrmann (2013) – Primus	Sygyusch (2007) – Primus
Herrmann (2012)	Brettschneider & Gerlach (2004) – Paderborner Talentmodell
Schmidt & Conzelmann (2011)	Alfermann, Stiller & Würth (2003)
Seyda (2011) – „Tägliche Sportstunde“	Heim & Brettschneider (2002)
Tittlbach, Sygyusch, Brehm, Seidel & Bös (2010)	Conzelmann (2001)
Thiele (2009) – „Tägliche Sportstunde“	Späth & Schlicht (2000)
Tietjens (2009)	
Gerlach, Trautwein & Lüdtkke (2007)	
Ruf (2006)	
Kuhn, Stöhla & Brehm (2000) – Schulschikurse	
Helmke (1998)	

Allgemein ist festzustellen, dass die Studienlage zum Selbstkonzept im Schulsport schwach ist und es nur wenige empirische Beweise gibt. Unter anderem beschäftigten sich Bähr, Koch und Gröben (2007), Brettschneider und Kleine (2002), Gerlach (2008), Heim (2002), Neuber (2007) sowie Sygyusch (2007) mit den Auswirkungen von Schulsport auf das Selbstkonzept (Burrmann, 2016; Conzelmann et al., 2011). Sportunterricht kann gemäß den Befunden zumindest teilweise zur Förderung des Selbstkonzepts beitragen. Jedoch ist das Konstrukt des Selbstkonzept äußerst komplex und in Studien problematisch vollumfänglich zu erfassen. Es wird davon ausgegangen, dass Veränderungen in einzelnen Unterkategorien zu einer Veränderung der übergeordneten Kategorien beitragen können. Je näher die Unterkategorien der spezifischen Situation entsprechen, umso wahrscheinlicher ist dabei die Beeinflussung durch diese. Sportunterricht wird demnach am wahrscheinlichsten Veränderungen im Körperkonzept nach sich ziehen (Ruf, 2006)

Es ist anzunehmen, dass kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Selbst- und Körperkonzept eher zu beeinflussen sind als zeitlich stabilere

Persönlichkeitseigenschaften (Conzelmann et al., 2011). Schulsport kann allerdings nur dann selbstkonzeptfördernd sein, wenn er die Schüler*innen anspricht und deren Bedürfnissen bzw. Wünschen entgegenkommt (Ruf, 2006). Oswald, Valkanover und Conzelmann (2013) kamen zu demselben Schluss und postulieren, dass Sportunterricht, der das Selbstkonzept fördern soll, die Förderung der sportlichen Kompetenzen in Verbindung mit reflexiven Unterbrechungen und individualisierter Lernbegleitung umfassen sollte. Dabei ist es ihrer Ansicht nach entscheidend, dass die unterschiedlichen Leistungsniveaus, Bedürfnisse und Interessen beachtet werden.

In Bezug auf die Schule stellte Helmke (1998) heraus, dass das Selbstkonzept am positivsten entwickelt, wenn sich die Schüler*innen mäßig überschätzen. Dadurch werden Aufgaben bei Schwierigkeiten leichter durchgehalten und eher in Angriff genommen. Ein Ziel beim Schulsport muss es sein, dass die Schüler*innen realitätsangemessene und optimistische Selbstkonzepte entwickeln (Herrmann, 2012).

Für den Schulsport sind sowohl die Sozialisations- als auch die Selektionshypothese wahrscheinlich (Burrmann, 2004). Im frühen Grundschulalter dominiert dabei die Sozialisationshypothese, während im späten Grundschulalter die Selektionshypothese an Bedeutung gewinnt (Herrmann, 2012).

Im Rahmen der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) durchliefen die Schüler*innen drei zehnwöchige Module zu den Bereichen Leistung, Wagnis und Spiel. Conzelmann et al. (2011) konnten dabei positive Veränderungen in der sozialen Selbstwirksamkeitserfahrung und dem Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz feststellen. Auch in der SET-Studie (Paderborner Kinderstudie Sportengagement und Entwicklung von Heranwachsenden) wiesen sporttalentierte Grundschüler ein höheres sportbezogenes sowie soziales Selbstkonzept auf. Im Längsschnitt stellten Brettschneider und Gerlach (2004) und Brettschneider (2008) jedoch fest, dass in allen Testgruppen das Selbstkonzept im selben Maße negativer wurde. Dies begründen die Autoren mit einer zunehmend realistischeren Selbsteinschätzung (Herrmann, 2012). Zu Ähnlichen Erkenntnissen kamen Seyda (2011) und Thiele (2009) im Rahmen des Projekts ‚Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW‘. Sie konnten eine gewisse Stabilität des Selbstkonzepts bei Grundschulern im Längsschnitt feststellen. Zudem berichteten sie weiterhin, dass Schüler*innen in

diesem Alter bereits eine realistische Selbsteinschätzung besitzen und diese nicht im späteren Grundschulalter weiter ausgeprägt wird. Auch sie stellten einen leichten Abwärtstrend für das generelle und das physische Selbstkonzept fest (Herrmann, 2012).

Häufig werden drei Unterkategorien genannt, die einen elementaren Charakter für das Selbstkonzept im Sportunterricht haben, siehe hierzu die Kapitel 2.2.2 und 2.2.4 mit den Beschreibungen des physischen Selbstkonzept (u.a. Körperkonzept) und sozialen Selbstkonzepts. Schulsport und sportliche Betätigung schärfen den Blick für den eigenen Körper. Dies bezieht sich sowohl auf negative als auch auf positive Eigenschaften und Veränderungen. Durch den Vergleich mit anderen wird dieser Prozess zusätzlich unterstützt. Es ist anzunehmen, dass durch Sport, vor allem in der Pubertät mit ihren fortlaufenden Veränderungen, zuerst ein negativer Einfluss auf das Selbstkonzept entsteht. Mit der Zeit relativieren sich die negativen Einflussfaktoren und durch eine realistischere Einschätzung werden zunehmend positiver werdende Aspekte in das Selbstkonzept integriert (Ruf, 2006). So führen Interventionen im Sportunterricht bei ängstlichen Kindern zu einer positiveren Ausprägung des Körperselbstwerts und der sportbezogenen Fähigkeitskonzepte. Ferner konnte festgestellt werden, dass Schüler*innen, die sich unterschätzen, dadurch zu einem positiv getönten, realistischen und leistungsbezogenen physischen Selbstkonzept kommen (Burrmann, 2016).

Im Sportunterricht geht es in erster Linie um die Veränderung des physischen Selbstkonzepts. Dies geschieht bezogen auf die Hierarchie des Selbstkonzepts von unten nach oben, durch die Veränderung der sportbezogenen Fähigkeiten (Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013). Im Sportunterricht wird diese nach Abele und Brehm (1989) durch Erfolgserlebnisse und den damit verbundenen Vertrauenszuwachs oder Effekte, die am eigenen Körper festgestellt werden, erzielt.

Seyda (2011) behauptet, dass weder Schul- noch Vereinssport einen Einfluss auf die Einschätzung des physischen Selbstkonzepts haben. Anhand dieser Befunde kann für den Schulsport bisher keine durchgängige Wirkung auf das Selbstkonzept konstatiert werden. Es ist davon auszugehen, dass Veränderungen maßgeblich von der pädagogisch geleiteten Unterrichtsgestaltung abhängig sind und eine reine

Ausweitung der Stundenanzahl hierfür nicht ausreicht (Herrmann, 2012; Thiele & Seyda, 2011).

2.5 Zwischenfazit und Hypothesen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Sport im Allgemeinen das Selbstkonzept stärken kann. Querschnittstudien haben gezeigt, dass sportlich aktivere Jugendliche ein positiveres physisches und soziales Selbstkonzept haben (vgl. Kapitel 2.2.5). Die wenigen vorhandenen Längsschnittstudien zeigen jedoch ein kontroverses Bild. Einige Forschende berichten von geringen bis mittleren Effekten auf das physische Selbstkonzept, andere konnten keinen Effekt feststellen. Brettschneider und Kleine (2002) beschäftigten sich ebenfalls mit der Hypothese, dass Sport das Selbstkonzept beeinflusst. Sie konnten für Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren die Sozialisationshypothese (Sport beeinflusst das Selbstkonzept) als am ehesten wahrscheinlich ausmachen. Zudem wiesen bei Ihnen das Körperkonzept und das soziale Selbstkonzept im Längsschnitt die stärksten Veränderungen auf. Bei der Betrachtung von Leistungssportlern wird deutlich, dass Sport einen Beitrag zur Verbesserung in bestimmten Bereichen des akademischen Selbstkonzepts leisten kann und das sportliche Engagement zusätzlich positiv beeinflusst. Allgemein lässt sich feststellen, dass sportliche Aktivität nicht automatisch zu einer Erhöhung des generellen Selbstkonzepts führt. Ebenso findet auch nicht immer eine positive Veränderung im physischen Selbstkonzept statt (vgl. Kap. 2.2.5).

Einige Faktoren beeinflussen jedoch den Effekt. So lässt sich zum Beispiel eine Verbesserung am ehesten erreichen, wenn auf physische Fitness und Ausdauer abgezielt wird bzw. wenn die Vermittlung eher demokratisch und kooperativ erfolgt (vgl. Kap. 2.2.5). Auch können Kinder noch mehr von sportlicher Betätigung profitieren als Erwachsene – vor allem Kinder mit eher gering ausgeprägtem Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.5). Hier liegt das große Potenzial des Schulsports gegenüber dem Freizeitsport. Schulsport stellt eine Verpflichtung dar und bietet somit auch Kindern die Möglichkeit zu einer Selbstkonzeptveränderung, die normalerweise weniger Sport betreiben oder schnell wieder aus diesem aussteigen würden. Er eröffnet damit die Möglichkeit des Erlebens von Wirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen (vgl. Kapitel 2.2.5 und 2.4).

Allgemein kann festgestellt werden, dass auch das Selbstkonzept im Kontext des Schulsports wenig erforscht ist und es nur wenige empirische Befunde gibt. Teilweise ist die Datenlage unvollständig und zeigt entgegengesetzte Resultate. Dennoch wird dem Schulsport eine positive Wirkung in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung zugesprochen und dieser wird vielfach in den Lehrplänen thematisiert (vgl. Kapitel 2.4).

Auch für positive Veränderungen des physischen und des sozialen Selbstkonzepts durch Schulsport gibt es Belege. Wie in den vergangenen Kapiteln beschrieben, fehlen jedoch oft Langzeitstudien und es wurde festgestellt, dass positive Effekte nur dann möglich sind, wenn Sport zielgerichtet, systematisch, handlungsorientiert und angeleitet stattfindet, um gezielt bestimmte Facetten des Selbstkonzepts zu fördern. Zudem wurde herausgefunden, dass soziale Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz durch Schulsport beeinflussbar sind. Allerdings verschwinden die Effekte schon nach kurzer Zeit. Es bleibt also fraglich, ob eine Ausweitung der Stundenanzahl ohne Fokussierung auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale die gewünschten Erfolge bringen kann. Zumal auch die These besteht, dass Kinder, die eine positivere Ausprägung des Selbstkonzepts aufweisen, eher sportliche Aktivitäten aufsuchen oder – wie in diesem Fall – die Sportthemenklasse wählen (Selektionshypothese). Das heißt Schüler*innen mit einem stärker ausgeprägten sportlichen Selbstkonzept sich eher für die Sportthemenklasse und Sportstundenausweitung entscheiden. Diese These muss überprüft werden. Darüber hinaus gibt es auch Hinweise auf geschlechtertypische Unterschiede (vgl. Kap. 2.4).

Für den Schulsport werden das physische Selbstkonzept, bestehend aus Körperkonzept und physischer Attraktivität, sowie das soziale Selbstkonzept als potenziell beeinflussbare Dimensionen des Selbstkonzepts betrachtet. Ziel dieser Arbeit ist es zu überprüfen, ob eine Ausweitung der Sportstunden in der Schule, wie in der Themenklasse Sport, Einfluss auf das Selbstkonzept innerhalb der Klasse hat. Die Frage, ob diese reine Ausweitung der Stundenanzahl ohne eine gezielte weitere Intervention einen derartigen Effekt ermöglicht, wird bisher eher verneint. Mithilfe dieser Arbeit soll der mögliche Einfluss von (mehr) Sportunterricht im Längsschnitt – auch im Vergleich mit den anderen Profilen – überprüft werden. Im Folgenden wird

das Selbstkonzept nach dem Modell von Shavelson (vgl. Kap. 2.2.2) in das generelle Selbstkonzept als oberste Instanz sowie das Körperkonzept und das soziale Selbstkonzept im Bereich des nichtakademischen Selbstkonzepts unterteilt. Dafür findet eine Betrachtung mehrerer Kohorten über eine längere Dauer statt. Die unterschiedlichen Kohorten werden benötigt, um etwaige Kohortenspezifische Ergebnisse zu verhindern und eine größere Stichprobe zu erhalten. Es gibt einige Fragestellungen und Hypothesen, die in dieser Arbeit beantwortet werden sollen. So soll die Frage überprüft werden inwiefern Sportunterricht – spezieller die Stundenausweitung – das Selbstkonzept in seinen einzelnen Facetten beeinflussen kann und indirekt überprüft werden, ob Erkenntnisse für die Sozialisations- bzw. Selektionshypothese gewonnen werden können. Ferner gilt es zu überprüfen, ob Sportunterricht alleine, ohne gezielte Interventionen nachhaltig die Selbstkonzeptfacetten beeinflussen kann.

Die erste Hypothese lautet:

*Angenommen wird, dass sich Schüler*innen der Themenklasse Sport hinsichtlich des generellen Selbstkonzepts von Klasse 5 zu Klasse 7 anders entwickeln als Schüler*innen der anderen Themenklassen.*

Studien, die die Verbesserung des generellen Selbstkonzepts durch eine Erhöhung der Sportstundenanzahl belegen sind kaum vorhanden. Insgesamt ist die Studienlage jedoch vor allem im Grundschulbereich kontrovers. Dennoch bietet sie Anlass zur Einschätzung, dass das generelle Selbstkonzept von der Sportklasse profitieren kann (vgl. Kap. 2.4). Zudem wurde gezeigt, dass eine Veränderung in den Unterdimensionen das generelle Selbstkonzept positiv beeinflussen kann (vgl. Kap. 2.4). Je stärker die Situation der Realität entspricht, desto wahrscheinlicher findet dabei eine Veränderung des Selbstkonzepts statt (vgl. Kap. 2.4). Oft wurde zuerst eine Verschlechterung des Selbstkonzepts beobachtet, das sich jedoch anschließend stabilisiert und sich am Ende sogar verbessern kann. Dies kann mit einer optimistischeren und realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten begründet werden. Das Projekt ‚Tägliche Sportstunde‘ konnte wiederum eine gewisse Stabilität des Selbstkonzepts bei Grundschulern im Längsschnitt offenbaren (vgl. Kap. 2.4). Es gibt demnach einige Indizien, die eine Verbesserung des Selbstkonzepts wahrscheinlich machen, auch wenn dies im Längsschnitt nicht in allen Fällen

nachgewiesen werden konnte. Das Bildungsministerium nimmt an, dass Sportunterricht die Fähigkeit und die Aufgabe hat, das Selbstkonzept positiv zu beeinflussen (vgl. Kap. 2.4).

Die zweite Hypothese lautet wie folgt:

*Angenommen wird, dass sich Schüler*innen der Themenklasse Sport hinsichtlich des physischen Selbstkonzepts (sportliche Selbstkonzept und Körperkonzept) von Klasse 5 zu Klasse 7 anders entwickeln als Schüler*innen der anderen Themenklassen.*

Auch hierfür liefert der Zwischenbericht von Burrmann et al. (2015) erste Indizien. So wurde in Kapitel 2.4 gezeigt, dass das physische Selbstkonzept durch Schulsport beeinflussbar ist. Veränderungen konnten zum Beispiel von Ruf (2006) nachgewiesen werden, nach dem die Veränderung des Körperkonzepts wahrscheinlicher ist als die Anpassung zeitlich stabilerer Facetten (vgl. Kap. 2.4). Seyda (2011) konnte keine Veränderungen für das physische Selbstkonzept beobachten, sofern Unterricht nicht dementsprechend angeleitet wird und zielorientiert stattfindet. Sportunterricht muss den Schüler*innen Gelegenheiten geben Sportbezogene Kompetenzen zu hinterfragen und zu reflektieren. Dies kann durch gezielte Hilfestellungen und Fragebögen stattfinden – das wurde für die Sportklasse in dieser Arbeit aber nicht gezielt von den Lehrkräften gefordert. Für talentierte Grundschüler konnte in der SET-Studie ein höheres sportbezogenes Selbstkonzept festgestellt werden. Darüber hinaus konnte Burrmann (2016) zeigen, dass ängstliche Schüler durch Sportunterricht eine bessere Selbsteinschätzung und ein positiver getöntes Sportkonzept entwickeln können (vgl. Kap. 2.4). Auch das Bildungsministerium nimmt an, dass der Sportunterricht zu einer positiven Entwicklung beitragen könnte. Es gibt demnach einige Hinweise auf eine positive Tendenz bezüglich der physischen Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Kap. 2.3).

Die dritte Hypothese lautet:

*Angenommen wird, dass sich Schüler*innen der Themenklasse Sport hinsichtlich des sozialen Selbstkonzepts von Klasse 5 zu Klasse 7 anders entwickeln als Schüler*innen der anderen Themenklassen.*

Der Theorieteil erlaubt hierzu eine erste Einschätzung, die mithilfe einer Langzeitbeobachtung überprüft werden muss (vgl. Kap. 2.4). In der BISS-Studie konnte eine Verbesserung des sozialen Selbstkonzepts sowie eine bessere soziale Akzeptanz durch Sportunterricht nachgewiesen werden. Auch hier zeigte sich, dass talentierte Grundschüler ein positiver geprägtes soziales Selbstkonzept haben (vgl. Kap. 2.4). Im Sportunterricht gibt es zahlreiche Anlässe zum sozialen Lernen (vgl. Kap. 2.3). Inwiefern die wenigen dargelegten Befunde im Längsschnitt verifizierbar sind, bleibt zu überprüfen.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Hypothesen noch hochgradig spekulativ sind und es vor allem im leistungssportlichen Bereich sowie bei talentierten Schülern Hinweise auf deren Zutreffen gibt. Nach wie vor ist jedoch fraglich, ob die meist im Querschnitt festgestellten Unterschiede auch im Längsschnitt nachgewiesen werden können. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass ein zielorientierter Unterricht die beste Möglichkeit zur Anpassung bietet; auch dieser kann im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht gewährleistet werden.

3 Methodik

Im vorliegenden Kapitel wird zuerst die Stichprobe beschrieben, dafür wird zuerst eine allgemeine Beschreibung abgegeben, die im weiteren Verlauf nach Kohorten, Profil und Geschlecht untergliedert wird. Die Schüler*innen konnten sich unabhängig von sportlichen Interessen, Fähigkeiten und Sportvereinszugehörigkeit für die Sportklasse bewerben. Bei zu vielen Anmeldungen entschied das Los über die Gruppenzugehörigkeit. In der Sportklasse wurde der Sportunterricht vertieft. In der 5. Klassenstufe erhielten die Schüler*innen fünf Stunden (je 60 min) Sportunterricht pro Woche. In den nachfolgenden Klassenstufen wurden jeweils vier Stunden Sport pro Woche unterrichtet (Burrmann et al., 2015). Der Sportunterricht wurde normal ohne spezielle Profilierung bzw. Aufgaben durchgeführt, das heißt es gab keine gezielten vorgefertigten Sporteinheiten mit formulierten Zielen.

In Kapitel 3.2 wird das Messinstrument, hier ein Fragebogen beschrieben. Dieser sollte überwiegend quantitative Daten erfassen. Den Abschluss bilden die Beschreibung der Durchführung der Primärstudie und die statistische Auswertung (Kapitel 3.3 und 3.4). Für die Beantwortung der Fragestellung und der Hypothesen wurde eine quantitative Datenauswertung in Form einer Sekundäranalyse

durchgeführt. Neben der Auswertung der Daten wurde der aktuelle Forschungsstand der Literatur mit einbezogen und für die Interpretation genutzt. Die Gütekriterien der quantitativen Forschung sind erfüllt: Es wurde stets der selbe standardisierte Fragebogen genutzt, weshalb angenommen werden kann, dass die Forschung valide ist. Burrmann et al. (2015) berichten von der Validität des Fragebogens bzw. der Items. Zudem wurden die erfassten Daten unverändert für die Datenanalyse belassen und erfüllen das Gütekriterien der Objektivität. Zudem ist der Fragebogen unabhängig vom Testleiter. Der Fragebogen kann mit einer hohen internen Konsistenz als reliabel angesehen werden (Blanz, 2015), weitere Informationen befinden sich im Unterkapitel 3.2. Die Items und der Fragebogen sind an bekannte und gut überprüfte Messinstrumente des Selbstkonzepts angelehnt und erfüllen die Gütekriterien (Stiller, et al., 2004).

3.1 Stichprobe

Alle Schüler*innen der Stichprobe gehen auf die Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch. Die Stichprobe enthält Schüler*innen aus drei verschiedenen Gruppen – darunter eine Sportklasse, eine Musikklasse und eine Klasse ohne Thema. Insgesamt gibt es inzwischen drei Kohorten, die im Zeitraum von der 5. bis zur 7. Klasse an der Studie teilgenommen haben. In der Themenklasse Sport erfolgt in der 5. Klassenstufe es eine Stundenausweitung von drei auf ca. fünf Stunden Sport in der Woche. Alle Schüler*innen konnten sich frei für eine der beiden Themenklassen oder für keinen Themenbezug entscheiden und es bestanden keine Grundvoraussetzungen für die Aufnahme. Die Gruppenzusammensetzung kann deshalb als heterogen betrachtet werden.

Die unterschiedlichen Kohorten und Jahrgänge repräsentieren unterschiedliche Altersklassen und dementsprechend auch verschiedene mögliche Entwicklungsstände. Durch die längsschnittliche Betrachtung kann die Veränderung des Selbstkonzepts bzw. dessen Entwicklung im Verlauf der Zeit betrachtet werden (Ruf, 2006).

Insgesamt haben 244 Schüler*innen an der Befragung teilgenommen. Davon gingen 81 Schüler*innen in eine Musikklasse, 83 Schüler*innen in eine und 80 Schüler*innen besuchten eine Klasse ohne Themenbezug. In der Abbildung 4 lässt sich der absolute

Anteil der Jungen und Mädchen ablesen. Es waren annähernd gleich viele Jungen und Mädchen in jedem Profil.

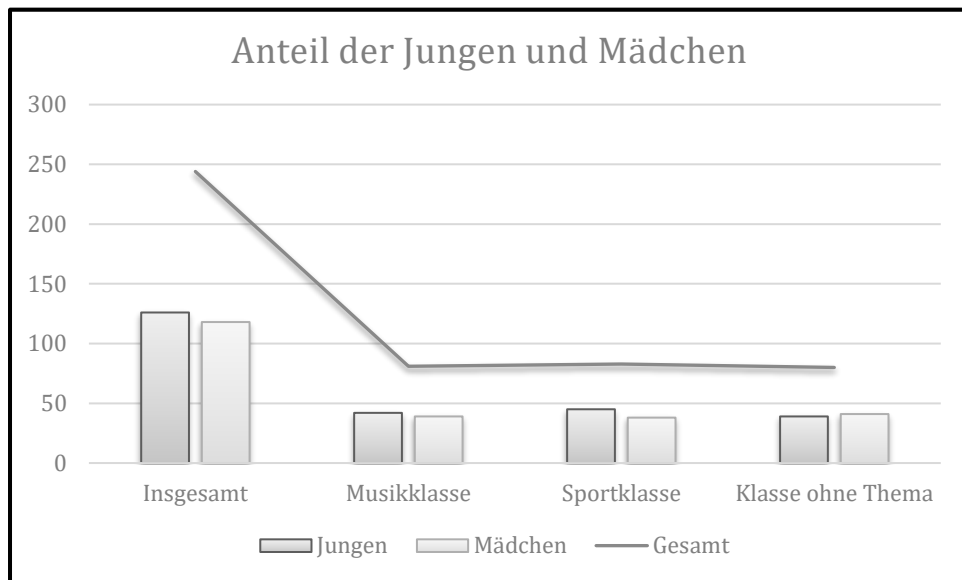


Abb. 4. Anteil der Jungen und Mädchen in den einzelnen Profilen.

Die erste Kohorte umfasste 86 Schüler*innen (45 Jungen, 41 Mädchen), die zweite 81 Schüler*innen (40 Jungen, 41 Mädchen) und die dritte 77 Schüler*innen (41 Jungen, 36 Mädchen). Das durchschnittliche Alter beim ersten Messzeitpunkt betrug $10,45 \pm 0,54$ Jahre.

In Kohorte 1 befanden sich 29 Schüler*innen (17 Jungen, 12 Mädchen) in der Musikklasse, 29 Schüler*innen (14 Jungen, 15 Mädchen) in der Sportklasse und 28 Schüler*innen (14 Jungen, 14 Mädchen) in der Klasse ohne Thema. Dabei sind 95,3 % der Schüler*innen aus Kohorte 1 in Deutschland geboren (Musikklasse: 96,6 %, Sportklasse: 96,6 %, Klasse ohne Thema: 92,6 %), wobei 74,1 % der Mütter und 77,4 % der Väter aus Deutschland stammen. Einen Migrationshintergrund (Eltern oder Kind) gaben ca. 30 % (Musikklasse: 28 %, Sportklasse: 96,6 %, Klasse ohne Thema: 33 %) an. Knapp 70 % der Schüler*innen aus Kohorte 1 haben ältere Geschwister, 60 % jüngere und 10 % gleichaltrige Geschwister.

Die zweite Kohorte umfasste 28 Schüler*innen (13 Jungen, 15 Mädchen) in der Musikklasse, 29 Schüler*innen (17 Jungen, 12 Mädchen) in der Sportklasse und 24 Schüler*innen (10 Jungen, 14 Mädchen) in der Klasse ohne Thema. Insgesamt sind 98,8 % der Schüler*innen in Deutschland geboren (Musikklasse: 100 %, Sportklasse: 34 %, Klasse ohne Thema: 95,8 %), allerdings nur 77,9 % der Mütter und 77,6 % der

Väter. Von einem Migrationshintergrund (Eltern oder Kind) berichteten ca. 30 % (Musikklasse: 29 %, Sportklasse: 25 %, Klasse ohne Thema: 38 %). Des Weiteren haben 45 % der Schüler*innen aus Kohorte 2 jüngere Geschwister, 70 % ältere Geschwister und 10 % gleichaltrige Geschwister.

In der dritten Kohorte bestand die Musikklasse aus 24 Schülerinnen und Schülern (12 Jungen, 12 Mädchen), die Sportklasse aus 25 Kindern (14 Jungen, 11 Mädchen) und die Klasse ohne Thema aus 28 Schüler*innen (15 Jungen, 13 Mädchen). Davon sind 97,4 % in Deutschland geboren (Musikklasse: 100 %, Sportklasse: 96 %, Klasse ohne Thema: 38 %), während dies bei 73 % der Mütter und 71,1 % der Väter ebenfalls der Fall ist. Einen Migrationshintergrund (Eltern oder Kind) gaben ca. 35 % (Musikklasse: 33 %, Sportklasse: 24 %, Klasse ohne Thema: 46 %) an. Auch in Kohorte 3 haben 70 % der Schüler*innen ältere, 50 % jüngere und 10 % gleichaltrige Geschwister.

Tab. 2. Deskriptive Statistik zur Einteilung der Schüler*innen nach Thema der Klasse in Abhängigkeit von Kohorte und Geschlecht.

				Profil		
				Musik	Sport	Ohne Thema
				Anzahl	Anzahl	Anzahl
Kohorte	1	Geschlecht	Männlich	17	14	14
			Weiblich	12	15	14
	2	Geschlecht	Männlich	13	17	10
			Weiblich	15	12	14
	3	Geschlecht	Männlich	12	14	15
			Weiblich	12	11	13

Sportaktivitäten der Kohorten: Zu Beginn der Untersuchung waren 72% der Schüler*innen in einem Sportverein aktiv. Beim zweiten Messzeitpunkt waren es 62%. In der 7. Klasse und somit zum dritten Messzeitpunkt waren 66% der Schüler*innen in einem Sportverein aktiv. In ihrer Freizeit trieben zum ersten Messzeitpunkt 92% der Teilnehmenden Sport. Beim zweiten Messzeitpunkt waren es 93% der Schüler*innen und beim dritten Messzeitpunkt 92%.

In Kohorte 1 gaben, in der Sportklasse, die meisten Schüler*innen an in einem Sportverein aktiv zu sein. Ein genauer Überblick der Prozentangaben ist in der Abbildung 5 zu sehen. Für den 1. Messzeitpunkt gaben 80 % der Schüler*innen an, 69 % beim zweiten Messzeitpunkt und 57 % beim dritten Messzeitpunkt in einem Sportverein aktiv zu sein.

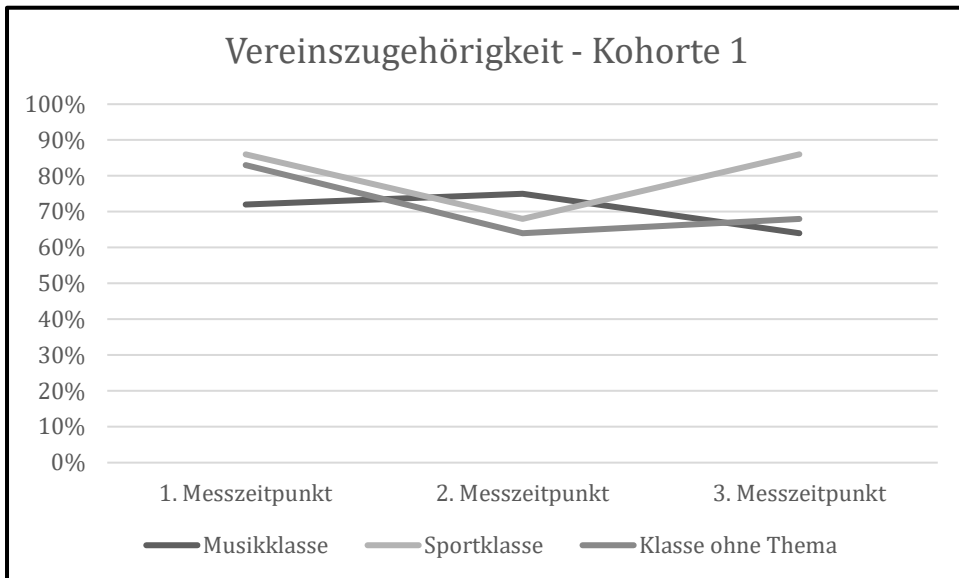


Abb. 5. Vereinszugehörigkeit der Profile der 1. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Die Sportklasse dominierte mit 100% bei allen 3 Messzeitpunkten bzgl. der Sportbetätigung in der Freizeit. In Abbildung 6 sind auch die Ergebnisse für die Musikklasse und die Klasse ohne Thema in Prozenten dargestellt.

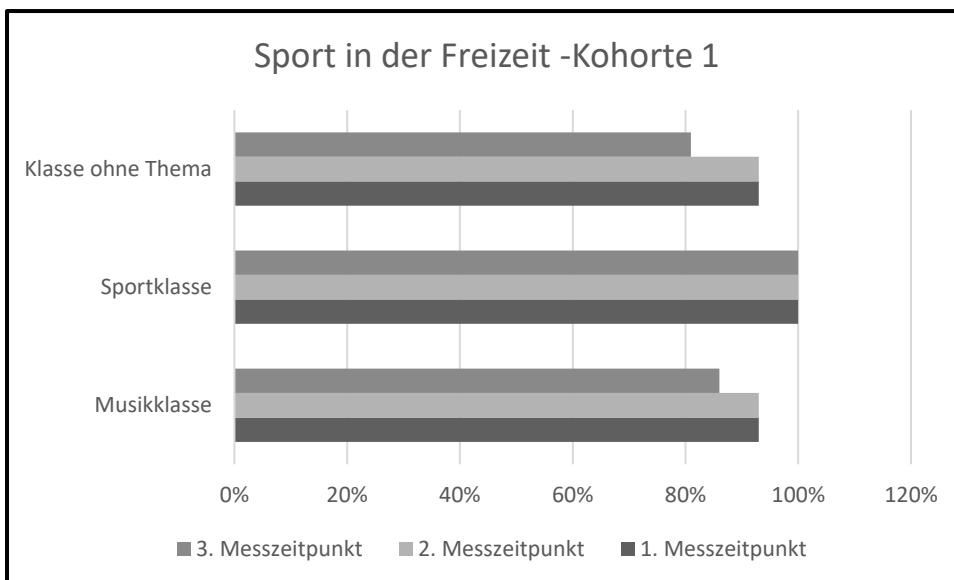


Abb. 6. Sportaktivitäten in der Freizeit für die 1. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Für 80 % der befragten Schüler*innen (Musikklasse: 69 %, Sportklasse: 100 %, Klasse ohne Thema: 71 %) hatte Sport zum ersten Messzeitpunkt einen hohen Stellenwert (,wichtig' oder ,sehr wichtig'). Beim zweiten Messzeitpunkt war dies für 74 % (Musikklasse: 64 %, Sportklasse: 89 %, Klasse ohne Thema: 68 %) der Fall und

beim dritten Messzeitpunkt äußerten sich 75 % (Musikklasse: 60 %, Sportklasse: 96 %, Klasse ohne Thema: 71 %) entsprechend. Einen Umfang von drei bis vier Stunden Sport pro Woche nannten 30 % der Schüler*innen beim ersten Messzeitpunkt. Weitere 36 % gaben drei bis fünf Stunden beim zweiten Messzeitpunkt an. Beim dritten Messzeitpunkt gaben 30 % vier bis sechs Stunden an, was jeweils den meistgenannten Antworten entspricht.

In Kohorte 2 war der Anteil der Schüler*innen mit Vereinszugehörigkeit in der Sportklasse ebenfalls am höchsten. In Abbildung 7 werden die Ergebnisse für alle 3 Profilklassen präsentiert.

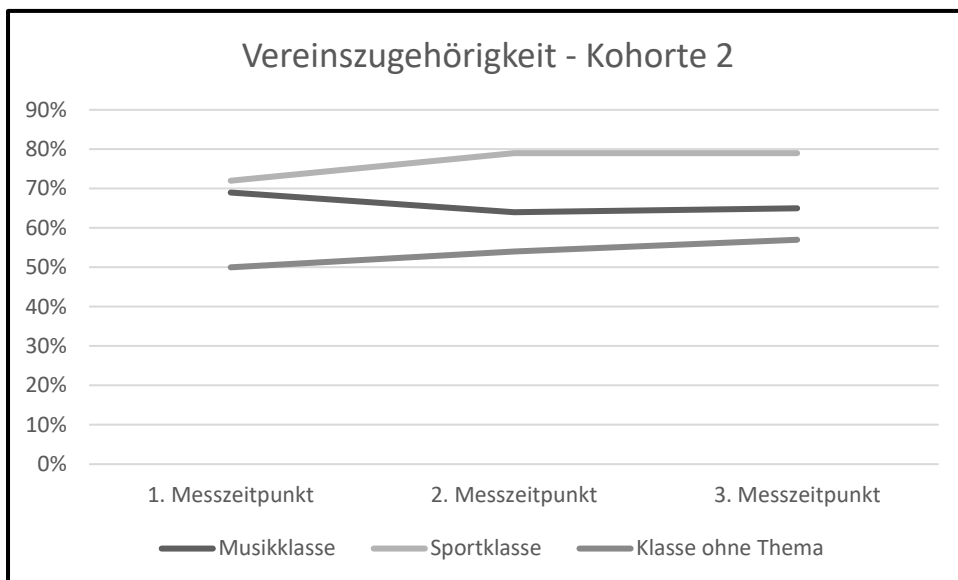


Abb. 7. Vereinszugehörigkeit der Profilklassen in der 2. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Beim zweiten Messpunkt gaben 100% der Schüler*innen der Sportklasse an in einem Sportverein aktiv zu sein. Alle weiteren Angaben sind in Abbildung 8 dargestellt.

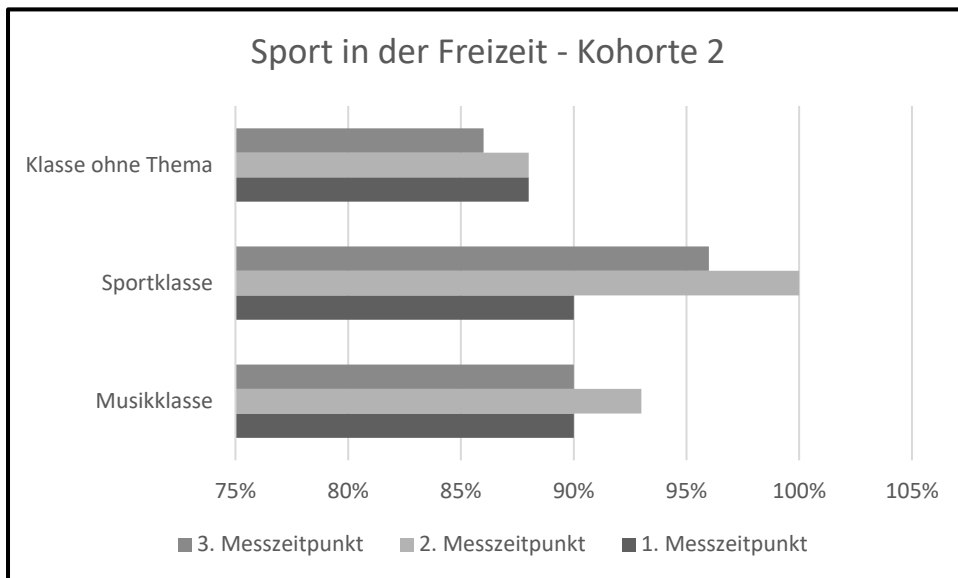


Abb. 8. Sportaktivitäten in der Freizeit für die 2. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Außerdem hatte Sport für 86 % der Schüler*innen (Musikklasse: 76 %, Sportklasse: 100 %, Klasse ohne Thema: 83 %) beim ersten Messzeitpunkt einen hohen Stellenwert (,wichtig' oder ,sehr wichtig'). Beim zweiten Messzeitpunkt war dies für 75 % (Musikklasse: 75 %, Sportklasse: 93 %, Klasse ohne Thema: 57 %) der Fall und beim dritten Messzeitpunkt für 79 % (Musikklasse: 74 %, Sportklasse: 93 %, Klasse ohne Thema: 71 %). Zwei bis vier Stunden Sport pro Woche trieben 34 % der Schüler*innen zum ersten Messzeitpunkt und 26 % zum zweiten Messzeitpunkt. Beim dritten Messzeitpunkt gaben 29 % vier bis sechs Stunden an.

In Kohorte 3 gaben bei den ersten beiden Messzeitpunkten Schüler*innen der Sportklasse am häufigsten an einem Sportverein anzugehören. Wohingegen zum 3. Messzeitpunkt Schüler*innen der Musikklasse vermehrt Mitglieder in einem Sportverein waren. Eine detaillierte Aufschlüsselung ist in Abbildung 9 dargestellt.

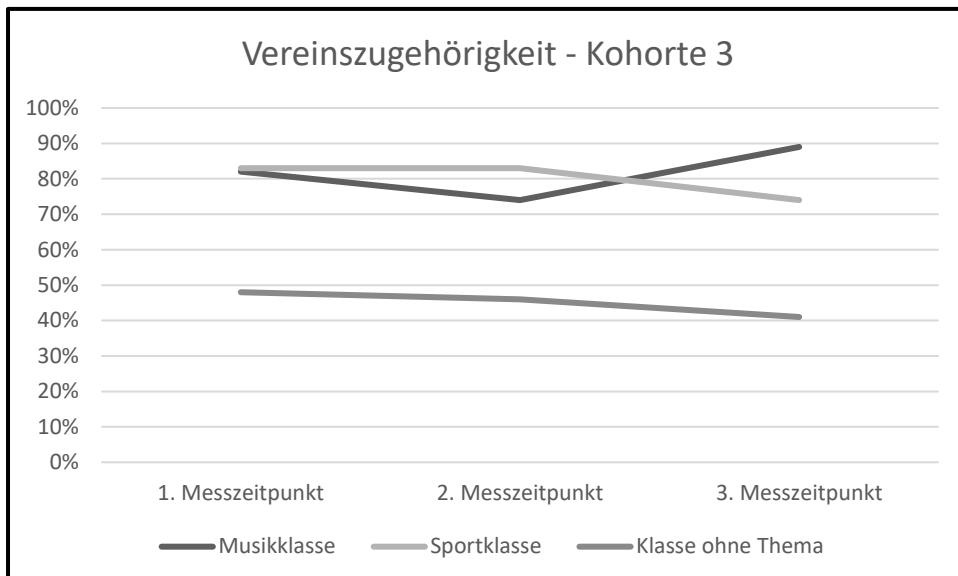


Abb. 9. Vereinszugehörigkeit der Profilklassen in der 3. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Darüber hinaus berichteten 100 % der Schüler*innen der Sportklasse in ihrer Freizeit Sport zu treiben – bei allen 3 Messzeitpunkten und 100 % beim 3. Messzeitpunkt in der Musikklasse. Weitere Informationen sind Abbildung 10 zu entnehmen.

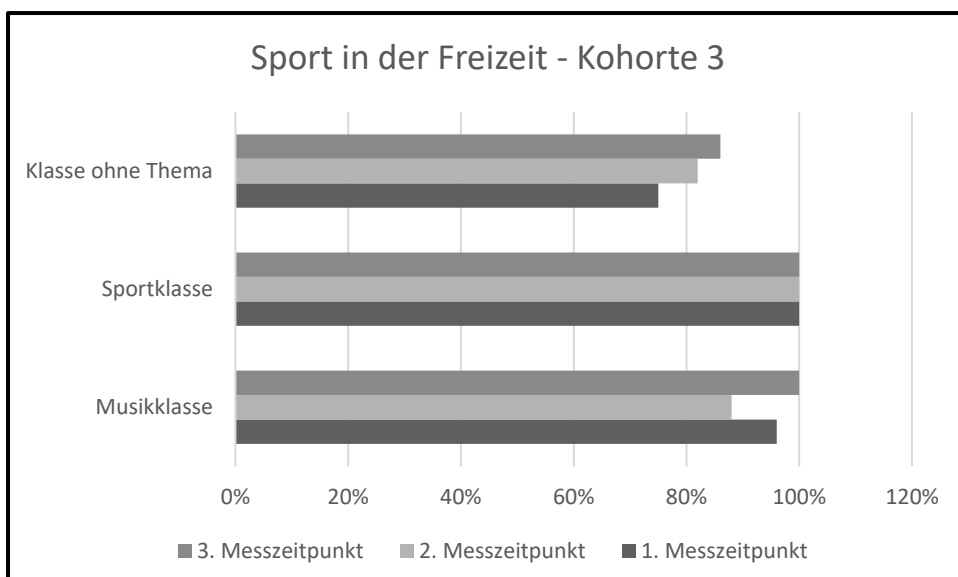


Abb. 10. Sportaktivitäten in der Freizeit für die 3. Kohorte in Prozent (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).

Für 72 % der Schüler*innen (Musikklasse: 79 %, Sportklasse: 78 %, Klasse ohne Thema: 61 %) hatte Sport beim ersten Messzeitpunkt einen hohen Stellenwert (,wichtig', ,sehr wichtig'). Beim zweiten Messzeitpunkt traf dies auf 74 % (Musikklasse: 70 %, Sportklasse: 82 %, Klasse ohne Thema: 57 %) und beim dritten Messzeitpunkt

auf 67 % (Musikklasse: 71 %, Sportklasse: 74 %, Klasse ohne Thema: 55 %) der Befragten zu. Von drei bis fünf Stunden Sport pro Woche berichteten 33 % der Schüler*innen beim ersten Messzeitpunkt, 22 % gaben vier bis fünf Stunden beim zweiten Messzeitpunkt an. Beim dritten Messzeitpunkt trieben 28 % der Teilnehmenden drei bis fünf Stunden Sport.

Insgesamt 77,8 % der Jungen waren zum ersten Messzeitpunkt Mitglied in einem Verein. Davon trieben 95,2 % in ihrer Freizeit Sport. Bei den Mädchen waren es 65,5 % (Sportverein) bzw. 87,2 % (Sporttreiben in der Freizeit).

Beim dritten Messzeitpunkt waren nur noch 73,6 % der Jungen und 57,1 % der Mädchen in einem Sportverein aktiv, während 93,6 % der Jungen bzw. 88,3 % der Mädchen in ihrer Freizeit Sport ausübten.

3.2 Messinstrumente

Es wurde ein standardisierter Fragebogen (siehe Anhang) benutzt, der in jedem Jahr dieselben Fragestellungen beinhaltet. Diese Form der Selbstkonzeptüberprüfung stellt den Goldstandard in der Selbstkonzeptforschung dar (Moritz et al., 2017; Stiller et al., 2004). Zu Beginn wurde ein Einführungsblatt mit der Erklärung der Durchführung ausgeteilt. Der Fragebogen beinhaltete offene und geschlossene Fragen zu den Themen Freizeitverhalten, Sport (Häufigkeit, Sportart, Vorhandensein von Sportgeräten etc.), Musik und der eigenen Klasse bzw. Gruppenzugehörigkeit. Anschließend folgten Fragen, die sich auf die einzelnen Themenklassen bezogen. Für die Themenklasse Sport wurden Fragen mit Sportbezug gestellt. Zum Beispiel wurde gefragt, warum das antwortende Kind sich für die Themenklasse entschieden hat, was Familie und Freunde darüber denken usw. Analog hierzu, jedoch mit Musikbezug, war der Fragebogen für die Musikklasse ausgestaltet, während jener für die Klasse ohne Themenbezug allgemeiner formuliert war.

Des Weiteren gab es noch einen größeren Abschnitt, der für alle Schüler*innen identisch war. Dieser umfasste zu bewertende Aussagen zum Unterricht und zur Klasse (,Mir macht Unterricht Spaß'; ,Meine Mitschüler akzeptieren mich so, wie ich bin'; ...), zum Selbstbild der Schüler*innen (,Ich fühle mich wohl in meinem Körper'; ,Ich sehe gut aus'; ...) sowie zur Einschätzung der sportlichen, musikalischen und schulischen Fähigkeiten (,Ich kann schnell rennen'; ,Ich bin musikalisch sehr talentiert'; ,Ich bin sehr gut in der Schule'; ...). Die einzelnen Facetten des Selbstkonzepts wurden

anhand einer vierstufigen Likert-Skala überprüft. Bei den zu bewertenden Aussagen konnte zwischen den Möglichkeiten ‚trifft völlig zu‘, ‚trifft eher zu‘, ‚trifft kaum zu‘ und ‚trifft nicht zu‘ entschieden werden. Vereinzelt gab es offene Fragen mit Aussagen zum Beispiel zu Besonderheiten und Wünschen an die Klasse (‚von meiner Klasse wünsche ich mir...‘; ‚Das besondere an meiner Klasse ist...‘;...). Den Abschluss des Fragebogens bildeten Fragen zu möglichen körperlichen Beschwerden (Kopfschmerzen, Schweißausbrüche etc.) inklusive der jeweiligen Häufigkeit (‚fast nie‘, ‚gelegentlich‘, ‚Häufig‘, ‚fast immer‘) und Fragen zur eigenen Person (Alter, Geschlecht, Geschwister, Anzahl materieller Gegenstände wie Handy, PC und weitere).

Die Antwortmöglichkeiten wurden so konstruiert, dass sie als quasi intervallskaliert mit konstanten Abständen betrachtet werden können (Ruf, 2006). Für die sportlichen Fähigkeiten wurden elf Items mit einem Cronbachs α von .81 (Beispiel: ‚Ich kann gut klettern‘) und für die Körperakzeptanz sechs Items mit einem Cronbachs α von .82 integriert (Beispiel: ‚Ich fühle mich wohl in meinem Körper‘). Für das generelle Selbstkonzept wurde ein Cronbachs α von .83 festgestellt und es wurden fünf Items miteinbezogen. Dazu zählt zum Beispiel die Aussage ‚Ich mag mich so wie ich bin‘. Für das soziale Selbstkonzept wurde Cronbachs α für gleichgeschlechtliche Peers (Jungen: .69, Mädchen: .66) und gegengeschlechtliche Peers bestimmt (Jungen: .39, Mädchen: .27; Burrmann, Thiele & Brenken, 2019). Der Fragebogen kann demnach mit einer hohen internen Konsistenz als reliabel angesehen werden (Blanz, 2015).

3.3 Durchführung

Die geplante Analyse ist eine Sekundäranalyse mit einer eigenen Forschungsfrage. Dazu wird eine quantitative Datenerhebung herangezogen, die im Längsschnitt über drei Jahre hinweg von 2013 bis 2015 durchgeführt wurde. Alle Schüler*innen der Stichprobe mussten jährlich einen standardisierten Fragebogen ausfüllen. Die erste Befragung begann ein halbes Jahr nach dem Beginn des 5. Schuljahres (Burrmann et al., 2015). Neben den Schülerinnen und Schülern mussten auch die Lehrer und die Eltern jeweils einen Fragebogen ausfüllen.

Insgesamt wurden drei Kohorten von der 5. bis zur 7. Klasse befragt. Zu- und Abgänge in den verschiedenen Kohorten und Klassen waren zu jeder Zeit möglich. Die Befragung bzw. die Teilnahme an dieser war freiwillig und die Befragung wurde

anonym durchgeführt. Eltern und Teilnehmer wurden zuvor schriftlich über die Studie aufgeklärt und gaben ihre Zustimmung. Um ein maximales Ausmaß an aussagekräftigen Daten zu gewinnen, wurde versucht, möglichst viele Kohorten mit gleich großen Gruppen zu rekrutieren, also eine ausreichend große Stichprobe zu schaffen. Die Gruppen waren für alle Schüler*innen zugänglich und frei wählbar, um extreme Kohorten und Gruppenunterschiede von vornherein auszuschließen. Die verschiedenen Kohorten dienten dazu, eine etwaige zufällige Verteilung auszuschließen. Auch die Geschlechter sollten gleichmäßig auf alle Gruppen verteilt sein. Es wurden drei verschiedenen Gruppen bzw. Profile einbezogen, um mögliche Effekte besser unterscheiden zu können.

3.4 Statistische Auswertung

Die Auswertung der Ergebnisse fand mithilfe von SPSS statt (IBM SPSS Statistics 28.0.0.0.). Die einzelnen Selbstkonzeptfacetten wurden mithilfe der jeweiligen Items ausgewertet und die Daten haben ein metrisches Skalenniveau. Bei den Selbstkonzeptfacetten entspricht dabei ein hoher Wert einer hohen Ausprägung. Für die Angabe des Alters gilt dies ebenfalls, während alle anderen Angaben ein nominales Skalenniveau aufweisen. Dazu zählen unter anderem die Mitgliedschaft in einem Sportverein, die Angaben bezüglich der sportlichen Betätigung in der Freizeit, das Geschlecht sowie die Stundenanzahl der sportlichen Betätigung.

Anhand einer (mixed) Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung sollte der Interaktionseffekt Zeit*Themenklasse bezüglich der Mittelwerte der Selbstkonzeptfacetten untersucht werden. Die ANOVA wurde gewählt, um die Mittelwerte der drei Profile an den drei Zeitpunkten in Bezug auf die Selbstkonzeptfacetten zu untersuchen. Als abhängige Variable wurden die intervallskalierten Werte des Selbstkonzepts herangezogen (generelles Selbstkonzept, sportliches Selbstkonzept, Körperkonzept und soziales Selbstkonzept). Als Innersubjektfaktor wurde die Zeit mit den drei Messzeitpunkten gewählt. Die unabhängigen Variablen sind die nominalskalierten Zwischensubjektfaktoren Klassenzugehörigkeit (Sport, Musik, kein Thema), Geschlecht (männlich, weiblich) sowie Kohorte (1, 2, 3). Im Rahmen der ANOVA wurden die Haupteffekte der Zeit, der Kohorte, des Profils und des Geschlechts sowie deren Interaktionseffekt bestimmt. Für die Ermittlung des Interaktionseffekts von zum

Beispiel Zeit*Themenklasse wurden die Mittelwerte betrachtet. Dabei betrug das Signifikanzniveau für alle angewendeten Analysen $p = .05$.

Die Bedingung der Normalverteilung der abhängigen Variablen der ANOVA wurde mithilfe der explorativen Datenanalyse überprüft. Auf die Erfüllung der Bedingungen der Normalverteilung der ANOVA kann verzichtet werden, da diese robust gegenüber Ausreißern (Glass et al., 1972; Harwell et al., 1992; Salkind, 2010) und die Stichprobe ausreichend groß ist (Bortz & Schuster, 2010; Kähler, 2004; Tavakoli, 2013). Bei der ANOVA und Analysen mit mehr als 30 Versuchspersonen in den einzelnen Gruppen kann nach zentralem Grenzwertsatz von einer annähernd normalverteilten Stichprobe ausgegangen werden (Bortz, J. & Schuster, C., 2010; Kähler, 2004; Tavakoli, 2013). Sowohl bei Betrachtung der Profile, der Kohorten und des Geschlechts sind die Stichprobengrößen zu allen 3 Messzeitpunkten größer als 30 Personen, aus diesem Grund findet keine Betrachtung der Normalverteilung und Ausreißer statt (Kap. 3.1 und Kap. 4). Im Folgenden werden beide Parameter nicht weiter beschrieben – die Abbildungen für die Ausreißer sind in den Abbildungen 11-15 im Anhang beigefügt. Es wurden keine nennenswerten Ausreißer festgestellt. Die Vorgehensweise beinhaltete zudem die Überprüfung der Sphärizität sowie der Homogenität der Fehlervarianzen (Nach Levene-Test) und der Kovarianzenmatrizen (nach Box-Test). Der Vergleich der Post-hoc-Ergebnisse wird verwendet, da diese unabhängig von der ANOVA sind (Hsu, 1996) und auch bei Verletzung der Homogenität analysiert werden können. Außerdem wurden die Innersubjekteffekte (zum Beispiel Effekt der Zeit, Interaktionseffekte Zeit*Kohorte, Zeit*Geschlecht und weitere) und die Zwischensubjekteffekte (Profil, Geschlecht, ...) im Allgemeinen sowie speziell für die Profile, die Kohorten und die Geschlechter betrachtet. Beim Vergleich der Profile, der Kohorten und der Geschlechter wurden paarweise Vergleiche, Post-hoc-Vergleiche nach Tukey-HSD und der robustere Welch-Test angewendet (Hemmerich, 2015–2022). Für die Beschreibung der Effekte wurde die Effektstärke f ($f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$) nach Cohen (1988) mithilfe des partiellen Eta-Quadrats (η^2) berechnet. Dabei entspricht ein $f \geq .10$ einem kleinen Effekt, ein $f \geq .25$ einem mittleren Effekt und ein $f \geq .40$ einem starken Effekt. Insgesamt werden ca. 80 Versuchspersonen für eine Effektstärke von $\eta^2 = .14$ (entspricht einem f von .403) bei drei Messungen mit Messwiederholung ($\alpha = .05$) benötigt (Hemmerich, 2020).

Für die Ergebnisdarstellung der Stichprobe werden überwiegend deskriptive Beschreibungen der relativen Häufigkeiten verwendet. Die unterschiedlichen Kohorten, Profile etc. sind unterschiedlich groß und um diese besser miteinander vergleichen zu können, wurde die Angabe der relativen Häufigkeiten gewählt.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung wird in einzelne Unterkapitel gegliedert. Zuerst werden die Ergebnisse für das generelle Selbstkonzept präsentiert (Kapitel 4.1). Anschließend folgt die Darstellung des physischen Selbstkonzepts aufgeteilt in die Subfacetten Körperkonzept (Kap. 4.2) und die beiden Dimensionen des sportlichen Selbstkonzepts (Kap. 4.3 und 4.4). Dem Sportunterricht wird in der Theorie ein großer Effekt für das physische Selbstkonzept nachgesagt (siehe Kapitel 2.2.5 und 2.4), weshalb die Aufteilung in die einzelnen Unterpunkte zur genaueren Differenzierung und Interpretation sinnvoll sein könnten. Die Aufteilung des sportlichen Selbstkonzepts in die Unterkategorien 1 und 2 macht Sinn, da es Sportartspezifische Fähigkeiten gibt und Sportartenübergreifende Fähigkeiten – diese haben unter Umständen einen unterschiedlich großen Einfluss auf das Selbstkonzept. Sportartenübergreifende Fähigkeiten (‘Ich kann gut werfen und fangen’) lassen sich unter Umständen schneller verbessern als spezifische Fähigkeiten (‘Ich bin ein guter Fußballer’). Zum Schluss werden die Ergebnisse für das soziale Selbstkonzepts dargelegt (Kap. 4.5).

4.1 Ergebnisse für das generelle Selbstkonzept

Nachfolgend werden zuerst die Ergebnisse für das generelle Selbstkonzept beschrieben. Bei der ANOVA ist die Verletzung der Normalverteilung vernachlässigbar, da diese robust gegenüber Ausreißern und die Stichprobe ausreichend groß ist ($n > 30$; Glass, Peckham & Sanders, 1972; Harwell, Rubinstein, Hayes & Olds, 1992; Salkind, 2010).

In die Analyse der ANOVA wurden die Daten von 72 Schülerinnen und Schülern der Musikklassse, 68 Schülerinnen und Schülern der Sportklasse sowie 64 Schülerinnen und Schülern der Klasse ohne Thema einbezogen. Dies sind insgesamt 204 Schüler*innen (105 Jungen, 99 Mädchen). Davon sind 74 Schüler*innen Kohorte 1, 68 Schüler*innen Kohorte 2 und 62 Schüler*innen Kohorte 3 zuzuordnen. Die genauen Angaben können in Tabelle 3 eingesehen werden.

Tab. 3. Zwischensubjektfaktoren generelles Selbstkonzept – Anzahl der Schüler*innen unterteilt nach Profil, Kohorte und Geschlecht (eigene Darstellung, abgewandelt nach SPSS-Ausgaben).

		Wertbeschriftung	N
Profil	1	Musik	72
	2	Sport	68
	3	Ohne Thema	64
Kohorte	1	1	74
	2	2	68
	3	3	62
Geschlecht, t1	1	Männlich	105
	2	Weiblich	99

Es wurde eine Verletzung der Sphärizität festgestellt und eine Huynh-Feldt-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen. Die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war nach Levene-Test für den ersten und zweiten Messzeitpunkt nicht gegeben (siehe Tab. 9 und 10 im Anhang). Aus diesem Grund können die Ergebnisse der ANOVA nicht analysiert werden. Es folgt der Vergleich der Post-hoc-Ergebnisse und des Welch-Tests.

In Bezug auf den dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Profile der Klassen gemäß Welch-Test signifikant voneinander ($p < .001$). Für den ersten ($p = .055$) und den zweiten Messzeitpunkt ($p = .156$) wurde keine Signifikanz festgestellt (siehe Tab. 11 im Anhang). Auch nach Tukey-HSD-Post-hoc-Test unterschied sich die Sportklasse zum dritten Messzeitpunkt signifikant von der Musikklasse ($M_{diff} = .36, p = .002$) und der Klasse ohne Thema ($M_{diff} = .33, p = .010$). Für die anderen Zeitpunkte konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Profilen festgestellt werden (siehe Tab. 12 im Anhang). Die Mittelwerte der Profile zu den drei Messzeitpunkten können in Tabelle 20 im Anhang eingesehen werden. Die Mittelwerte für die Geschlechter sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tab. 4. Deskriptive Statistik Profile des generellen Selbstkonzepts – Anzahl, Mittelwert und Standardabweichung (eigene Darstellung nach SPSS-Ausgaben).

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	126	3.633	.438	.039
	Weiblich	118	3.380	.559	.052
	Gesamt	244	3.510	.515	.033
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	114	3.553	.498	.047
	Weiblich	108	3.183	.750	.072
	Gesamt	222	3.373	.658	.044
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	111	3.494	.512	.049
	Weiblich	104	3.019	.792	.078
	Gesamt	215	3.264	.702	.048

Die Sportklasse hat zu allen drei Messzeitpunkten höhere Mittelwerte erreicht ($M = 3.60$, $SD = .45$ [t₁]; $M = 3.48$, $SD = .58$ [t₂]; $M = 3.51$, $SD = .57$ [t₃]). Dabei konnte für alle drei Profile ein Rückgang der Mittelwerte im Zeitverlauf festgestellt werden.

Für die Musikklasse wurde ein signifikanter Zeiteffekt nach Huynh-Feldt-Korrektur aufgedeckt ($F(2, 132) = 13.35$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .17$). Das entspricht nach Cohen (1988) einer Effektstärke von $f = .4$, was für einen starken Effekt der Zeit spricht. Auch ein Interaktionseffekt Zeit*Geschlecht ($F(2, 372) = 4.33$, $p = .015$, partial $\eta^2 = .06$) mit einer Effektstärke von $f = .25$ (mittlerer Effekt) wurde ermittelt. Für die Interaktion Zeit*Kohorte ($p = .061$) bzw. Zeit*Kohorte*Geschlecht ($p = .903$) konnte keine Signifikanz festgestellt werden (siehe Tab. 22 im Anhang). Ein paarweiser Vergleich nach geschätzten Randmitteln ergab bei der Musikklasse einen signifikanten Unterschied des dritten Messzeitpunktes vom ersten ($M_{Diff} = -.34$, $p < .001$) und zweiten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.24$, $p = .002$) (siehe Tab. 14 im Anhang). Dabei wies der dritte Messzeitpunkt die niedrigsten Mittelwerte auf.

Für die Sportklasse wurde ebenfalls ein signifikanter Effekt der Zeit nach Huynh-Feldt-Korrektur festgestellt ($F(2, 124) = 3.21$, $p = .044$, partial $\eta^2 = .05$), mit einer Effektstärke von $f = .23$ (geringer Effekt). Es lag kein Interaktionseffekt Zeit*Kohorte ($p = .743$), Zeit*Geschlecht ($p = .345$) oder Zeit*Kohorte*Geschlecht ($p = .903$) vor (siehe Tab. 22 im Anhang). Die Analyse der geschätzten Randmittel ergab für die Sportklasse einen signifikanten Unterschied zwischen dem zweiten und dem ersten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.10$, $p = .029$; siehe Tab. 14 im Anhang).

Gemäß Huynh-Feldt-Korrektur gilt auch für die Klasse ohne Thema ein signifikanter Zeiteffekt ($F(2, 116) = 7.75$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .12$) bei einer Effektstärke von $f =$

.37 (mittlerer Effekt; siehe Tab. 22 im Anhang). Hier unterschied sich der dritte Messzeitpunkt signifikant vom ersten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.31, p = .001$), ebenfalls mit niedrigeren Werten beim dritten Messzeitpunkt (siehe Tab. 14 im Anhang).

Der Welch-Test zeigte für die drei Kohorten zu allen drei Messzeitpunkten eine Signifikanz ($p \leq .001$) und somit einen Unterschied zwischen den Kohorten zu den jeweiligen Messzeitpunkten (siehe Tab. 15 im Anhang). Zum dritten Messzeitpunkt unterschied sich die dritte Kohorte signifikant von der ersten ($M_{diff} = -.32, p < .001$) und der zweiten Kohorte ($M_{diff} = -.23, p = .013$), mit niedrigeren Mittelwerten. Die zweite Kohorte wiederum unterschied sich beim zweiten Messzeitpunkt signifikant von der ersten ($M_{diff} = .26, p = .018$) und der dritten Kohorte ($M_{diff} = .47, p < .001$). Ebenfalls zum dritten Messzeitpunkt wich die dritte signifikant von der ersten ($M_{diff} = -.47, p < .001$) und der zweiten Kohorte ab ($M_{diff} = -.52, p < .001$; siehe Tab. 16 im Anhang). Für die ersten Kohorte ergeben sich Mittelwerte zwischen 3.63 und 3.40 zu den Messzeitpunkten, für die zweiten Kohorte Mittelwerte zwischen 3.61 und 3.45 sowie für die dritte Kohorte Werte zwischen 2.92 und 3.31. Auch hier ist für alle drei Kohorten ein Absinken im Zeitverlauf zu verzeichnen. Genaue Angaben über Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 17 im Anhang abgebildet.

Für die erste Kohorte wurde mittels Huynh-Feldt-Korrektur ein signifikanter Effekt der Zeit ($F(2, 136) = 10.74, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14$) mit einer Effektstärke von $f = .40$ (starker Effekt) festgestellt. Der erste Messzeitpunkt unterschied sich signifikant vom zweiten ($M_{Diff} = .24, p < .001$) und dritten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = .23, p < .001$), mit höheren Werten zum ersten Messzeitpunkt. Auch für die zweite Kohorte wurde ein signifikanter Zeiteffekt festgestellt ($F(2, 124) = 3.3, p = .040, \text{partial } \eta^2 = .05; f = .23$ [mittlerer Effekt]). Gleiches gilt für die dritte Kohorte ($F(2, 124) = 14.03, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .20; f = .5$ [starker Effekt]), für die darüber hinaus ein Interaktionseffekt Zeit*Geschlecht ($F(2, 124) = 4.24, p = .017, \text{partial } \eta^2 = .07$) mit einer Effektstärke von $f = .27$ (mittlerer Effekt) nachgewiesen wurde. Die dritte Kohorte unterschied sich zum dritten signifikant vom ersten ($M_{Diff} = -.41, p < .001$) und zweiten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.27, p = .001$), mit den niedrigsten Werten beim dritten Messzeitpunkt (siehe Tab. 18 und 23 im Anhang).

Für das Geschlecht ergab sich nach Welch-Test ein signifikanter Unterschied zu allen drei Messzeitpunkten ($p < .001$) mit höheren Werten für die Jungen ($M = 3.63, SD =$

.44 [t₁]; $M = 3.55$, $SD = .50$ [t₂]; $M = 3.49$, $SD = .51$ [t₃]) im Vergleich zu den Mädchen ($M = 3.38$, $SD = .56$ [t₁]; $M = 3.02$, $SD = .75$ [t₂]; $M = 3.49$, $SD = .79$ [t₃]; siehe Tab. 19 im Anhang). Die Geschlechter unterschieden sich demnach zu den Messzeitpunkten signifikant voneinander.

Ebenfalls lag ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit ($F(2, 192) = 4.03$, $p = .019$, partial $\eta^2 = .04$, Effektstärke $f = .20$ – geringer Effekt) auf die Jungen vor. Für die Mädchen konnten sowohl ein signifikanter Zeiteffekt ($F(2, 180) = 19.20$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .18$; $f = .47$ [starker Effekt]) als auch ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit*Kohorte ($F[2, 180] = 2.93$, $p = .022$, partial $\eta^2 = .06$; $f = .25$ [mittlerer Effekt]) ermittelt werden (siehe Tab. 24 im Anhang).

Ein paarweiser Vergleich der geschätzten Randmittel ergab für den dritten Messzeitpunkt bei den Jungen einen signifikanten Unterschied des ersten Messzeitpunkts ($M_{Diff} = -.14$, $p = .018$). Die Mädchen unterschieden sich sowohl zum dritten Messzeitpunkt signifikant vom ersten ($M_{Diff} = -.39$, $p < .001$) und zweiten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.20$, $p = .004$) als auch zum zweiten vom ersten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.19$, $p = .004$; siehe Tab. 21 im Anhang). Bei den Mädchen konnte demnach ein signifikantes Absinken der Mittelwerte im Zeitverlauf festgestellt werden.

4.2 Ergebnisse für das Körperkonzept

Nachfolgend werden die Ergebnisse für das Körperkonzept beschrieben.

In die Analyse mittels ANOVA wurden die Daten von 72 Schülerinnen und Schülern der Musikklasse, 67 Schülerinnen und Schülern der Sportklasse sowie 65 Schülerinnen und Schülern der Klasse ohne Thema integriert. Dies sind insgesamt 204 Schüler*innen (104 Jungen, 100 Mädchen). Davon gehören 74 Schüler*innen zu Kohorte 1, 68 Schüler*innen zu Kohorte 2 und 62 Schüler*innen zu Kohorte 3. Eine Übersicht ist in Tabelle 5 zu sehen.

Tab. 5. Zwischensubjekt Faktoren Körperkonzept – Anzahl der Schüler*innen unterteilt nach Profil, Kohorte und Geschlecht (eigene Darstellung nach SPSS-Ausgaben).

		Wertbeschriftung	N
Profil	1	Musik	72
	2	Sport	68
	3	Ohne Thema	64
Kohorte	1	1	74
	2	2	68
	3	3	62
Geschlecht, t1	1	Männlich	105
	2	Weiblich	99

Die Voraussetzung der Sphärizität kann als gegeben angesehen werden ($p = .151$). Gemäß Levene-Test zur Überprüfung auf Homogenität der Fehlervarianzen war diese für alle Messzeitpunkte gegeben ($p > .05$). Die Homogenität der Kovarianzenmatrizen lag nach Box-Test für das Signifikanzniveau $p = .001$ (Warner, 2012) ebenfalls vor ($p = .004$; siehe Tab. 25 und 27 im Anhang).

Es wurde ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit*Kohorte*Geschlecht, $F(4, 372) = 2.64$, $p = .033$, partial $\eta^2 = .03$, Effektstärke $f = .18$ – geringer Effekt festgestellt. Für die anderen Innersubjekt Faktoren konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (siehe Tab. 28 im Anhang).

Es wurde ein signifikanter Haupteffekt der Zeit festgestellt ($F(2, 372) = 11.5$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .058$). Die Effektstärke nach Cohen (1988) beträgt $f = .025$, was für einen mittleren Effekt spricht. Darüber hinaus trat ein signifikanter Effekt des Profils auf, was für Unterschiede zwischen den Gruppen spricht ($F(2, 186) = 3.43$, $p = .034$, partial $\eta^2 = .036$). Die Effektstärke beträgt $f = .19$ (geringer Effekt). Das Gleiche wurde für die Kohorte ($F(2, 186) = 7.45$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .074$, Effektstärke $f = .028$ [mittlerer Effekt] sowie das Geschlecht ($F[1, 186] = 37.23$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .17$, Effektstärke $f = .45$ [starker Effekt]) festgestellt (siehe Tab. 28 und 29 im Anhang).

In Bezug auf den dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Profile nach Welch-Test signifikant ($p = .009$) voneinander (siehe Tab. 30). Des Weiteren weichen die Werte der Sportklasse gemäß Tukey-HSD-Test zum dritten Messzeitpunkt signifikant von jenen der Musikklasse ab ($M_{diff} = .34$, $p = .024$; siehe Tab. 32 im Anhang). Für den ersten Messzeitpunkt weist die Musikklasse einen Wert von $M = 3.13$ ($SD = .65$), die Sportklasse einen Wert von $M = 3.33$ ($SD = .54$) und die Klasse ohne Thema einen

Wert von $M = 3.11$ ($SD = .65$) auf (insgesamt: $M = 3.19$, $SD = .62$). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich für die Sportklasse ($M = 3.27$, $SD = .60$) der höchste Mittelwert, gefolgt von der Musikklasse ($M = 3.08$, $SD = .69$) und der Klasse ohne Thema ($M = 2.99$, $SD = .78$; insgesamt: $M = 3.11$, $SD = .70$). Für den dritten Messzeitpunkt hat die Sportklasse einen Mittelwert von $M = 3.20$ ($SD = .65$), die Musikklasse von $M = 2.86$ ($SD = .80$) und die Klasse ohne Thema von $M = 2.89$ ($SD = .81$; insgesamt: $M = 2.98$, $SD = .77$). Die Sportklasse weist damit die höchsten Werte zu allen drei Messzeitpunkten auf. Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die deskriptiven Ergebnisse (die deskriptiven Statistiken für die Kohorten und das Geschlecht sind als Tab. 35 und 42 im Anhang zu finden).

Tab. 6. Deskriptive Statistik Körperkonzept – Anzahl, Mittelwerte und Standardabweichung, aufgeteilt nach den Profilen und den Messzeitpunkten (veränderte SPSS-Ausgaben).

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	77	3.130	.647	.074
	Sport	67	3.329	.539	.066
	Ohne Thema	66	3.113	.650	.080
	Gesamt	210	3.188	.620	.0430
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	77	3.081	.690	.079
	Sport	67	3.270	.597	.073
	Ohne Thema	66	2.991	.775	.095
	Gesamt	210	3.113	.697	.048
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	77	2.864	.803	.092
	Sport	67	3.199	.649	.079
	Ohne Thema	66	2.890	.810	.100
	Gesamt	210	2.979	.771	.053

Es konnte ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit auf die Musikklasse ($F(2, 132) = 5.32$, $p = .006$, $\text{partial } \eta^2 = .075$; Effektstärke $f = .28$ [mittlerer Effekt]) aufgedeckt werden. Auch für die Klasse ohne Thema wurde ein signifikanter Effekt der Zeit auf das Körperkonzept festgestellt ($F(2, 118) = 4.09$, $p = .019$, $\text{partial } \eta^2 = .065$; $f = .26$ [mittlerer Effekt]). Bei der Musikklasse unterschied sich der dritte Messzeitpunkt signifikant vom zweiten ($M_{diff} = -.26$, $p = .084$) und ersten Messzeitpunkt ($M_{diff} = -.21$, $p = .047$), basierend auf den geschätzten Randmitteln und einem paarweisen Vergleich. Für die Klasse ohne Thema wurde ein signifikanter Unterschied zwischen drittem und erstem Messzeitpunkt ($M_{diff} = -.25$, $p = .036$) nachgewiesen (siehe Tab. 33 und 34 im Anhang).

Zu allen drei Messzeitpunkten unterschieden sich die Kohorten signifikant ($p < .05$; siehe Tab. 36 im Anhang). So liegt nach Tukey-HSD-Test für die dritte Kohorte ein signifikanter Unterschied von der ersten Kohorte zum ersten Messzeitpunkt vor ($M_{diff} = -.27, p = .028$). Zum zweiten Messzeitpunkt unterschied sich die dritte Kohorte nach Tukey-HSD-Test wiederum signifikant von der zweiten ($M_{diff} = -.37, p = .005$) und zum dritten Messzeitpunkt signifikant von sowohl der ersten ($M_{diff} = -.40, p = .005$) als auch der zweiten Kohorte ($M_{diff} = -.41, p = .005$; siehe Tab. 38 im Anhang). Darüber hinaus trat ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit ($F [2, 136] = 4.832, p = .009, \text{partial } \eta^2 = .066; f = .27$ [mittlerer Effekt]) auf die erste Kohorte auf. Auch bei der dritten Kohorte ($F [2, 98.64] = 8.38, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .13; f = .39$ [mittlerer Effekt]) wurde ein signifikanter Effekt der Zeit festgestellt, ebenso wie für die Interaktion Zeit*Geschlecht ($F [2, 98.64] = 8.7, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14; f = .40$ [starker Effekt]). Der paarweise Vergleich der geschätzten Randmittel ergab bei der ersten Kohorte einen signifikanten Unterschied des dritten zum ersten Messzeitpunkt ($M_{diff} = -.19, p = .009$). Bei der dritten Kohorte unterschied sich der dritte Messzeitpunkt signifikant vom ersten ($M_{diff} = -.31, p = .003$) und zweiten ($M_{diff} = -.19, p = .029$; siehe Tab. 39 und 40 im Anhang). Des Weiteren differenzierten sich die Jungen zu allen drei Messzeitpunkten signifikant von den Mädchen ($p < .001$; siehe Tab. 41 im Anhang), mit höheren Mittelwerten für die Jungen ($M = 3.34, SD = .50 [t_1]; M = 3.36, SD = .58 [t_2]; 3.24, SD = .58 [t_3]$) gegenüber den Mädchen ($M = 3.05, SD = .66 [t_1]; M = 2.90, SD = .72 [t_2]; 2.74, SD = .83 [t_3]$; siehe Tab. 42 im Anhang). Hier ist ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit ($F [2, 169.64] = 9.80, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .097; f = .33$ [mittlerer Effekt]) und der Interaktion Zeit*Kohorte ($F [4, 169.64] = 2.56, p = .040, \text{partial } \eta^2 = .053; f = .24$ [geringer Effekt]) auf die Mädchen zu erkennen. Die Mädchen unterschieden sich zum ersten Messzeitpunkt signifikant vom zweiten ($M_{diff} = .16, p = .033$) und dritten Messzeitpunkt ($M_{diff} = .32, p < .001$; siehe Tab. 43 und 44 im Anhang).

4.3 Ergebnisse für das sportliche Selbstkonzept - Subkategorie 1

Es folgt die Beschreibung der Ergebnisse für das sportliche Selbstkonzept (Subkategorie 1). In dieses Subkonzept fallen die Items ‚Ich kann gut werfen‘, ‚Ich bin stark‘, ‚Ich kann schnell rennen‘ und weitere. Vor allem sind dies sportartspezifische Items, die gezielte Fähigkeiten thematisieren.

In die ANOVA wurden Daten von 70 Schülerinnen und Schülern der Musikklasse, 69 Schülerinnen und Schülern der Sportklasse sowie 64 Schülerinnen und Schülern der

Klasse ohne Thema einbezogen. Die Stichprobe umfasst damit 203 Schüler*innen (Jungen 103, Mädchen 100), wovon 73 auf Kohorte 1, 68 auf Kohorte 2 und 62 auf Kohorte 3 entfallen. In Tabelle 7 sind die genannten Daten zu sehen.

Tab. 7. *Zwischensubjekt Faktoren sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – Anzahl der Schüler*innen unterteilt nach Profil, Kohorte und Geschlecht (eigene Darstellung nach SPSS-Ausgaben).*

		Wertbeschriftung	N
Profil	1	Musik	70
	2	Sport	69
	3	Ohne Thema	64
Kohorte	1	1	73
	2	2	68
	3	3	62
Geschlecht, t1	1	Männlich	103
	2	Weiblich	100

Die Voraussetzung der Sphärizität ist erfüllt ($p = .542$; siehe Tab. 45 im Anhang). Sowohl die Homogenität der Fehlervarianzen ($p > .05$) nach Levene-Test als auch die Homogenität der Kovarianzenmatrizen gemäß Box-Test ($p > .05$) sind für alle Messzeitpunkte gegeben (siehe Tab. 46 und 47 im Anhang).

Bei Betrachtung des sportlichen Selbstkonzepts trat ein signifikanter Effekt der Zeit ($F(2, 370) = 3.14, p = .044, \text{partial } \eta^2 = .017$) mit einer Effektstärke von $f = .13$ (geringer Effekt), auf. Auch der Interaktionseffekt Zeit*Kohorte ($F(4, 370) = 3.36, p = .010, \text{partial } \eta^2 = .035$) mit einer Effektstärke von $f = .10$ (geringer Effekt) fiel signifikant aus. Für die Interaktionen Zeit*Profil, Zeit*Geschlecht, Zeit*Profil*Kohorte, Zeit*Profil*Geschlecht, Zeit*Kohorte*Geschlecht sowie Zeit*Profil*Kohorte*Geschlecht konnte jeweils kein signifikanter Effekt festgestellt werden ($p > .05$; siehe Tab. 48 im Anhang).

Die genaue Untersuchung der Profile ergab keine signifikanten Unterschiede der Profile im Allgemeinen, $F(2, 185) = 2.77, p = .065, \text{partial } \eta^2 = .029$ (siehe Tab. 49 im Anhang). Jedoch resultierten aus einer Unterteilung in die einzelnen Messzeitpunkte nach Welch-Test für den ersten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede der Profile ($p = .044$; siehe Tab. 50 im Anhang). Ein Post-hoc-Vergleich nach Tukey-HSD offenbarte für den ersten Messzeitpunkt einen signifikanten Unterschied der Sportklasse zur Musikklasse ($M_{Diff} = .21, p = .033$). Für die anderen Messzeitpunkte und Profilvergleiche konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Sportklasse hatte im gesamten Zeitverlauf die höchsten Mittelwerte ($M = 3.08, SD =$

.47 [t₁]; $M = 3.03$, $SD = .51$ [t₂]; $M = 2.98$, $SD = .49$ [t₃]) im Vergleich zur Musikklasse und zur Klasse ohne Thema (siehe Tab. 51 und 52 im Anhang). Für alle Profile wurde ein Absinken der Mittelwerte im Zeitverlauf festgestellt.

Ein signifikanter Effekt der Zeit konnte für die Sportklasse ($F(2, 126) = 3.65$, $p = .029$, partial $\eta^2 = .055$) mit einer Effektstärke von $f = .24$ (geringer Effekt) ermittelt werden. Für die Musikklasse und die Klasse ohne Thema ergab sich wiederum kein Einfluss der Zeit. Hingegen wurde bezüglich der Interaktionen Zeit*Kohorte ($F(4, 236) = 3.21$, $p = .02$, partial $\eta^2 = .093$; $f = .32$ [mittlerer Effekt]) und Zeit*Kohorte*Geschlecht ($F(4, 126) = 2.51$, $p = .045$, partial $\eta^2 = .074$; $f = .28$ [mittlerer Effekt]) ein signifikanter Effekt für die Sportklasse nachgewiesen (siehe Tab. 53 im Anhang). Des Weiteren wurde für Letztere beim paarweisen Vergleich durch geschätzte Randmittel für den dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zum ersten Messzeitpunkt festgestellt ($M_{Diff} = -.13$, $p = .028$; siehe Tab. 55 im Anhang).

Für alle drei Profile offenbarte die Analyse der Zwischensubjekteffekte einen signifikanten Unterschied der Geschlechter (siehe Tab. 54 im Anhang).

Nach Welch-Test bestanden zu keinem der Messzeitpunkte signifikante Unterschiede zwischen den Kohorten ($p > .05$), was ebenfalls bei den Zwischensubjektfaktoren festgestellt wurde ($F(2, 185) = 0.626$, $p = .536$, partial $\eta^2 = .007$). Auch der Post-hoc-Vergleich nach Tukey-HSD ließ zu keinem der drei Messzeitpunkte signifikante Unterschiede zwischen den Kohorten erkennen (siehe Tab. 56, 57 und 60 im Anhang). Der paarweise Vergleich basierend auf den geschätzten Randmitteln ergab für die erste Kohorte signifikante Unterschiede vom ersten zum zweiten ($M_{Diff} = .13$, $p = .011$) und zum dritten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = .16$, $p = .009$). Für die anderen Messzeitpunkte und Kohorten wurden keine signifikanten Unterschiede aufgedeckt. In Bezug auf die erste Kohorte konnte allerdings ein signifikanter Effekt der Zeit ($F(2, 134) = 6.87$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .093$; $f = .32$ [mittlerer Effekt]) beobachtet werden. Auch für die zweiten Kohorte war ein signifikanter Zeiteffekt ($F(2, 124) = 3.20$, $p = .044$, partial $\eta^2 = .049$; $f = .23$ [geringer Effekt]) erkennbar. Innerhalb der ersten und der dritten Kohorte wurde zudem ein signifikanter Unterschied der Geschlechter erkannt (Kohorte 1: $F(1, 67) = 17.44$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .207$; $f = .51$ [starker Effekt]; Kohorte 3: $F(1, 56) = 17.55$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .239$; $f = .56$ [starker Effekt]; siehe Tab. 58 und 59 im Anhang).

Für das Geschlecht waren zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Unterschiede ($p < .001$) mit höheren Ausprägungen für die Jungen ($M = 3.63$, $SD = .44$ [t₁]; $M =$

3.55, $SD = .50$ [t₂]; $M = 3.49$, $SD = .51$ [t₃]) im Vergleich zu den Mädchen ($M = 3.38$, $SD = .56$ [t₁] $M = 3.18$, $SD = .75$ [t₂]; $M = 3.01$, $SD = .79$ [t₃]; siehe Tab. 61 und 62 im Anhang) ersichtlich. Bei den Jungen wurde ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit*Kohorte ($F(4, 188) = 6.87$, $p = .014$, $\text{partial } \eta^2 = .064$; $f = .26$ [mittlerer Effekt]) festgestellt, bei den Mädchen hingegen ein signifikanter Zeiteffekt ($F(2, 182) = 3.81$, $p = .024$, $\text{partial } \eta^2 = .040$; $f = .20$ [geringer Effekt]). Insgesamt wurde für das Geschlecht ein signifikanter Haupteffekt nachgewiesen ($F(1, 185) = 31.73$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .15$; $f = .42$ [starker Effekt]). Dies spricht für Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Bei den Mädchen unterschied sich der dritte Messzeitpunkt vom ersten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = -.11$, $p = .047$; siehe Tab. 63 und 64 im Anhang).

4.4 Ergebnisse für das sportliche Selbstkonzept - Subkategorie 2

Nun wird auf die Ergebnisse zum sportlichen Selbstkonzept der Subkategorie 2 eingegangen. Unter dieses Subkonzept fallen die Items ‚Ich bin im Sport einfach nicht gut‘, ‚Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Sport‘ und ‚Ich bin sportlich sehr talentiert‘. Hier geht es primär um Items, die allgemeine sportliche Fähigkeiten abfragen.

In die ANOVA wurden Daten von 68 Schülerinnen und Schülern der Musikklasse, 66 Schülerinnen und Schülern der Sportklasse sowie 63 Schülerinnen und Schülern der Klasse ohne Thema integriert. Die Stichprobe umfasst 197 Schüler*innen (Jungen 99, Mädchen 98), davon 73 aus der ersten Kohorte, 67 aus Kohorte 2 und 57 aus Kohorte 3. Eine Übersicht bietet Tabelle 8.

Tab. 8. *Zwischensubjekt Faktoren Sportliches Selbstkonzept Subkategorie 2 (Eigene Darstellung nach SPSS Ausgaben).*

		Wertbeschriftung	N
profil	1	Musik	68
	2	Sport	66
	3	Ohne Thema	63
Kohorte	1	1	73
	2	2	67
	3	3	57
Geschlecht, t1	1	Männlich	99
	2	Weiblich	98

Anhand des Mauchly-Tests wurde eine Verletzung der Sphärizität identifiziert ($p < .001$; siehe Tab. 65 im Anhang), woraufhin eine Huynh-Feldt-Korrektur der

Freiheitsgrade vorgenommen wurde. Die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war nach Levene-Test für den ersten Messzeitpunkt nicht gegeben (siehe Tab. 66 im Anhang). Die Daten der ANOVA (Innersubjekteffekte) können deshalb nicht für die Auswertung genutzt werden und werden unter anderem durch die Beschreibung bzw. den Vergleich der Profile sowie der Kohorten mittels Tukey-HSD-Test ersetzt.

Die Sportklasse unterschied sich zum ersten Messzeitpunkt gemäß Tukey-HSD-Test signifikant von der Musikklasse ($M_{Diff} = .34$, $p = .001$) und der Klasse ohne Thema ($M_{Diff} = .29$, $p = .009$). Auch zum zweiten Messzeitpunkt unterschied sich die Sportklasse signifikant von der Musikklasse ($M_{Diff} = .27$, $p = .026$), ebenso wie beim dritten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = .40$, $p = .001$), bei dem darüber hinaus auch signifikante Unterschiede zur Klasse ohne Thema ($M_{Diff} = .29$, $p = .030$) festgestellt wurden. Die Sportklasse hatte dabei jeweils die höheren Mittelwerte. Ein signifikanter Einfluss der Zeit bzw. ein Unterschied der Profile im Zeitverlauf konnte nicht aufgedeckt werden ($p > .05$; siehe Tab. 68 und 69 im Anhang). Die Mittelwerte blieben im Zeitverlauf stabil. Für die Musikklasse gab es einen signifikanten Interaktionseffekt Zeit*Geschlecht ($F(2, 124) = 3.22$, $p = .043$, partial $\eta^2 = .049$; $f = .23$ [geringer Effekt]). Ebenfalls konnte hier ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern erkannt werden ($F(1, 62) = 5.44$, $p = .023$, partial $\eta^2 = .081$; $f = .30$ [mittlerer Effekt]). Letzterer wurde auch für die Klasse ohne Thema nachgewiesen ($F(1, 57) = 16.05$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .220$; $f = .53$ [starker Effekt]; siehe Tab. 72 im Anhang).

Für den ersten Messzeitpunkt konnten anhand des Welch-Tests signifikante Unterschiede zwischen den Kohorten festgestellt werden ($p = .019$; siehe Tab. 73 im Anhang). Nach Tukey-HSD Test gab es jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kohorten zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Auch der paarweise vergleich basierend auf den geschätzten Randmitteln offenbarte keine Unterschiede innerhalb der Kohorten im Zeitverlauf ($p < .05$; siehe Tab. 75 und 76 im Anhang).

Für die erste Kohorte wurde ein signifikanter Effekt der Zeit nach Huynh-Feldt-Korrektur ermittelt ($F(1.76, 117.83) = 3.74$, $p = .032$, partial $\eta^2 = .053$; $f = .24$ [geringer Effekt]). Zudem konnten ein Interaktionseffekt Zeit*Geschlecht ($F[1.76, 117.83] = 3.61$, $p = .035$, partial $\eta^2 = .051$; $f = .23$ [geringer Effekt]) sowie ein signifikanter Unterschied des Geschlechts ($F(1, 67) = 12.01$, $p = .001$, partial $\eta^2 = .152$; $f = .42$ [starker Effekt]) nachgewiesen werden.

Des Weiteren wurde für die dritte Kohorte ein signifikanter Zeiteffekt ($F [2, 102] = 2.93$, $p = .058$, $\text{partial } \eta^2 = .054$; $f = .24$ [geringer Effekt]) sowie ein Interaktionseffekt Zeit*Geschlecht ($F [2, 102] = 3.18$, $p = .046$, $\text{partial } \eta^2 = .059$; $f = .25$ [mittlerer Effekt]) nach Huynh-Feldt-Korrektur festgestellt. Es konnten zudem signifikante Unterschiede der Geschlechter und der Profile für die dritte Kohorte festgestellt werden (Geschlecht: $F (1, 51) = 8.615$, $p = .005$, $\text{partial } \eta^2 = .145$; $f = .41$ [starker Effekt]; Profil: $F (2, 51) = 5.084$, $p = .010$, $\text{partial } \eta^2 = .166$; $f = .45$ [starker Effekt]; (siehe Tab. 77 und 78 im Anhang).

Für die Geschlechter wurden zu allen drei Messzeitpunkten signifikante Unterschiede mit dem Welch-Test identifiziert ($p = .001$; siehe Tab. 80 im Anhang). Dabei wiesen die Jungen zu allen drei Messzeitpunkten ($M = 3.38$, $SD = .53$ [t₁]; $M = 3.43$, $SD = .54$ [t₂]; $M = 3.5$, $SD = .57$ [t₃]) höhere Werte als die Mädchen auf ($M = 3.1$, $SD = .59$ [t₁]; $M = 3.14$, $SD = .67$ [t₂]; $M = 3.03$, $SD = .70$ [t₃]; siehe Tab. 79 im Anhang).

Für die Jungen wurde ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit*Kohorte nach Huynh-Feldt-Korrektur ($F [4, 180] = 5.03$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .10$, Effektstärke $f = .33$ – mittlerer Effekt) nachgewiesen. Bei den Mädchen wurde wiederum ein signifikanter Unterschied zwischen den Profilen sichtbar ($F (2, 89) = 6.837$; $p = .002$, $\text{partial } \eta^2 = .133$, Effektstärke $f = .39$ [mittlerer Effekt]; siehe Tab. 81 und 82 im Anhang).

4.5 Ergebnisse für das Soziales Selbstkonzept

Das soziale Selbstkonzept wies zum dritten Messzeitpunkt die höchsten Werte auf ($M = 3.09$, $SD = .55$), gefolgt vom zweiten ($M = 2.91$, $SD = .56$) und schließlich dem ersten Messzeitpunkt ($M = 2.83$, $SD = .52$). Zum ersten Messzeitpunkt ergab sich für die Musikklassen insgesamt ein Wert von $M = 2.78$ ($SD = .52$), für die Sportklassen von $M = 2.91$ ($SD = .55$) und für die Klasse ohne Thema von $M = 2.81$ ($SD = .50$). Zum zweiten Messzeitpunkt lag der Wert des sozialen Selbstkonzepts für die Musikklassen insgesamt bei $M = 2.92$ ($SD = .49$), für die Sportklassen bei $M = 2.94$ ($SD = .59$) und für die Klassen ohne Thema bei $M = 2.87$ ($SD = .60$). In Bezug auf den dritten Messzeitpunkt können Werte von $M = 3.01$ ($SD = .44$) für die Musikklassen, $M = 3.20$ ($SD = .57$) für die Sportklassen und von $M = 3.07$ ($SD = .62$) für die Klassen ohne Thema konstatiert werden. Die weitere Aufschlüsselung nach Kohorte und Geschlecht befindet sich als Tabelle 88 im Anhang.

Bei den vorliegenden Daten liegt nach Mauchly-Test eine Verletzung der Sphärizität ($p = .002$; siehe Tab. 84) vor, weshalb eine Huynh-Feldt-Korrektur der Freiheitsgrade

vorgenommen wurde. Auch die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war für den zweiten Messzeitpunkt des sozialen Selbstkonzepts ($p = .012$; siehe Tab. 85 im Anhang) nicht erfüllt. Die ANOVA kann deshalb nicht ausgewertet werden; stattdessen werden die Post-hoc-Vergleiche zur Auswertung genutzt. Alternativ kann eine Box-Cox-Transformation durchgeführt werden. Die Homogenität der Kovarianzenmatrizen war gemäß Box-Test gegeben ($p = .109$; siehe Tab. 86). Die verschiedenen Profile unterschieden sich zum dritten Messzeitpunkt laut Welch-Test signifikant ($p = .039$; siehe Tab. 87 im Anhang). So wichen zum dritten Messzeitpunkt die Werte der Sportklasse signifikant von jenen der Musikklasse ab ($M_{Diff} = .22$, $p = .040$). Der paarweise Vergleich der Profile zu den Messzeitpunkten basierend auf den geschätzten Randmitteln offenbarte außerdem für die Musikklasse einen signifikanten Unterschied vom dritten zum ersten Messzeitpunkt ($p = .002$, $M_{Diff} = .24$). Für die Sportklasse konnte ein signifikanter Unterschied des dritten Messzeitpunktes sowohl zum ersten ($p < .001$, $M_{Diff} = .29$), als auch zum zweiten Messzeitpunkt ($p = .001$, $M_{Diff} = .24$) erkannt werden. Auch für die Klasse ohne Thema bestanden signifikante Unterschiede zwischen drittem und erstem Messzeitpunkt ($p = .008$, $M_{Diff} = .26$). bzw. zweitem Messzeitpunkt ($p = .01$, $M_{Diff} = .19$; siehe Tab. 89 und 90 im Anhang). Insgesamt konnte für alle drei Profile ein Anstieg der Mittelwerte festgestellt werden, wobei die Sportklasse zu allen drei Messzeitpunkten die höchsten Mittelwerte aufwies.

Daraus folgt ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit auf die Musikklasse nach Huynh-Feldt-Korrektur ($F(1.95, 128.78) = 6.64$, $p = .002$, partial $\eta^2 = .09$; $f = .31$ [mittlerer Effekt]). Auch für die Sportklasse ($F(2, 124) = 10.6$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .15$; $f = .42$ [starker Effekt]) und die Klasse ohne Thema ($F(2, 118) = 6.2$, $p < .003$, partial $\eta^2 = .095$; $f = .32$ [mittlerer Effekt]) wurde ein solcher signifikanter Einfluss aufgedeckt. Hingegen wurde kein Geschlechts- oder Kohorteneinfluss auf die Profile festgestellt (siehe Tab. 91 und 92 im Anhang). Zwischen den einzelnen Profilen konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Zwischen den Kohorten bestand nach Welch-Test ein signifikanter Unterschied zum zweiten Messzeitpunkt ($p = .020$; siehe Tab. 93 im Anhang). Der Post-hoc-Vergleich der Kohorten nach Tukey-HSD zeigte für Kohorte 2 einen signifikanten Unterschied gegenüber Kohorte 1 ($.22$, $p = .048$) und Kohorte 3 ($.24$, $p = .031$) zum zweiten Messzeitpunkt (siehe Tab. 94 im Anhang).

Darüber hinaus lag ein statistisch signifikanter Einfluss der Zeit auf Kohorte 1 ($F(1.96, 133.3) = 5.49, p = .005, \text{partial } \eta^2 = .075; f = .28$ [mittlerer Effekt]) und Kohorte 2 ($F[1.94, 121.9] = 9.16, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .127; f = .38$ [mittlerer Effekt]) vor. Ein signifikanter Einfluss der Zeit nach Huynh-Feldt konnte auch für die dritte Kohorte festgestellt werden ($F(2, 112) = 9.710, p < 0.001, \text{partial } \eta^2 = .148; f = .42$ [starker Effekt]; siehe Tab. 95 im Anhang). Innerhalb der ersten Kohorte unterschied sich der dritte Messzeitpunkt signifikant vom ersten ($p = .029, M_{Diff} = .20$) und zweiten Messzeitpunkt ($p = .004, M_{Diff} = .18$), basierend auf den geschätzten Randmitteln. Darüber hinaus wies die zweite Kohorte zum dritten Messzeitpunkt einen signifikanten Unterschied zum zweiten Messzeitpunkt auf ($p < .001, M_{Diff} = .30$). Auch für die dritte Kohorte konnten signifikante Unterschiede vom dritten zum ersten ($p < .001, M_{Diff} = .28$) und zweiten Messzeitpunkt ($p = .001, M_{Diff} = .24$) ermittelt werden (siehe Tab. 97 im Anhang).

Mittels Welch-Test konnte kein signifikanter Unterschied der Geschlechter zu den drei Messzeitpunkten festgestellt werden. So wurde ein Anstieg des Mittelwertes im Zeitverlauf sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen verzeichnet. Die größeren Mittelwerte erreichten dabei die Jungen (siehe Tab. 98 und 99 im Anhang). Für beide Geschlechter wurde, nach Huynh-Feldt Korrektur ein Effekt der Zeit nachgewiesen (Jungen: $F(2, 192) = 11.002, p < 0.001, \text{partial } \eta^2 = .103; f = .34$ [mittlerer Effekt]; Mädchen: $F(2, 182) = 11.317, p < 0.001, \text{partial } \eta^2 = .111; f = .35$ [mittlerer Effekt]). Bei den Mädchen wurde zudem ein Interaktionseffekt Zeit*Kohorte*Geschlecht erkennbar ($F(8, 182) = 2.355, p = .020., \text{partial } \eta^2 = .094; f = .32$ [mittlerer Effekt]). Daneben unterschied sich bei den Jungen der dritte Messzeitpunkt, basierend auf den geschätzten Randmitteln, signifikant vom ersten ($M_{Diff} = .24, p < .001$) und vom zweiten Messzeitpunkt ($M_{Diff} = .185, p = .001$). Das Gleiche konnte für die Mädchen festgestellt werden ($M_{Diff} = .28, p < .001$ [t₁]; $M_{Diff} = .17, p = .004$ [t₂]; siehe Tab. 100 und 102 im Anhang).

5 Diskussion

In diesem Kapitel werden die einzelnen Ergebnisse für die unterschiedlichen Selbstkonzeptfacetten diskutiert. Am Anfang werden die Ergebnisse für das Generelle Selbstkonzept diskutiert und mit Erkenntnissen aus der Literatur verglichen (Kap. 5.1). Daraufhin werden die Erkenntnisse über die Facetten des physischen Selbstkonzept (Körperkonzept und sportliche Selbstkonzept der Kategorien 1 und 2) mit den

Angaben aus der Literatur in Verbindung gesetzt (Kap. 5.2 bis 5.4). Daraufhin werden die Ergebnisse für das soziale Selbstkonzept analysiert und in die aktuelle Forschung eingeordnet (Kap. 5.5). Im Anschluss werden die vorangegangenen Erkenntnisse zusammengefasst und abschließend besprochen (Kap. 5.6). Den Abschluss bildet das Kapitel 5.7 zu den Grenzen und Problemen der Arbeit.

5.1 Generelles Selbstkonzept

Für das generelle Selbstkonzept wurde zum dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den Profilen festgestellt ($p < .001$); dabei unterschied sich die Sportklasse insofern signifikant von der Musikklasse und der Klasse ohne Thema, als sie größere durchschnittliche Werte aufwies ($M = 3.51$, $SD = .52$ [Sportklasse]; $M = 3.18$, $SD = .70$ [Musikklasse]; $M = 3.12$, $SD = .78$ [Klasse ohne Thema]). Zu Beginn der Untersuchung wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt. Dies offenbart den möglichen Einfluss der Sportklasse und des Sportunterrichts auf das generelle Selbstkonzept. Die Mittelwerte aller drei Klassen sanken im Verlauf; demnach wurde ein signifikanter Effekt der Zeit festgestellt. Die erste Hypothese kann daher auf Basis der unterschiedlichen Werte bezüglich des generellen Selbstkonzepts im Zeitverlauf als bestätigt angesehen werden. Der Einfluss eines höheren Pensums auf das Selbstkonzept scheint Zeit zu benötigen, da er beim ersten Messzeitpunkt nicht aufgetreten ist. Hier könnte der Sozialisationsaspekt von Sport eine Rolle spielen. Für das späte Grundschulalter geht Herrmann (2012) von der Selektionshypothese aus. Seyda (2011) und Thiele (2009) stellten im Längsschnitt für Grundschüler ein eher stabiles Selbstkonzept fest (‘Tägliche Sportstunde NRW’). Brettschneider (2003) behauptet, dass das generelle Selbstkonzept mit dem Sportengagement korreliert. Dies kann anhand der Ergebnisse nicht bekräftigt werden, da das Generelle Selbstkonzept sank und das Sportengagement konstant blieb. In der dritten Kohorte war das generelle Selbstkonzept durchweg geringer als in den anderen beiden Kohorten, und auch das Sportengagement war hier am geringsten. Für die Musikklasse wurde ein starker Zeiteffekt bzw. ein starker Interaktionseffekt $\text{Zeit} \times \text{Geschlecht}$ festgestellt. Das Selbstkonzept fiel beim dritten Messzeitpunkt im Vergleich zu den anderen beiden Messzeitpunkten schlechter aus. Dies könnte durch einen negativen Einfluss von ‚normalen‘ Sportunterricht begründet oder auf den bereits weiter oben beschriebenen Effekt (Kap. 5.1) des Absinkens durch neue

Einflüsse und deren Integration im Wachstumsprozess zurückzuführen sein. Bei der Sportklasse wurde ein geringer Zeiteffekt mit eher konstanten Werten festgestellt ($M = 3.63$, $SD = .41$ [t_1]; $M = 3.53$, $SD = .53$ [t_2]; $M = 3.51$, $SD = .56$ [t_3]). Auch hier ist ein leichtes Absinken des generellen Selbstkonzepts feststellbar; die Umordnung des Selbstkonzepts während der Pubertät könnte auch hier die Ursache sein (Hermann, 2012).

Bei den Jungen wurden zu allen drei Messzeitpunkten höhere Selbstkonzeptwerte festgestellt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Zeitpunkt des Eintretens in die Pubertät bei den Mädchen früher beginnt (Weineck, 2010). Mit dem Beginn der Pubertät finden körperliche Veränderungen statt, die in das Selbstkonzept integriert werden müssen (Meinel & Schnabel, 2007). Eine negativere Prägung des Selbstkonzepts könnte die Folge sein (Hermann, 2012; Brettschneider, 2008). Ruf (2006) stellte fest, dass Veränderungen in den Unterkategorien des allgemeinen Selbstkonzepts (Körperkonzept) Einfluss auf dieses nehmen können. Bei Mädchen wird dieser Prozess durch die frühere Pubertät schneller angestoßen und könnte demnach Auswirkungen haben. Dafür spricht auch, dass die für die Mädchen gemessenen Werte zum dritten Messzeitpunkt geringer waren als zu den anderen beiden Zeitpunkten und ein starker Zeiteffekt besteht.

5.2 Körperkonzept

In Bezug auf das Körperkonzept wurde ein geringer Profileffekt festgestellt, das heißt die unterschiedlichen Themenklassen unterschieden sich insgesamt voneinander. Des Weiteren wurde ein mittlerer Effekt der Zeit festgestellt. Die zweite Hypothese, dass sich das Körperkonzept innerhalb der einzelnen Profile im Zeitverlauf unterscheidet, kann demnach als zutreffend angesehen werden. Die Gruppen wiesen zum dritten Messzeitpunkt signifikante Differenzen auf ($p = .01$). So unterschied sich das Körperkonzept der Sportklasse zum dritten Messzeitpunkt signifikant von jenem der Musikklassse. Insgesamt konnte eine Verschlechterung des Körperkonzepts in allen drei Profilen festgestellt werden; allerdings wurde nur in der Musikklassse und der Klasse ohne Thema ein signifikanter mittlerer Effekt der Zeit nachgewiesen. Die Mittelwerte des Körperkonzepts waren in der Musikklassse und der Klasse ohne Thema geringer als in der Sportklasse. Dies könnte bedeuten, dass die Schüler*innen der Sportklasse eine realistischere Selbsteinschätzung entwickeln und der Einfluss der

Zeit hier geringer ist (Hermann, 2012; Ruf, 2006). Das Absinken des Körperkonzepts kann auch hier mit der Umstrukturierung des Selbstkonzepts und den Veränderungen der Pubertät in Verbindung gebracht werden – ähnlich wie beim generellen Selbstkonzept. Große Veränderungen im Körperkonzept konnten bereits von Ruf (2006) festgestellt werden.

Auch für das Geschlecht wurde ein signifikanter Effekt nachgewiesen; dieser wurde sogar als stark deklariert. Die Jungen unterschieden sich signifikant von den Mädchen und wiesen im Durchschnitt höhere Mittelwerte auf. Für die Mädchen wurde zudem ein signifikanter Einfluss der Zeit festgestellt. Wie bereits im vorigen Abschnitt beschrieben, könnten diese Veränderungen, durch die bei Mädchen früher eintretenden körperlichen Veränderungen entstanden sein.

5.3 Sportliches Selbstkonzept – Subkategorie 1

Für die Subkategorie 1 des sportlichen Selbstkonzepts wurde ein geringer allgemeiner Zeiteffekt festgestellt. Für den ersten Messzeitpunkt konnte signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Profilen ermittelt werden, mit den größten Differenzen zwischen der Sportklasse und der Musikklasse. Im gesamten Messverlauf wurde erneut ein Absinken der Mittelwerte für alle drei Profile festgestellt, wobei die Sportklasse durchweg die größten Mittelwerte aufweisen konnte. Nur für die Sportklasse war der Einfluss der Zeit dabei signifikant. Im Vergleich des ersten mit dem dritten Messzeitpunkt wurden für das sportliche Selbstkonzept zu Letzterem signifikant niedrigere Werte gemessen. Außerdem konnte ein Einfluss der Interaktion Kohorte*Geschlecht*Zeit aufgedeckt werden. Die Erkenntnisse stehen im Einklang mit den Ergebnissen zum Körperkonzept. Folglich kann die zweite Hypothese für den ersten Teil des sportlichen Selbstkonzepts ebenfalls als zutreffend angesehen werden - da sich die Entwicklung des Selbstkonzepts zwischen den Profilen unterschiedlich gestaltete und für die Sportklasse ein Zeiteffekt nachgewiesen werden konnte.

Auch hier können die niedrigen Werte mit einer besseren Selbsteinschätzung erklärt werden und für das ‚normale‘, bereits mehrfach beobachtete Absinken verantwortlich sein (Ruf, 2006; Hermann 2012). Die Sportklasse scheint erneut durch den Zeiteffekt Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung zu nehmen. Obwohl die Schüler*innen der Sportklasse durchweg größere Mittelwerte aufwiesen, bleibt unklar, ob diese Effekte dem Profil zuzuordnen sind oder vielmehr aufgrund von Selektionsprozessen bereits zu Untersuchungsbeginn entstanden sind, denn die Mittelwerte waren bereits zu

Beginn der Untersuchung signifikant verschieden. Dies unterstützt die Selektionshypothese, nach der sportlich begabte Schüler*innen eher sportbezogene Situationen (hier die Themenklasse Sport) aufsuchen (Burrmann, 2016). Dies stellt einen Widerspruch zur Annahme von Burrmann (2004) dar, die die Sozialisationstheorie für Jugendliche (ohne Schulkontext) als wahrscheinlicher ansieht. Für das späte Grundschulalter postulierte Herrmann (2012) allerdings die Dominanz der Selektionshypothese, deren Zutreffen auch hier wahrscheinlicher ist. Wie beim Körperkonzept bereits festgestellt, gab es auch beim sportlichen Selbstkonzept Geschlechterunterschiede, mit größeren Werten bei den Jungen im Vergleich zu den Mädchen. Bei den Mädchen lagen signifikante Unterschiede zum dritten im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt vor – mit dem bereits mehrfach beschriebenen Absinken des Selbstkonzepts.

5.4 Sportliches Selbstkonzept – Subkategorie 2

Für das Subkonzept 2 wurden signifikante Unterschiede des Profils zu allen drei Messzeitpunkten festgestellt. Die Sportklasse wies im Vergleich zur Musikklasse zu allen drei Messzeitpunkten und im Vergleich zur Klasse ohne Thema an zwei Messzeitpunkten größere Selbstkonzeptwerte auf. Wird das erste mit dem zweiten Subkonzept verglichen, so kann festgestellt werden, dass Letzteres im gesamten Messverlauf höhere Werte aufweist. Die Subkategorie 2 beinhaltet allgemeinere und nicht speziell auf Sportarten ausgerichtete Items. Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass die Sportklasse einen stärkeren Einfluss auf die Subkategorie 2 als auf Subkategorie 1 hat. Auch in diesem Kontext kann die zweite Hypothese als bestätigt angesehen werden, da sich die Profile voneinander unterscheiden; jedoch konnte kein Effekt der Zeit festgestellt werden. Es ist möglich, dass die allgemein formulierten Items zu einer geringeren Ausprägung beigetragen haben.

Beim Geschlecht offenbarten sich erneut signifikante Unterschiede mit höheren Werten bei den Jungen.

5.5 Soziales Selbstkonzept

Für das soziale Selbstkonzept wurden in Bezug auf den dritten Messzeitpunkt Profilunterschiede festgestellt. Sowohl die Sportklasse als auch die anderen beiden Profile hatten zum dritten Messzeitpunkt höhere Werte als zu Beginn der Untersuchung. Zudem wurden für die Sportklasse beim dritten Messzeitpunkt

signifikant höhere Mittelwerte als für die Musikklasse erhoben. Es konnte ein signifikanter Zeiteffekt für alle drei Profile identifiziert, wobei den stärksten Effekt die Sportklasse aufwies. Das soziale Selbstkonzept wird folglich im Laufe der Zeit positiver. Dabei scheint es, als würde das Profil das Wachstum beeinflussen – im Sinne einer Begünstigung durch die Sportklasse. Die dritte Hypothese kann insgesamt als bestätigt angesehen werden, da unterschiedliche Werte der Profilklassen bezüglich des sozialen Selbstkonzepts zum dritten Messzeitpunkt vorlagen. Der mögliche positive Einfluss von Sport auf das soziale Selbstkonzept kann als wahrscheinlich angesehen werden, obgleich keine signifikanten Profilunterschiede festgestellt wurden. Allerdings fiel das soziale Selbstkonzept in den Sportklassen am besten aus.

Die dritte Kohorte unterschied sich zum dritten Messzeitpunkt signifikant vom ersten und zweiten Messzeitpunkt. Anscheinend liegen hier keine Kohorten- und Geschlechtseinflüsse bzw. -unterschiede innerhalb der Profile vor.

5.6 Zusammenfassung

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Dimensionen des sportlichen und des körperlichen Selbstkonzepts Einfluss auf das generelle Selbstkonzept haben könnten. Das generelle Selbstkonzept wurde im Zeitverlauf negativer und auch die einzelnen Unterkategorien wiesen geringere Werte auf. Das soziale Selbstkonzept mit durchweg steigenden Werten scheint hingegen keinen direkten Einfluss auf das generelle Selbstkonzept zu haben. Dies wurde ebenfalls von Ruf (2006) berichtet. Auch von Harter (1990) konnte ein enger Zusammenhang des physischen mit dem generellen Selbstkonzept festgestellt werden. Asendorpf und Teubel (2009) gehen von Top-down-Prozessen im späten Kindesalter aus; so soll das generelle Selbstkonzept das physische Selbstkonzept längsschnittlich beeinflussen. Im Gegensatz dazu berichten Brettschneider und Gerlach (2008) basierend auf Querschnittsuntersuchungen bis zur 6. Klasse eher von Bottom-up-Prozessen (das physische Selbstkonzept beeinflusst das generelle Selbstkonzept). Dieser Effekt wurde im Längsschnitt nur bei Jungen nachgewiesen, da sportbezogene Fähigkeiten in diesem Alter für Jungen scheinbar relevant sind und eine subjektive Bedeutsamkeit haben (Seyda, 2011). Grundsätzlich lässt sich jedoch vermuten, dass das physische Selbstkonzept für das generelle Selbstkonzept im späten Kindesalter relevant ist (Seyda, 2011). Im Querschnitt lassen sich weiterhin Hinweise auf Bottom-up-Prozesse bei Grundschulern bis zur 6. Klasse

feststellen (Ebbeck, & Weiss, 1998; Gerlach, 2008). Insgesamt ließ sich in der vorliegenden Studie aber keine direkte Verbesserung des generellen Selbstkonzepts feststellen. Diese Erkenntnisse stehen im Kontrast zu den Aussagen von Fox (2000), der einen positiven Einfluss zusätzlicher Sportstunden bei Schülerinnen und Schülern der 1. bis 5. Klasse auf das generelle Selbstkonzept feststellen konnte. Allerdings fand auch er keine Effekte für Yoga- und Ausdauerstunden in der 4. und 5. Klasse. Hinzu kommt, dass auch Petrakis und Bahls (1991) keine Effekte durch zusätzliche Sportstunden von der 1. bis zur 4. Klasse feststellen konnten. Gerlach (2008) erkannte indes einen Einfluss der Bezugsgruppe und der Noten für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Schüler*innen, die sich besser als der Klassendurchschnitt einschätzten, hatten demnach ein positiveres physisches Selbstkonzept. Inwiefern dies auch hier eine Rolle spielte, kann nicht ermittelt werden, da keine Informationen über Noten, Talent und Leistungsniveau der Klassen gesammelt wurden.

Grundsätzlich wurden über alle Bereiche Einflüsse des Geschlechts festgestellt, was mit den körperlichen Veränderungen in der Pubertät erklärbar sein und auch erklären könnte, warum diese Unterschiede bei Mädchen stärker sind sowie früher eintreten (Hermann, 2012). In der Pubertät weisen Jungen und Mädchen eine unterschiedliche motorische Entwicklung und physische Leistung auf (Seyda, 2011). Für die Mädchen wird zudem eine geringere physische Leistungsfähigkeit aufgrund der Entwicklung von der Kindheit bis zum Jugendalter vermutet. Dies ist bedingt durch unterschiedliche Sportarten, die für Jungen und Mädchen empfohlen werden, sowie die Zuordnung von Geschicklichkeitsaufgaben zu den Mädchen und ein generell geringeres Vertrauen in physische Fähigkeiten bei den Mädchen (Seyda, 2011). Lirgg (1991) berichtet, dass Jungen ihre physischen Fähigkeiten im Allgemeinen höher einschätzen als die Mädchen; dieses Bild zeigt sich in Ansätzen auch hier. Ahnert und Schneider (2006) stellten ebenfalls eine bessere physische Selbsteinschätzung der Jungen im Vergleich zu den Mädchen ab der 4. Klasse fest. Wie von Hermann (2012) wurde auch in der vorliegenden Studie ein Absinken der physischen Selbstkonzeptwerte im Zeitverlauf, unabhängig vom Geschlecht, festgestellt. Nach Harter (2000) schätzen Mädchen ihre Attraktivität im Vergleich zu den Jungen schlechter ein, was für das Körperkonzept auch in dieser Studie festgestellt werden konnte. Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts wurden keine Geschlechterunterschiede erkennbar; auch dies spricht für den Einfluss der Pubertät auf vor allem physische Selbstkonzeptmerkmale. Es wird

vermutet, dass sportnahe Veränderungen und physische Veränderungen sportbezogene Facetten des Selbstkonzepts am ehesten beeinflussen (Sygusch & Hermann, 2013). Diese Annahme kann anhand der Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt werden.

Alle drei Hypothesen können als bestätigt angesehen werden. Zwar wurden Unterschiede in den einzelnen Profilen festgestellt, ob jedoch die Profilkategorie Sport mit der Stundenausweitung einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept haben kann, bleibt unbeantwortet. Es gibt Hinweise auf eine realistischere Selbsteinschätzung und ein möglicher Einfluss der Profilkategorie Sport scheint für das generelle und soziale Selbstkonzept am wahrscheinlichsten zu sein. Für das generelle Selbstkonzept wurde ein Zeiteffekt und Unterschiede zwischen den Profilen zum 3. Messzeitpunkt festgestellt. Das in Verbindung mit den größten Selbstkonzeptmittelwerten lässt einen Einfluss vermuten. Für das soziale Selbstkonzept wurden ebenfalls Profilergebnisse und ein Zeiteffekt festgestellt. Betrachtet man die beiden sportlichen Selbstkonzeptfacetten so lassen sich keine eindeutigen Befunde finden. Für das Subkonzept 1 wurde nur ein Zeiteffekt für die Sportklasse festgestellt, mit dem Absinken der Mittelwerte. Dies liefert mögliche Hinweise auf einen Einfluss allerdings wurde auch ein Interaktionseffekt Zeit*Kohorte festgestellt, der vermuten lässt, dass Effekte stark abhängig von der jeweiligen Kohorte sind. Zudem wurden Profilergebnisse nur beim 1. Messzeitpunkt sichtbar, deshalb kann hier ein möglicher Effekt vermuten werden, inwiefern er relevant ist und durch Effekte der Sportklasse zu erklären ist bleibt unklar. Ähnlich sieht es für das Subkonzept 2 aus, zwar wurden Profilergebnisse zu allen 3 Messzeitpunkten festgestellt und die Sportklasse zeigte die größten Mittelwerte, jedoch konnte kein Zeiteffekt festgestellt werden. Auch hier lässt sich feststellen, dass sich die Sportklasse von den anderen Profilen unterscheidet, unklar bleibt ein möglicher Effekt der Zeit und anderer Faktoren (Kohorten, etc.). Ein möglicher Kohorteneinfluss besteht auch für das Körperkonzept. Zwar konnten wieder Unterschiede zwischen den Profilen mit höheren Mittelwerten für die Sportklasse, jedoch ist auch hier der Zeiteffekt fraglich. Allerdings scheint es, als würde durch die Profilkategorie Sport das Interesse am Sporttreiben auch außerhalb der Schule aufrechterhalten werden und teilweise sogar steigen, zumindest lässt sich das aus den Ergebnissen der Befragung bzgl. des Sporttreibens ableiten (siehe Kap. 3.1). Über die Profilkategorie Musik und die Klasse ohne Thema kann dies nicht behauptet werden. Burrmann et al. (2015)

berichten von ähnlichen Erkenntnissen. Bisher wurden häufig das physische und das generelle Selbstkonzept untersucht, allerdings existieren nur wenig längsschnittliche Studien. Die Vermutung besteht, dass vor allem kurzfristige Effekte zu erzielen sind, wenn zusätzliche Sportstunden stattfinden (Seyda, 2011). Fox (2000) ermittelte positive Effekte auf das physische und das generelle Selbstkonzept unter der Bedingung, dass der Fokus auf Fitness- und ausdauerorientierten Lerninhalten sowie einer kooperativ-demokratischen Vermittlungsweise liegt.

Diese Arbeit liefert Hinweise darauf, dass eine bessere und realistischere Selbsteinschätzung stattgefunden hat – da sich das zu Beginn der Untersuchung festgestellte Absinken der Selbstkonzeptwerte im Zeitverlauf mit zunehmenden Alter stabilisiert hat (Kap 5.1 bis 5.4). Dies könnte auf den Effekt der Sportklasse zurückzuführen sein, da dies in den Sportklassen am ehesten zu beobachten war, eine Veränderung durch das Älter werden der Schüler*innen ist ebenso wahrscheinlich. Die im Längsschnitt vermutete bessere Selbsteinschätzung scheint dabei unabhängig vom Profil zu sein und steht im Einklang mit den Erkenntnissen von Burrmann et al. (2015). Dennoch wurde ein Absinken der Werte beobachtet, wie zuvor von anderen Forschenden (Seyda, 2011). Harter (1983) berichtet von einer überhöhten subjektiven Fähigkeitseinschätzung, die jedoch mit zunehmendem Alter realitätsnäher wird und absinkt. Als mögliche Gründe werden die zunehmende kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen in Verbindung mit der Notengebung und den zunehmend bedeutender werdenden Einflüssen sowie Rückmeldungen aus der Bezugsgruppe (Schule, Peers) genannt (Helmke, 1998; Seyda, 2011). Ahnert und Schneider (2006) sprechen ebenfalls von einer zunehmenden realistischeren Selbsteinschätzung mit zunehmendem Alter, die für Jungen noch größer wäre. Inwiefern die Art der Sportbeteiligung einen Einfluss auf das Selbstkonzept haben kann, bleibt unklar, da nicht direkt feststellbar ist, ob außerunterrichtlicher Sport leistungssportlich betrieben wird oder nicht. Zumindest ist dies aus den Befragungen nicht direkt ableitbar und nur aufgrund der Angaben zum Sporttreiben (‚Wie viele Stunden in der Woche treibst du Sport‘) schätzbar. Seyda (2011) zeigte auf, dass Mannschaftssport positivere Effekte auf das Selbstkonzept haben kann als Individualsportarten. Allgemein scheinen mit Ausdauersport und kurzfristigen klinischen Interventionen die größten Effekte auf das Selbstkonzept erzielbar zu sein (Gruber, 1986).

Ein Ziel der Untersuchung war es, möglichst heterogene Gruppen und Kohorten zu rekrutieren. Dies konnte realisiert werden.

Zudem kann auf Grundlage dieser Studie vermutet werden, dass die Interaktion Zeit*Kohorte größere Unterschiede hervorruft als die Interaktion Zeit*Profil. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen des Zwischenberichts von Burrmann et al. (2015) und sollte mit weiteren Kohorten und längere Untersuchungszeiträumen weiter untersucht werden. Es scheint demnach, als gäbe es größere Kohortenspezifische Unterschiede und Einflüsse als Effekte durch die Profilklassen.

Darüber hinaus bleibt die Annahme bestehen, dass Sportunterricht angeleitet und zielorientiert durchgeführt werden muss (Ruf, 2006), um das Selbstkonzept nachhaltig zu beeinflussen. Auch hierzu muss weiter geforscht und es sollten längsschnittliche Studien mit zielgerichtetem Unterricht durchgeführt werden.

Für ein Zutreffen der Selektionshypothese konnten keine Indizien gefunden werden; zwar wiesen Schüler*innen der Profilklassse Sport ein höheres Selbstkonzept in allen fünf untersuchten Bereichen auf, jedoch war das Engagement in Sportvereinen bei der Musikklasse und der Sportklasse ähnlich. Einzig die Klasse ohne Thema fiel etwas ab. Beim dritten Messzeitpunkt konnte die Sportklasse die Sportbeteiligung aufrechterhalten und dennoch ähnliche Selbstkonzeptmerkmale aufweisen wie die anderen beiden Profile, obwohl mehr Sport getrieben wurde. im Grundschulbereich zum Beispiel liegt die Vermutung nahe, dass eher von einem Zutreffen der Sozialisationshypothese auszugehen ist (Seyda, 2011).

5.7 Grenzen und Probleme

Ein mögliches Problem des Fragebogens könnte die Einteilung der Items und Dimensionen gewesen sein. Die Fragen und Items könnten nicht präzise genug unterteilt worden sein. Ruf (2006) hat in einer Faktorenanalyse gezeigt, dass die Präzision umso höher ist, je unterschiedlicher die Items sind.

Eine mögliche Fehlerquelle bei der Datenauswertung, könnte eine Fehlinterpretation der erhaltenen Daten sein oder das Nichtbetrachten der Normalverteilung und Ausreißer. Hier könnte eventuell ein größerer Einfluss liegen als vermutet. Zudem könnte bei der Durchführung der Anova in SPSS eine mögliche Fehlerquelle liegen. Dies könnte die Reliabilität der Arbeit beeinflussen. Fehlinterpretationen bzgl.

möglicher Interaktionseffekte und Einflüsse von Zeit und Kohorte scheinen am wahrscheinlichsten. Die Objektivität dieser Arbeit sollte nicht beeinträchtigt sein. Bei der Validität gibt es Einschränkungen, wenn die durchgeführten Analysen mittels SPSS nicht das untersuchen, was das Ziel war bzw. die falschen Parameter bei der Durchführung der Anova gewählt wurden. Sollte dies nicht der Fall sein, dann sollten andere Studien mit den gleichen Daten ähnliche Ergebnisse liefern.

Es handelt sich um eine Sekundäranalyse, was bedeutet, dass kein Einfluss auf die Durchführung und die Daten der Primärerhebung genommen werden konnte. Vielmehr war der Autor an die Angaben und Ergebnisse der Primärerhebung gebunden. Zudem konnten keine weiteren interessanten und ggf. relevanten Aspekte im Nachhinein erhoben werden. Hätten zum Beispiel die Daten hinsichtlich Einflusses der Zeugnisnoten untersucht werden sollen, so wäre dies im Nachhinein nicht mehr möglich gewesen, da die Datenerhebung bereits abgeschlossen war. Noten spielen jedoch bei der Selbsteinschätzung und bei der Selbstkonzeptentwicklung eine zentrale Rolle und werden mit zunehmendem Alter bedeutender (Seyda, 2011). Helmke (1998) stellte zum Beispiel für das akademische Selbstkonzept fest, dass dieses nach einer anfänglichen Überschätzung der eigenen Fähigkeiten mit dem Einsetzen der Notengebung im Grundschulbereich bis zur 6. Klasse zu einem Absinken des akademischen Selbstkonzepts kommt. Ähnliches wäre auch für die anderen Facetten des Selbstkonzepts denkbar. Des Weiteren besteht keine Einsicht in mögliche Probleme, die bei der Datenerhebung aufgetreten sein könnten, und sonstige eventuell aufgekommenen Probleme. Ein Vorteil der Nutzung von Daten einer Primärerhebung ist, dass dadurch aus den Problemen bei der Auswertung gelernt werden kann und die Ergebnisse (in der Datenerhebung aufgenommene Daten) auf verschiedene mögliche Einflussvariablen untersucht werden können. Des Weiteren kann kein Einfluss auf die Gütekriterien genommen werden, so werden Fehler durch mangelnde Reliabilität, Objektivität und Validität in die eigene Forschung übernommen.

Bei der Beurteilung der Selbstkonzeptfacetten spielt grundsätzlich auch die Referenzgruppe, in der sich die Schüler*innen befinden, eine tragende Rolle. Nach dem ‚Big-Pond-Little-Fish‘-Prinzip, könnte eine Themenklasse Sport mit einer hohen sportlichen Leistungsfähigkeit das Selbstkonzept beeinflussen. Das Leistungsniveau

wurde hier jedoch nicht abgefragt (Leistungssport und Sportleistungen/Noten), weshalb eine Einordnung der Leistungsfähigkeit der Referenzgruppe nicht möglich ist (Seyda, 2011). Der Referenzgruppeneffekt wurde bei Grundschulern bis zur 6. Klasse für das akademische Selbstkonzept gezeigt. Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe konnte auch für das generelle Selbstkonzept ein Bezugsgruppeneffekt festgestellt werden (Seyda, 2011). Nach Marsh (2005) sind diese Effekte für Jungen und Mädchen gleichermaßen vorhanden. Gerlach (2008) konnte ab dem dritten Schuljahr Bezugsgruppeneffekte im Schulsport auch für das physische Selbstkonzept feststellen. Besonders relevant sind hier die Sportnoten und soziale Vergleichsnormen.

Während der Befragung und im Verlauf der Untersuchung konnte zudem kein Einfluss auf die Inhalte der Sportstunden genommen werden bzw. es liegen keine Informationen bezüglich der Unterrichtsgestaltung vor. Jedoch kann diese ebenfalls einen großen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung haben (siehe Studie von Conzelmann et al., 2011). Zwar wurden die Art und die Intensität des Sporttreibens erfragt, allerdings kann die Zugewandtheit zu einer bestimmten Sportart im Zeitverlauf variieren, was in den Daten nicht dargestellt wurde. So weisen Schüler*innen, die Mannschaftssportarten betreiben, in der 4. bis 6. Klasse längsschnittlich ein höheres physisches Selbstkonzept auf als Nichtsportler. Für Individualsportarten konnte kein Einfluss festgestellt werden (Seyda, 2011). Ein möglicher Verbesserungsvorschlag bzw. Anreiz für weitere Untersuchungen besteht in der Involvierung größerer und mehr Kohorten, die allgemein zu größeren Stichproben führt. Auch die Betrachtung der Schüler*innen bis zur 10. Klasse könnte weitere Einsichten liefern, ebenso wie die Installierung eines angeleiteten und gezielt durchgeführten Sportunterrichts, der die einzelnen Selbstkonzeptfacetten adressiert.

6 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, den Einfluss von Schulsport als mögliche Quelle der Förderung psychosozialer Ressourcen zu untersuchen. Dabei lag der Fokus auf dem Selbstkonzept. Der Einfluss von Schulsport wurde anhand verschiedener Profile über einen Zeitraum von drei Jahren untersucht. Zunächst wurde ein theoretischer Überblick über das Konstrukt des Selbstkonzepts und die aktuelle Studienlage hinsichtlich dessen Beeinflussung durch Schulsport gegeben.

Es wurden drei Hypothesen aufgestellt, die abschließend als bestätigt angesehen werden können. Sowohl bezüglich des generellen als auch des physischen (sportliches Selbstkonzept, Körperkonzept) und des sozialen Selbstkonzepts unterschied sich die Sportklasse von den anderen beiden Profilen (Musikklasse, Klasse ohne Thema). Inwiefern die Teilnahme an der Sportklasse zu einer Steigerung dieser Facetten beitragen konnte, bleibt abschließend unklar. Es ist zu vermuten, dass unter der Bedingung, dass der Zeiteffekt nur für die Sportklasse festzustellen ist, die Themenklasse Sport zu einer positiven Entwicklung beitragen kann. Dies wurde für das soziale und generelle Selbstkonzept nachgewiesen und in Ansätzen auch für das sportliche Selbstkonzept Subkonzept 1. Für das generelle und das physische Selbstkonzept konnte im Zeitverlauf eine realistischere Selbsteinschätzung mit einem Absinken der Mittelwerte des Selbstkonzepts festgestellt werden. Es ist daher wahrscheinlich, dass sich das physische und generelle Selbstkonzept gegenseitig beeinflussen; die Wirkrichtung bleibt jedoch unklar. Sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Prozesse sind möglich. Für das Körperkonzept kann ebenfalls eine realistischere Selbsteinschätzung vermutet werden, mit einem negativeren Körperkonzept der Mädchen. Das soziale Selbstkonzept verbesserte sich bei allen drei Profilen, jedoch war der Effekt bei der Sportklasse am stärksten. Geschlechterunterschiede liegen ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit vor. So schätzten die Mädchen ihr physisches Selbstkonzept beispielweise signifikant schlechter ein als die Jungen. Die Selektionshypothese erscheint für diese Altersgruppe im Zeitverlauf eher unwahrscheinlich, die Sozialisationshypothese hingegen wahrscheinlicher. Jedoch ist eine abschließende Beantwortung, ob man eher von der Sozialisations- oder Selektionshypothese ausgehen kann noch nicht eindeutig möglich. Abschließend ist ein Einfluss von Sportunterricht, hier der Themenklasse Sport, auf das Selbstkonzept wahrscheinlich; eine abschließende Beurteilung kann jedoch nicht abgegeben werden – zumal weitere Faktoren einen Einfluss haben können, unter anderem der soziale Status (ökonomisches Kapital), die

Freizeitaktivitäten (Sporttreiben) sowie der Leistungsstand der Bezugsgruppe (Noten, Sportleistungen).

Der Einfluss der unterschiedlichen Kohorten hätte genauer untersucht werden können und stärker in die Beantwortung der Frage bzgl. der Selbstkonzeptveränderung durch eine Ausweitung der Sportstunden miteinbezogen werden müssen. Auch die Freizeitaktivitäten bzw. das außerschulische Sporttreiben wurde nicht vollumfänglich in die Analyse miteinbezogen. Mithilfe der Betrachtung des außerschulischen Sportangebots wäre eine bessere Abschätzung der Sozialisations- bzw. Selektionshypothese möglich gewesen. Hier liegt noch Verbesserungspotenzial. Der sozioökonomische Status und der mögliche Einfluss von Migrationseffekten wurden ebenfalls nicht betrachtet, was zu veränderten Ergebnissen geführt haben könnte. Insbesondere, da der sozioökonomische Status im Zeitverlauf einer Änderung unterliegen kann, die bei der Befragung und der Datenerhebung inklusive Auswertung nicht betrachtet wurde. Insgesamt war es kompliziert, das komplexe Konstrukt des Selbstkonzepts mit unterschiedlichen Definitionen ausreichend zu beschreiben. Die teilweise geringe Studienlage und die unterschiedlichen Untersuchungsmethoden haben die Analyse sowie die Vereinheitlichung der Erkenntnisse erschwert. Die Strukturierung der Arbeit könnte darunter gelitten haben.

Im weiteren Forschungsverlauf und in weiteren Untersuchungen wäre es interessant zu überprüfen, ob Unterschiede zwischen den Profilen Musik und Sport nicht nur im sportlichen, sondern auch im musikalischen Selbstkonzept vorliegen. Dies könnte helfen, die Wirkungsweise der Profile auf unterschiedliche Selbstkonzeptbereiche zu verstehen und zu untersuchen. So wäre anzunehmen, dass die Musikklasse das musikalische Selbstkonzept stärker beeinflusst. Die Integration akademischer Kompetenzen und des Einflusses schulischer Leistungen auf das Selbstkonzept wäre ebenfalls ein interessanter Aspekt. Darüber hinaus ist nicht nur der Einfluss der Noten, sondern auch jener der Bezugsgruppe offenbar für die Selbstkonzeptentwicklung relevant. Durch eine Unterteilung in unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb der Sportklasse oder die Einteilung nach sozioökonomischen Status könnten weitere Effekte von Sportunterricht in der Selbstkonzeptentwicklung aufgezeigt werden. Eine Geschlechterunterteilung für das generelle, sportliche Selbstkonzept und Körperkonzept wäre zudem denkbar, da hier Unterschiede und Einflüsse durch das Geschlecht festzustellen waren.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. & Brehm, W. (1989). Sport zum "Sich-Wohlfühlen" als Beitrag zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge* (Texte - Quellen - Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 24, Bd. 24, S. 114-132). Schorndorf: Hofmann.
- Ahnert, J. & Schneider, W. (2006). Selbstkonzept und motorische Leistungen im Grundschulalter - ein dynamisches Wechselspiel? In I. Hosenfeld (Hrsg.), *Schulische Leistung* (S. 148-165). Münster: Waxmann.
- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie* (35), 135-143.
- Asendorpf, J. B. (2002). *Psychologie der Persönlichkeit*: Springer.
- Asendorpf, J. B. & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 13, 2-16.
- Bähr, I., Koch, F. & Gröben, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht - empirische Befunde. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 69-75). Hamburg: Czwalina.
- Bähr, I. & Krick, F. (2009). Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport). *Sportwissenschaft*, 39 (3), 223-231.
doi:10.1007/s12662-009-0068-5
- Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land - Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Becker, P. (2001). Modelle der Gesundheit - Ansätze der Gesundheitsforschung. In Höffling, S. & Gieseke, O. (Hrsg.), *Gesundheitsoffensive Prävention. Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik* (S. 41-92). München: ATWERB.
- Biemann, A., Sudermann, A. & Bund, A. (2003). "Kinder stark machen!" - Selbstvertrauen fördern. *Sport Praxis*, 44 (4), 20-24.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Lehrbuch*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. & Stefani, M. (Hrsg.). (2009). *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung*. Hamburg: Czwalina.
- Brehm W., Pahmeier I., Tiemann M., Wagner P. & Bös K. (2014). Psychosoziale Ressourcen. Stärkung von psychosozialen Ressourcen im Fitness- und Gesundheitssport. Arbeitshilfen für ÜbungsleiterInnen und TrainerInnen. Frankfurt: (3. Neubearbeitete Auflage): Deutscher Turner-Bund.
- Brettschneider, W. D. (2008). Mozart macht schlau und Sport bessere Menschen. Transfereffekte musikalischer Betätigung und sportlicher Aktivität zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. & Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (S. 15-26). Hamburg: Czwalina.
- Brettschneider, W. D. & Gerlach, E. (2004). *Sportengagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptentwicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. & Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-233). Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit im Sportverein. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Bund, A. (2001). *Selbstvertrauen und Bewegungslernen. Studien zur Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für das Erlernen (sport-)motorischer Fertigkeiten*. Schorndorf: Hofmann.
- Burrmann, U., Thiele, J., Heester, B. & Brandmann, K. (2015). *Zweiter Bericht zur Evaluation der Themenklasse "Sport" an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch*. Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung an der TU Dortmund.
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (2), 71-82. doi:10.1026/1612-5010.11.2.71
- Burrmann, U. (2008). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts. In A. Conzelmann, F. Hänsel & D. Anders (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 161, S. 92-106). Schorndorf: Hofmann.
- Burrmann, U. (2011). Sozialisationswirkung des außerschulischen Sports am Beispiel des Jugendalters. In Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 267-288). Wiesbaden: VS.
- Burrmann, U. (2016). Die Stärkung des Selbstkonzepts von Heranwachsenden durch Sport?! *Bewegung & Sport*, 70 (1), 18-23.
- Burrmann, U., Krysmanski, K. & Baur, J. (2002). Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. *Psychologie und Sport*, 11(2), 71-82.
- Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (2015). Sport- und Bewegungsaktivitäten von Jugendlichen in Deutschland. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport* (S. 385-401).
- Burrmann, U., Thiele, J. & Brenken, A. (2019). *Entwicklung von Selbstkonzept und Sozialklima in Sportklassen*. Poster präsentiert auf der 32. dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in Heidelberg.
- Cohen, J (1988). *Statistical Power Analysis for the Social Sciences* (2nd. Edition). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cimeli, P., Neuenschwander, R., Röthlisberger, M. & Roebbers, C. M. (2013). Das Selbstkonzept von Kindern in der Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 45 (1), 1-13. doi:10.1026/0049-8637/a000075
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung. Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie* (12), 108-118.
- Conzelmann, A., Gabler, H. & Schlicht, W. (1996). *Soziale Interaktion und Gruppen im Sport*. Bericht über die Tagung Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie. Köln: bps-Verl.
- Conzelmann, A., Hänsel, F. & Anders, D. (Hrsg.). (2008). *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 161). Schorndorf: Hofmann.

- Conzelmann, A., Schmidt, M., Valkanover, S., Berger, R., Cramer, S. & Joss, M. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)* (1. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Damon, W. (Hrsg.). (1998). *Handbook of child psychology: emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1998). Determinants of children's self-esteem: An examination of perceived competence and affect in sport. *Pediatric Exercise Science*, 10 (3), 285-289.
- Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academy Press.
- Feldmann, S. S. & Elliott, G. R. (Hrsg.). (1990). *At the threshold - The developing adolescence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129-153). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1979). *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 12 (2), 105-125.
- Filipp, S.-H. (1984). *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, R. (1989). *Sportliche Aktivität bei Jugendlichen: Entwicklungsverlauf und sozial-kognitive Determinanten; eine Längsschnittuntersuchung*. Köln: bps-Verl.
- Fuchs, R. (1990). *Sportliche Aktivität bei Jugendlichen. Entwicklungsverlauf und sozial-kognitive Determinanten*. Köln: bps-Verl.
- Fuchs, R. & Klaperski, S. (2017). Stressregulation durch Sport und Bewegung. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-658-29680-3
- Fuchs, R. & Gerber, M. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Stressregulation und Sport*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Gabler, H. (2000). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler & Nitsch, J. & Singer, R. (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 165-195). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung. Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gerlach, E. (2010). Die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen aus dem Sport für die Entwicklung des Selbstwertgefühls. *ZSE* (30), 295-310.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Referenzgruppeneffekte im Sportunterricht. Kurz- und langfristig negative Effekte von sportlichen Klassenkameraden auf das Selbstkonzept. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 73-83.
- Gerlach, E. & Bretschneider, W.-D. (2013). *Aufwachsen im Sport: Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Glass, G. V., Peckham, P. D. & Sanders, J. R. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. *Review of Educational Research*, 42 (3), 237-288.
- Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 105-114. doi:10.1007/s12662-012-0252-x
- Gröner, C. (2001). *Erlebniswochen und Selbstkonzept - Eine Studie über Möglichkeiten der Veränderungen des jugendlichen Selbstkonzepts durch Sommersportwochen*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Bayreuth. Bayreuth.
- Gruber, J. J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A Meta-analysis. In Stull, G. A., & Eckerts, H. M. (Hrsg.), *Effects on physical activity on children* (S. 30-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagedorn, J. (Hrsg.). (2014). *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hart, D. (1988). The Adolescent Self-Concept. In D. Lapsley & F. Power (Hrsg.), *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches* (S. 71-90). New York: Springer.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1990a). Process underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. Adams & T. & Gulotta (Hrsg.), *From childhood to adolescence: A transitional period* (S. 205-239). Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1990b). Self and identity development. In S. S. Feldmann & G. R. & Elliott (Hrsg.), *At the threshold - The developing adolescence* (S. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1998). *The development of self-representations*. New York: Guilford Press (Original veröffentlicht 1998).
- Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. *Guilford Press*.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of self and identity* (S. 610-642). New York: Guilford.
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S. & Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo Results in Methodological Research: The One- and Two-Factor Fixed Effects ANOVA Cases. *Journal of Educational Statistics*, 17 (4), 315-339. doi:10.3102/10769986017004315
- Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine Empirische Studie aus pädagogischer Perspektive*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 118-138. doi:10.1007/s11618-002-0007-9
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Göttingen: Beltz PVU.
- Hemmerich, W., 2015-2022 — StatistikGuru Version 1.96
(Zugriff am 28.01.2022; 18:30 Uhr)

- Hemmerich, W. (2020). StatistikGuru: Stichprobengröße für die mixed ANOVA berechnen. Retrieved from <https://statistikguru.de/rechner/stichprobengroesse-mixed-anova.html> (Zugriff am 27.01.2022; 16:30 Uhr)
- Herrmann, C. (2012). *Interventionsstudie PRIMUS - Psychosoziale Ressourcen im Jugendsport. Methoden und Ergebnisse der Evaluation, der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität. Jena.
- Herrmann, C. & Sygusch, R. (2014). Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. *Sportwissenschaft*, 44 (1), 25-38. doi:10.1007/s12662-013-0314-8
- Höffling, S. & Gieseke, O. (Hrsg.). (2001). *Gesundheitsoffensive Prävention. Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik*. München: ATWERB.
- Hsu, J. C. (1996). *Multiple Comparisons*. Boston, MA: Springer US.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kähler, W.-M. (2004). *Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Klein, M., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2017). Self-Concept in Adolescents-Relationship between Sport Participation, Motor Performance and Personality Traits. *Sports (Basel, Switzerland)*, 5 (2). doi:10.3390/sports5020022
- Koch, U. & Schulz, K.-H. (2005). „Gesund durch Sport“ oder „Sport ist Mord“? *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 48 (8), 831-832. doi:10.1007/s00103-005-1111-9
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 27-39.
- Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.). (2011). *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS.
- Kuhn, P., Ströhla, C. & Brehm, W. (2000). *Schikurse machen stark! Eine Studie zum Einfluss von Schulsportkursen auf das Selbstkonzept von Jugendlichen*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Lapsey, D. & Power, F. (Hrsg.). (1988). *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*. New York: Springer.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. (Hrsg.). (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- Lohaus, A. (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-78.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review* (2), 77-171.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: Education Section of the British Psychological Society.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Phye (Hrsg.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (S. 131-198). San Diego, CA: Academic Press.

- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (270-305).
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, M., Lüdtke, U., Hau, K. T., O'Mara, A. J. et al. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 510-524.
- Marsh, H. W. Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (Hrsg.). (2007). *Bewegungslehre - Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarb. und erw. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2016). *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I im Land Brandenburg, Sport* (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg.).
- Montemayor, R., Adams, G. & Gulotta, T. (Hrsg.). (1990). *From childhood to adolescence: A transitional period*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moritz, S., Krieger, E., Bohn, F., & Veckenstedt, R. (2017). *MKT+*. doi:10.1007/978-3-662-52998-0
- Moschner, Barbara & Dickhäuser, Oliver (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, 3., überarb. und erw. Aufl., S. 685-692). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter- Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Oesterhelt, V., Hofmann, J., Schimanski, M., Scholz, M. & Altenberger, H. (Hrsg.). (2008). *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde*. Hamburg: Czwalina.
- Opper, E., Worth, A., & Bös, K. (2005). Kinder Fitness -- Kinder Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 48 (8), 854-862. doi:10.1007/s00103-005-1099-1
- Oswald, E. Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 255-273.
- Petrakis, E., & Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Phye, G. D. (Hrsg.). (1997). *Handbook of classroom assesment: Learning, achievement, and adjustment*. San Diego, CA: Academic Press.
- Predel, H.-G. & Tokarski, W. (2005). Einfluss körperlicher Aktivität auf die menschliche Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 48 (8), 833-840. doi:10.1007/s00103-005-1104-8

- Roebbers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzepts. In M. Hasselhorn & W. & Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenberg, M. (1979). *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, 3., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ruf, K. (2006). *Das Selbstkonzept der Schüler im Sportunterricht. Struktur und maßgebliche Einflussgrößen - eine deutsch-kanadische Vergleichsstudie* (Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 20). Hamburg: Kovač.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Schlicht, W. & Strauß, B. (2003). *Sozialpsychologie des Sports*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 41 (3), 190-201. doi:10.1007/s12662-011-0195-7
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schoenemann, T. J., Tabor, L. E. & Nash, D. L. (1984). Children's reports of the sources of self-knowledge. *Journal of Personality*, 52, 124-137.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Steinsmeier-Pelster & F. & Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14).
- Schüler, J., Wegner, M. & Plessner, H. (2020). *Sportpsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schummel, H. & Schaller, J. (Hrsg.). (2003). *Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Seyda, M. (2010). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports auf die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter*. unveröffentlichte Dissertation, Universität Dortmund.
- Seyda, M. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport. Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter* (Sportforum. Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe, Bd. 27). Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Inst. für Sport und Sportwiss., Diss., [2010]. Aachen: Meyer & Meyer.
- Shavelson, R. & Hubner, J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Sohnsmeyer, J. & Heim, R. (2015). Selbstwert und sportliches Fähigkeitskonzept im Jugendalter. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (3), 61-83.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Späth, U. & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. *Psychologie und Sport*, 7, 51-65.
- Spiel, C. (1997). Selbstkonzept und Sport. In O. Weiß (Hrsg.), *Sport - Gesundheit - Gesundheitskultur* (S. 150-161). Wien: Böhlau.
- Sport im Alltag von Jugendlichen*.
- Steinsmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*.
- Stiensmeier-Pelster, J. (Hrsg.). (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Tests und Trends, N.F., 2). Göttingen: Hogrefe.

- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK) - Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25, 238-259.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 119-126. doi:10.1026/1612-5010.12.4.119
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. In A. Conzelmann, F. Hänsel & D. Anders (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 161, S. 14-25). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2000). *Sportliche Aktivität und subjektive Gesundheitskonzepte. Eine Studie zum Erleben von Körper und Gesundheit bei jugendlichen Sportlern*. Schriftenreihe des Vereins zur Förderung des sportwissenschaftlichen Nachwuchses e.V. (Nr. 3). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. (2005). Jugendsport -- Jugendgesundheit. Ein Forschungsüberblick. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 48 (8), 863-872. doi:10.1007/s00103-005-1095-5
- Sygyusch, R. (2008). Selbstkonzeptförderung im Jugendsport - Zufall oder zielgerichtet? In A. Conzelmann, F. Hänsel & D. Anders (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 161, S. 140-156). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R. & Hermann, C. (2013). *Primus - Psychosoziale Ressourcen im Kinder- und Jugendsport. Evaluation der Programmdurchführung und Programmwirksamkeit*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Tittlbach, S., Ptack, K. & Töpfer, C. (2020). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung*.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 160). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Tittlbach, S., Ptack, K. & Töpfer, C. (2020). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung* (Bd. 21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sygyusch, R. & Herrmann, C. (2009). Entwicklungsförderung im außerschulischen Kinder- und Jugendsport. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 210-222. doi:10.1007/s12662-009-0061-z
- Tavakoli, H. (2013). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rahnama.
- Thiele, J. (2009). Das Pilotprojekt "Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW". Hintergründe und Projektablauf. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. & Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 112-116). Hamburg: Czwalina.
- Thiele, J. & Seyda, M. (Hrsg.). (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Tietjens, M. & Strauß, B. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Sportpsychologie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 153). Schorndorf: Hofmann.
- Tittlbach, S., Sygyusch, R., Brehm, W., Seidel, I. & Bös, K. (2010). Sportunterricht: Gesundheitschance für inaktive Kinder und Jugendliche? *Sportwissenschaft*, 40 (2), 120-126. doi:10.1007/s12662-010-0116-1
- Warner, R. M. (2012). *Applied Statistics: From Bivariate Through Multivariate Techniques*: Sage Publications Ltd.

- Weineck, J. (2010). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (16., durchgesehene Auflage). Balingen: Spitta.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Göttingen: Beltz PVU.
- Weiß, O. (Hrsg.). (1997). *Sport - Gesundheit - Gesundheitskultur*. Wien: Böhlau.
- Wicker, P., Coates, D. & Breuer, C. (2015). Physical activity and subjective well-being: the role of time. *European journal of public health, 25* (5), 864-868.
doi:10.1093/eurpub/ckv053
- Wicker, P. & Frick, B. (2015). The relationship between intensity and duration of physical activity and subjective well-being. *European journal of public health, 25* (5), 868-872.
doi:10.1093/eurpub/ckv131
- Wilhelm, A. (2001). *Im Team zum Erfolg. Ein sozial-motivationales Verhaltensmodell zur Mannschaftsleistung*. Lengerich: Pabst.
- Willutzki, U. (2003). Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In Schummel, H. & Schaller, J. (Hrsg.), *Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit*. Tübingen: dgvtv-Verlag.
- Zeit, M. (2007). Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. *SpW, 37* (4), 467-472.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit selbstständig verfasst habe und sämtliche Quellen, einschließlich Internetquellen, die unverändert oder abgewandelt wiedergegeben werden, insbesondere Quellen für Texte, Grafiken, Tabellen und Bilder, als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit noch nicht für andere Prüfungen eingereicht habe.

Mir ist bekannt, dass bei Verstößen gegen diese Grundsätze ein Verfahren wegen Täuschungsversuch bzw. Täuschung gemäß der fachspezifischen Prüfungsordnung und/oder der Allgemeinen Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten (ASSP) bzw. der fächerübergreifenden Satzung zur Regelung von Zulassung, Studium und Prüfung der Humboldt-Universität zu Berlin (ZSP-HU) eingeleitet wird.



S. Witle
Unterschrift

Anhang

Tabellen

Generelles Selbstkonzept:

Tab. 9. Mauchly-Test auf Sphärizität für das generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergrenze
Zeit	.962	7.082	2	.029	.964	1.000	.500

Tab. 10. Levene-Test zur Überprüfung der Homogenität der Fehlervarianzen für das generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.678	17	186	.050
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	3.240	17	186	<.001
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.585	17	186	.072

Tab. 11. Welch Test für die Profile des generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	2.951	2	162.146	.055
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	1.877	2	159.501	.156
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	8.172	2	158.990	<.001

Tab. 12. Post-hoc Vergleich der Profile für das generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable	(I) profil	(J) profil	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.144	.082	.189
		Ohne Thema	.035	.083	.908
	Sport	Musik	.144	.082	.189
		Ohne Thema	.178	.083	.084
	Ohne Thema	Musik	-.035	.083	.908
		Sport	-.178	.083	.084
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.078	.101	.719
		Ohne Thema	.129	.099	.398
	Sport	Musik	.078	.101	.719
		Ohne Thema	.207	.101	.101
	Ohne Thema	Musik	-.129	.099	.398
		Sport	-.207	.101	.101
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.364	.106	.002
		Ohne Thema	-.038	.107	.934
	Sport	Musik	.364	.106	.002
		Ohne Thema	.326	.110	.010
	Ohne Thema	Musik	.038	.107	.934
		Sport	-.326	.110	.010

Tab. 13. Deskriptive Statistik der Profile für das generelle Selbstkonzept. Angaben von Anzahl, Mittelwert und Standardabweichung - SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	86	3.460	.552	.060
	Sport	83	3.603	.452	.050
	Ohne Thema	81	3.425	.588	.065
	Gesamt	250	3.496	.537	.034
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	83	3.398	.543	.060
	Sport	79	3.476	.576	.065
	Ohne Thema	84	3.269	.775	.085
	Gesamt	246	3.379	.645	.041
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	90	3.147	.733	.077
	Sport	79	3.511	.569	.064
	Ohne Thema	77	3.184	.748	.085
	Gesamt	246	3.275	.706	.045

Tab. 14. *Paarweiser Vergleich der Profile des generellen Selbstkonzept basierend auf den geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.*

Profil	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Musik	1	2	.099	.060	.305
		3	.336	.074	<.001
	2	1	-.099	.060	.305
		3	.237	.067	.002
	3	1	-.336	.074	<.001
		2	-.237	.067	.002
Sport	1	2	.102	.038	.029
		3	.138	.060	.075
		1	-.102	.038	.029
	2	3	.036	.067	1.000
		1	-.138	.060	.075
	3	2	-.036	.067	1.000
Ohne Thema	1	2	.174	.081	.110
		3	.314	.083	.001
	2	1	-.174	.081	.110
		3	.140	.075	.197
	3	1	-.314	.083	.001
		2	-.140	.075	.197

Tab. 15. *Welch Test für die Kohorten des generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	7.018	2	159.717	.001
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	12.027	2	153.862	<.001
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	10.604	2	151.428	<.001

Tab. 16. *Post-hoc Vergleich der Kohorten für das generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.*

(I) Kohorte	(J) Kohorte	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
1	2	.090	.080	.500
	3	.322	.081	<.001
2	1	-.090	.080	.500
	3	.232	.082	.013
3	1	-.322	.081	<.001
	2	-.232	.082	.013
1	2	-.261	.095	.018
	3	.205	.097	.089
2	1	.261	.095	.018
	3	.467	.097	<.001
3	1	-.206	.097	.089
	2	-.467	.097	<.001
1	2	-.046	.102	.894
	3	.474	.106	<.001
2	1	.046	.102	.894
	3	.520	.107	<.001
3	1	-.474	.106	<.001
	2	-.520	.107	<.001

Tab. 17. *Deskriptive Statistik der Kohorten für das generelle Selbstkonzept. Angaben von Anzahl, Mittelwert und Standardabweichung - SPSS Ausgaben.*

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	87	3.630	.449	.048
	2	82	3.540	.458	.051
	3	81	3.308	.641	.071
	Gesamt	250	3.496	.537	.034
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	84	3.355	.575	.063
	2	84	3.616	.476	.052
	3	78	3.149	.778	.088
	Gesamt	246	3.379	.645	.041
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	87	3.400	.584	.063
	2	86	3.446	.578	.062
	3	73	2.926	.846	.099
	Gesamt	246	3.275	.706	.045

Tab. 18. *Paarweiser Vergleich der Kohorten des generellen Selbstkonzept basierend auf den geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.*

Kohorte	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
1	1	2	.242	.063	<.001
		3	.231	.056	<.001
	2	1	-.242	.063	<.001
		3	-.011	.058	1.000
	3	1	-.231	.056	<.001
		2	.011	.058	1.000
2	1	2	-.004	.048	1.000
		3	.151	.075	.143
	2	1	.004	.048	1.000
		3	.155	.079	.165
	3	1	-.151	.075	.143
		2	-.155	.079	.165
3	1	2	.136	.072	.186
		3	.406	.090	<.001
	2	1	-.136	.072	.186
		3	.270	.071	.001
	3	1	-.406	.090	<.001
		2	-.270	.071	.001

Tab. 19. *Welch-Test für die Geschlechter des generelle Selbstkonzept - SPSS Ausgaben*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	15.310	1	221.625	<.001
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	18.460	1	184.579	<.001
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	26.831	1	174.386	<.001

Tab. 20. Deskriptive Statistik der Geschlechter für das generelle Selbstkonzept. Angaben von Anzahl, Mittelwert und Standardabweichung - SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_generelles SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	126	3.633	.438	.039
	Weiblich	118	3.380	.559	.052
	Gesamt	244	3.510	.515	.033
Rec_generelles SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	114	3.553	.498	.047
	Weiblich	108	3.183	.750	.072
	Gesamt	222	3.373	.658	.044
Rec_generelles SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	111	3.494	.512	.049
	Weiblich	104	3.019	.792	.078
	Gesamt	215	3.264	.702	.048

Tab. 21. Paarweiser Vergleich des Geschlechts des generellen Selbstkonzept basierend auf den geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
.	1	2	-.121	.708	1.000
		3	-.317	.427	1.000
	2	1	.121	.708	1.000
		3	-.196	.283	1.000
	3	1	.317	.427	1.000
		2	.196	.283	1.000
Männlich	1	2	.061	.043	.500
		3	.138	.049	.018
	2	1	-.061	.043	.500
		3	.077	.053	.447
	3	1	-.138	.049	.018
		2	-.077	.053	.447
Weiblich	1	2	.189	.057	.004
		3	.387	.070	<.001
	2	1	-.189	.057	.004
		3	.198	.060	.004
	3	1	-.387	.070	<.001
		2	-.198	.060	.004

Tab. 22. Test der Innersubjekteffekte für das Profil des generellen Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

profil	Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Zeit	Sphärizität angenommen	4.226	2	2.113	13.345	<.001	.168
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.462	4	.366	2.308	.061	.065
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.370	2	.685	4.325	.015	.061
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.165	4	.041	.261	.903	.008
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	20.902	132	.158			
Sport	Zeit	Sphärizität angenommen	.657	2	.328	3.214	.044	.049
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.200	4	.050	.490	.743	.016
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.219	2	.110	1.072	.345	.017
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.372	4	.093	.911	.460	.029
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	12.666	124	.102			
Ohne Thema	Zeit	Sphärizität angenommen	3.100	2	1.550	7.749	<.001	.118
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.716	4	.429	2.145	.080	.069
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.606	2	.303	1.513	.224	.025
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.015	4	.254	1.269	.286	.042
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	23.206	116	.200			

Tab. 23. Test der Innersubjekteffekte für die Kohorte des generellen Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

Kohorte	Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Zeit	Sphärizität angenommen	2.729	2	1.365	10.744	<.001	.136
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.168	2	.084	.662	.517	.010
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.620	4	.155	1.22	.305	.035
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.415	4	.104	.816	.517	.023
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	17.274	136	.127			
2	Zeit	Sphärizität angenommen	1.017	2	.508	3.304	.040	.051
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.344	2	.172	1.118	.330	.018
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.046	4	.012	.075	.990	.002
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.303	4	.076	.491	.742	.016
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	19.081	124	.154			
3	Zeit	Sphärizität angenommen	5.114	2	2.557	14.025	<.001	.200
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.547	2	.774	4.243	.017	.070
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	1.334	4	.333	1.829	.128	.061
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.827	4	.207	1.134	.344	.039
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	20.42	112	.182			

Tab. 24. Test der Innersubjekteffekte für das Geschlecht des generellen Selbstkonzept - SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1	Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
.	Zeit	Sphärizität angenommen	.245	2	.122	.240	.794	.074
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.000	0000
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.089	2	.545	1.069	.401	.263
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	.000	0000
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	3.056	6	.509			
Männlich	Zeit	Sphärizität angenommen	.967	2	.484	4.03	.019	.040
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.273	4	.068	.569	.685	.012
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.683	4	.171	1.423	.228	.029
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	.572	8	.072	.596	.781	.024
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	23.04	192	.120			
Weiblich	Zeit	Sphärizität angenommen	7.195	2	3.598	19.196	<.001	.176
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	1.348	4	.337	1.798	.131	.038
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	2.196	4	.549	2.929	.022	.061
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.412	8	.177	.942	.483	.040
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	33.735	180	.187			

Körperkonzept:

Tab. 25. *Mauchly-Test auf Sphärizität für das Körperkonzept - SPSS Ausgaben.*

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergrenze
Zeit	.962	7082	2	.029	.964	1000	.500

Tab. 26. *Levene-Test zur Überprüfung der Homogenität der Fehlervarianzen für das Körperkonzept - SPSS Ausgaben.*

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.097	17	186	.359
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.343	17	186	.170
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.229	17	186	.245

Tab. 27. *Box-Test zur Überprüfung der Homogenität der Kovarianzen des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.*

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianz-Matrizen	
Box' M	163.597
F	1.410
df1	102
df2	18721.553
Sig.	.004

Tab. 28. Test der Innersubjekteffekte für das Körperkonzept - SPSS Ausgaben.

Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	Sphärizität angenommen	4.939	2	2.47	11.503	<.001
Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.362	4	.091	.422	.793
Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.086	4	.272	1.265	.283
Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.187	2	.594	2.765	.064
Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	2.293	8	.287	1.335	.225
Zeit * PROFIL * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.595	4	.149	.693	.597
Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	2.271	4	.568	2.644	.033
Zeit * PROFIL * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.309	8	.039	.180	.994
Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	79.867	372	.215		

Tab. 29. Test der Zwischensubjekteffekte für das Körperkonzept - SPSS Ausgaben.

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	5683.608	1	5683.608	7423175	<.001	.976
PROFIL	5.251	2	2.626	3.429	.034	.036
Kohorte	11.412	2	5.706	7.452	<.001	.074
Geschlecht	28.508	1	28.508	37.233	<.001	.167
PROFIL * Kohorte	4.861	4	1.215	1.587	.179	.033
PROFIL * Geschlecht	1.355	2	.678	.885	.414	.009
Kohorte * Geschlecht	3.53	2	1.765	2.305	.103	.024
PROFIL * Kohorte * Geschlecht	.292	4	.073	.095	.984	.002
Fehler	142.412	186	.766			

Tab. 30. Welch-Test für das Körperkonzept - SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	2.945	2	136.478	0.056
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	3.068	2	135.182	0.050
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	4.822	2	136.188	0.009

Tab. 31. Post-hoc Test Körperkonzept Profile - SPSS Ausgaben.

	(I) profil	(J) profil	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Tukey-HSD	Musik	Sport	-.1939	.08576	.064
		Ohne Thema	.0767	.08644	.649
	Sport	Musik	.1939	.08576	.064
		Ohne Thema	.2706	.08795	.007
	Ohne Thema	Musik	-.0767	.08644	.649
		Sport	-.2706	.08795	.007

Tab. 32. Tukey-HSD Test unterteilt in die Profile und esszeitpunkte - SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable				Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	Musik	Sport	-0.199	0.103	0.130
			Ohne Thema	0.017	0.103	0.986
		Sport	Musik	0.199	0.103	0.130
			Ohne Thema	0.216	0.107	0.109
		Ohne Thema	Musik	-0.017	0.103	0.986
			Sport	-0.216	0.107	0.109
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	Musik	Sport	-0.189	0.115	0.233
			Ohne Thema	0.090	0.116	0.718
		Sport	Musik	0.189	0.115	0.233
			Ohne Thema	0.279	0.120	0.054
		Ohne Thema	Musik	-0.090	0.116	0.718
			Sport	-0.279	0.120	0.054
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	Musik	Sport	-,33518*	0.127	0.024
			Ohne Thema	-0.026	0.127	0.977
		Sport	Musik	,33518*	0.127	0.024
			Ohne Thema	0.309	0.132	0.052
		Ohne Thema	Musik	0.026	0.127	0.977
			Sport	-0.309	0.132	0.052

Tab. 33. Test der Innersubjekteffekte für die Profile des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.

profil	Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Zeit	Sphärizität angenommen	2.657	2	1.328	5.323	.006	.075
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.770	4	.192	.771	.546	.023
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.219	2	.109	.438	.646	.007
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.456	4	.364	1.458	.218	.042
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	32.943	132	.250			
Sport	Zeit	Sphärizität angenommen	.818	2	.409	2.588	.079	.041
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.890	4	.223	1.409	.235	.044
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.498	2	.249	1.576	.211	.025
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.496	4	.124	.785	.537	.025
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	19.276	122	.158			
Ohne Thema	Zeit	Sphärizität angenommen	1.917	2	.958	4.09	.019	.065
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.575	4	.394	1.68	.159	.054
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	1.013	2	.507	2.162	.120	.035
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.689	4	.172	.735	.570	.024
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	27.648	118	.234			

Tab. 34. Paarweise Vergleiche der Profile für das Körperkonzept basierend auf den geschätzten Randmitteln - SPSS Ausgaben.

profil			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Musik	1	2	0.045	0.082	1.000
		3	,257*	0.084	0.010
	2	1	-0.045	0.082	1.000
		3	,211*	0.085	0.047
	3	1	-,257*	0.084	0.010
		2	-,211*	0.085	0.047
Sport	1	2	0.080	0.063	0.634
		3	0.161	0.079	0.136
	2	1	-0.080	0.063	0.634
		3	0.081	0.069	0.743
	3	1	-0.161	0.079	0.136
		2	-0.081	0.069	0.743
Ohne Thema	1	2	0.112	0.081	0.520
		3	,245*	0.095	0.036
	2	1	-0.112	0.081	0.520
		3	0.133	0.081	0.316
	3	1	-,245*	0.095	0.036
		2	-0.133	0.081	0.316

Tab. 35. Deskriptive Statistik Kohorten für das Körperkonzept zu den 3 Messzeitpunkten - SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	75	3.288	.602	.070
	2	69	3.240	.614	.074
	3	66	3.021	.623	.077
	Gesamt	210	3.188	.620	.043
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	75	3.135	.660	.076
	2	69	3.285	.612	.074
	3	66	2.910	.775	.095
	Gesamt	210	3.113	.697	.048
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	75	3.101	.685	.079
	2	69	3.111	.706	.085
	3	66	2.702	.861	.106
	Gesamt	210	2.979	.771	.053

Tab. 36. Welch-Test für die Kohorten des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	3.635	2	136.788	0.029
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	4.809	2	135.055	0.010
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	5.563	2	134.293	0.005

Tab. 37. Post-hoc Test Körperkonzept Kohorten - SPSS Ausgaben.

(I) Kohorte (J) Kohorte		Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.	
Tukey-HSD	1	2	-.037	.085	.901
		3	.2484*	.087	.013
	2	1	.037	.085	.901
		3	.285	.089	.004
	3	1	-.248	.087	.013
		2	-.285	.089	.004

Tab. 38. Tukey-HSD Test unterteilt in die unterschiedlichen Kohorten - SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable	(I) Kohorte	(J) Kohorte	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.	
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	1	2	.048	.102	.885
			3	0.267	.103	.028
		2	1	-.048	.102	.885
			3	.219	.105	.097
		3	1	-.267	.103	.028
			2	-.219	.105	.097
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	1	2	-.150	.114	.389
			3	.225	.115	.128
		2	1	.150	.114	.389
			3	.3744	.118	.005
		3	1	-.225	.115	.128
			2	-.374	.118	.005
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Tukey-HSD	1	2	-.010	.125	.996
			3	.399	.127	.005
		2	1	.010	.125	.996
			3	.409	.129	.005
		3	1	-.399	.127	.005
			2	-.409	.129	.005

Tab. 39. Tests der Innersubjekteffekte für die Kohorten des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.

Kohorte		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	
1	Zeit	Sphärizität angenommen	1.468	2	.734	4.832	.009	.066
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.036	2	.018	.119	.888	.002
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	1.295	4	.324	2.131	.080	.059
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.383	4	.096	.631	.641	.018
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	20.657	136	.152			
2	Zeit	Sphärizität angenommen	1.453	2	.726	2.280	.107	.035
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.178	2	.089	.279	.757	.004
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.855	4	.214	.671	.613	.021
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.399	4	.100	.313	.869	.010
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	39.502	124	.319			
3	Zeit	Sphärizität angenommen	2.948	2	1.474	8.378	.000	.130
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	3.063	2	1.532	8.704	.000	.135
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.545	4	.136	.775	.544	.027
	Zeit * Geschlecht * PROFIL	Sphärizität angenommen	.155	4	.039	.220	.927	.008
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	19.708	112	.176			

Tab. 10. *Paarweiser Vergleich der Kohorten für das Körperkonzept basierend auf den geschätzten Randmitteln - SPSS Ausgaben.*

Messzeitpunkt (I) Kohorte (J) Kohorte		Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.	
1	1	2	.149	.070	.107
		3	.191	.062	.009
	2	1	-.149	.070	.107
		3	.042	.062	1.000
	3	1	-.191	.062	.009
		2	-.042	.062	1.000
2	1	2	-.039	.088	1.000
		3	.160	.105	.396
	2	1	.039	.088	1.000
		3	.198	.102	.168
	3	1	-.160	.105	.396
		2	-.198	.102	.168
3	1	2	.126	.069	.219
		3	.312	.090	.003
	2	1	-.126	.069	.219
		3	.186	.069	.029
	3	1	-.312	.090	.003
		2	-.186	.069	.029

Tab. 11. *Welch-Test für die Geschlechter des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	14.767	1	185.676	< .001
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	25.231	1	189.803	< .001
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	24.394	1	176.565	< .001

Tab. 12. Deskriptive Statistik für die Geschlechter des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Std.- Fehler
Rec_SK KK Aussehen, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	104	3.362	.504	.049
	Weiblich	100	3.046	.657	.066
	Gesamt	204	3.207	.604	.042
Rec_SK KK Aussehen, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	104	3.357	.577	.057
	Weiblich	100	2.898	.718	.072
	Gesamt	204	3.132	.688	.048
Rec_SK KK Aussehen, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	104	3.238	.578	.057
	Weiblich	100	2.743	.827	.083
	Gesamt	204	2.996	.751	.053

Tab. 13. Tests der Innersubjekteffekte für die Geschlechter des Körperkonzepts - SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Zeit	Sphärizität angenommen	.585	2	.292	.933	.444	.237
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.000	0				.000
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.737	2	.869	2.772	.140	.480
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	.000	0				.000
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	1.880	6	.313			
Männlich	Zeit	Sphärizität angenommen	.981	2	.490	2.840	.061	.029
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.288	4	.072	.417	.796	.009
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.666	4	.167	.964	.428	.020
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.286	8	.161	.930	.492	.038
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	32.813	190	.173			
Weiblich	Zeit	Sphärizität angenommen	5.065	2	2.533	9.796	.000	.097
	Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.690	4	.173	.667	.616	.014
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	2.644	4	.661	2.557	.040	.053
	Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.305	8	.163	.631	.751	.027
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	47.054	182	.259			

Tab. 14. *Paarweiser Vergleich für das Geschlecht des Körperkonzepts basierend auf den geschätzten Randmitteln - SPSS Ausgaben.*

Geschlecht, t1			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
	1	2	-.083	.515	1.000
		3	-.472	.337	.766
	2	1	.083	.515	1.000
		3	-.389	.302	.866
	3	1	.472	.337	.766
		2	.389	.302	.866
Männlich	1	2	-.006	.062	1.000
		3	.118	.060	.160
	2	1	.006	.062	1.000
		3	.124	.053	.065
	3	1	-.118	.060	.160
		2	-.124	.053	.065
Weiblich	1	2	.164	.063	.033
		3	.324	.080	.000
	2	1	-.164	.063	.033
		3	.160	.076	.111
	3	1	-.324	.080	.000
		2	-.160	.076	.111

Sportliches Selbstkonzept Subkategorie 1:

Tab. 15. *Mauchly-Test auf Sphärizität des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 - SPSS Ausgaben.*

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergrenze
Zeit	.993	1.227	2.000	.542	.993	1.000	.500

Tab. 16. *Levene-Test zur Prüfung auf Gleichheit der Fehlervarianzen für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 - SPSS Ausgaben.*

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.640	17	185	.058
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.196	17	185	.272
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.399	17	185	.141

Tab. 17. *Box-Test auf Gleichheit der Kovarianz-Matrizen für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 - SPSS Ausgaben.*

Box' M	127.451
F	1.095
df1	102
df2	17233.607
Sig.	0.240

Tab. 18. *Innersubjekteffekte für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.*

Quelle		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Zeit	Sphärizität angenommen	.510	2.000	.255	3.142	.044	.017
Zeit * PROFIL	Sphärizität angenommen	.222	4.000	.055	.682	.605	.007
Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.093	4.000	.273	3.363	.010	.035
Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.227	2.000	.114	1.399	.248	.008
Zeit * PROFIL * Kohorte	Sphärizität angenommen	.390	8.000	.049	.600	.778	.013
Zeit * PROFIL * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.076	4.000	.019	.235	.919	.003
Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.432	4.000	.108	1.328	.259	.014
Zeit * PROFIL * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.699	8.000	.087	1.075	.380	.023
Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	30.058	370.000	.081			

Tab. 19. *Zwischensubjekteffekte für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.*

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	5007.965	1.000	5007.965	8644.812	< 0.001	.979
PROFIL	3.209	2.000	1.605	2.770	.065	.029
Kohorte	.725	2.000	.362	.626	.536	.007
Geschlecht	18.383	1.000	18.383	31.733	< 0.001	.146
PROFIL * Kohorte	1.578	4.000	.395	.681	.606	.015
PROFIL * Geschlecht	.800	2.000	.400	.690	.503	.007
Kohorte * Geschlecht	2.704	2.000	1.352	2.334	.100	.025
PROFIL * Kohorte * Geschlecht	.939	4.000	.235	.405	.805	.009
Fehler	107.171	185.000	.579			

Tab. 20. Welch-Test der Profile des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	3.197	2	136.084	.044
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	1.653	2	135.929	.195
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	1.430	2	133.921	.243

Tab. 21. Post-Hoc-Vergleich Profile für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.211	.084	.033
		Ohne Thema	-.095	.085	.500
	Sport	Musik	.211	.084	.033
		Ohne Thema	.116	.086	.376
	Ohne Thema	Musik	.095	.085	.500
		Sport	-.116	.086	.376
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.161	.089	.168
		Ohne Thema	-.086	.090	.604
	Sport	Musik	.161	.089	.168
		Ohne Thema	.074	.092	.695
	Ohne Thema	Musik	.086	.090	.604
		Sport	-.074	.092	.695
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.148	.093	.252
		Ohne Thema	-.070	.095	.739
	Sport	Musik	.148	.093	.252
		Ohne Thema	.078	.096	.697
	Ohne Thema	Musik	.070	.095	.739
		Sport	-.078	.096	.697

Tab. 22. Deskriptive Statistik Profile sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Std.- Fehler
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	74	2.870	.527	.061
	Sport	69	3.081	.473	.057
	Ohne Thema	65	2.966	.496	.061
	Gesamt	208	2.970	.505	.035
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	74	2.869	.547	.064
	Sport	69	3.029	.507	.061
	Ohne Thema	65	2.955	.532	.066
	Gesamt	208	2.949	.531	.037
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	74	2.833	.557	.065
	Sport	69	2.982	.492	.059
	Ohne Thema	65	2.904	.621	.077
	Gesamt	208	2.905	.559	.039

Tab. 23. Innersubjekteffekte Profile sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

profil			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Zeit	Sphärizität angenommen	.030	2.000	.015	.190	.827	.003
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.366	4.000	.092	1.163	.330	.035
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.090	2.000	.045	.574	.565	.009
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.183	4.000	.046	.582	.676	.018
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	10.079	128.000	.079			
Sport	Zeit	Sphärizität angenommen	.578	2.000	.289	3.646	.029	.055
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	1.018	4.000	.254	3.212	.015	.093
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.012	2.000	.006	.078	.925	.001
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.795	4.000	.199	2.509	.045	.074
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	9.981	126.000	.079			
Ohne Thema	Zeit	Sphärizität angenommen	.115	2.000	.058	.670	.514	.011
	Zeit * Kohorte	Sphärizität angenommen	.188	4.000	.047	.545	.703	.018
	Zeit * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.198	2.000	.099	1.147	.321	.019
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Sphärizität angenommen	.121	4.000	.030	.351	.843	.012
	Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	9.999	116.000	.086			

Tab. 24. Zwischensubjekteffekte Profile sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

profil		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Konstanter Term	1663.903	1.000	1663.903	2384.581	< 0.001	.974
	Kohorte	.081	2.000	.040	.058	.944	.002
	Geschlecht	5.461	1.000	5.461	7.826	.007	.109
	Kohorte * Geschlecht	.676	2.000	.338	.485	.618	.015
	Fehler	44.658	64.000	.698			
Sport	Konstanter Term	1768.240	1.000	1768.240	3411.299	< 0.001	.982
	Kohorte	.163	2.000	.082	.158	.855	.005
	Geschlecht	3.826	1.000	3.826	7.382	.008	.105
	Kohorte * Geschlecht	.533	2.000	.266	.514	.601	.016
	Fehler	32.656	63.000	.518			
Ohne Thema	Konstanter Term	1582.641	1.000	1582.641	3074.378	< 0.001	.981
	Kohorte	2.132	2.000	1.066	2.071	.135	.067
	Geschlecht	9.711	1.000	9.711	18.864	< 0.001	.245
	Kohorte * Geschlecht	2.224	2.000	1.112	2.160	.124	.069
	Fehler	29.857	58.000	.515			

Tab. 25. Paarweise Vergleich für die Profile des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 basierend auf den geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

profil	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Musik	1	2	.000	.047	1.000
		3	.026	.048	1.000
	2	1	.000	.047	1.000
		3	.026	.049	1.000
	3	1	-.026	.048	1.000
		2	-.026	.049	1.000
Sport	1	2	.066	.054	.683
		3	.134	.050	.028
	2	1	-.066	.054	.683
		3	.068	.044	.388
	3	1	-.134	.050	.028
		2	-.068	.044	.388
Ohne Thema	1	2	.000	.049	1.000
		3	.053	.058	1.000
	2	1	.000	.049	1.000
		3	.053	.051	.910
	3	1	-.053	.058	1.000
		2	-.053	.051	.910

Tab. 26. Welch-Test der Kohorten des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	2.297	2.000	136.439	.104
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	.717	2.000	136.439	.490
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	.150	2.000	135.538	.861

Tab. 27. Post-Hoc-Vergleich Kohorten sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

Kohorte	(I) Kohorte	(J) Kohorte	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	.179	.084	.085
		3	.132	.085	.271
	2	1	-.179	.084	.085
		3	-.047	.087	.849
	3	1	-.132	.085	.271
		2	.047	.087	.849
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	-.063	.089	.757
		3	.038	.090	.905
	2	1	.063	.089	.757
		3	.102	.092	.511
	3	1	-.038	.090	.905
		2	-.102	.092	.511
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 1, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	.020	.094	.976
		3	.054	.095	.840
	2	1	-.020	.094	.976
		3	.034	.097	.935
	3	1	-.054	.095	.840
		2	-.034	.097	.935

Tab. 28. Paarweise Vergleich für die Kohorten des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Kohorte	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
1	1	2	-.019	.069	1.000
		3	-.202	.076	.029
	2	1	.019	.069	1.000
		3	-.183	.055	.004
	3	1	.202	.076	.029
		2	.183	.055	.004
2	1	2	-.191	.084	.083
		3	-.304	.065	< 0.001
	2	1	.191	.084	.083
		3	-.114	.064	.239
	3	1	.304	.065	< 0.001
		2	.114	.064	.239
3	1	2	-.044	.072	1.000
		3	-.281	.070	.001
	2	1	.044	.072	1.000
		3	-.237	.063	.001
	3	1	.281	.070	.001
		2	.237	.063	.001

Tab. 29. Innersubjekteffekt Kohorten sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

Kohorte		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat	
1	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	1.811	1.960	.924	5.492	.005	.075
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.105	1.960	.053	.317	.724	.005
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.972	3.921	.248	1.473	.215	.042
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.909	3.921	.232	1.378	.246	.039
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	22.420	133.303	.168			
2	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.136	1.935	1.621	9.158	< 0.001	.127
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.199	1.935	.103	.581	.555	.009
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.142	3.870	.295	1.668	.164	.050
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.268	3.870	.328	1.852	.126	.056
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	21.572	121.897	.177			
3	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	2.732	2.000	1.366	9.710	< 0.001	.148
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.142	2.000	.071	.505	.605	.009
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.429	4.000	.107	.762	.552	.027
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.077	4.000	.269	1.914	.113	.064
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	15.754	112.000	.141			

Tab. 30. *Zwischensubjekteffekt Kohorten sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.*

Kohorte		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Konstanter Term	1849.392	1	1849.392	3642.093	< 0.001	.982
	Geschlecht	.356	1	.356	.701	.406	.010
	PROFIL	.574	2	.287	.565	.571	.016
	Geschlecht * PROFIL	3.517	2	1.758	3.463	.037	.092
	Fehler	34.529	68	.508			
2	Konstanter Term	1868.430	1	1868.430	3345.588	< 0.001	.982
	Geschlecht	.001	1	.001	.003	.959	.000
	PROFIL	1.036	2	.518	.927	.401	.029
	Geschlecht * PROFIL	1.754	2	.877	1.570	.216	.047
	Fehler	35.184	63	.558			
3	Konstanter Term	1496.634	1	1496.634	2670.833	< 0.001	.979
	Geschlecht	.101	1	.101	.180	.673	.003
	PROFIL	1.901	2	.950	1.696	.193	.057
	Geschlecht * PROFIL	.199	2	.099	.177	.838	.006
	Fehler	31.380	56	.560			

Tab. 31. *Welch-Test für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	1.275	1	202.809	.260
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	0.005	1	199.810	.943
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	0.072	1	203.000	.789

Tab. 32. Deskriptive Statistik Geschlecht sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	2.873	.527
	Weiblich	100	2.791	.517
	Gesamt	205	2.833	.523
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	2.915	.539
	Weiblich	100	2.909	.582
	Gesamt	205	2.912	.559
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	3.103	.562
	Weiblich	100	3.083	.535
	Gesamt	205	3.093	.548

Tab. 33. *Innersubjekteffekt Geschlecht sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.*

Geschlecht, t1			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.552	2	.276	1.597	.278	.347
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.121	2	.061	.351	.718	.105
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	1.038	6	.173			
Männlich	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.244	2	1.622	11.002	< 0.001	.103
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.807	4	.202	1.369	.246	.028
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.512	4	.128	.868	.484	.018
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.300	8	.038	.254	.979	.010
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	28.307	192	.147			
Weiblich	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.910	2	1.955	11.317	< 0.001	.111
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	1.388	4	.347	2.009	.095	.042
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.556	4	.139	.805	.523	.017
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	3.255	8	.407	2.355	.020	.094
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	31.440	182	.173			

Tab. 34. Paarweise Vergleich für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 1 basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
	1	2	-.517	.413	.898
		3	-.200	.180	1.000
	2	1	.517	.413	.898
		3	.317	.238	.826
	3	1	.200	.180	1.000
		2	-.317	.238	.826
Männlich	1	2	-.058	.056	.927
		3	-.242	.057	< 0.001
	2	1	.058	.056	.927
		3	-.185	.048	.001
	3	1	.242	.057	< 0.001
		2	.185	.048	.001
Weiblich	1	2	-.111	.068	.311
		3	-.282	.059	< 0.001
	2	1	.111	.068	.311
		3	-.171	.051	.004
	3	1	.282	.059	< 0.001
		2	.171	.051	.004

Sportliches Selbstkonzept Subkategorie 2:

Tab. 35. Mauchly-Test auf Sphärizität für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergrenze
Zeit	.903	18.258	2.000	< 0.001	.911	1.000	.500

Tab. 36. *Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.*

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	2.977	17	179	< 0.001
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.094	17	179	.362
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	.850	17	179	.634

Tab. 37. *Welch-Test der Profile des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 2 - SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	7.972	2	132.274	< 0.001
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	4.155	2	130.704	.018
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	8.480	2	127.852	< 0.001

Tab. 38. *Post-Hoc-Vergleich Profile sportliches Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.*

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-0.343	.095	.001
		Ohne Thema	-0.053	.095	.844
	Sport	Musik	0.343	.095	.001
		Ohne Thema	0.290	.097	.009
	Ohne Thema	Musik	0.053	.095	.844
		Sport	-0.290	.097	.009
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-0.274	.105	.026
		Ohne Thema	-0.065	.106	.815
	Sport	Musik	0.274	.105	.026
		Ohne Thema	0.210	.108	.131
	Ohne Thema	Musik	0.065	.106	.815
		Sport	-0.210	.108	.131
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-0.396	.112	.001
		Ohne Thema	-0.100	.113	.647
	Sport	Musik	0.396	.112	.001
		Ohne Thema	0.295	.115	.030
	Ohne Thema	Musik	0.100	.113	.647
		Sport	-0.295	.115	.030

Tab. 39. Deskriptive Statistik Profile für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	72	3.111	.599
	Sport	66	3.455	.509
	Ohne Thema	64	3.164	.550
	Gesamt	202	3.240	.573
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	72	3.184	.619
	Sport	66	3.458	.547
	Ohne Thema	64	3.249	.680
	Gesamt	202	3.294	.625
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Musik	72	3.116	.705
	Sport	66	3.511	.493
	Ohne Thema	64	3.216	.741
	Gesamt	202	3.277	.674

Tab. 40. Paarweise Vergleich für die Profile des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 2 basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

profil	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Musik	1	2	-.043	.069	1.000
		3	.027	.071	1.000
	2	1	.043	.069	1.000
		3	.070	.058	.717
	3	1	-.027	.071	1.000
		2	-.070	.058	.717
Sport	1	2	-.017	.067	1.000
		3	-.042	.065	1.000
	2	1	.017	.067	1.000
		3	-.025	.061	1.000
	3	1	.042	.065	1.000
		2	.025	.061	1.000
Ohne Thema	1	2	-.061	.081	1.000
		3	-.026	.097	1.000
	2	1	.061	.081	1.000
		3	.035	.057	1.000
	3	1	.026	.097	1.000
		2	-.035	.057	1.000

Tab. 41. Innersubjekteffekt Profile sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

profil			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.161	2.000	.081	.557	.574	.009
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	1.066	4.000	.266	1.839	.126	.056
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.934	2.000	.467	3.224	.043	.049
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.278	4.000	.069	.479	.751	.015
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	17.970	124.000	.145			
Sport	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.054	2.000	.027	.217	.805	.004
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.856	4.000	.214	1.715	.151	.054
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.474	2.000	.237	1.901	.154	.031
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.757	4.000	.189	1.518	.201	.048
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	14.973	120.000	.125			
ohne Thema	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.113	1.713	.066	.291	.714	.005
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.857	3.426	.250	1.102	.356	.037
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.141	1.713	.082	.363	.664	.006
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.685	3.426	.492	2.167	.088	.071
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	22.157	97.648	.227			

Tab. 42. Zwischensubjekteffekt für die Profile des sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

profil		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Konstanter Term	1939.868	1	1939.868	2066.342	< 0.001	.971
	Kohorte	.317	2	.159	.169	.845	.005
	Geschlecht	5.103	1	5.103	5.436	.023	.081
	Kohorte * Geschlecht	.344	2	.172	.183	.833	.006
	Fehler	58.205	62	.939			
Sport	Konstanter Term	2199.916	1	2199.916	4125.574	< 0.001	.986
	Kohorte	1.296	2	.648	1.215	.304	.039
	Geschlecht	.872	1	.872	1.635	.206	.027
	Kohorte * Geschlecht	.286	2	.143	.268	.765	.009
	Fehler	31.994	60	.533			
Ohne Thema	Konstanter Term	1864.573	1	1864.573	2506.512	< 0.001	.978
	Kohorte	1.441	2	.720	.968	.386	.033
	Geschlecht	11.938	1	11.938	16.048	< 0.001	.220
	Kohorte * Geschlecht	.690	2	.345	.464	.631	.016
	Fehler	42.402	57	.744			

Tab. 43. Welch-Test der Kohorten des sportlichen Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	4.082	2	120.010	.019
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	0.456	2	131.203	.635
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	0.915	2	129.283	.403

Tab. 44. Deskriptive Statistik für die Kohorten des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	74	3.118	.404
	2	68	3.276	.714
	3	60	3.350	.553
	Gesamt	202	3.240	.573
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	74	3.301	.691
	2	68	3.337	.573
	3	60	3.238	.603
	Gesamt	202	3.294	.625
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	74	3.271	.698
	2	68	3.354	.609
	3	60	3.196	.715
	Gesamt	202	3.277	.674

Tab. 45. *Post-Hoc-Vergleich der Kohorten für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.*

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	-.157	.095	.226
		3	-.232	.099	.051
	2	1	.157	.095	.226
		3	-.074	.101	.741
	3	1	.232	.099	.051
		2	.074	.101	.741
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	-.036	.105	.937
		3	.063	.109	.831
	2	1	.036	.105	.937
		3	.100	.111	.644
	3	1	-.063	.109	.831
		2	-.100	.111	.644
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	1	2	-.083	.113	.746
		3	.076	.117	.796
	2	1	.083	.113	.746
		3	.158	.119	.383
	3	1	-.076	.117	.796
		2	-.158	.119	.383

Tab. 46. Paarweise Vergleich für die Kohorten des sportlichen Selbstkonzepts basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Kohorte Zeit	(I) Zeit	(J)	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
1	1	2	-.177	.076	.067
		3	-.146	.079	.204
	2	1	.177	.076	.067
		3	.031	.049	1.000
	3	1	.146	.079	.204
		2	-.031	.049	1.000
2	1	2	-.055	.074	1.000
		3	-.062	.072	1.000
	2	1	.055	.074	1.000
		3	-.007	.060	1.000
	3	1	.062	.072	1.000
		2	.007	.060	1.000
3	1	2	.112	.060	.200
		3	.167	.081	.131
	2	1	-.112	.060	.200
		3	.055	.069	1.000
	3	1	-.167	.081	.131
		2	-.055	.069	1.000

Tab. 47. Innersubjekteffekt der Kohorten für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

Kohorte			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	1.294	1.759	.736	3.744	.032	.053
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	1.249	1.759	.710	3.613	.035	.051
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.208	3.517	.059	.301	.854	.009
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.328	3.517	.093	.474	.731	.014
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	23.165	117.831	.197			
2	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.146	2.000	.073	.486	.616	.008
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.500	2.000	.250	1.665	.193	.027
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.421	4.000	.105	.702	.592	.022
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.623	4.000	.156	1.037	.391	.033
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	18.318	122.000	.150			
3	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.783	2.000	.391	2.932	.058	.054
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.849	2.000	.425	3.181	.046	.059
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.347	4.000	.087	.650	.628	.025
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.614	4.000	.154	1.150	.337	.043
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	13.617	102.000	.133			

Tab. 48. Zwischensubjekteffekt der Kohorten für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

Kohorte		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Konstanter Term	2260.056	1	2260.056	3414.142	< 0.001	.981
	Geschlecht	7.951	1	7.951	12.011	.001	.152
	PROFIL	2.795	2	1.398	2.111	.129	.059
	Geschlecht * PROFIL	1.698	2	.849	1.283	.284	.037
	Fehler	44.352	67	.662			
2	Konstanter Term	2096.988	1	2096.988	2419.481	< 0.001	.975
	Geschlecht	1.999	1	1.999	2.307	.134	.036
	PROFIL	3.847	2	1.924	2.219	.117	.068
	Geschlecht * PROFIL	0.707	2	.354	.408	.667	.013
	Fehler	52.869	61	.867			
3	Konstanter Term	1721.242	1	1721.242	2481.148	< 0.001	.980
	Geschlecht	5.976	1	5.976	8.615	.005	.145
	PROFIL	7.054	2	3.527	5.084	.010	.166
	Geschlecht * PROFIL	1.214	2	.607	.875	.423	.033
	Fehler	35.380	51	.694			

Tab. 49. Deskriptive Statistik für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	99	3.384	.525
	Weiblich	98	3.099	.591
	Gesamt	197	3.242	.575
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	99	3.429	.541
	Weiblich	98	3.142	.674
	Gesamt	197	3.286	.626
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Männlich	99	3.500	.575
	Weiblich	98	3.035	.696
	Gesamt	197	3.269	.678

Tab. 50. Welch-Test der Geschlechter des sportlichen Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t1 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	12.739	1	191.908	< 0.001
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t2 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	10.870	1	185.497	.001
Rec_SK sportliche Fähigkeiten, Skala 2, t3 (hohe Werte=hohe Ausprägung)	Welch	26.131	1	187.567	< 0.001

Tab. 51. Innersubjekteffekt für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	1.006	2	.503	7.243	.047	.784
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.347	2	.174	2.500	.198	.556
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	.278	4	.069			
Jungen	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.570	2	.285	2.496	.085	.027
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.291	4	.073	.637	.637	.014
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	2.298	4	.574	5.030	.001	.101
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.742	8	.093	.813	.592	.035
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	20.557	180	.114			
Mädchen	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.680	2	.340	1.751	.177	.019
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.339	4	.085	.437	.782	.010
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.185	4	.296	1.526	.196	.033
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	1.294	8	.162	.833	.574	.036
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	34.543	178	.194			

Tab. 52. Zwischensubjekteffekt für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Konstanter Term	137.574	1	137.574	148.953	.007	.987
	PROFIL	.000	0				.000
	Kohorte	.340	1	.340	.368	.606	.156
	PROFIL * Kohorte	.000	0				.000
	Fehler	1.847	2	.924			
Männlich	Konstanter Term	3320.131	1	3320.131	5064.478	< 0.001	.983
	PROFIL	3.123	2	1.561	2.382	.098	.050
	Kohorte	.060	2	.030	.046	.955	.001
	PROFIL * Kohorte	1.317	4	.329	.502	.734	.022
	Fehler	59.001	90	.656			
Weiblich	Konstanter Term	2694.638	1	2694.638	3258.468	< 0.001	.973
	PROFIL	11.308	2	5.654	6.837	.002	.133
	Kohorte	2.025	2	1.012	1.224	.299	.027
	PROFIL * Kohorte	1.161	4	.290	.351	.843	.016
	Fehler	73.600	89	.827			

Tab. 53. Paarweise Vergleich für das Geschlecht des sportlichen Selbstkonzepts Subkategorie 2 basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
	1	2	-,639	.147	.147
		3	-,639	.194	.244
	2	1	,639	.147	.147
		3	,000	.220	1.000
	3	1	,639	.194	.244
		2	,000	.220	1.000
Männlich	1	2	-.045	.052	1.000
		3	-.110	.053	.130
	2	1	.045	.052	1.000
		3	-.065	.041	.359
	3	1	.110	.053	.130
		2	.065	.041	.359
Weiblich	1	2	-.035	.066	1.000
		3	.083	.073	.779
	2	1	.035	.066	1.000
		3	.118	.054	.098
	3	1	-.083	.073	.779
		2	-.118	.054	.098

Soziales Selbstkonzept:

Tab. 54. Mauchly-Test auf Sphärizität des sozialen Selbstkonzepts - SPSS Ausgaben.

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Ungefähres Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt (HF)	Untergrenze
zeit	.935	12.455	2.000	.002	.939	1.000	.500

Tab. 55. *Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.*

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	.728	17	187	.772
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	2.020	17	187	.012
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Basiert auf dem Mittelwert	1.008	17	187	.452

Tab. 56. *Box-Test auf Gleichheit der Kovarianz-Matrizen für das soziale Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.*

Box' M	136.349
F	1.176
df1	102
df2	18720.303
Sig.	.109

Tab. 57. *Welch-Test der Profile des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	1.322	2	137.573	.270
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	.230	2	132.614	.795
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	3.313	2	131.933	.039

Tab. 58. Deskriptive Statistik der Profile des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	77	2.770	.534
	Sport	68	2.911	.545
	Ohne Thema	66	2.803	.500
	Gesamt	211	2.826	.528
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	77	2.925	.476
	Sport	68	2.944	.591
	Ohne Thema	66	2.876	.600
	Gesamt	211	2.916	.553
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	77	2.979	.463
	Sport	68	3.202	.569
	Ohne Thema	66	3.077	.615
	Gesamt	211	3.082	.554

Tab. 59. Post-Hoc-Vergleich der Profile des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.142	.088	.242
		Ohne Thema	-.033	.088	.925
	Sport	Musik	.142	.088	.242
		Ohne Thema	.108	.091	.462
	Ohne Thema	Musik	.033	.088	.925
		Sport	-.108	.091	.462
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.019	.092	.977
		Ohne Thema	.048	.093	.862
	Sport	Musik	.019	.092	.977
		Ohne Thema	.067	.096	.762
	Ohne Thema	Musik	-.048	.093	.862
		Sport	-.067	.096	.762
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Musik	Sport	-.224	.091	.040
		Ohne Thema	-.098	.092	.537
	Sport	Musik	.224	.091	.040
		Ohne Thema	.126	.095	.383
	Ohne Thema	Musik	.098	.092	.537
		Sport	-.126	.095	.383

Tab. 60. Paarweise Vergleich für die Profile des sozialen Selbstkonzepts basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

profil	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Musik	1	2	-.135	.075	.229
		3	-.237	.065	.002
	2	1	.135	.075	.229
		3	-.102	.054	.193
	3	1	.237	.065	.002
		2	.102	.054	.193
Sport	1	2	-.046	.071	1.000
		3	-.290	.067	< 0.001
	2	1	.046	.071	1.000
		3	-.244	.066	.001
	3	1	.290	.067	< 0.001
		2	.244	.066	.001
Ohne Thema	1	2	-.072	.082	1.000
		3	-.260	.082	.008
	2	1	.072	.082	1.000
		3	-.187	.062	.012
	3	1	.260	.082	.008
		2	.187	.062	.012

Tab. 61. Innersubjekteffekt der Profile des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

profil			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	1.998	1.951	1.024	6.640	.002	.091
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.839	3.902	.215	1.394	.240	.041
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.629	1.951	.322	2.090	.129	.031
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.517	3.902	.132	.859	.488	.025
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	19.862	128.780	.154			
Sport	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.115	2.000	1.557	10.604	< 0.001	.146
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.592	4.000	.148	1.007	.406	.031
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.440	2.000	.220	1.498	.228	.024
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.644	4.000	.161	1.097	.361	.034
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	18.213	124.000	.147			
ohne Thema	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	2.282	2.000	1.141	6.213	.003	.095
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	1.347	4.000	.337	1.834	.127	.059
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.831	2.000	.416	2.263	.109	.037
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.700	4.000	.175	.952	.437	.031
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	21.672	118.000	.184			

Tab. 62. *Zwischensubjekteffekt der Profile des sozialen Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.*

profil		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Musik	Konstanter Term	1785.982	1	1785.982	4536.280	< 0.001	.986
	Kohorte	1.168	2	.584	1.484	.234	.043
	Geschlecht	.257	1	.257	.652	.422	.010
	Kohorte * Geschlecht	.375	2	.188	.477	.623	.014
	Fehler	25.985	66	.394			
Sport	Konstanter Term	1757.091	1	1757.091	2729.063	< 0.001	.978
	Kohorte	.931	2	.466	.723	.489	.023
	Geschlecht	.829	1	.829	1.288	.261	.020
	Kohorte * Geschlecht	3.272	2	1.636	2.541	.087	.076
	Fehler	39.918	62	.644			
Ohne Thema	Konstanter Term	1639.622	1	1639.622	2748.991	< 0.001	.979
	Kohorte	3.357	2	1.679	2.814	.068	.087
	Geschlecht	.175	1	.175	.294	.590	.005
	Kohorte * Geschlecht	.972	2	.486	.815	.448	.027
	Fehler	35.190	59	.596			

Tab. 63. *Welch-Test der Kohorten des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.*

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_sociales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	.688	2.000	137.339	.504
Rec_sociales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	4.047	2.000	137.842	.020
Rec_sociales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	1.637	2.000	137.713	.198

Tab. 64. Post-Hoc-Vergleich der Kohorten für das soziale Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.

Abhängige Variable			Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	2	-.068	.088	.718
		3	.040	.089	.896
	2	1	.068	.088	.718
		3	.108	.091	.460
	3	1	-.040	.089	.896
		2	-.108	.091	.460
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	2	-,21556*	.091	.048
		3	.022	.092	.968
	2	1	,21556*	.091	.048
		3	,23788*	.094	.031
	3	1	-.022	.092	.968
		2	-,23788*	.094	.031
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	1	2	-.146	.092	.251
		3	-.002	.093	1.000
	2	1	.146	.092	.251
		3	.144	.095	.283
	3	1	.002	.093	1.000
		2	-.144	.095	.283

Tab. 65. Innersubjekteffekte der Kohorten für das soziale Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.

Kohorte			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Zeit	Huynh-Feldt (HF)	1.811	1.960	.924	5.492	.005	.075
	Zeit * Kohorte	Huynh-Feldt (HF)	.105	1.960	.053	.317	.724	.005
	Zeit * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	.972	3.921	.248	1.473	.215	.042
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	.909	3.921	.232	1.378	.246	.039
	Fehler(Zeit)	Huynh-Feldt (HF)	22.420	133.303	.168			
2	Zeit	Huynh-Feldt (HF)	3.136	1.935	1.621	9.158	< 0.001	.127
	Zeit * Kohorte	Huynh-Feldt (HF)	.199	1.935	.103	.581	.555	.009
	Zeit * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	1.142	3.870	.295	1.668	.164	.050
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	1.268	3.870	.328	1.852	.126	.056
	Fehler(Zeit)	Huynh-Feldt (HF)	21.572	121.897	.177			
3	Zeit	Huynh-Feldt (HF)	2.732	2.000	1.366	9.710	< 0.001	.148
	Zeit * Kohorte	Huynh-Feldt (HF)	.142	2.000	.071	.505	.605	.009
	Zeit * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	.429	4.000	.107	.762	.552	.027
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh-Feldt (HF)	1.077	4.000	.269	1.914	.113	.064
	Fehler(Zeit)	Huynh-Feldt (HF)	15.754	112.000	.141			

Tab. 66. Zwischensubjekteffekt der Kohorten für das soziale Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.

Kohorte		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
1	Konstanter Term	1849.392	1	1849.392	3642.093	< 0.001	.982
	Geschlecht	.356	1	.356	.701	.406	.010
	PROFIL	.574	2	.287	.565	.571	.016
	Geschlecht * PROFIL	3.517	2	1.758	3.463	.037	.092
	Fehler	34.529	68	.508			
2	Konstanter Term	1868.430	1	1868.430	3345.588	< 0.001	.982
	Geschlecht	.001	1	.001	.003	.959	.000
	PROFIL	1.036	2	.518	.927	.401	.029
	Geschlecht * PROFIL	1.754	2	.877	1.570	.216	.047
	Fehler	35.184	63	.558			
3	Konstanter Term	1496.634	1	1496.634	2670.833	< 0.001	.979
	Geschlecht	.101	1	.101	.180	.673	.003
	PROFIL	1.901	2	.950	1.696	.193	.057
	Geschlecht * PROFIL	.199	2	.099	.177	.838	.006
	Fehler	31.380	56	.560			

Tab. 67. Paarweise Vergleich für die Kohorten des sozialen Selbstkonzepts basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Kohorte	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
1	1	2	-.019	.069	1.000
		3	-.202	.076	.029
	2	1	.019	.069	1.000
		3	-.183	.055	.004
	3	1	.202	.076	.029
		2	.183	.055	.004
2	1	2	-.191	.084	.083
		3	-.304	.065	< 0.001
	2	1	.191	.084	.083
		3	-.114	.064	.239
	3	1	.304	.065	< 0.001
		2	.114	.064	.239
3	1	2	-.044	.072	1.000
		3	-.281	.070	.001
	2	1	.044	.072	1.000
		3	-.237	.063	.001
	3	1	.281	.070	.001
		2	.237	.063	.001

Tab. 68. Welch-Test der Geschlechter des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

		Statistik	df1	df2	Sig.
Rec_sociales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	1.275	1	202.809	.260
Rec_sociales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	.005	1	199.810	.943
Rec_sociales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Welch	.072	1	203.000	.789

Tab. 69. Deskriptive Statistik für das Geschlecht des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

		N	Mittelwert	Std.- Abweichung
Rec_soziales SK, t1 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	2.873	.527
	Weiblich	100	2.791	.517
	Gesamt	205	2.833	.523
Rec_soziales SK, t2 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	2.915	.539
	Weiblich	100	2.909	.582
	Gesamt	205	2.912	.559
Rec_soziales SK, t3 (hohe Werte = hohe Ausprägung)	Männlich	105	3.103	.562
	Weiblich	100	3.083	.535
	Gesamt	205	3.093	.548

Tab. 70. Innersubjekteffekt für das Geschlecht des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1			Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	.552	2	.276	1.597	.278	.347
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.121	2	.061	.351	.718	.105
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.000	0				.000
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	1.038	6	.173			
Männlich	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.244	2	1.622	11.002	< 0.001	.103
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	.807	4	.202	1.369	.246	.028
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.512	4	.128	.868	.484	.018
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.300	8	.038	.254	.979	.010
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	28.307	192	.147			
Weiblich	Zeit	Huynh- Feldt (HF)	3.910	2	1.955	11.317	< 0.001	.111
	Zeit * Kohorte	Huynh- Feldt (HF)	1.388	4	.347	2.009	.095	.042
	Zeit * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	.556	4	.139	.805	.523	.017
	Zeit * Kohorte * Geschlecht	Huynh- Feldt (HF)	3.255	8	.407	2.355	.020	.094
	Fehler(Zeit)	Huynh- Feldt (HF)	31.440	182	.173			

Tab. 71. Zwischensubjekteffekt für das Geschlecht des sozialen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1		Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
	Konstanter Term	89.701	1	89.701	93.439	.002	.969
	PROFIL	.000	0				.000
	Kohorte	.024	1	.024	.025	.884	.008
	PROFIL * Kohorte	.000	0				.000
	Fehler	2.880	3	.960			
Männlich	Konstanter Term	2684.261	1	2684.261	4659.560	< 0.001	.980
	PROFIL	2.817	2	1.409	2.445	.092	.048
	Kohorte	1.208	2	.604	1.049	.354	.021
	PROFIL * Kohorte	3.377	4	.844	1.465	.219	.058
	Fehler	55.303	96	.576			
Weiblich	Konstanter Term	2494.990	1	2494.990	4958.357	< 0.001	.982
	PROFIL	.174	2	.087	.173	.842	.004
	Kohorte	2.739	2	1.369	2.722	.071	.056
	PROFIL * Kohorte	2.834	4	.708	1.408	.238	.058
	Fehler	45.790	91	.503			

Tab. 72. Paarweise Vergleich für das Geschlecht des sozialen Selbstkonzepts basierend auf geschätzten Randmitteln – SPSS Ausgaben.

Geschlecht, t1	(I) Zeit	(J) Zeit	Mittelwertdifferenz (I-J)	Std.-Fehler	Sig.
	1	2	-.517	.413	.898
		3	-.200	.180	1.000
	2	1	.517	.413	.898
		3	.317	.238	.826
	3	1	.200	.180	1.000
		2	-.317	.238	.826
Männlich	1	2	-.058	.056	.927
		3	-.242	.057	< 0.001
	2	1	.058	.056	.927
		3	-.185	.048	.001
	3	1	.242	.057	< 0.001
		2	.185	.048	.001
Weiblich	1	2	-.111	.068	.311
		3	-.282	.059	< 0.001
	2	1	.111	.068	.311
		3	-.171	.051	.004
	3	1	.282	.059	< 0.001
		2	.171	.051	.004

Abbildungen

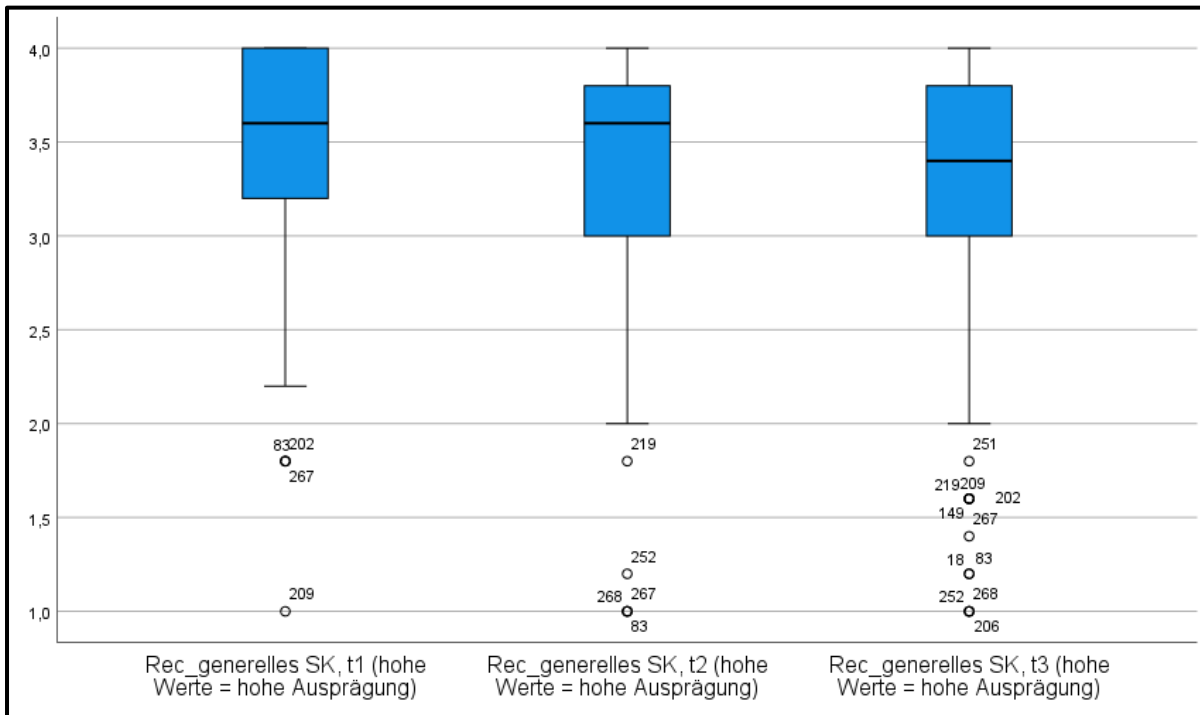


Abb. 11. Boxplot für die Ausreißer des generellen Selbstkonzepts – SPSS Ausgaben.

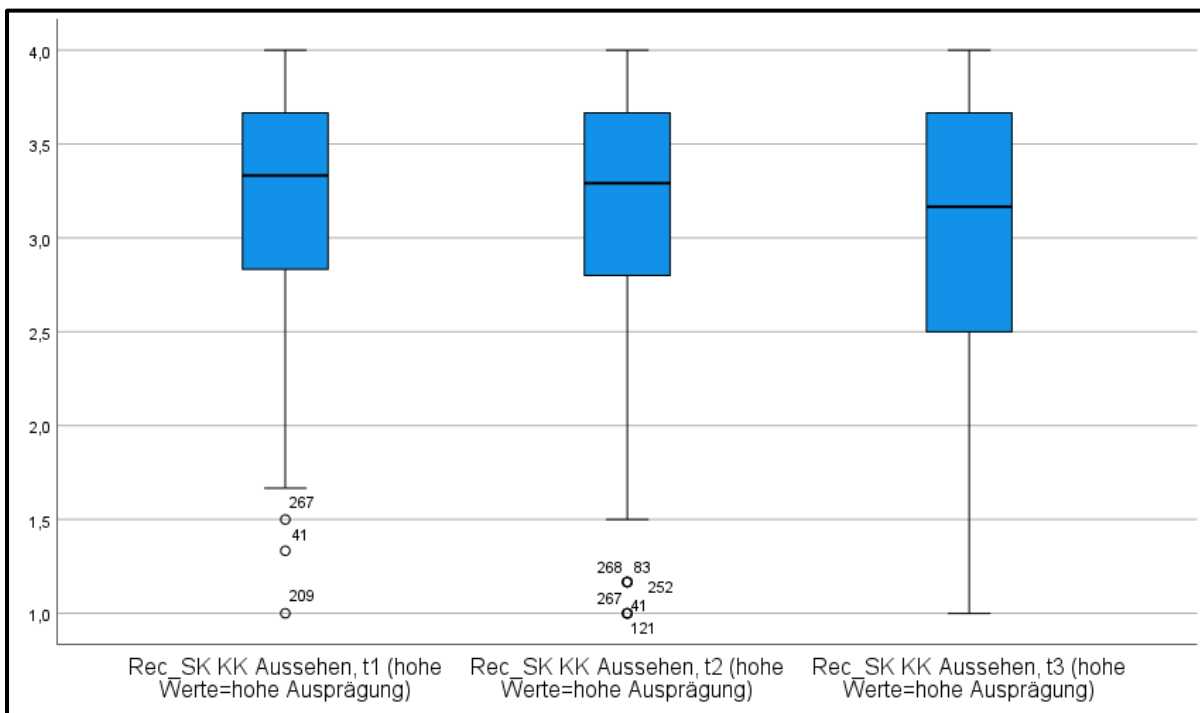


Abb. 12. Boxplot für Ausreißer des Körperkonzepts – SPSS Ausgaben.

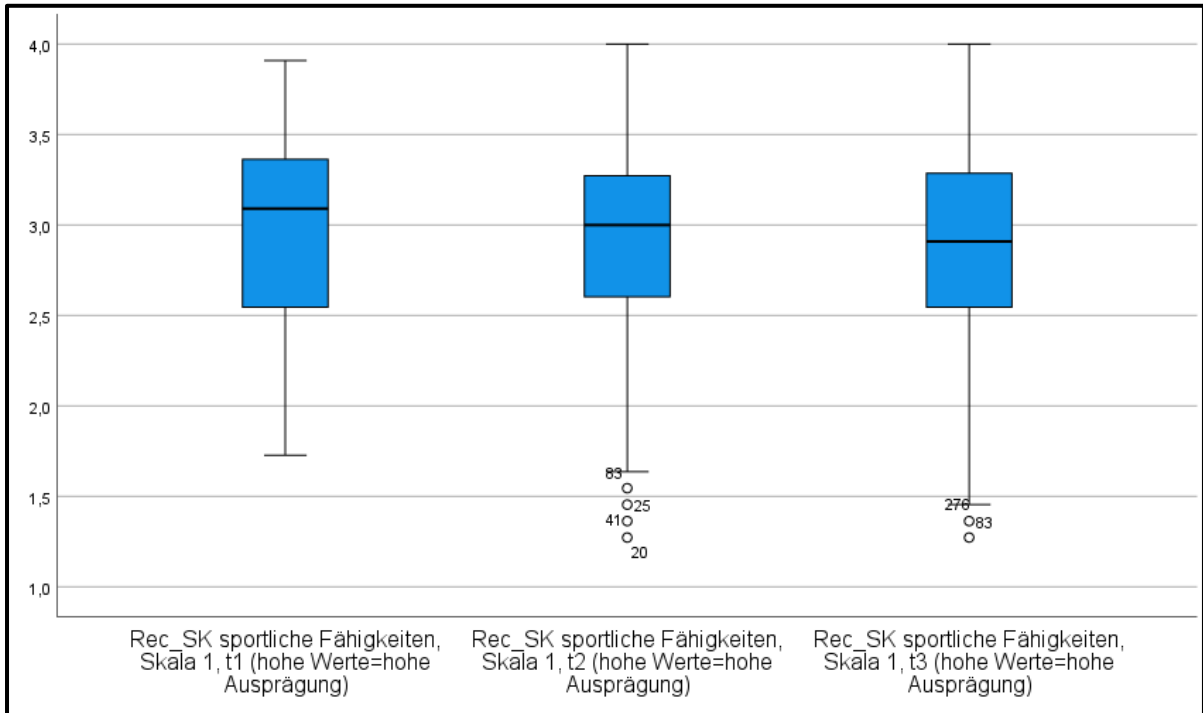


Abb. 13. Boxplot Ausreißer für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 1 – SPSS Ausgaben.

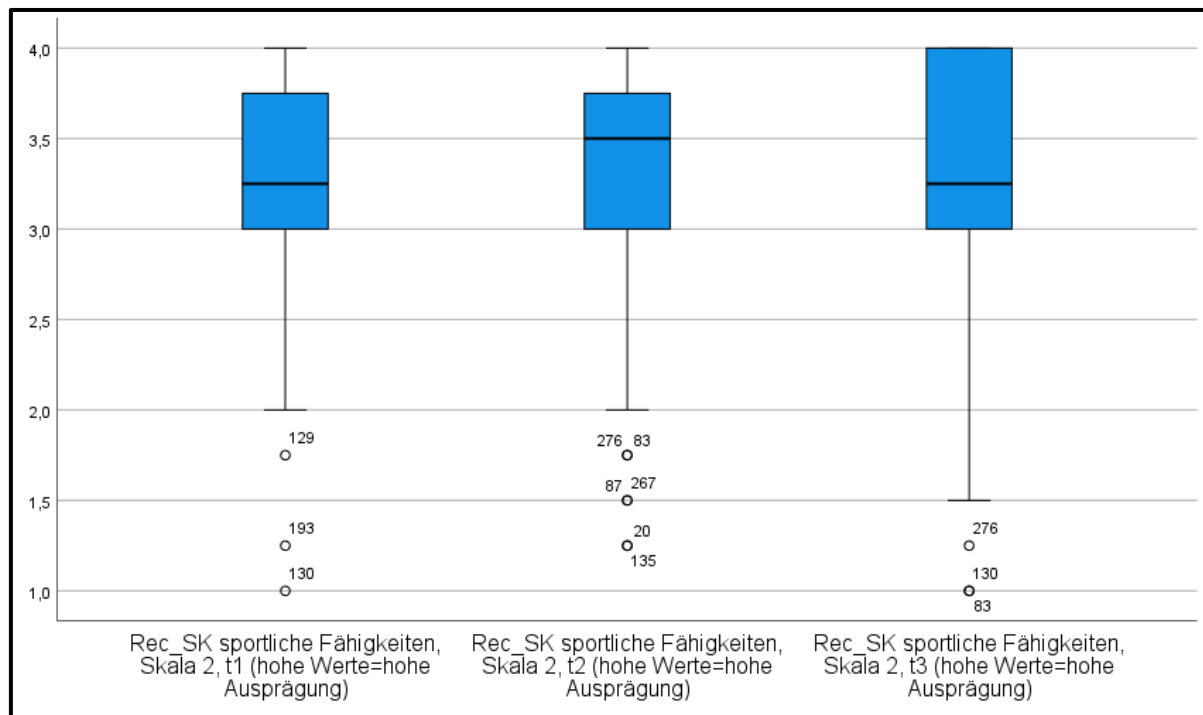


Abb. 14. Boxplot Ausreißer für das sportliche Selbstkonzept Subkategorie 2 – SPSS Ausgaben.

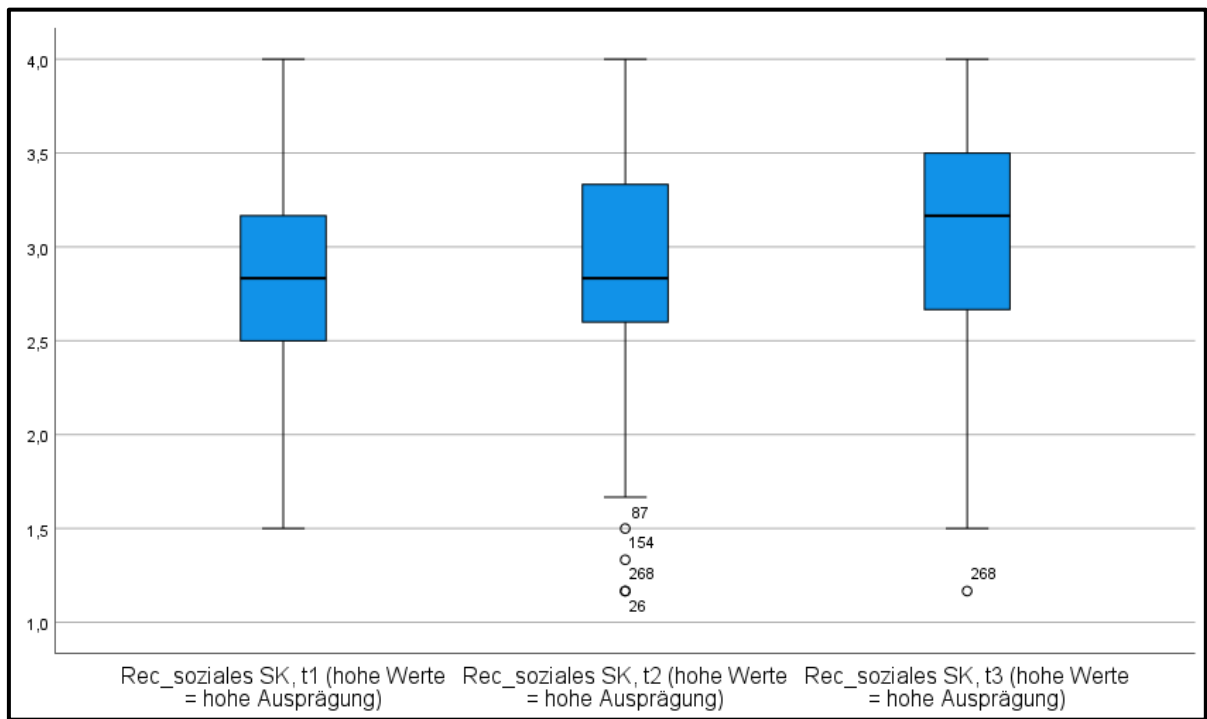
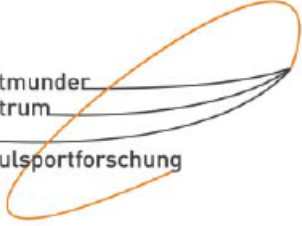



Abb. 15. Boxplot Ausreißer für das soziale Selbstkonzept – SPSS Ausgaben.


Fragebogen für die Befragung der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch:



Dortmunder
Zentrum
für
Schulsportforschung



Institut für Sport und
Sportwissenschaft
TU Dortmund



GLS

**Schülerbefragung Gesamtschule
Leverkusen-Schlebusch**

Deine Sicht auf Schule und Freizeit

Musik

Sport

Ohne Thema

persönlicher Code, bitte selbst eintragen

Erster Buchstabe Deines Vornamens (z.B. **J** von Jenny) —

erster Buchstabe Deines Familiennamens (z.B. **M** von Meier) —

Geburtstag (z.B. **27** von 27.09.2002) —

Abb. 16. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 1

Und so wird der Fragebogen ausgefüllt

Das ist kein Wissenstest, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Antworte so, wie Du es für richtig hältst.

Hier findest Du ein paar Beispielfragen, wie der Fragebogen auszufüllen ist.

Beispiel 1: Kreuze immer nur eines der vorgegebenen Kästchen einer Zeile an. Wenn Du Dich bei einer Antwort vertan hast, kreise dieses Kästchen ein und kreuze dann die richtige Antwort an.

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich treibe gern Sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre gern Musik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte beantworte alle Fragen der Reihe nach und lasse keine Frage aus. Überspringe eine Frage nur dann, wenn durch Pfeile ein Hinweis gemacht wurde (siehe Beispiel 2).

Beispiel 2: Bist Du Mitglied in einem Sportverein? Ja Nein -> Gehe weiter zur Frage 3

Bei einigen Fragen kannst Du die Angaben ergänzen (siehe Beispiel 3).
Bitte fülle die Felder in Druckschrift aus.

Beispiel 3: Ich interessiere mich für... _____

In den größeren weißen Kästchen trage Ziffern ein (siehe Beispiel 4).

Beispiel 4: Wie viele Stunden treibst Du Sport in der Woche?

Ich treibe Stunden Sport wöchentlich.



Bei Fragen wende Dich bitte an Deinen Lehrer oder Deine Lehrerin.

Vielen Dank und viel Spaß beim Ausfüllen!

Abb. 17. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 2

Freizeit	
A 1 Was machst Du am liebsten in Deiner Freizeit? Schreibe Deine Freizeitaktivitäten/Hobbies bitte untereinander.	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
A 2 Ich gehöre folgenden Gruppen an: Du kannst <u>mehrere</u> Kreuze machen.	
1. Sportverein oder Turnverein.....	<input type="checkbox"/>
2. Musik- oder Gesangsgruppe/Chor/Band.....	<input type="checkbox"/>
3. Hobbygruppe (z.B. Briefmarkensammler, Fotogruppe, Theatergruppe).....	<input type="checkbox"/>
4. Andere Gruppe (z.B. Pfadfinder, Kirchengruppe, Feuerwehr)	<input type="checkbox"/>
5. Freundeskreis/Clique.....	<input type="checkbox"/>
6. Ich gehöre keiner Gruppe an.....	<input type="checkbox"/>
Sport	
B 1 Welchen Stellenwert nimmt das Sporttreiben in Deinem Leben ein? Bitte nur <u>eine</u> Antwort ankreuzen.	
Sport ist für mich sehr wichtig. Darauf will ich nicht verzichten.....	<input type="checkbox"/>
Sport ist für mich wichtig.....	<input type="checkbox"/>
Sport ist für mich genauso wichtig wie andere Interessen.....	<input type="checkbox"/>
Sport ist für mich nicht wichtig.....	<input type="checkbox"/>
B 2 Treibst Du in Deiner Freizeit Sport? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> → springe zur Frage C 1 auf Seite 4 ↓	
Wenn ja, wie viele Stunden <u>pro Woche</u> treibst Du in Deiner Freizeit Sport?	
Ich treibe Sport ca. <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Stunden pro Woche.
B 3 Welche Sportart betreibst Du hauptsächlich? Bitte nur <u>eine</u> Sportart angeben. Schreibe bitte in Druckbuchstaben.	
B 4 Nimmst Du regelmäßig an Wettkämpfen/Turnieren teil? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>	



Abb. 18. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 3

B 5 Wo und mit wem treibst Du in Deiner Freizeit Sport?
Hier kannst Du mehrere Kreuze machen.

Im Sportverein.....

In anderen Einrichtungen (z.B. Reiterhof, Tenniscenter, Tanzschule).....

In der Schulsport-AG.....

Für mich allein.....

B 6 Alles in allem wie gut bist Du in Sport?
In Sport bin ich ...

Sehr gut Gut Weniger gut Gar nicht gut

Musik

C 1 Welchen Stellenwert nimmt das Musikmachen in Deinem Leben ein?
Bitte nur eine Antwort ankreuzen.

Musik ist für mich sehr wichtig. Darauf will ich nicht verzichten.....

Musik ist für mich wichtig.....

Musik ist für mich genauso wichtig wie andere Interessen.....

Musik ist für mich nicht wichtig.....

C 2 Machst Du in Deiner Freizeit Musik?

ja nein → springe zur Frage D1 auf Seite 5
↓

Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche machst Du Musik?

Ich musiziere/singe ca. Stunden pro Woche.

C 3 Welches Instrument spielst Du in Deiner Freizeit hauptsächlich? Bitte nur ein Instrument angeben. Schreibe bitte in Druckbuchstaben.

C 4 Nimmst Du außerhalb der Schule an öffentlichen Auftritten/Konzerten teil?

ja nein

C 5 Wo und mit wem machst Du Musik in Deiner Freizeit??
Hier kannst Du mehrere Kreuze machen.

In der Musikschule.....

Beim Privatlehrer.....

In der Musik-AG der Schule.....

Für mich allein.....

C 6 Alles in allem, wie gut bist Du in Musik?
In Musik bin ich ...

Sehr gut Gut Weniger gut Gar nicht gut

Abb. 19. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 4


Deine Klasse					
D 1 Hat Deine Klasse einen bestimmten Schwerpunkt?					
Ich gehe in die Themenklasse Sport..... <input type="checkbox"/>	Gehe weiter zur Frage D2				
Ich gehe in die Themenklasse Musik..... <input type="checkbox"/>	Gehe weiter zur Frage E1				
Ich gehe in keine Themenklasse..... <input type="checkbox"/>	Gehe weiter zur Frage F1				
Nur für Schüler der Themenklasse Sport					
D 2 Aus welchen Gründen bist Du in der Klasse mit dem Thema Sport? Hier kannst Du <u>mehrere</u> Kreuze machen.					
Ich bin in der Themenklasse Sport,...					
weil ich gerne Sport treibe..... <input type="checkbox"/>					
weil ich in der Schule mehr Stunden Sport haben will..... <input type="checkbox"/>					
weil ich meine sportlichen Leistungen verbessern will..... <input type="checkbox"/>					
weil meine Freunde auch in diese Klasse gehen..... <input type="checkbox"/>					
weil meine Eltern es so wollen..... <input type="checkbox"/>					
weiß ich nicht..... <input type="checkbox"/>					
aus einem anderen Grund und zwar...					
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
D 3 Wenn ich mich im Sportunterricht viel bewegt habe, dann...					
Kreuze bitte in jeder Zeile das Kästchen an, was Deiner Meinung am besten entspricht.					
	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">stimmt</td> <td style="padding: 0 10px;">stimmt eher</td> <td style="padding: 0 10px;">stimmt kaum</td> <td style="padding: 0 10px;">stimmt gar nicht</td> </tr> </table>	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht
stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht		
1. ...bin ich danach meistens müde..... <input type="checkbox"/>	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ...fühle ich mich danach meistens zufrieden..... <input type="checkbox"/>	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ...freue ich mich wieder auf die anderen Fächer..... <input type="checkbox"/>	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ...kann ich danach in den anderen Fächern wieder besser aufpassen..... <input type="checkbox"/>	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5. ...habe ich weniger Lust auf den Unterricht in den anderen Fächern <input type="checkbox"/>	<table style="margin: auto; border: none;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 0 10px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Abb. 20. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 5

D 4 Am liebsten habe ich die Sportstunde ...
Kreuze bitte in jeder Zeile das Kästchen an, was Deiner Meinung am besten entspricht.

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht
1. ...morgens zu Schulbeginn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...in der letzten Stunde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...nach der 20min Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...nach der großen Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D 5 Wie geht es Dir, wenn Du Sport machst? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht
1. Wenn ich Sport mache, vergesse ich alles um mich herum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich freue mich, wenn ich Sport machen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es macht mir Spaß zu trainieren, um meine sportlichen Fähigkeiten zu verbessern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich mache gern Sport.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D 6 Was halten Deine Eltern von Deinem Sport? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.

	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht
1. Meine Eltern fragen nach, was ich in den Sportstunden in der Schule mache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meine Eltern interessieren sich für meine sportlichen Aktivitäten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meine Eltern sind stolz auf meine sportlichen Fähigkeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine Eltern machen mit mir gemeinsam Sport.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D 7 Was halten Deine Freunde von Deinem Sport? Kreuze bitte das jeweils Zutreffende an.

	Ja	Nein
1. Ist Dein bester Freund auch in der Themenklasse Sport?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Interessieren sich Deine Freunde für Deine sportlichen Aktivitäten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Glaubst Du, dass Dich Deine Freunde wegen Deiner sportlichen Aktivitäten bewundern?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>




Abb. 21. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 5


Nur für Schüler der Themenklasse Musik																																		
<p>E 1 Aus welchen Gründen bist Du in der Klasse mit dem Thema Musik? Hier kannst Du <u>mehrere</u> Kreuze machen.</p> <p>Ich bin in der Themenklasse Musik, ...</p> <p>weil ich gerne musiziere..... <input type="checkbox"/></p> <p>weil ich in der Schule mehr Stunden Musik haben will..... <input type="checkbox"/></p> <p>weil ich meine musikalischen Leistungen verbessern will..... <input type="checkbox"/></p> <p>weil meine Freunde auch in diese Klasse gehen..... <input type="checkbox"/></p> <p>weil meine Eltern es so wollen..... <input type="checkbox"/></p> <p>weiß ich nicht..... <input type="checkbox"/></p> <p>aus einem anderen Grund und zwar...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																																		
																																		
<p>E 2 Wenn ich im Musikunterricht viel musiziert habe, dann... Kreuze bitte in jeder Zeile das Kästchen an, was Deiner Meinung am besten entspricht.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt eher</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt kaum</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt gar nicht</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ...bin ich danach meistens müde.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. ...fühle ich mich danach meistens zufrieden.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. ...freue ich mich wieder auf die anderen Fächer.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. ...kann ich danach in den anderen Fächern wieder besser aufpassen.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. ...habe ich weniger Lust auf den Unterricht in den anderen Fächern</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>						stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht	1. ...bin ich danach meistens müde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. ...fühle ich mich danach meistens zufrieden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. ...freue ich mich wieder auf die anderen Fächer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. ...kann ich danach in den anderen Fächern wieder besser aufpassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. ...habe ich weniger Lust auf den Unterricht in den anderen Fächern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht																														
1. ...bin ich danach meistens müde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
2. ...fühle ich mich danach meistens zufrieden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
3. ...freue ich mich wieder auf die anderen Fächer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
4. ...kann ich danach in den anderen Fächern wieder besser aufpassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
5. ...habe ich weniger Lust auf den Unterricht in den anderen Fächern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
<p>E 3 Am liebsten habe ich die Musikstunde... Kreuze bitte in jeder Zeile das Kästchen an, was Deiner Meinung am besten entspricht.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt eher</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt kaum</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">stimmt gar nicht</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ...morgens zu Schulbeginn.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. ...in der letzten Stunde.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. ...nach der 20 min Pause.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. ...nach der großen Pause.....</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>						stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht	1. ...morgens zu Schulbeginn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. ...in der letzten Stunde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. ...nach der 20 min Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. ...nach der großen Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht																														
1. ...morgens zu Schulbeginn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
2. ...in der letzten Stunde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
3. ...nach der 20 min Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
4. ...nach der großen Pause.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														

Abb. 22. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 7

E 4 Wie geht es Dir, wenn Du Musik machst? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.					
	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht	
1. Wenn ich Musik mache, vergesse ich alles um mich herum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Ich freue mich, wenn ich Musik machen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Es macht mir Spaß zu üben, um meine musikalischen Fähigkeiten zu verbessern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Ich mache gern Musik.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 5 Was halten Deine Eltern von Deiner Musik? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.					
	stimmt	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt gar nicht	
1. Meine Eltern fragen nach, was ich in den Musikstunden in der Schule mache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Meine Eltern interessieren sich für meine musikalischen Tätigkeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Meine Eltern sind stolz auf meine musikalischen Fähigkeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Meine Eltern machen mit mir gemeinsam Musik..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
E 6 Was halten Deine Freunde von Deiner Musik? Kreuze bitte das jeweils Zutreffende an.					
	Ja	Nein			
1. Ist Dein bester Freund auch in der Themenklasse Musik?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2. Interessieren sich Deine Freunde für Deine musikalischen Aktivitäten?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
3. Glaubst Du, dass Dich Deine Freunde wegen Deiner musikalischen Aktivitäten bewundern?....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Nur für Schüler, die keiner Themenklasse angehören					
F 1 Wenn Du Dir für Deine Klasse ein Thema aussuchen könntest, welches würdest Du wählen? Kreuze bitte nur <u>ein</u> Kästchen an.					
Musik	<input type="checkbox"/>	Sport	<input type="checkbox"/>	Forschen	<input type="checkbox"/>
Theater	<input type="checkbox"/>	Deutsch	<input type="checkbox"/>		
Keins	<input type="checkbox"/>	Kunst	<input type="checkbox"/>		
Ein anderes Thema, und zwar _____					

Abb. 23. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 8

Wieder für Alle				
G 1 Die folgenden Fragen beziehen sich auf Deine Klasse und den Unterricht. Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.				
	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
1. Mir macht der Unterricht Spaß.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Meistens bringt mir der Unterricht etwas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich finde den Unterricht meist interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin gerne in meiner Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich würde am liebsten immer in meiner Klasse bleiben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In meiner Klasse fühle ich mich wohl.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die meisten Schüler in meiner Klasse helfen sich gegenseitig im Unterricht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich mit jemandem zusammenarbeiten möchte, finde ich schnell einen Partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn ich Schwierigkeiten habe, helfen mir meine Mitschüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wenn ich mal eine schlechtere Note bekomme, trösten mich meine Mitschüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es kommt vor, dass mich meine Mitschüler auslachen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es kommt vor, dass ich von meinen Mitschülern ausgeschlossen werde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Es kommt vor, dass ich mich im Unterricht gestresst fühle.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Meine Mitschüler akzeptieren mich so, wie ich bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G 2 Was ist das Besondere an Deiner Klasse? Schreibe bitte in Druckbuchstaben.				
Das Besondere ist...				
1.				
2.				
3.				

Abb. 24. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 9

G 3 Was wünschst Du Dir von Deiner Klasse oder Schule? Schreibe bitte in Druckbuchstaben.

G 4 Alles in allem: Wie zufrieden bist Du mit Deiner Klasse?

sehr zufrieden eher zufrieden eher unzufrieden sehr unzufrieden

H 1 Wie siehst Du Dich selbst? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.

	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
1. Ich finde mich in Ordnung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich fühle mich wohl in meinem Körper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es fällt mir schwer, mich mit Jungen anzufreunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es fällt mir schwer, mich mit Mädchen anzufreunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich würde mein Aussehen gerne verändern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich sehe gut aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Insgesamt bin ich mit mir sehr zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich mag meinen Körper so wie er ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich habe Grund, auf mich stolz zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich mag mich so wie ich bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Viele andere sehen besser aus als ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Unter Mädchen habe ich gute Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Unter Jungen habe ich gute Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich finde meinen Körper schön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 25. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 10

	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
15. Ich halte sehr viel von mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich bin bei Jungen sehr beliebt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich bin bei Mädchen sehr beliebt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H 2 Wie schätzt Du Deine sportlichen Fähigkeiten ein? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.				
	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
1. Es fällt mir schwer, neue Übungen im Sport zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kann gut klettern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich traue mich von hohen Dingen herunter zu springen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin im Turnen gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich bin stark	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich kann gut Bälle fangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich kann schnell rennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich bin sportlich sehr talentiert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Andere Kinder sind stärker als ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Sport....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich kann weit werfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich lerne im Sport schneller als andere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich bin im Sport besser als die anderen in meiner Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Sport kenne ich mich gut aus.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich bin im Sport einfach nicht gut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H 3 Wie schätzt Du Deine musikalischen Fähigkeiten ein? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.				
	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
1. Ich bin musikalisch einfach nicht gut.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Neue Lieder / Stücke lerne ich schnell.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin musikalisch sehr talentiert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mit Musik kenne ich mich gut aus.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 26. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 11

H 4 Wie schätzt Du Deine schulischen Fähigkeiten ein? Bitte kreuze in jeder Zeile an, inwieweit die Aussage Deiner Meinung nach zutrifft.				
	A trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
1. Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich vergesse oft, was wir in der Schule gemacht haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin mir sicher, wieder besser zu werden, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich bin sehr gut in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich glaube, ich bin genauso klug wie andere in meinem Alter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich bin in der Schule einfach nicht gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mir fällt es schwer, im Unterricht auf Fragen eine Antwort zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H 5 Im Folgenden geht es um Beschwerden und Probleme, die auch bei Kindern auftreten können. Kreuze bitte in jeder Zeile an, wie oft die Beschwerden seit Schuljahresbeginn bei Dir aufgetreten sind.				
	Fast nie	Gelegent- lich	Häufig	Fast immer
1. Kopfschmerzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nervosität / Unruhe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Konzentrationsschwierigkeiten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Magenbeschwerden / Bauchschmerzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Schwindelgefühle.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Schlaflosigkeit / Schlafstörungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Übelkeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Schweißausbrüche.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Appetitlosigkeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Rückenschmerzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 27. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 12

I 1 Ich bin... männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>	I 2 Ich bin... <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin-right: 5px;"></div> Jahre alt. </div>																																																							
I 3 Ich habe Geschwister Kreuze bitte in jeder Zeile das Zutreffende an. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 10%;">keine</th> <th style="width: 10%;">1</th> <th style="width: 10%;">2</th> <th style="width: 10%;">3 oder mehr</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ältere Geschwister</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Jüngere Geschwister</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Gleichaltrige Geschwister</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		keine	1	2	3 oder mehr	Ältere Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jüngere Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gleichaltrige Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I 4 Welchen Beruf üben Deine Eltern aus? Meine Mutter ist von Beruf <hr style="border: 0; border-top: 1px dashed black; width: 100%;"/> Meine Mutter arbeitet nicht <input type="checkbox"/> Mein Vater ist von Beruf <hr style="border: 0; border-top: 1px dashed black; width: 100%;"/> Mein Vater arbeitet nicht <input type="checkbox"/>																																			
	keine	1	2	3 oder mehr																																																				
Ältere Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Jüngere Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Gleichaltrige Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
I 5 Ich bin in Deutschland geboren Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Meine Mutter ist in Deutschland geboren Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Mein Vater ist in Deutschland geboren Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>	I 7 Wie viele der folgenden Dinge habt Ihr zu Hause? <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;"></th> <th style="width: 10%;">Keine</th> <th style="width: 10%;">Eins</th> <th style="width: 10%;">Zwei</th> <th style="width: 10%;">Drei oder mehr</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Handys.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Fernseher.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Videorecorder/ DVD-Recorder.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Stereoanlage.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Computer ohne Internet-Zugang....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Computer mit Internetzugang.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Musikinstrument (z.B. Klavier, Geige, Gitarre).....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Auto/Motorrad.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Fahrrad.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Sportgeräte (z.B. Tennisschläger, Bälle).....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Keine	Eins	Zwei	Drei oder mehr	Handys.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fernseher.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Videorecorder/ DVD-Recorder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stereoanlage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Computer ohne Internet-Zugang....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Computer mit Internetzugang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Musikinstrument (z.B. Klavier, Geige, Gitarre).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auto/Motorrad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fahrrad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sportgeräte (z.B. Tennisschläger, Bälle).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Keine	Eins	Zwei	Drei oder mehr																																																				
Handys.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Fernseher.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Videorecorder/ DVD-Recorder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Stereoanlage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Computer ohne Internet-Zugang....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Computer mit Internetzugang.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Musikinstrument (z.B. Klavier, Geige, Gitarre).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Auto/Motorrad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Fahrrad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Sportgeräte (z.B. Tennisschläger, Bälle).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
I 6 Gibt es bei Dir zu Hause...? Kreuze bitte das Zutreffende an. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 90%;"></th> <th style="width: 10%;">Ja</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Eine Geschirrspülmaschine.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Ein Zimmer für dich allein.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Lern-Software.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Einen Internet-Anschluss.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Einen ruhigen Platz zum Lernen.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Einen eigenen Schreibtisch zum Lernen.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Schulbücher.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Ein Wörterbuch.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Kinder- und Jugendbücher.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Andere Bücher.....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Kunstwerke (z.B. Bilder).....</td><td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Ja	Eine Geschirrspülmaschine.....	<input type="checkbox"/>	Ein Zimmer für dich allein.....	<input type="checkbox"/>	Lern-Software.....	<input type="checkbox"/>	Einen Internet-Anschluss.....	<input type="checkbox"/>	Einen ruhigen Platz zum Lernen.....	<input type="checkbox"/>	Einen eigenen Schreibtisch zum Lernen.....	<input type="checkbox"/>	Schulbücher.....	<input type="checkbox"/>	Ein Wörterbuch.....	<input type="checkbox"/>	Kinder- und Jugendbücher.....	<input type="checkbox"/>	Andere Bücher.....	<input type="checkbox"/>	Kunstwerke (z.B. Bilder).....	<input type="checkbox"/>	I 8 Wie viel Taschengeld bekommst Du im Monat? <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Euro																															
	Ja																																																							
Eine Geschirrspülmaschine.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Ein Zimmer für dich allein.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Lern-Software.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Einen Internet-Anschluss.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Einen ruhigen Platz zum Lernen.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Einen eigenen Schreibtisch zum Lernen.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Schulbücher.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Ein Wörterbuch.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Kinder- und Jugendbücher.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Andere Bücher.....	<input type="checkbox"/>																																																							
Kunstwerke (z.B. Bilder).....	<input type="checkbox"/>																																																							
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Vielen Dank für's Mitmachen! </div>																																																								

Abb. 28. Fragebogen für die Schülerbefragung an der Gesamtschule Leverkusen-Schlebusch, Seite 13