

Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht

The promotion of perceived physical ability via an intervention using internal teacher frame of reference in physical education

Kolumnentitel: Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept und individuelle Bezugsnormorientierung

Esther Oswald, Dr. Mirko Schmidt, Dr. Stefan Valkanover & Prof. Dr. Achim Conzelmann

Universität Bern

Korrespondenzautorin:

Esther Oswald

Universität Bern

Institut für Sportwissenschaft (ISPW)

Bremgartenstrasse 145

CH-3012 Bern

Tel. +41 (0)31 631 15 51

Fax +41 (0)31 631 46 31

esther.oswald@ispw.unibe.ch

Interessenkonflikt:

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

1 **Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer In-**
2 **tervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht**

3

4 **Zusammenfassung**

5 Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ist ein wichtiges Ziel des Sportunter-
6 richts. Die vorliegende Studie nimmt sich der Überprüfung dieses pädagogischen
7 Postulates bei zwölf Schulsportklassen ($N = 250$) an und untersucht mittels einer
8 zwanzigwöchigen Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung (quasiexpe-
9 rimentelles Kontrollgruppendesign), und unter Berücksichtigung deren Implementati-
10 on, die Veränderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts. Es zeigt sich,
11 dass die individuelle Bezugsnormorientierung von der Lehrperson implementiert und
12 das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler positiv
13 verändert wird. Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz der Berücksichtigung der
14 Implementationsgenauigkeit bei Interventionsstudien, auf die Veränderbarkeit des
15 sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts aufgrund einer umfassenden individuellen
16 Bezugsnormorientierung der Lehrperson und auf die Möglichkeiten des Sportunter-
17 richts als Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung.

18

19 **Schlagworte:**

20 Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept, Individuelle Bezugsnormorientierung,
21 Implementation

22

1 **The promotion of perceived physical ability via an intervention using internal**
2 **teacher frame of reference in physical education**

3

4 **Abstract**

5 The promotion of personality development is an important objective in physical edu-
6 cation. The present study tests this pedagogical postulate with a sample of twelve
7 physical education classes ($N = 250$) and investigates the changes in perceived
8 physical ability using a 20-week intervention. An internal teacher frame of reference
9 (quasi-experimental control group design) is employed and its implementation taken
10 into consideration. Results reveal an improvement in students' perceived physical
11 ability and that the internal teacher frame of reference is implemented by the teacher.
12 These findings highlight the relevance of taking implementation precision in interven-
13 tion studies into account, the variable nature of perceived physical ability due to a
14 comprehensive internal teacher frame of reference as well as the potential contribu-
15 tion of physical education to personality development.

16

1 **1 Einleitung**

2 Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ist, neben der Erweiterung sportmoto-
3 rischer Kompetenzen und der Vorbereitung auf den ausserschulischen Sport, ein
4 wichtiges Ziel des Sportunterrichts. Entsprechende Richtziele lassen sich in Lehrplä-
5 nen und curricularen Verordnungen international beliebig finden (z. B. dvs, DSLV &
6 DOSB, 2009, S. 5). Im letzten Jahrzehnt sind einige Autoren (z. B. Brettschneider,
7 2003; Neuber, 2007; Sygusch, 2007; Tietjens, 2009) der Forderung empirischer
8 Nachweise für den schulischen Sport nachgekommen. Dabei wurde meistens auf
9 Selbstkonzeptansätze zurückgegriffen, da diese eine grössere Plastizität aufweisen
10 als andere Persönlichkeitskonzepte (z. B. Traits) (Conzelmann, 2001, 2009).

11 Menschen erleben im Sport direkte und indirekte Rückmeldungen bezüglich ihrer
12 Leistungen. Sie machen vielfältige Erfahrungen ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit.
13 Diese in Form von Wissen über die eigene Person gespeicherten Informationen die-
14 nen der Einschätzung der eigenen sportlichen Fähigkeiten. Rückmeldungen und Er-
15 fahrungen werden somit zu relevanten Informationsquellen, wenn es darum geht,
16 sich ein Bild der eigenen sportlichen Fähigkeiten zu machen. Das sportbezogene
17 Fähigkeitsselbstkonzept bezieht sich in diesem Sinne auf kognitive Repräsentationen
18 der eigenen sportlichen Fähigkeiten. Eine Entwicklung der sportlichen Kompetenzen
19 muss jedoch nicht zwingend zu einer Veränderung des sportlichen Fähigkeitsselbst-
20 konzepts führen. Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich das sportbezogene Fä-
21 higkeitsselbstkonzept bei objektiv vergleichbaren sportlichen Fertigkeiten und Fähig-
22 keiten verschiedener Personen. Aufgrund verschiedener berücksichtigter Ver-
23 gleichswerte zur Leistungsbeurteilung fallen nämlich Rückmeldungen, damit verbun-
24 dene reflexive Prädikatenzuweisungen und Erfahrungen unterschiedlich aus. Es
25 spielt somit eine wesentliche Rolle, an welcher Bezugsnorm eine erbrachte Leistung

1 gemessen wird. Eine Studie von Lüdtke und Köller (2002, S. 158) zeigt am Beispiel
2 des Mathematikunterrichts, dass Rückmeldungen, welche sich an der individuellen
3 Bezugsnorm (Rheinberg, 2006, S. 55, 2008, S. 178) orientieren, die Selbsteinschät-
4 zung der persönlichen Fähigkeiten steigern. Vergleichbare Studien zum Sportunter-
5 richt beziehungsweise zum sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept liegen bislang
6 nicht vor. Daher wird in der vorliegenden Studie *erstens* die Möglichkeit zur Förde-
7 rung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts im Sportunterricht mittels einer
8 Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung untersucht. Besonderes Kenn-
9 zeichen einer solchen Intervention ist, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und
10 Schülern Leistungsrückmeldungen geben, welche aufgrund eines Vergleichs mit den
11 vorhergegangenen Leistungen der einzelnen Schülerin resp. des einzelnen Schülers
12 zustande kommen.

13 Drössler, Jerusalem und Mittag (2007, S. 158) verweisen auf die Evidenz, dass Pro-
14 grammwirkungen mit unterschiedlichen Implementationsaktivitäten zusammenhän-
15 gen. Entsprechend sind Interventionen weniger effektiv, wenn die Zielgruppe nicht
16 die intendierte „Dosierung“ erhält (Allen, Philliber & Hoggson, 1990). Mangelhaft um-
17 gesetzte Massnahmen erschweren die Zurückführung der Programmwirkungen auf
18 die Interventionsmassnahmen. Deshalb wird in der Studie *zweitens* die Implementa-
19 tionsgenauigkeit der individuellen Bezugsnormorientierung innerhalb der Intervention
20 untersucht.

21 **1.1 Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept**

22 Unter dem Fähigkeitsselbstkonzept „wird allgemein die Gesamtheit der kognitiven
23 Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (Stiensmeister-Pelster & Schöne, 2008, S.
24 63; Meyer, 1984) verstanden, wobei Vorstellungen über deren Höhe, Struktur und
25 Stabilität mit eingeschlossen sind. Es kann in das multidimensionale und hierarchi-
26 sche Selbstkonzept nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) eingeordnet wer-

1 den und stellt primär ein deskriptives Konzept dar (Stiensmeister-Pelster & Schöne,
2 2008, S. 63). Beim sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept beziehen sich die Re-
3 präsentationen auf die eigenen sportlichen Fähigkeiten. Es macht Aussagen darüber,
4 welche allgemeinen Fähigkeiten sich Menschen im Sport zuschreiben (Brettschnei-
5 der & Gerlach, 2004). Das Fähigkeitsselbstkonzept hat Rückwirkungen auf unser
6 Verhalten (Roebbers, 2007). Gesteuert werden nicht nur emotionale und motivationa-
7 le Prozesse (Harter, 1999; Roebbers, 2007; Weiss & Amorose, 2005, S. 226), welche
8 auch die Sportpartizipation beeinflussen können, sondern vor allem (in reziproker
9 Weise) die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit (Marsh & Martin, 2010). Filipp (2006)
10 geht davon aus, dass Fähigkeitsselbstkonzepte modifizierbar sind und spricht von
11 einem attributionstheoretischen Königsweg: „Erst eine implizite Theorie, die grund-
12 sätzlich von der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten ausgeht, legt den Grundstein
13 dafür, dass es im Falle eines Misserfolgs zu vermehrtem Anstrengungseinsatz
14 kommt“ (Filipp, 2006, S. 70). Marsh und Martin (2010, S. 72) betonen, dass Leis-
15 tungsverbesserungen und die positive Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten
16 einander reziprok simultan bedingen. Wenn Schülerinnen und Schüler bemerken,
17 dass sie sich verbessern können, dann sollte sich dies, mit einhergehendem Fertig-
18 keitstraining, auf motivationale Parameter und die Leistungsgüte und schliesslich auf
19 das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept auswirken.

20 **1.2 Individuelle Bezugsnormorientierung**

21 Wenn ein Resultat einer Schülerin oder eines Schülers, z. B. das Überspringen der
22 Hochsprunglatte bei 1.30m, beurteilt wird, geschieht dies unter Berücksichtigung ei-
23 nes entsprechenden Massstabs resp. einer Bezugsnorm. „Bezugsnormen sind Stan-
24 dards, mit denen man ein Resultat vergleichen muss, wenn man das Resultat als
25 Leistung beurteilen will“ (Rheinberg, 2008, S. 178). Es lassen sich im Wesentlichen
26 drei Bezugsnormen (sozial, individuell und sachlich resp. kriterial) unterscheiden.

1 Unter individueller Bezugsnorm wird der Vergleich eines jetzigen Resultates eines
2 Individuums mit dessen vorherigen verstanden (Rheinberg, 2008, S. 179). Ob die
3 übersprungenen 1.30m also „gut“ oder „schlecht“ sind, hängt davon ab, welche Höhe
4 die Schülerin oder der Schüler vorher bereits übersprungen hatte. Die Leistungsent-
5 wicklung resp. das Ausgangsniveau der Schülerin oder des Schülers spielt für die
6 Beurteilung eine wichtige Rolle. Lehrpersonen nehmen im Sportunterricht ständig
7 Beurteilungen vor und geben entsprechende Rückmeldungen. Im Primarschulalter
8 treten die vielfältigen (leistungsbezogenen) Rückmeldungen von Lehrpersonen,
9 nebst denen von Gleichaltrigen und der reflexiven Prädikatenzuweisungen, als Quel-
10 le selbstbezogener Information für die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund
11 (Filipp & Mayer, 2005). Die meisten Lehrpersonen weisen innerhalb ihrer Rückmel-
12 dungen eine Präferenz einer Bezugsnorm auf. Unter Bezugsnormorientierung wird
13 die Tendenz einer Lehrperson verstanden, eine bestimmte Bezugsnorm zu bevorzu-
14 gen, wenn der Bewertungsspielraum dazu vorhanden ist (Rheinberg, 2008, S. 182).
15 Individuelle Bezugsnormorientierung bedeutet, dass sich die Mehrheit der Rückmel-
16 dungen auf intraindividuelle Vergleiche bezieht. Jedoch wird von Lehrpersonen mit
17 individueller Bezugsnormorientierung nicht nur eine individuelle Bezugsnorm ange-
18 wandt, sondern diese Lehrpersonen zeichnen sich im Gegensatz zu Lehrpersonen
19 mit anderer Bezugsnormorientierung durch eine flexible und situationsadäquate An-
20 wendung verschiedener Bezugsnormen aus (Rheinberg, 2006, S. 57; Rheinberg,
21 2008, S. 184). Je nach Sinn und Zweck einer Beurteilung oder Rückmeldung greifen
22 sie auf die soziale und kriteriale Bezugsnorm zurück. Dies beispielsweise dann,
23 wenn es darum geht, Selektionsentscheide zu treffen oder Beurteilungen zum Errei-
24 chen von Lernzielen vorzunehmen.

25 Eine individuelle Bezugsnormorientierung äussert sich im täglichen Unterrichtsge-
26 schehen (Lüdtke & Köller, 2002, S. 158) nicht allein im Rahmen von Feedback. Viel-

1 mehr werden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise auch vermehrt zur Selbst-
2 treflektion angeleitet oder der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben im Unterricht wird
3 individuell dosiert (Rheinberg, 2008, S. 183). Dadurch werden soziale Vergleichspro-
4 zesse reduziert. Eine individuelle Bezugsnormorientierung stellt damit nicht nur ein
5 Merkmal der Lehrperson dar, sondern auch eines der Lernumwelt (Dickhäuser &
6 Rheinberg, 2003, S. 48; Jerusalem, 1983, S. 88). Den Lehrpersonen kommt auch als
7 Lieferanten indirekter Prädikatenzuweisungen eine herausragende Rolle zu. „Schon
8 etwa ab dem Alter von zehn Jahren können Schüler das Interaktionsverhalten von
9 Lehrern selbstreferentiell entschlüsseln“ (Filipp & Mayer, 2005, S. 285). Roebbers
10 (2007, S. 389) stellt fest, dass „es mehr die informellen, täglich im Klassenzimmer
11 stattfindenden offenen Rückmeldungen ... als die formalisierten Zeugnisse“ sind,
12 welche sich ganz grundsätzlich auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schü-
13 lern auswirken. Eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson führt dazu,
14 dass Leistungsveränderungen für Schülerinnen und Schüler besonders leicht er-
15 kennbar sind (Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

16 **1.3 Empirische Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und indivi-** 17 **dueller Bezugsnormorientierung**

18 Mehrere Studien beschreiben, dass sich die Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten
19 von Schülerinnen und Schülern erhöht, wenn die Lehrperson eine individuelle Be-
20 zugsnormorientierung anwendet (Lüdtke & Köller, 2002; Rheinberg, 1979; Rheinberg
21 & Peter, 1982). In einer Untersuchung von Keil, McClintock, Kramer und Platow
22 (1990) zeigte sich, dass Schüler, welchen nach einer (vermeintlich) schlechteren
23 Leistung soziale Vergleichsinformationen präsentiert worden waren, deutlich geringe-
24 re Fähigkeitsselbsteinschätzungen aufwiesen als Schüler, die ihre Leistung nicht re-
25 lativ zu den anderen bewerteten. Weiter wird berichtet, dass eine individuelle Be-
26 zugsnormorientierung in akademischen Schulfächern nicht nur zu einer höheren,

1 sondern auch zu einer besseren Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Jeru-
2 salem, 1983, S. 301-318; Mischo & Rheinberg, 1995, S. 141) führt. Erklären lässt
3 sich dies primär über den von Philipp (2006, S. 70) proklamierten attributionstheoreti-
4 schen Königsweg, wobei mittels individueller Bezugsnormorientierung und der damit
5 verbundenen Verminderung sozialer Vergleichsprozesse die Veränderbarkeit der
6 eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgezeigt wird. Damit gehen diverse positive
7 motivationale Effekte einher (Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Rheinberg, 2008; Krug
8 & Kuhlmann, 1999). Positive Einflüsse einer individuellen Bezugsnormorientierung
9 auf das Selbstkonzept sind insbesondere im Fach Mathematik (Rheinberg, 2008;
10 Lüdtke & Köller, 2002) untersucht und empirisch bestätigt. Im angelsächsischen
11 Raum spricht man von einem „Motivational Climate“, welches Einfluss auf wahrge-
12 nommene Kompetenzen (Theeboom, De Knop & Weiss, 1995, S. 294) und Einstel-
13 lungen zur Sportpartizipation (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001, S. 8)
14 hat. Spezifische Studien, die die Veränderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbst-
15 konzepts in Abhängigkeit der individuellen Bezugsnormorientierung beschreiben,
16 sind uns nicht bekannt. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Studie geschlossen
17 werden.

18 **1.4 Interventionsimplementation**

19 Es wird der Effekt einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung auf das
20 sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept untersucht. Dabei liegt der Fokus nicht allein
21 auf den Interventionseffekten, zusätzlich soll die Interventionsimplementation mitbe-
22 rücksichtigt werden. Diese Überlegung basiert auf der Tatsache, dass Programme
23 nicht effektiv sind, wenn die Zielgruppe nicht die intendierte „Dosierung“ erhält (Allen
24 et al., 1990). Es ist möglich, dass die geforderten Interventionsmassnahmen trotz
25 umfangreicher Einführung der Probanden unvollständig oder mangelhaft durchge-
26 führt werden. Die Implementationsgenauigkeit ist deshalb ebenfalls zu erheben und

1 mit den Programmwirkungen in Beziehung zu setzen. Sie gibt an, wie genau ein
2 Programm umgesetzt wird (Mihalic, 2004) und meint im Schulalltag die Wirksamkeit
3 von Lehr- und Lernmaterialien (Lütgert & Stephan, 1983, S. 502). Bei den wenigen
4 Studien die bislang vorliegen, wurde übereinstimmend von grösseren Programmwir-
5 kungen bei hoher Implementationsgenauigkeit berichtet (Drössler et al., 2007; Ol-
6 weus & Alsaker, 1991; Pentz et al., 1990). Hinzu kommt, dass in der Unterrichtswis-
7 senschaft die Effektivität von Fortbildungen oder Workshops für Lehrpersonen meist
8 durch eine Evaluation bei den teilgenommenen Lehrpersonen und selten auf Ebene
9 der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erhoben wird (Gräsel et al., 2004, S.
10 134). Da in der Regel das eigentliche Ziel entsprechender Massnahmen darin be-
11 steht, die Lernprozesse und -ergebnisse der Schülerinnen und Schülern zu optimie-
12 ren, sollten in erster Linie die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Damit
13 Interventionen, Fortbildungen u. a. von Lehrpersonen in der Schule auch nachhaltig
14 umgesetzt werden, gilt es bei deren Gestaltung einige Massnahmen, beispielsweise
15 praxisnahe Inhalte, den Einbezug von Lehrpersonenkollegien oder die langfristige
16 Unterstützung der Lehrperson, zu beachten (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004; Paul &
17 Volk, 2002; Lütgert & Stephan, 1993; Snyder & Bolin et al., 1992; Strittmatter, 2001).
18 In der vorliegenden Studie wurde die individuelle Bezugsnormorientierung mittels
19 zweimal halbtägiger Lehrerschulung eingeführt. Entsprechend obiger Erkenntnisse
20 wurden die Lehrpersonenschulungen der vorliegenden Untersuchung gestaltet (vgl.
21 Kap. 3.4). Die Umsetzung wurde sowohl aus Lehrpersonensicht als auch aus schü-
22 ler(innen)perzipierter Sicht gemessen.

23 **2 Hypothesen**

24 Es wird geprüft, ob die Lehrpersonen der Experimentalgruppe im Vergleich zu jenen
25 der Kontrollgruppe laut Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und aus schü-

1 ler(innen)perzipierter Sicht die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperso-
2 nenschulungen umgesetzt haben. Anschliessend wird die Veränderung des sportbe-
3 zogenen Fähigkeitsselbstkonzepts im Vergleich von Experimental- und Kontrollgrup-
4 pen untersucht. Die Hypothesen lauten:

5 1) Die von den Lehrpersonen selbst eingeschätzte individuelle Bezugsnormorientie-
6 rung erhöht sich bei der Experimentalgruppe stärker als bei der Kontrollgruppe.

7 2) Die schüler(innen)perzipierte individuelle Bezugsnormorientierung erhöht sich bei
8 der Experimentalgruppe stärker als bei der Kontrollgruppe.

9 3) Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept erhöht sich bei der Experimental-
10 gruppe stärker als bei der Kontrollgruppe.

11 **3 Methodik**

12 **3.1 Design**

13 Die Studie, die innerhalb der Berner Interventionsstudie Schulsport (Conzelmann,
14 Schmidt & Valkanover, 2011) zu verorten ist, ist als quasi-experimentelle Längs-
15 schnittstudie mit Kontrollgruppe angelegt. Die Intervention bestand aus zwei Treat-
16 mentphasen mit je einem Modul von jeweils zehn Wochen, wobei der Interventions-
17 zeitraum gesamthaft zwanzig Wochen dauerte. Die Intervention findet pro Woche
18 jeweils in zwei der drei obligatorischen Sportunterrichtslektionen à je 45 Minuten
19 statt.

20 **3.2 Stichprobe**

21 Die Stichprobe besteht aus Schweizer Primarschülerinnen und Primarschülern ($N =$
22 250, 45% Mädchen) der 5. Klasse des Kantons Bern sowie ihren Sportlehrpersonen
23 ($N = 12$, 58% Sportlehrerinnen). Die Teilnehmenden gehören zwölf verschiedenen
24 Schulklassen an und wurden über die jeweiligen Schulleitungen kontaktiert. Die Hälft-

1 te der Klassen wird, soweit dies nach Wunsch der Lehrperson berücksichtigbar ist,
 2 der Experimental-, die andere Hälfte der Kontrollgruppe zugeordnet. Detaillierte In-
 3 formationen über die Stichprobe sind Tab. 1 zu entnehmen.

Tab. 1: Stichprobe

	Schülerinnen und Schüler			Lehrpersonen		
	<i>n</i>	Geschlecht	Alter	<i>n</i>	Geschlecht	Alter
Experimentalgruppe	127	39% w	11.9 (.5)	6	50% w	34.2 (10.0)
Kontrollgruppe	123	49% w	12.0 (.6)	6	67% w	34.0 (8.7)
Gesamt	250	45% w	12.0	12	58% w	34.1

Anmerkung: Beim Geschlecht wird nur der weibliche Prozentsatz (w), beim Alter der Mittelwert (Standardabweichungen in Klammern) angegeben.

4 Da einige Schülerinnen und Schüler aufgrund von Krankheit oder anderen Gründen
 5 den Sportunterricht während einem der Erhebungszeitpunkte nicht besucht haben,
 6 bestehen die Stichprobengrößen der in die Berechnungen einbezogenen Schülerin-
 7 nen und Schüler minimal aus 88.4% der Teilnehmenden der Gesamtstichprobe (vgl.
 8 Kap. 4).

9 3.3 Untersuchungsinstrumente

10 Bei den Lehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe wurde vor und nach
 11 dem Interventionszeitraum die Selbsteinschätzung der individuellen Bezugsnormori-
 12 entierung erhoben. Bei den beiden Fragen¹ handelt es sich um ausgewählte Items
 13 aus der Skala der SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006). Die Zustimmung
 14 erfolgt auf einer vierstufigen Skala von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“. Sie
 15 weisen vor dem Interventionszeitraum eine interne Konsistenz von Cronbach's $\alpha =$
 16 .38 und nach dem Interventionszeitraum .93 auf, wobei hier auf den kleinen Stich-
 17 probenumfang ($n = 12$) hinzuweisen ist. Ein Beispielitem lautet „Wenn ich Leistungen

¹ Das dritte Item wird aufgrund sehr schlechter Interitemkorrelationen vor dem Interventionszeitraum mit den anderen beiden Items ($r_1 = -.12$ und $r_2 = -.24$) für die weitere Skalenbildung ausgeschlossen.

1 *eines Schülers im Sportunterricht bewerten will, vergleiche ich sie mit seinen frühe-*
2 *ren Ergebnissen“.*

3 Vor und nach dem Interventionszeitraum wurde bei den Schülerinnen und Schülern
4 der Experimental- und Kontrollgruppe innerhalb einer obligatorischen Unterrichtslek-
5 tion die schüler(innen)perzipierte individuelle Bezugsnormorientierung und das
6 sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept erhoben. Die Skala zur Erfassung der schü-
7 ler(innen)perzipierten individuellen Bezugsnormorientierung stammt ursprünglich von
8 Schwarzer, Lange und Jerusalem (1982) und ist in einer Kurzform von Schwarzer
9 und Jerusalem (1999) in der SPRINT-Studie (Deutscher Sportbund, 2006) eingesetzt
10 worden. Den drei verwendeten Items² kann auf einer vierstufigen Skala von 1 =
11 *„stimmt nicht“* bis 4 = *„stimmt genau“* zugestimmt werden. Sie weisen vor dem Inter-
12 ventionszeitraum eine interne Konsistenz von Cronbach's $\alpha = .73$ und nachher eine
13 von $.77$ auf. Ein Beispielitem lautet *„Wenn Schüler ihre Leistungen gegenüber früher*
14 *verbessern, werden sie dafür vom Sportlehrer besonders gelobt“.*

15 Die Skala des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts stammt aus der Perceived
16 Competence Scale for Children (Harter, 1982, 1985) und wurde in der Paderborner
17 Set-Studie (Brettschneider & Gerlach, 2004; Gerlach 2008) bzw. in der SPRINT-
18 Studie (Deutscher Sportbund, 2006) eingesetzt. Sie besteht aus sechs Items, wobei
19 die Zustimmung auf einer vierstufigen Skala von 1 = *„stimmt nicht“* bis 4 = *„stimmt*
20 *genau“* erfolgt. Ein Beispielitem lautet *„Ich lerne sehr schnell neue Übungen beim*
21 *Sport“.* Die interne Konsistenz (Cronbach's α) liegt vor dem Interventionszeitraum bei
22 $.77$, nachher bei $.81$. Die internen Konsistenzen der verschiedenen Skalen bewegen
23 sich somit, ausser dieser der selbst eingeschätzten individuellen Bezugsnormorien-
24 tierung der Lehrpersonen vor dem Interventionszeitraum, mindestens im akzeptablen
25 Bereich.

² Das vierte Item wird aufgrund sehr schlechter Interitemkorrelationen vor dem Interventionszeitraum mit den anderen drei Items ($r_1 = -.01$, $r_2 = -.04$ $r_3 = -.06$) für die weitere Skalenbildung ausgeschlossen.

1 **3.4 Untersuchungsdurchführung**

2 Die Intervention bestand aus zwei Modulen zu Lernzielen im Bereich der Wagnis-
3 und Leistungserziehung. In zwei der drei obligatorischen Sportlektionen wurden In-
4 halte zu oben genannten Bereichen unterrichtet. Im Modul Wagniserziehung bestan-
5 den die Inhalte aus Übungen im Geräte- und Bodenturnen sowie zusätzlichen Mut-
6 posten mit verschiedenen Materialien, während das Modul Leistungserziehung For-
7 men des Ausdauer- und Krafttrainings sowie des Hürdenlaufs und Hochsprungs be-
8 inhaltete (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Beide Module hatten eine po-
9 sitive Veränderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts, in der Wagniser-
10 zierung über das emotionale Selbstkonzept, in der Leistungserziehung im Rahmen
11 des physischen Selbstkonzepts, zum Ziel. Die dargebotenen intendierten Zielsetzun-
12 gen und Inhalte entsprachen den Vorgaben des Lehrplans Volksschule im Bereich
13 Sport des Kantons Bern (Erziehungsdirektion Kt. Bern, 1995). Damit war einerseits
14 gewährleistet, dass die Intervention den curricular vorgegebenen Unterrichts- und
15 Erziehungszielen entsprach. Andererseits war aufgrund der ausgewählten Inhalte
16 sichergestellt, dass sich die Kontrollgruppe inhaltlich mit ähnlichen Themen ausei-
17 nandersetzte und deshalb mit der Experimentalgruppe vergleichbar ist. Der Unter-
18 schied im Unterricht bezüglich Experimental- und Kontrollgruppe bestand aus der Art
19 und Weise des Unterrichtens resp. aus der unterschiedlichen methodischen Insze-
20 nierungsform. Der Schwerpunkt der Inszenierung lag im Rahmen der Intervention auf
21 einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson und drei damit verbun-
22 denen didaktisch-methodischen Prinzipien, dem Prinzip der Kompetenzerfahrung,
23 der reflexiven Sportvermittlung und der individualisierten Lernbegleitung (Conzel-
24 mann, Schmidt & Valkanover, 2011). Die Lehrpersonen der Experimentalgruppe ga-
25 ben entsprechendes Feedback, passten Aufgaben den Fertigkeiten und Fähigkeiten
26 der Schülerinnen und Schülern individuell an und leiteten sie beim Sporttreiben zur

1 expliziten Reflexion an, was für Schülerinnen und Schüler spezifische Kompetenzer-
2 fahrungen und einen entsprechenden Aufbau des sportbezogenen Fähigkeitsselbst-
3 konzepts ermöglichte. Soziale Vergleichsprozesse wurden damit reduziert. Die Lehr-
4 personen der Kontrollgruppe unterrichteten ihrem persönlichen Stil entsprechend wie
5 bis anhin, wobei möglich ist, dass dies ebenso im Rahmen einer individuellen Be-
6 zugsnormorientierung geschah. Deshalb war es angezeigt, die Implementations-
7 genauigkeit bei der Experimental- und der Kontrollgruppe zu erheben. Jede Experi-
8 mentalklasse wurde nach beiden Modulen unterrichtet. Deshalb wurde der gesamte
9 Interventionszeitraum von zwanzig Wochen in zwei Phasen unterteilt, wobei jedes
10 Modul zehn Wochen unterrichtet wurde. Die Modulwechsel erfolgten ohne Unter-
11 bruch. Die Hälfte aller Klassen besuchten zuerst das Modul Wagnis und anschlies-
12 send das Modul Leistung, die andere Hälfte umgekehrt³. Die Daten wurden mittels
13 Fragebogen innerhalb einer obligatorischen Unterrichtslektion vor resp. nach dem
14 Interventionszeitraum erhoben.

15 Zu jedem Modul erfolgte eine halbtägige Lehrpersonenschulung. Jede Lehrperson
16 besuchte so zwei Schulungen, wobei diese jeweils direkt vor den entsprechenden
17 Treatmentphasen auf einem Schulsportareal durchgeführt wurden. Dabei wurden
18 zuerst die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Studie präsentiert und an-
19 schliessend in der Sporthalle die umzusetzenden Inhalte der Intervention sowie die
20 entsprechenden Inszenierungsformen praktisch-methodisch bearbeitet. Aufgrund der
21 Kenntnisse über mangelnde Implementation von Lehrerfort- und Weiterbildungsinhal-
22 ten (vgl. Kapitel 1.4) wurden bei der Schulung folgende Massnahmen ergriffen: Die
23 Fortbildungsinhalte wurden praxisnah gestaltet und orientierten sich an einem bereits
24 bestehenden und den Lehrpersonen bekannten Lehrmittel (Bucher, 1997). Die an die

³ Die Reihenfolge der Module spielte dabei bezüglich Veränderung des sportbezogenen Fähigkeits-
selbstkonzepts keine Rolle, da die Unterschiede in den Differenzwerten zwischen den Treatmentpha-
sen (M_{T2-T1} versus M_{T3-T2}) des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts bei beiden Modulen nicht
signifikant sind (Wagnis: $t(117) = .23$, $p = .818$, $d = .048$; Leistung: $t(112) = .03$, $p = .980$, $d = -.001$).

1 Lehrpersonen abgegebenen kommentierten Unterrichtsmaterialien waren so für die
2 Lehrpersonen nicht neu. Konkrete Inhalte wurden anhand von diesen, den Lehrper-
3 sonen zugesandten Unterrichtsmaterialien, durchgeführt, welche für den Unterricht
4 mit geringem zusätzlichem Zeitaufwand direkt verwendet werden konnten. Die zu
5 vermittelnde Theorie wurde anhand von Fallbeispielen erläutert. Schliesslich wussten
6 die Lehrpersonen um die Unterstützung durch die jeweilige Schulleitung (aufgrund
7 der Erstanfrage der Schulleitungen als Studienteilnehmer) und wurden während der
8 Intervention mit einem Unterrichtsbesuch und der Möglichkeit zum Austausch durch
9 die Studienleiter begleitet und betreut.

10 **3.5 Untersuchungsauswertung**

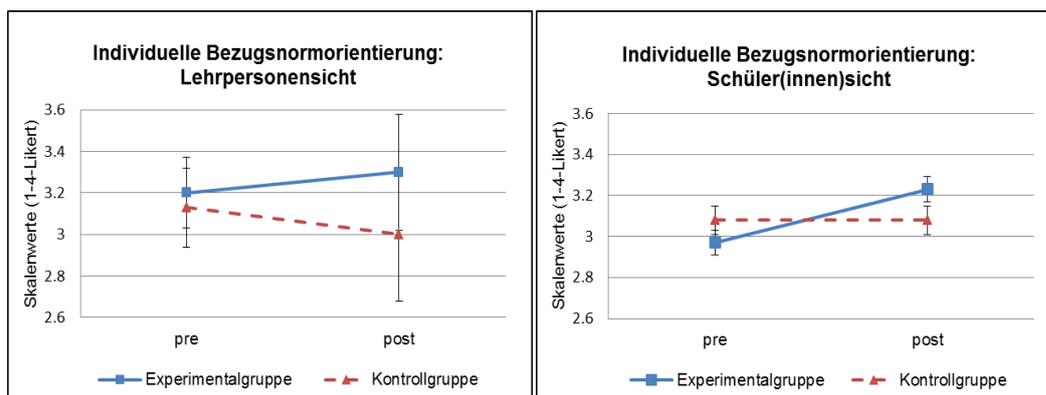
11 Die Pre-Post-Auswertungen zur individuellen Bezugsnormorientierung aus Lehrper-
12 sonensicht sowie zur schüler(innen)perzipierten individuellen Bezugsnormorientie-
13 rung und zum sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept erfolgen mittels zweifaktoriell-
14 ler Varianzanalyse mit Messwiederholung (bei einer α -Fehlerwahrscheinlichkeit von
15 5%). Gruppenunterschiede zu einem Messzeitpunkt werden mit einem unabhängigen
16 t -Test, Veränderungen über die Zeit in einer Gruppe mit einem gepaarten t -Test ge-
17 prüft. Bei der schüler(innen)perzipierten individuellen Bezugsnormorientierung ist
18 aufgrund der klassenweisen Einschätzung der jeweiligen Lehrperson eine Mehrebe-
19 nenstruktur vorhanden. Da Intraklassenkorrelationen (ICC) (Pre: $\rho = .04$; Post: $\rho =$
20 $.01$) jedoch nach Hox (2002, S. 184) nicht einmal als „klein“ ($\rho = .05$) taxiert werden
21 können, ist eine mehrebenenanalytische Auswertung nicht zwingend angezeigt. Die
22 Berücksichtigung der Klassenstruktur innerhalb einer Mehrebenenanalyse leistet
23 damit keinen zusätzlichen relevanten Beitrag zur Varianzaufklärung der veränderten
24 schüler(innen)perzipierten individuellen Bezugsnormorientierung. Da vergleichbare
25 Studien bisher selten mehrebenenanalytisch ausgewertet wurden, macht eine Vari-

1 ananalyse als Auswertungsstrategie auch aufgrund der besseren Vergleichbarkeit
2 und Einordnung der Ergebnisse Sinn.

3 **4 Ergebnisse**

4 **4.1 Interventionsimplementation**

5 Abb. 1 zeigt die Verläufe der individuellen Bezugsnormorientierung aus Lehrperso-
6 nen- und Schüler(innen)sicht. In Tab. 2 sind die dazugehörigen varianzanalytischen
7 Resultate dargestellt. Bezüglich Lehrpersonensicht kann tendenziell von einem Trea-
8 tmenteffekt gesprochen werden, der allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe ($n =$
9 9) nicht statistisch bedeutsam ausfällt. Hypothese 1 kann damit nicht bestätigt wer-
10 den.



17 **Abb. 1: Mittelwerte der individuellen Bezugsnormorientierung der Experimental- und**
18 **Kontrollgruppe aus Schüler(innen)- und Lehrpersonensicht.** Die Fehlerbalken zeigen
19 den Standardfehler des Mittelwerts.

Tab. 2: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich individueller Bezugsnormorientierung

	SS	df	MS	F	p	η^2
Lehrpersonensicht						
Zeit	0.00	1,7	0.00	0.00	1.000	0.000
Gruppe	0.16	1,7	0.16	0.47	0.516	0.062
Zeit x Gruppe	0.06	1,7	0.06	0.27	0.618	0.037
Schüler(innen)sicht						
Zeit	1.88	1,219	1.88	6.50	0.011	0.029
Gruppe	0.08	1,219	0.08	0.08	0.785	0.000
Zeit x Gruppe	1.72	1,219	1.72	5.69	0.015	0.026

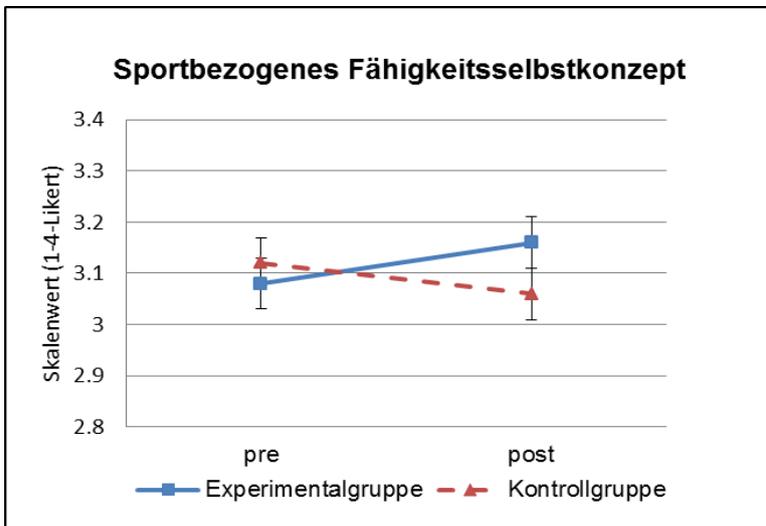
Anmerkung: $p < .05$ sind fettgedruckt dargestellt. Die ausgewiesenen p -Werte beziehen sich auf zweiseitige Signifikanztests für gerichtete Hypothesen. Liegen gerichtete Hypothesen vor (vgl. Kap. 2), so können die p -Werte halbiert werden.

1 Im Gegensatz zur Lehrpersonensicht zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern
2 eine bedeutsame Veränderung der wahrgenommenen Bezugsnormorientierung der
3 Experimentalgruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe (signifikanter Interaktionseffekt
4 bei statistisch nicht unterschiedlichen Baseline-Werten ($t(232) = -1.12, p = .263,$
5 $d = -.160$)). Hypothese 2 kann angenommen werden. Aus Sicht der Schülerinnen und
6 Schüler hat die Implementation der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehr-
7 personen stattgefunden. Das schüler(innen)perzipierte Resultat zeigt, dass die Inter-
8 vention tatsächlich auf Ebene der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe
9 angekommen ist. Dass die individuelle Bezugsnormorientierung von den Schülerin-
10 nen und Schülern entsprechend erhöht wahrgenommen wurde, erscheint im Hinblick
11 auf mögliche Verzerrungseffekte der Selbsteinschätzungen durch die Lehrpersonen
12 wichtig.

13 **4.2 Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept**

14 Abb. 2 und Tab. 3 zeigen die Verläufe des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts
15 und deren varianzanalytischen Resultate. Die Veränderung des sportbezogenen Fä-
16 higkeitsselbstkonzepts der Experimental- und Kontrollgruppe über die Zeit ist unter-

- 1 schieblich (Interaktionseffekt). Hypothese 3 kann damit angenommen werden. Durch
 2 die Intervention gelingt es, das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Schüle-
 3 rinnen und Schüler der Experimentalgruppe positiv zu beeinflussen.



12 **Abb. 2: Mittelwerte des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Experimental-**
 13 **und Kontrollgruppe.** Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.
 14

Tab. 3: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich sportbezogenem Fähigkeitsselbstkonzept

	SS	df	MS	F	p	η^2
Zeit	0.02	1,221	0.02	0.17	0.683	0.001
Gruppe	0.10	1,221	0.10	0.22	0.636	0.001
Zeit x Gruppe	0.56	1,221	0.56	6.37	0.012	0.028

Anmerkung: $p < .05$ sind fettgedruckt dargestellt. Die ausgewiesenen p -Werte beziehen sich auf zweiseitige Signifikanztests für gerichtete Hypothesen. Liegen gerichtete Hypothesen vor (vgl. Kap. 2), so können die p -Werte halbiert werden.

- 15 Ein t -Test ($t(233) = -.45, p = .656, d = -.083$) des sportbezogenen Fähigkeitsselbst-
 16 konzepts vor dem Interventionszeitraum zeigt, dass der Interaktionseffekt nicht auf-
 17 grund unterschiedlicher Baseline-Werte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe
 18 zustande kommt. Die Werte der Experimentalgruppe vor und nach dem Interventi-
 19 onszeitraum unterscheiden sich ($t(114) = -2.16, p = .033, d = -.151$). Eine zusätzlich
 20 durchgeführte simultane multiple Regressionsanalyse zeigt, dass die schü-
 21 ler(innen)perzipierte individuelle Bezugsnormorientierung der Experimentalgruppe
 22 am Ende der Intervention zudem das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept nach

1 der Intervention vorhersagt ($B = .29, \beta = .33, p = .003$)⁴. Das sportbezogene Fähig-
2 keitsselbstkonzept hängt damit von der individuellen Bezugsnormorientierung ab,
3 welche mittels Intervention erhöht wurde. Entsprechend fördert eine Intervention mit
4 individueller Bezugsnormorientierung das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept.

5 **5 Diskussion**

6 In der vorliegenden Studie wurde die bis anhin noch nicht untersuchte Förderung des
7 sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts aufgrund der Implementation einer indivi-
8 duellen Bezugsnormorientierung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die
9 Zunahme der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen in der Expe-
10 rimentalgruppe aus schüler(innen)perzipierter Sicht von jener der Kontrollgruppe un-
11 terscheidet. Die individuelle Bezugsnormorientierung wurde aus Sicht der Schölerin-
12 nen und Schöler umgesetzt. Die zweimal halbtägigen Lehrpersonenschulungen ha-
13 ben Wirkung gezeigt und die Lehrpersonen der Experimentalgruppe haben, aus
14 Sicht der Schölerinnen und Schöler, ihren Unterricht (-sstil) entsprechend angepasst.
15 Die bei der Gestaltung des Workshops theoretisch abgeleiteten und berücksichtigten
16 didaktisch-methodischen Massnahmen (u. a. Gräsel & Parchmann, 2004; Lütgert &
17 Stephan, 1993) spielen dabei bei Interventionen im Schulsport und im Rahmen von
18 Selbstkonzeptansätzen eine wichtige Rolle. Es macht deshalb Sinn, diese bei zu-
19 künftigen Interventionsgestaltungen zu berücksichtigen. Diese Erkenntnisse weisen
20 zudem, wie bereits wenige frühere Studien, auf die Wichtigkeit einer Implementati-
21 onskontrolle hin (Drössler et al., 2007; Gräsel & Parchmann, 2004). Nur so können
22 Programmwirkungen auf entsprechende Interventionsmassnahmen zurückgeführt
23 werden.

⁴ Die anderen in das Modell ($R^2 = .113$) einbezogenen Variablen (schöler(innen)perzipierte individuelle Bezugsnormorientierung vor der Intervention ($B = -.10, \beta = -.12, p = .276$), individuelle Bezugsnormorientierung vor der Intervention aus Lehrpersonensicht ($B = .41, \beta = .18, p = .129$) und individuelle Bezugsnormorientierung nach der Intervention aus Lehrpersonensicht ($B = -.13, \beta = -.18, p = .124$)) haben dabei keinen Einfluss auf das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept.

1 Durch die Intervention liess sich das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der
2 Schülerinnen und Schülern positiv verändern. Eine simultane multiple Regressions-
3 analyse zeigt darüber hinaus, dass die (veränderte) individuelle Bezugsnormorientie-
4 rung zu Interventionsende das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept nach der In-
5 tervention vorhersagt. Dieses Ergebnis bestätigt die in der Theorie proklamierte
6 Wichtigkeit von direkten und indirekten Rückmeldungen von Lehrpersonen als Infor-
7 mationsquellen zur Generierung von selbstbezogenem Wissen (Filipp, 1980) und die
8 Veränderbarkeit von Fähigkeitsselbstkonzepten aufgrund (attributionstheoretischer)
9 Interventionen (Filipp, 2006). Es fügt sich in bekannte Ergebnisse anderer Studien
10 zur Selbstkonzeptveränderung ein (z. B. Lüdtke & Köller, 2002). Im Hinblick auf le-
11 benslanges Sport treiben und eine gesunde und erfolgreiche Lebensführung hat das
12 hier präsentierte Ergebnis weitreichende Konsequenzen und stellt hinsichtlich des
13 Ziels der Persönlichkeitsentwicklung im Sportunterricht ein entscheidendes Argument
14 dar, dass und auf welche Weise dieses curriculare Ziel zu erreichen möglich ist.

15 Ob ein solcher Sportunterricht nebst dem Fähigkeitsselbstkonzept weitere Aspekte
16 des Selbstkonzepts zu verändern vermag oder inwiefern dadurch auch eine aus dif-
17 ferentialpsychologischer Sicht wünschenswerte Verbesserung der Veridikalität
18 (Schmidt & Conzelmann, 2011) des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts ein-
19 hergeht, wäre noch zu prüfen. Es stellt sich die Frage, ob sich durch eine individuelle
20 Bezugsnormorientierung in anderen Schulfächern ähnliche Effekte auf entsprechen-
21 de Fähigkeitsselbstkonzepte erzielen lassen. Wünschenswert sind zukünftige Stu-
22 dien, welche die Ebene der Klasse und entsprechend unterschiedliches Lehrperso-
23 nenhandeln stärker in der Analyse berücksichtigen und Stichprobengrössen wählen,
24 welche auch auf Seiten der Lehrpersonen statistisch deutbare Aussagen zulassen.

1 7 Literatur

- 2 Allen, J.P., Philliber, S. & Hoggson, N. (1990). School-based prevention of teenage
3 pregnancy and school dropout: Process evaluation of the national replication of
4 the teen outreach program. *American Journal of Community Psychology*, 8,
5 505-524.
- 6 Brettschneider, W.-D. (2003). Sportliche Aktivität und jugendliche Selbstkonzeptent-
7 wicklung. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.),
8 *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 211-233). Schorndorf:
9 Hofmann.
- 10 Brettschneider, W.-D. & Gerlach, E. (2004). *Sportliches Engagement und Entwick-*
11 *lung im Kindesalter. Eine Evaluation zum Paderborner Talentmodell*. Aachen:
12 Meyer & Meyer.
- 13 Bucher, W. (1997). *Lehrmittelreihe Sporterziehung*. Bern: EDMZ.
- 14 Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. (2005). Motivational climate and
15 attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long interventi-
16 on. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.
- 17 Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung: Möglichkeiten und*
18 *Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Hofmann.
- 19 Conzelmann, A. (2009). Differentielle Sportpsychologie – Sport und Persönlichkeit. In
20 W. Schlicht & B. Strauss (Hrsg.), *Grundlagen der Sportpsychologie* (Enzyklo-
21 pädie der Psychologie, Serie V Sportpsychologie, Bd. 1, S. 375-439). Göttin-
22 gen: Hogrefe.
- 23 Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung*
24 *durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventi-*
25 *onsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- 26 Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Deutscher Sportlehrerverband
27 (DSL) & Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2009). *Memorandum*
28 *zum Schulsport*. Frankfurt am Main: Deutscher Olympischer Sportbund.
- 29 Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur*
30 *Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- 31 Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung,
32 Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.),
33 *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Jahrbuch der pädagogisch-
34 psychologischen Diagnostik, Serie Tests und Trends, Bd. 2, S. 41-55).
35 Göttingen: Hogrefe.
- 36 Dickhäuser, O. & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und
37 allgemeiner Selbstwert: Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für*
38 *Sportpsychologie*, 13 (3), 98-103.
- 39 Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im
40 Unterricht: Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für*
41 *Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157-168.
- 42 Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für*
43 *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 105-125.

- 1 Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für*
2 *Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 65-72.
- 3 Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J.B. Asendorpf
4 (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 259-334).
5 Göttingen: Hogrefe.
- 6 Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung: Eine längs-*
7 *schnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept*
8 *von Heranwachsenden*. Aachen: Meyer & Meyer.
- 9 Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige
10 Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für*
11 *Lernforschung*, 32 (3), 196-214.
- 12 Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004).
13 Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von
14 Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.),
15 *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung,*
16 *Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der*
17 *Qualitätsverbesserung* (S. 133-151). Münster: Waxmann.
- 18 Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*,
19 53, 87-97.
- 20 Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO:
21 University of Denver.
- 22 Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New
23 York: Guilford.
- 24 Hox, J.J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah: Law-
25 rence Erlbaum.
- 26 Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen:*
27 *Eine Längsschnittstudie*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Freie Universität
28 Berlin.
- 29 Keil, L.J., McClintock, C.G., Kramer, R. & Platow, M.J. (1990). Children's use of
30 social comparison standards in judging performance and their effects on self-
31 evaluation. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 75-91.
- 32 Krug, S. & Kuhlmann, K. (2005). Motiveffekte individueller Bezugsnormen im
33 Sportunterricht. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im*
34 *Schulalltag* (3. Aufl., S. 115-125). Göttingen: Hogrefe.
- 35 Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale
36 Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher
37 Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung.
38 *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3),
39 156-166.
- 40 Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula:
41 deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer, K. Frey, & H. Henning (Hrsg.),
42 *Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur*
43 *Forschung 1970-1981* (S. 501-520). Weinheim: Beltz.

- 1 Marsh, H.W. & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic
2 achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational*
3 *Psychology*, 81, 59-77.
- 4 Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- 5 Mihalic, S. F. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Beha-*
6 *vioural Disorders in Youth*, 4, 83-90.
- 7 Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle
8 Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische*
9 *Psychologie*, 9 (3/4), 139-151.
- 10 Neuber, N. (2007). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen*
11 *und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Schorndorf:
12 Hofmann.
- 13 Olweus, D. & Alsaker, F.D. (1994). Assessing change in a cohort longitudinal study
14 with hierarchical data. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger & B. Tö-
15 restad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research* (pp. 107-132).
16 New York: Cambridge University Press.
- 17 Paul, G. & Volk, T.L. (2002). Ten years of teacher workshops in a environmental
18 problem-solving model: Teacher implementations and perceptions. *The Journal*
19 *of Environmental Education*, 33 (3), 10-20.
- 20 Pentz, M.A., Trebow, E.A., Hansen, W.B., MacKinnon, D.P., Dwyer, J.H., Flay, B.R.
21 et al. (1990). Effects of program implementation on adolescent drug use beha-
22 viour: The midwestern prevention project. *Evaluation Review*, 14, 264-289.
- 23 Rheinberg, F. (1979). Bezugsnormen und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In S.H.
24 Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.
25 237-252). Stuttgart: Klett.
- 26 Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.),
27 *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 55-62). Weinheim:
28 Beltz.
- 29 Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W.
30 Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie*
31 (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- 32 Rheinberg, F. & Peter, R. (1982). Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust bei
33 bezugsnormverschiedenem Unterricht. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Jahrbuch für*
34 *empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 143-160). Düsseldorf: Schwann.
- 35 Roebers, C. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes. In M. Hasselhorn (Hrsg.),
36 *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.
- 37 Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht –
38 Eine psychologische Betrachtung einer pädagogischen Zielperspektive.
39 *Sportwissenschaft*, 41 (3), 190-201.
- 40 Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer-*
41 *und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im*
42 *Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksa-*
43 *me Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- 1 Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus
2 der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleis-*
3 *tungsbewertung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S.
4 161-172). Düsseldorf: Schwann.
- 5 Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of
6 construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- 7 Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W.
8 Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York:
9 MacMillan.
- 10 Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W.
11 Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie*
12 (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- 13 Strittmatter, P. & Bedersdorfer, H.-W. (2001). Unterrichtswissenschaft als
14 Interventionsforschung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium*
15 *und Praxis* (2. Aufl., S. 774-788). München: Oldenburg.
- 16 Sygusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes*
17 *Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- 18 Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate,
19 psychological responses, and motor skill development in children's sport: A
20 field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-
21 311.
- 22 Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- 23 Weiss, M.R. & Amorose, A.J. (2005). Children's self-perceptions in the physical
24 domain: Between- and within-age variability in level, accuracy and sources of
25 perceived competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 226-244.

8 Tabellen und Abbildungen

Tab. 1: Stichprobe

	Schülerinnen und Schüler			Lehrpersonen		
	<i>n</i>	Geschlecht	Alter	<i>n</i>	Geschlecht	Alter
Experimentalgruppe	127	39% w	11.9 (.5)	6	50% w	34.2 (10.0)
Kontrollgruppe	123	49% w	12.0 (.6)	6	67% w	34.0 (8.7)
Gesamt	250	45% w	12.0	12	58% w	34.1

Anmerkung: Beim Geschlecht wird nur der weibliche Prozentsatz (w), beim Alter der Mittelwert (Standardabweichungen in Klammern) angegeben.

Tab. 2: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich individueller Bezugsnormorientierung

	SS	df	MS	F	p	η^2
Lehrpersonensicht						
Zeit	0.00	1,7	0.00	0.00	1.000	0.000
Gruppe	0.16	1,7	0.16	0.47	0.516	0.062
Zeit x Gruppe	0.06	1,7	0.06	0.27	0.618	0.037
Schüler(innen)sicht						
Zeit	1.88	1,219	1.88	6.50	0.011	0.029
Gruppe	0.08	1,219	0.08	0.08	0.785	0.000
Zeit x Gruppe	1.72	1,219	1.72	5.69	0.015	0.026

Anmerkung: $p < .05$ sind fettgedruckt dargestellt. Die ausgewiesenen p -Werte beziehen sich auf zweiseitige Signifikanztests für gerichtete Hypothesen. Liegen gerichtete Hypothesen vor (vgl. Kap. 2), so können die p -Werte halbiert werden.

Tab. 3: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich sportbezogenem Fähigkeitsselbstkonzept

	SS	df	MS	F	p	η^2
Zeit	0.02	1,221	0.02	0.17	0.683	0.001
Gruppe	0.10	1,221	0.10	0.22	0.636	0.001
Zeit x Gruppe	0.56	1,221	0.56	6.37	0.012	0.028

Anmerkung: $p < .05$ sind fettgedruckt dargestellt. Die ausgewiesenen p -Werte beziehen sich auf zweiseitige Signifikanztests für gerichtete Hypothesen. Liegen gerichtete Hypothesen vor (vgl. Kap. 2), so können die p -Werte halbiert werden.

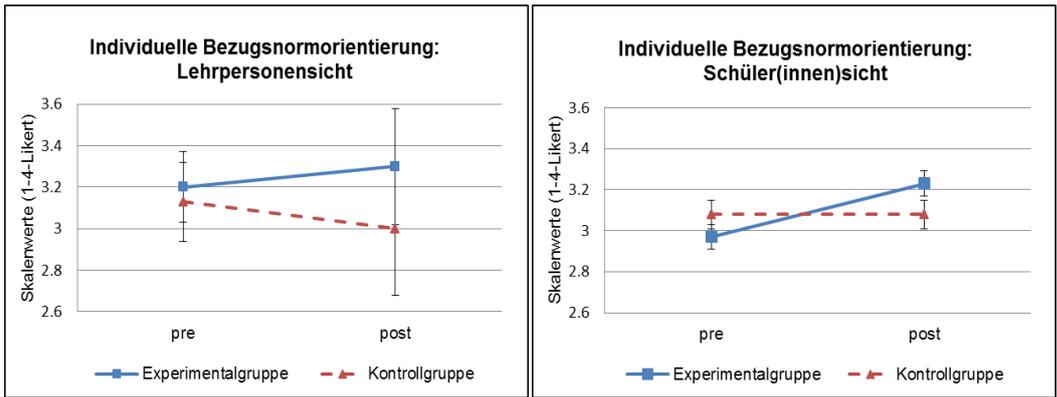


Abb. 1: Mittelwerte der individuellen Bezugsnormorientierung der Experimental- und Kontrollgruppe aus Schüler(innen)- und Lehrpersonensicht. Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.

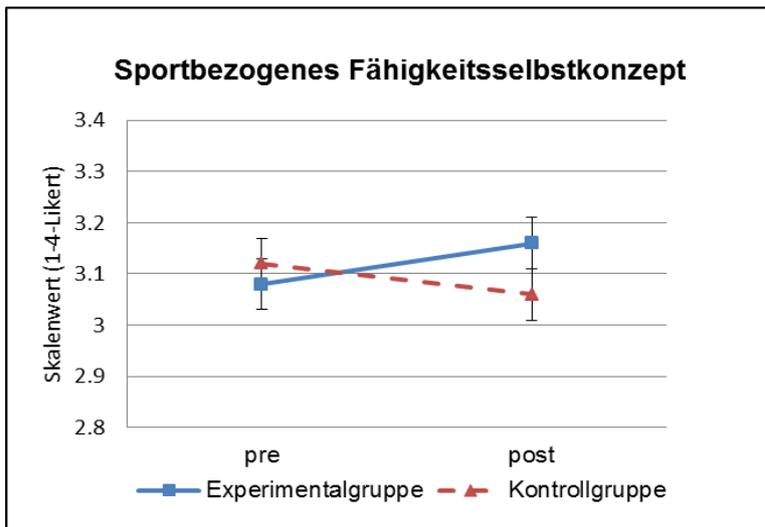


Abb. 2: Mittelwerte des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Experimental- und Kontrollgruppe. Die Fehlerbalken zeigen den Standardfehler des Mittelwerts.