

**Leistungsmotivation und Sportunterricht.  
Eine empirische Analyse zur Ausprägung des Leistungsmotivs  
von Jungen und Mädchen im Sportunterricht.**

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von M.A., StRin Jana Streso

geb. am 30.06.1977 in Magdeburg

Gutachter:

Prof. Dr. Peter Blaser

Gutachter:

Prof. Dr. André Gogoll

Eingereicht am 07.07.2014

Verteidigung der Dissertation am 09.01.2015

# Gliederung

<b>1</b>	<b>Einleitung und Problemstellung .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Motiv und Motivation – Eine differenzierte Betrachtung zweier unterschiedlicher Konzepte.....</b>	<b>10</b>
2.1	Begriffsklärung.....	10
2.1.1	<i>Motiv</i> .....	10
2.1.2	<i>Motivation</i> .....	13
2.2	Motivarten.....	15
2.3	Zur Entwicklung von Motiven.....	18
2.4	Theoretischer Hintergrund.....	20
<b>3</b>	<b>Leistungsmotiv und Leistungsmotivation .....</b>	<b>27</b>
3.1	Begriffsklärungen.....	27
3.1.1	<i>Leistung aus motivationspsychologischer Perspektive</i> .....	27
3.1.2	<i>Das Leistungsmotiv</i> .....	29
3.1.3	<i>Die Leistungsmotivation</i> .....	30
3.2	Die Entwicklung des Leistungsmotivs .....	31
3.3	Theoretischer Hintergrund.....	36
3.3.1	<i>Das Risiko-Wahl-Modell</i> .....	36
3.3.2	<i>Das Selbstbewertungsmodell</i> .....	39
3.3.3	<i>Die achievement-goal-Theorie (Leistungszieltheorie)</i> .....	43
3.3.4	<i>Die self-determination-Theorie (Selbstbestimmungstheorie)</i> .....	45
3.3.5	<i>Das hierarchische Strukturmodell der Motivation</i> .....	47
3.3.6	<i>Kritische Anmerkungen zu den Theorien der Leistungsmotivation</i> .....	50
3.4	Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation .....	52
<b>4</b>	<b>Lern- und Leistungsmotivation im Kontext von Schule.....</b>	<b>58</b>
4.1	Ziele schulischer Bildung in Zeiten der Wissensgesellschaft.....	59
4.2	Lernen, Leisten und Leistung aus pädagogisch-psychologischer Perspektive .....	61
4.3	Übersicht der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen .....	64
4.4	Begriffliche Differenzierung von Lernmotivation und Leistungsmotivation ....	68
4.5	Zur Bedeutung von Lern- und Leistungsmotivation für das Lernen und Leisten in der Schule .....	70
<b>5</b>	<b>Lern- und Leistungsmotivation im Kontext des Sportunterrichts.....</b>	<b>74</b>
5.1	Zur Rolle des Sportunterrichts im Rahmen schulischer Bildung .....	74
5.2	Lernen, Leisten und Leistung aus schulsportpädagogischer Perspektive ....	78
5.3	Zur Bedeutung der Lern- und Leistungsmotivation im Sportunterricht.....	85

<b>6</b>	<b>Forschungsstand zur Leistungsmotivation im Kontext von Schule und Sport(-Unterricht) .....</b>	<b>87</b>
6.1	Zusammenfassende Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse zur Leistungsmotivation im pädagogisch-psychologischen Kontext.....	88
6.2	Erfassung des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation im Kontext des Sports.....	92
6.3	Darstellung des Forschungsstands zum Leistungsmotiv und zur Leistungsmotivation im Sport(-Unterricht) – ein Überblick .....	97
<b>7</b>	<b>Leistungsmotiviertes Verhalten im Sportunterricht – Konzeption des empirischen Rahmens .....</b>	<b>110</b>
7.1	Leistungsmotivation – ein mehrdimensionales Konstrukt zur Erklärung von Lern- und Leistungshandeln im Sportunterricht.....	112
7.1.1	<i>Die Auswahl der individuellen Lern- und Leistungsparameter .....</i>	<i>114</i>
7.1.2	<i>Die Auswahl unterrichtsspezifischer Lern- und Leistungsparameter .....</i>	<i>115</i>
7.1.3	<i>Die Auswahl anderer persöhnlichkeitsspezifischer Variablen – Anstrengungsbereitschaft und fachspezifisches Interesse.....</i>	<i>117</i>
7.2	Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens im Sportunterricht – Entwicklung der Fragestellungen und Thesen der Arbeit.....	119
<b>8</b>	<b>Untersuchungsmethodik .....</b>	<b>129</b>
8.1	Die SPRINT-Studie.....	129
8.1.1	<i>Ziele, Design und Aufbau der SPRINT-Studie .....</i>	<i>129</i>
8.1.2	<i>Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe .....</i>	<i>131</i>
8.1.3	<i>Die Fragebögen der SPRINT-Studie .....</i>	<i>135</i>
8.2	Die Teilstudie zur Erfassung des Leistungsmotivs .....	136
8.2.1	<i>Die Ziele und Inhalte der Zusatzbefragung .....</i>	<i>136</i>
8.2.2	<i>Die Beschreibung der Stichprobe.....</i>	<i>137</i>
8.2.3	<i>Die Untersuchungsinstrumente zur Erfassung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs .....</i>	<i>138</i>
8.4	Durchführung der Schulsportstudie und der Zusatzbefragung.....	141
8.4.1	<i>Datenerhebung.....</i>	<i>142</i>
8.4.2	<i>Datenaufbereitung .....</i>	<i>143</i>
8.5	Methodenkritik .....	143
<b>9</b>	<b>Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Ausprägung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>145</b>
9.1	Ergebnisbetrachtung der Gesamtstichprobe.....	145
9.2	Ergebnisbetrachtung unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Klassenstufe der untersuchten Schüler.....	147
9.2.1	<i>Geschlechtsspezifische Betrachtung.....</i>	<i>148</i>
9.2.2	<i>Klassenstufenspezifische Betrachtung.....</i>	<i>151</i>

9.2.3	<i>Die Einteilung der Schüler nach Ausprägungstendenz und Ausprägungsstärke des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs</i> .....	153
9.2.4	<i>Geschlechts- und klassenstufenspezifische Betrachtung der Ausprägungsstärke und -tendenz des Leistungsmotivs von Schülern</i> .....	156
<b>10</b>	<b>Die Betrachtung des Leistungsmotivs von Schülern unter Berücksichtigung von individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts</b> .....	<b>167</b>
10.1	Deskriptive Darstellung der individuellen Lern- und Leistungsparameter ...	168
10.1.1	<i>Zeugnisnoten</i> .....	168
10.1.2	<i>Sportliche Aktivität von Jungen und Mädchen</i> .....	170
10.1.3	<i>Die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Wahrnehmung von Schülern</i> .....	173
10.1.4	<i>Die individuelle Wahrnehmung sportlichen Talents</i> .....	174
10.1.5	<i>Zur Beziehung der Leistungsparameter untereinander</i> .....	176
10.2	Analyse des Zusammenhangs von Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen und individuellen Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts.....	177
10.2.1	<i>Leistungsmotivausprägung und Sportnote</i> .....	178
10.2.2	<i>Leistungsmotivausprägung und sportliche Aktivität</i> .....	180
10.2.3	<i>Leistungsmotivausprägung und Bedeutsamkeit des Sportunterrichts</i> .....	183
10.2.4	<i>Leistungsmotivausprägung und Wahrnehmung sportlichen Talents</i> .....	185
10.3	Deskriptive Darstellung der unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparameter .....	187
10.3.1	<i>Das Wohlbefinden von Schülern im Sportunterricht und dessen Beziehung zu den individuellen Lern- und Leistungsparametern</i> .....	188
10.3.2	<i>Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht im Zusammenhang zu den individuellen Lern- und Leistungsparametern</i> .....	189
10.4	Analyse des Zusammenhangs der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen und den unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern .....	193
10.4.1	<i>Die Beziehung von Leistungsmotivausprägung und Wohlbefinden von Schülern im Sportunterricht</i> .....	194
10.4.2	<i>Der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivausprägung von Schülern und der Einschätzung der Gestaltung des Sportunterrichts</i> .....	195
<b>11</b>	<b>Die Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht und ihr Zusammenhang zur Anstrengungsbereitschaft und dem fachspezifischen Interesse</b> .....	<b>197</b>
11.1	Deskriptive Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft und zum fachspezifischen Interesse von Schülern im Sportunterricht .....	198
11.1.1	<i>Ergebnisdarstellung zur Anstrengungsbereitschaft unter Beachtung der ausgewählten individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparameter</i> .....	198

11.1.2	<i>Ergebnisdarstellung zum fachspezifischen Interesse unter Berücksichtigung der Beziehung zur Anstrengungsbereitschaft und den ausgewählten individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern.....</i>	200
11.2	Analyse des Zusammenhangs der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zur Anstrengungsbereitschaft und zum fachspezifischen Interesse .....	202
11.2.1	<i>Leistungsmotivausprägung und Anstrengungsbereitschaft .....</i>	203
11.2.2	<i>Leistungsmotivausprägung und fachspezifisches Interesse.....</i>	204
<b>12</b>	<b>Zusammenfassung und Folgerungen für die Gestaltung des Sportunterrichts.....</b>	<b>206</b>
<b>13</b>	<b>Schlussbemerkungen .....</b>	<b>214</b>
<b>14</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>216</b>
<b>15</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>235</b>
<b>16</b>	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>236</b>

# 1 Einleitung und Problemstellung

Mit der Veröffentlichung von Ergebnissen wichtiger Studien der Bildungsforschung wie beispielsweise IGLU, TIMSS oder BIJU (vgl. u. a. Baumert et al. 2000; Max Planck Institut für Bildungsforschung, o.A; Helmke, 2003) und nicht zuletzt seit der Erscheinung der PISA-Ergebnisse<sup>1</sup> zu Basiskompetenzen von Schülern<sup>2</sup> im internationalen und länderspezifischen Vergleich (vgl. Helmke, 2003; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, 2010, 2011) sind in Deutschland Fragen zu Schulentwicklung und Unterrichtsqualität in das öffentliche Interesse gerückt.

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Schulstudien einerseits, aber auch die aktuellen politischen Auseinandersetzungen zur Gliederung des Schulsystems andererseits müssen eine Diskussion über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in der heutigen Gesellschaft implizieren.

Zwar nimmt der Sport und das Sportengagement, unterschiedlich vom sozialen Kontext, im Leben von Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein (vgl. u. a. Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997)<sup>3</sup> und das Sportverständnis Jugendlicher ist vor allem durch Assoziationen geprägt, die auf bestimmte Motive wie Spaß, Gesundheit und Leistung abzielen (vgl. Brettschneider & Bräutigam, 1990), gleichzeitig gibt es jedoch Hinweise auf Defizite in der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen und auf eine zunehmende Reduzierung des Bewegungslebens, die Kindern und Jugendlichen in der Möglichkeiten des Erwerbs primärer Erfahrungen einschränkt und sich somit negativ auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit auswirken kann (vgl. Prohl, 1999; Lampert et al., 2007; Starker et al., 2007). Dies rückt notwendigerweise die Bedeutung sportlicher Bewegungsaktivitäten im Rahmen schulischer Bildung in den Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen und wirft damit zwangsläufig auch die Frage nach dem Schulsport auf.

Allerdings scheint der Schulsport in der öffentlichen Debatte eine eher nachrangige Bedeutung innerhalb der Bildungspolitik zu besitzen. Folglich muss auch festgestellt werden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse über den Alltag des Sportunterrichts, seine Rahmenbedingungen und seine Leistungsfähigkeit, seine Stärken aber auch Schwächen sowie Chancen und Risiken bisher eher rudimentär sind (vgl. hierzu auch Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, 29) und nachrangig Beachtung finden.

---

<sup>1</sup> PISA: Program for International Student Assessment

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Verständlichkeit grundsätzlich auf die weibliche Form (Schülerin, Lehrerin etc.) verzichtet wird. Selbstverständlich beziehen sich die Ausführungen stets auf beide Geschlechter.

<sup>3</sup> Brettschneider & Brandl-Bredenbeck (1997) zeigen auf, dass Jugendliche auf einer Skala von 0 bis 100 die Wichtigkeit des Sports mit einem Mittelwert von  $\bar{x}=71,5$  einstufen.

Ein Nachdenken über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in der heutigen Gesellschaft impliziert notwendigerweise auch die Frage nach dem Schulsport. Grupe & Krüger (1997, 159) weisen darauf hin, dass Sport einen elementaren Teil schulischer Erziehung darstellt.

Zu einer allgemeinen schulischen Erziehung gehört auch, Kinder und Jugendliche auf das Leben vorzubereiten, sie zum Lernen zu motivieren und sie im Umgang mit Leistungsanforderungen zu schulen (von Saldern, 2001). Leistung spiegelt die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eines Schülers wider (vgl. Paradies et al., 2005) und gehört daher zu den zentralen Aspekten von Schule und Sportunterricht.

Vor allem im Sportunterricht bieten sich viele leistungsthematische Anreize, die Jungen und Mädchen dazu veranlassen können, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Beweis zu stellen. Jedoch bedarf es dabei einer motivierenden und anregenden Atmosphäre, so dass Kinder und Jugendliche bereit sind, etwas zu leisten. Dabei geht es, so Balz & Kuhlmann (2003, 195), um das absichtsvolle Bemühen, bei dem die Ausführung einer Aufgabe auf dem (selbstverursachten) Eigenleisten beruht.

In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll und gleichzeitig unverzichtbar, die Frage nach dem Leistungsmotiv von Schülern im allgemeinen und im spezifischen Kontext des Sportunterrichts aufzuwerfen. Die Kenntnis darüber, ob und in welchem Umfang Schüler lern- und leistungsmotiviert sind und welche tendenzielle Ausprägung ihr Leistungsmotiv aufweist, kann für jeden Sportlehrer die Auswahl und Umsetzung von Zielen, Inhalten und Methoden im Sportunterricht durchaus erleichtern. Entsprechend der Überlegungen von Atkinson (1957, 1975) und Heckhausen (2003) ist das Leistungsmotiv durch eine erfolgszuversichtliche bzw. misserfolgsmeidende Komponente charakterisiert, die je nach Situation und individueller Bedingungen unterschiedlich wirksam werden.

Wissenschaftliche Literatur und Forschung zur Leistungsmotivation im Sport beziehen sich derzeit überwiegend auf das außerschulische Sportengagement, vor allem auf den Leistungssport (u. a. Allmer & Nitsch, 1975; Gabler, 1975; 1981; Hayashi & Weiss, 1994; Schmidt & Schmole, 1998). Für den Schulsport gibt es kaum empirische Untersuchungen. Es existieren zwar Studien zur Leistungsmotivation im schulischen Kontext, beispielsweise für das Grundschulalter (Kleine, 1977, 1980; Mlynek, 1992; Helmke & Weinert, 1997), allerdings liegen bisher wenige Befunde vor, die Aussagen über die Ausprägung des Leistungsmotivs von Schülern im Kontext des Sportunterrichts zulassen.

Breuer & Wicker (2007) benennen unterschiedliche Faktoren, die die körperliche Aktivität im Lebenslauf beeinflussen. Zu ihnen gehören auch die psychischen Einflussgrößen, die insbesondere in motivationalen Aspekten zu sehen sind. Insofern muss auch die Untersuchung motivationaler Prozesse im Kontext des

Sportunterrichts insbesondere in der schulsportpädagogischen Forschung explizit Berücksichtigung finden. Zudem kann der Zielstellung der Schulsports, möglichst viele Kinder und Jugendliche für Aktivitäten und Bewegung auch außerhalb der Schule zu begeistern, nur dann vollends Rechnung getragen werden, wenn Kenntnisse zu den Bedingungen und Ausprägungen leistungsmotivierten Verhaltens vorhanden sind. Folgerichtig formulieren Vallerand & Losier (1999, 163):

„Let us hope that through motivation research, we can become better architects of sport programs so that we not only children, but adults as well, can reap the full psychological benefits of their sport participation.“

Dabei sollte berücksichtigt werden, dass sich Schüler trotz gleicher oder ähnlicher Anregungsbedingungen in ihrer Leistungsentwicklung und in ihrem Lern- und Leistungsverhalten unterscheiden, was unter anderem auch auf die Ausprägung des Leistungsmotivs zurückzuführen ist. Das Leistungsmotiv kann als die Bereitschaft bzw. das Bestreben, Leistung zu erbringen, verstanden werden. Es kommt in dem Wunsch der Kompetenzsteigerung zum Ausdruck. (vgl. u. a. Heckhausen, 2003). Zahlreiche Untersuchungen zeigen geschlechtsspezifische Besonderheiten dahingehend, dass Jungen tendenziell erfolgsmotivierter sind als Mädchen, und das nicht nur im Kontext von Sport (vgl. Gabler, 1973, 1976, 2002; Beermann & Heller, 1992; Mlynek, 1992; Dahme et al., 1995, Held & Plaum, 1995; Tiedemann & Faber, 1995; Dresel et al., 2001).

Kinder und Jugendliche stellen sich verschieden hohe Anforderungen und erleben Gelingen oder Misslingen in unterschiedlicher Intensität. Jedoch scheint das Leistungsmotiv, trotz der im Sport besonders prägnanten leistungsthematischen Situationen, einen hohen Allgemeinheitsgrad zu besitzen. Damit ist die Annahme eines spezifischen Sport-Leistungsmotivs nicht ohne Weiteres zulässig (Gabler, 1973), dennoch nicht abwegig.

In verschiedenen Untersuchungen konnte ein Zusammenhang zwischen dem allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotiv nachgewiesen werden (Steiner, 1976; Elbe et al. 2003), der auf die Existenz eines weitgehend übergeordneten Konstrukts schließen lässt. Allerdings argumentiert French (1958a) bereits zu Beginn der motivationspsychologischen Forschung, dass spezifische Anregungsbedingungen vor allem in der jeweiligen Situation und weniger im allgemeinen Kontext wirken. Folglich konnten Studien zeigen, dass innerhalb verschiedener Person-Umwelt-Bezüge auch ein spezifisches Motivationsgefüge vorliegt und Leistungsmotivation somit nicht generalisiert werden kann (vgl. u. a. Medler, 1973).

Neuere Untersuchungen weisen darauf hin, dass bestimmte Bedingungen und Variablen im Sport einen spezifischen Einfluss auf das Leistungsmotiv haben und somit eine gewisse Situationsspezifität durchaus geschaffen wird. Folglich können Elbe et al. (2003) mit ihrer Untersuchung nachweisen, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Leistungsmotiv und der aktuellen bzw.



zukünftigen sportlichen Leistung gibt, dieser Zusammenhang allerdings mit Hilfe eines sportspezifischen Leistungsmotivs signifikant nachgewiesen werden kann. Auch Vallerand (1997, 2001) versucht, die Frage nach der Situationsspezifität näher zu ergründen und entwickelte ein hierarchisches Modell, das zum besseren Verständnis motivationaler Prozesse beitragen soll, den situativen Kontext Sport als eigenständiges Leistungsmotivationsfeld betrachtet und damit von einer Generalisierung des Leistungsmotivs Abstand nimmt.

In einer deutschlandweit angelegten repräsentativen Untersuchung wurde die aktuelle Situation des Schulsports erhoben. Diese Studie konnte im Auftrag des Deutschen Sportbundes (DSB) und der Deutschen Sportjugend (DSJ) und mit der Unterstützung der Kultusministerkonferenz (KMK) in einem Zeitraum von knapp zweieinhalb Jahren realisiert werden. Die *SPRINT*-Studie (Sportunterricht in Deutschland) verfolgte das Ziel, den Zustand des Schulsports genauer zu beleuchten und eine Bestandsaufnahme vorzunehmen (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Dafür wurden Schüler, deren Eltern, die Sportlehrer und die Schulleitung der ausgewählten 220 Schulen aus sieben Bundesländern befragt.

Im Rahmen der *SPRINT*-Studie stellte die Erfassung und Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler aufgrund seines Bedeutungsgehaltes für die Lehr- und Lernprozesse im Sportunterricht einen wichtigen Aspekt dar. Eine Reihe von Daten sollen dabei unter anderem einen Beitrag zur Aufklärung motivationaler Aspekte leisten. Mit der Erfassung der Ausprägung des Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen und der Analyse der Beziehung zu anderen Persönlichkeitsdeterminanten soll es gelingen, das Handeln und Verhalten von Schülern im Sportunterricht besser zu verstehen und mögliche Ursachen für das unterschiedliche Leistungsverhalten von Jungen und Mädchen zu definieren. Dabei werden personen- und unterrichtsspezifische Aspekte berücksichtigt und in Beziehung zur Leistungsmotivausprägung der Schüler gesetzt, wobei geschlechtsspezifische stets Beachtung finden.

Mit Hilfe einer Gruppenzuteilung, die die Stärke und Tendenz der Leistungsmotivausprägung charakterisiert, wird zudem analysiert, inwieweit die Bedingungen des Sportunterrichts zu einer Situationsspezifität des Leistungsmotivs beitragen oder ob die Generalitätsannahme bestätigt werden kann.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, mit Hilfe der Daten aus der Schulsportstudie die Ausprägung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen zu analysieren und insbesondere geschlechtsspezifische Besonderheiten herauszustellen.

Das Lern- und Leistungshandeln und schließlich auch die schulische Leistung als Ergebnisvariable im Lernprozess des Sportunterrichts werden von zahlreichen Faktoren determiniert. Zu ihnen gehören neben dem Leistungsmotiv auch andere motivationale Determinanten. Eine Auswahl der Determinanten wurde ebenfalls in der *SPRINT*-Studie erfasst. Diese unterschiedlichen persönlichkeits- und

unterrichtsspezifischen Daten werden zum Leistungsmotiv der Schüler in Beziehung gesetzt, um schließlich Folgerungen für die Gestaltung des Sportunterrichts formulieren zu können.

Eine detaillierte und fundierte Auseinandersetzung mit den Daten zum Leistungsmotiv von Jungen und Mädchen im Sportunterricht und dessen Beziehungen zu anderen Persönlichkeitsfaktoren und Bedingungsvariablen bedarf zuvor jedoch einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, Erklärungsmodellen und Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs. Gleichzeitig ist es notwendig, den Sportunterricht im Rahmen von Schule, Bildung und Erziehung zu betrachten, seine besondere Rolle herauszustellen und sich mit dem Lernen und Leisten, vor allem unter motivationalen Gesichtspunkten, auseinanderzusetzen.

## **2 Motiv und Motivation – Eine differenzierte Betrachtung zweier unterschiedlicher Konzepte**

Motivationale Aspekte spielen eine wichtige Rolle bei der Erklärung und Interpretation des menschlichen Handelns. Begriffe wie „Motiv“, „Motivation“ und „Motivierung“ werden nicht selten umgangssprachlich verwendet, um bestimmte Verhaltensweisen oder Persönlichkeitseigenschaften von Menschen zu erklären. Eine differenzierte Abgrenzung der Begriffe und deren Bedeutung werden in der Alltagssprache dabei nur selten vorgenommen. Aber auch im wissenschaftlichen Kontext werden die Begriffe durchaus unterschiedlich benutzt und teilweise sogar synonym verwendet.

Daher soll im Folgenden zunächst eine Begriffserklärung mit anschließender theoretischer Einordnung erfolgen, um anschließend sowohl auf die unterschiedlichen Motivarten als auch auf die Besonderheiten der Motiventwicklung einzugehen.

### **2.1 Begriffsklärung**

#### *2.1.1 Motiv*

Menschen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Grundbedürfnisse haben, die sich in verschiedensten Handlungen und Verhaltensweisen ausdrücken. Diese Bedürfnisse lassen sich zu Inhaltsklassen zusammenfassen, die Murray (1938) und Allport (1976) als Motive definieren. Murray (1938) führt Motive auf mehr oder weniger angeborene psychogene Bedürfnissen zurück, die von den

Primärbedürfnissen, wie Hunger etc. abzugrenzen sind, so dass die Bedeutung von Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Motiv hervorgehoben wird.

Die Frage nach der Anzahl der Motive lässt sich durch die Definition von häufig wiederkehrenden Grundsituationen beantworten. Dabei werden die Situationen betrachtet, in denen relativ viele Personen ähnliche Verhaltensweisen aufzeigen. Anders als Murray (1938) und Allport (1976) versteht Gabler (Gabler, 1986, 2002) darunter situationsüberdauernde, zeitlich überdauernde und individuelle Bewertungssysteme. Das Motiv wird folglich als eine latente und relativ stabile persönlichkeitspezifische Wertungsdisposition verstanden, eine Bereitschaft im Sinne von Handlungstendenzen, die sich in der individuellen Beurteilung von Situationen und dem daraus resultierenden spezifischen Handeln darstellt (Gabler, 1986; Pekrun, 1988). Noch expliziter auf die Persönlichkeitseigenschaft hingewiesen, definiert Heckhausen (2003) das Motiv als überdauernde Disposition und weist gleichzeitig auf die Notwendigkeit hin, von einem hypothetischen Konstrukt auszugehen, das sich durch seinen Erklärungswert bei der Interpretation von Verhalten rechtfertigt. Das Verhalten stellt sich dabei als situationsübergreifend konstant dar.

Alfermann & Stoll (2005, 105) betonen hingegen, dass Motive als angeborene und / oder erlernte Dispositionen zu betrachten sind, die durch situative Bedingungen angeregt werden und somit in Interaktion mit den situativen Anreizen treten. Gabler (2002) unterstreicht diese Ansicht, merkt jedoch an, dass Motive Lernprozessen unterliegen und somit klar von angeborenen Bedürfnissen zu unterscheiden sind, wenngleich sie auf angeborenen Verhaltenstendenzen basieren können. Auch Heckhausen (1974e) vertritt die Auffassung, dass Motive erlernte Dispositionen sind, die sich aufgrund der Erfahrungen mit wiederkehrenden Grundsituationen herausbilden. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass Menschen in bestimmten Situationen unterschiedlich reagieren und handeln, was auf individuelle Motivausprägungen und Motivtendenzen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Entwicklung, schließen lässt.

Schneider & Schmalt (1994, 14) verweisen zudem auf die emotionale Komponente, indem sie ein Motiv als eine psychophysische Disposition definieren, die den Menschen dazu befähigt, bestimmte Dinge in Verbindung mit einer emotionalen Erregung wahrzunehmen, um daraufhin in einer bestimmten Weise zu handeln oder wenigstens den Impuls zu einer solchen Handlung zu erleben.

Alle Begriffsdefinitionen, die Motiv als persönlichkeitspezifische Disposition verstehen, haben gemeinsam, dass sie zwei Grundtendenzen der Motivausrichtung unterscheiden. Eine motivationale Tendenz liegt einer positiven oder negativen Selektion zugrunde und muss als kognitive Struktur betrachtet werden (Pekrun, 1988). Demzufolge können Menschen einerseits dazu neigen, sich Situationen anzunähern, sie bewusst aufzusuchen und andererseits kann eine eher meidende

Motivausrichtung deutlich werden. Beim Leistungsmotiv beispielsweise zeigen sich diese Tendenzen im Streben nach Erfolg oder aber in der Tendenz, Misserfolg zu vermeiden. Im Hinblick auf das Anschlussmotiv werden die Annäherungstendenz in der Suche nach Anerkennung und die Meidungstendenz in der Furcht vor Zurückweisung deutlich. Und beim Machtmotiv schließlich tendiert eine Person entweder zu der Hoffnung auf Machtgewinn oder aber zu der Furcht vor Machtverlust.<sup>4</sup>

Hoffnung und Furcht, so Heckhausen (1963, 9f.), setzen Verhalten in Gang und wirken motivierend, weil sie Erwartungen, die die Konsequenzen eigener Handlungen vorwegnehmen, widerspiegeln. Ist die Gefühlslage dabei positiv, kommt es zu einem aufsuchenden, ist sie eher negativ zu einem meidenden Verhalten.

Motive sind nicht beobachtbar, sie stellen eine Persönlichkeitsdisposition dar, die menschliches Handeln und Verhalten erklären soll. Im traditionellen Verständnis sind Motive als ein Beweggrund des Handelns zu deuten (Schneider & Schmalt, 1994). Sie verdeutlichen die Verhaltensbedingungen einer Person sowie die individuellen Unterschiede im Handeln von Menschen und erklären, warum und zu welchem Zweck sich eine Person in der entsprechenden Art und Weise verhält. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Bedeutung der situativen Bedingungen.

Personen, so Heckhausen (2003), suchen die ihren Dispositionen entsprechenden Situationen auf, sie gestalten sogar die aktuellen Situationen entsprechend ihrer Persönlichkeitseigenschaft. Die Motive beeinflussen dabei, wie eine Person eine bestimmte Klasse von Handlungssituationen wahrnimmt und bewertet (Rheinberg, 2002). Die Besonderheiten der jeweiligen Situation wirken demnach in interindividueller Weise und mit intraindividuellem Konsistenz auf das Motiv.

Entscheidend für das Ansprechen bzw. die Aktivierung des Motivs und die Wirksamkeit der Situation ist neben der Stärke der Motivausprägung auch die Motiventendenz, die in einem Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten zum Tragen kommt. Sowohl Ausprägung als auch tendenzielle Ausrichtung scheinen dabei von früheren Erfahrungen mit den Handlungssituationen abzuhängen, so Rheinberg (2002), was wiederum die Annahme unterstreicht, dass Motive Lernprozessen unterliegen.

Doch wann wird ein Motiv sichtbar? Woran erkennt man, dass eine Motivanregung erfolgt und jemand motiviert ist? Alfermann & Stoll (2005) beantworten diese Fragen, indem sie beschreiben, dass motivierte Menschen an ihrer Zielstrebigkeit, an der Ausdauer, an der Anstrengungsbereitschaft und auch an den Emotionen zu erkennen sind. Nicht motivierte Menschen hingegen verfolgen kein Ziel, geben schnell auf, vermeiden Anstrengung und zeigen keine oder negative Emotionen.

---

<sup>4</sup> Weitere Ausführungen zu den einzelnen Motivarten erfolgen in Punkt 2.2.

Die Frage nach der Motivation scheint demnach gleichzeitig eine Frage nach dem Warum und Wozu menschlichen Verhaltens zu sein (Gabler, 2002). In jedem Fall ist es wichtig, zwischen der Disposition und dem aktuellen Prozess zu unterscheiden. Folglich muss dargestellt werden, wodurch sich Motivation, als aktueller Prozess, kennzeichnen und definieren lässt.

### *2.1.2 Motivation*

Motivation beschreibt, so Gabler (2002, 13), die personenimmanenten Zustände und Prozesse, mit deren Hilfe versucht wird, das „Warum“ und „Wozu“ menschlichen Verhaltens zu klären. Im Gegensatz zum hypothetischen Konstrukt Motiv ist Motivation durchaus beobachtbar. Sie kann als aktuelle Disposition bzw. Verhaltensbereitschaft verstanden werden (vgl. Schiefele, 1996). Diese Verhaltensbereitschaft mündet schließlich dann in Aktivität sobald ein konkretes Ziel vorhanden ist. Bereits Atkinson (1975) wies darauf hin, dass Motivation ein Verhalten darstellt, das durch aktuell wirkende Determinanten erklärt werden kann. Folglich beschreibt auch Heckhausen (2003, 11) Motivation als momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel und als Interaktion zwischen der Person und ihrer Umwelt.

Der Prozess der Motivanregung bzw. die Aktivierung des Motivs aufgrund situativer Gegebenheiten wird Motivierung genannt, wobei die Motivation aus der Motivierung schließlich resultiert (Gabler, 1986). Motivierung, so Maslow (1991, 56), realisiert sich im Verhalten aus der Beziehung eines Motivs zu einer Situation.

Motivation entsteht also aus der Wechselwirkung bzw. Interaktion zwischen Motiv und der gegebenen Situation. Ausschlaggebend für eine Handlung sind dabei die Anreizwerte der jeweiligen Situation (spezifische Situationsmerkmale) und die zu erwartenden Folgen und Ergebnisse, die einen Aufforderungscharakter besitzen, wie Heckhausen (2003) feststellt.

Schneider & Schmalt (1994, 16) weisen darauf hin, dass ein Motiv und ein Anreiz eng aufeinander bezogen und in gewisser Weise sogar komplementär sind. Das bedeutet, die Personen- und Situationsfaktoren ergänzen und kompensieren sich, so dass eine Wechselwirkung entsteht, die die Unterschiede im Handeln von Menschen erklären (vgl. Heckhausen, 2003).

Die Abbildung 1 zeigt die für den Motivationsprozess relevanten Bedingungen, die als Beweggründe bzw. als Ursachen menschlichen Verhaltens interpretiert werden können, wobei die beiden tendenziellen Ausrichtungen eines Motivs Berücksichtigung finden.

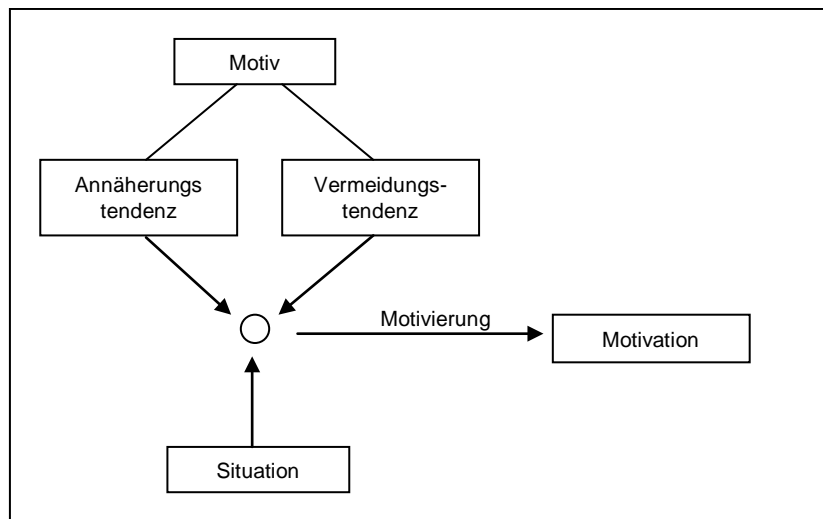


Abbildung 1: Motivationsmodell (modifiziert nach Rheinberg, 2002)

Pekrun (1988, 191) betont, dass es nur mit dem dispositionalen Motivationsbegriff möglich ist, zu beschreiben, ob eine Person motiviert ist, dabei muss die Motivation zur Ausführung des Verhaltens nicht bewusst und kontrollierbar sein, allerdings stellt sie sich als zielgerichtet und beobachtbar dar, charakterisiert somit das aktuelle Verhalten und Handeln einer Person.

Daher kann Motivation auch als Verhaltensbereitschaft (Gabler, 1986), als ein aktueller Zustand des Motiviertseins (Atkinson, 1975) oder als aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv zu bewertenden Zielzustand verstanden werden (Rheinberg, 2002, 17).

Allen Definitionen liegt zugrunde, dass bestimmte Situationsmerkmale (Anreizwerte) aufgrund der individuellen Ziel- und Bedürfnisgerichtetheit vom Menschen unterschiedlich wahrgenommen werden, zur Anregung bzw. zur Aktivierung des Motivs führen und das Handeln des Einzelnen bestimmen. Dabei werden nicht nur interindividuelle Unterschiede menschlichen Handelns, sondern auch intraindividuelle Differenzen aufgrund der situativen Bedingungen sichtbar (vgl. Alfermann & Stoll, 2005).

Trotz der relativen Einigkeit hinsichtlich der Bestimmung von Motiv und Motivation ist die Definition schließlich davon abhängig, welche theoretische Position der jeweiligen Begriffsbestimmung zugrunde liegt (Gabler, 2002).

Bevor die einzelnen Theoriemodelle zusammengefasst dargestellt werden, ist es der Vollständigkeit halber notwendig, in den folgenden beiden Absätzen einige Ausführungen zu den unterschiedlichen Motivarten und zur Motiventwicklung vorzunehmen.

## 2.2 Motivarten

Jedes einzelne menschliche Motiv ist entsprechend seiner Ausprägung für bestimmte Anreize in unterschiedlicher Art und Weise ansprechbar. Da sich Menschen in ihren Interessen, ihren Erwartungen und Bedürfnissen voneinander unterscheiden, reagieren sie auch individuell verschieden auf situative Reize. Demzufolge stellt sich die Frage nach der Anzahl oder Vielfalt der Motive.

Zwar lässt sich dies durch die Definition von häufig wiederkehrenden Grundsituationen beantworten, jedoch ist eine konkrete Systematisierung und Differenzierung bis heute nicht endgültig festgelegt (vgl. Heckhausen, 2003).

Einer Motivvielfalt kann also damit entgegengewirkt werden, dass häufig wiederkehrende (Grund-)Situationen (beispielsweise Leistung, Anschluss, Macht und Aggressivität) definiert werden, die bei relativ vielen Personen situationsüberdauernde und zeitlich überdauernde Handlungszielausrichtungen erkennen lassen (Gabler, 1986) und damit das entsprechend individuelle Motivsystem eines Menschen charakterisieren.

Folglich weist Kuhl (2001) darauf hin, dass die motivationspsychologische Forschung sich besonders auf drei Basismotive konzentriert: Anschluss, Macht und Leistung, weil diese oder ähnlich gefasste Motive evolutionsbiologisch ableitbare Grundbedürfnisse darstellen.

Der Anregungswert einer Situation bestimmt schließlich über die antizipierten Handlungsfolgen, welches Motiv zum Tragen kommt (Erdmann, 1983), wobei jeder Mensch unterschiedlich auf die situativen Reize der Umwelt ansprechbar ist. Nicholls (1992, 43) erklärt in diesem Zusammenhang:

„... we find different people asking different questions. This means that they might have the same collection of concepts, they often use different parts of their collections”.

Entsprechend der definierten Grundsituationen lassen sich verschiedene Motive voneinander abgrenzen, die in unterschiedlicher Ausprägung beim einzelnen Menschen vorliegen können. Somit bilden sich aufgrund langjähriger Erfahrungen im Laufe der Entwicklung individuelle motivbezogene Erwartungen aus, in welchen Situationen sich welche Motive und Interessen wie befriedigen lassen (Holodynski & Oerter, 2002, 554). Dabei unterscheiden beispielsweise Pekrun (1988) und Gabler (2002) die Motive entsprechend ihrer Zielsetzung und ordnen sie der intrinsischen und der extrinsischen Motivation zu, wobei eine generelle Abgrenzung nicht vorgenommen wird.

Demzufolge kann Motivation neben seiner inhaltlichen Ausrichtung auch nach der Lokalisation des eigentlichen Anreizes unterschieden werden. Liegt er im Vollzug der Tätigkeit selbst kann von einer intrinsischen Motivation gesprochen werden, verfolgt der Anreiz bzw. die Tätigkeit hingegen einen bestimmten Zweck, ist von der extrinsischen Motivation die Rede.

Intrinsische Motivation liegt dann vor, wenn das Handlungsziel und der Handlungszweck thematisch übereinstimmen und die Leistungshandlung um ihrer selbst willen durchgeführt wird. Das Verhalten ist interessen- und selbstbestimmt und durch Neugier und Spontaneität charakterisiert. Dabei kann der Handlungsvollzug selbst oder aber das Erreichen des Handlungsziels motivierend wirken, ohne dass die Folgen des Ziels ausschlaggebend sind (vgl. u. a. Heckhausen & Rheinberg, 1980; Schneider, 1996).

Bei der extrinsischen Motivation stimmen das Handlungsziel und der Handlungszweck thematisch nicht überein, die Leistungshandlung wird instrumentell eingesetzt, es gibt einen äußeren Leistungsantrieb (vgl. u. a. Schiefele & Köller, 2001; Heckhausen, 2002).

Schiefele (1996, 59f.) bemerkt jedoch, dass die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation schwierig ist, weil Handlungen aus verschiedenen Gründen vollzogen werden und somit gleichsam intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein können. Und auch Maslow (1981) bemerkt, dass jedes Verhalten dazu neigt, von einigen oder allen Grundbedürfnissen determiniert zu werden, anstatt nur von einem. Gabler (1986) unterstreicht dies, indem er argumentiert, dass Situationen meist multithematisch besetzt sind, was zu einer gleichzeitigen Anregung mehrerer Motive führen kann. Schließlich sind die motivspezifische Bewertung, die Ausprägung und die hierarchische Anordnung der Motive ausschlaggebend dafür, in welcher Art und Weise eine Person motiviert ist und handelt.

Die wesentlichen Grundmotive werden im Folgenden kurz charakterisiert, wobei das Leistungsmotiv im weiteren Verlauf der Arbeit explizit betrachtet werden wird.

### *Das Anschlussmotiv*

Mit Anschluss ist eine Inhaltsklasse von sozialen Interaktionen gemeint, die die Kontaktaufnahme und Kontaktaufrechterhaltung zur beiderseitigen Zufriedenheit widerspiegelt. Das Anschlussmotiv zeigt sich folglich im Bestreben, Kontakte mit anderen Menschen aufzusuchen und in Interaktionen bindend aufrechtzuerhalten (vgl. Heckhausen, 2003, 345). Dabei spielt die Erlangung sozialer Anerkennung eine wesentliche Rolle. Folglich liegt bei der Aktualisierung des Anschlussmotivs eine extrinsische Motivation vor, die sich in einem überwiegend instrumentellen Verhalten einer Person darstellt (vgl. Gabler, 2002). Das Anschlussmotiv wird auch als Geselligkeitsmotiv bezeichnet, weil es sich in dem Wunsch und dem Bemühen nach positiven Umweltbeziehungen ausdrückt und Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Dabei ist die Tendenz Hoffnung auf Anschluss und Furcht vor Zurückweisung zu differenzieren (Erdmann, 1976, 1983).



### *Das Machtmotiv*

Das Machtmotiv kennzeichnet das Bestreben, auf andere Personen Einfluss zu nehmen, so dass ihr Verhalten und Handeln für eigene Interessen und persönliche Ziele dienlich sind. Das primäre Ziel besteht im Erwerb und der Ausübung von Einfluss und dem Erleben von Machtgefühlen und Prestige unter Ausschöpfung eigener Kontrollmöglichkeiten (vgl. u. a. Erdmann, 1983; Heckhausen, 1974b; Thomas, 1995).

Auch hier kann eine Differenzierung hinsichtlich der Motivtendenz vorgenommen werden. Demzufolge kann das Machtmotiv derart ausgerichtet sein, dass es sich in der Ausübung von Einfluss, verbunden mit einer Veränderung des Verhaltens anderer Personen, darstellt (Annäherungskomponente) oder aber sich in der Vermeidung von Machtverlust, der Furcht vor Schwäche und dem Gefühl der Machtlosigkeit zeigt (Meidungskomponente) (vgl. Schneider & Schmalt, 1994; Rheinberg, 2003).

Ergänzend zu den drei Basismotiven werden der Vollständigkeit halber und aufgrund der Nähe zu den Basismotiven das Aggressionsmotiv und das Hilfeleistungsmotiv ebenfalls zusammenfassend dargestellt. Das Neugiermotiv findet deshalb Beachtung, weil aufgrund der situativen Anreize eine Parallele zum Leistungsmotiv gesehen werden kann (vgl. u. a. Borchert, 1998). Neugierverhalten kann folglich auch aus der Motivanregung durch leistungsthematische Situationen resultieren, wie Rheinberg (2002) verdeutlicht.

### *Das Neugiermotiv*

Neugierde wird durch Informationen ausgelöst, die entweder neu sind oder eine Diskrepanz zu bisherigen Erfahrungen aufweisen (vgl. Rudolph, 2003). Folglich ist das Neugiermotiv im Streben nach intensiven, neuen und abwechslungsreichen Erlebnissen und Eindrücken, nach Informationen über neue und unklare Sachverhalte einerseits und der Vermeidung von Monotonie und Langeweile und der Reduzierung subjektiver Unsicherheit oder Ungewissheit andererseits (vgl. Schneider & Schmalt, 1994; Schneider, 1996) erkennbar. Die Neugiermotivation zeigt sich, so Oerter & Montada (1995, 771), als regelhaft auftretende Erkundungen der Umwelt, die im Explorationsverhalten sichtbar werden und damit den Erwerb von Informationen über die Umwelt, Objekte, Personen, Strukturen und Abläufe intendieren.

## *Das Aggressionsmotiv*

Die Verursacher eigener kränkender Erfahrungen zu attackieren, andere Menschen verletzen oder ihre Interessen schädigen zu wollen, sind Verhaltensweisen, die Ausdruck des Aggressionsmotivs sind (vgl. Heckhausen, 1974b). Das Aggressionsmotiv stellt demnach die überdauernde Bereitschaft dar, in gegebenen Situationen aggressiv zu handeln, andere Menschen zu kränken, zu verletzen oder anderweitig zu schädigen (vgl. Thomas, 1995). Dieses Verhalten beschreibt die aufsuchende Komponente des Aggressionsmotivs. Gleichzeitig kann das Motiv aber auch durch eine aggressionsmeidende Komponente gekennzeichnet sein, die sich in dem Bedürfnis nach Vermeidung von Aggression und deren Folgen zeigt und in einem entsprechenden Verhalten resultiert (vgl. Schneider & Schmalt, 1994).

## *Hilfeleistungsmotiv (Altruismus)*

Das Hilfeleistungsmotiv kennzeichnet eine Disposition für Handlungen, die zum Nutzen anderer ausgeführt werden, wobei diese nicht nur instrumentellen Charakter haben, sondern gleichsam intrinsisch motiviert sein können (vgl. Gabler, 2002). Soweit die Anreize der Folgen beim Handlungsentschluss ausschlaggebend sind, ist die Hilfehandlung nicht intrinsisch, also nicht altruistisch. Einen altruistischen Charakter erhält die Motivation erst dann, wenn aufgrund der Hilfeleistung absehbar ist, dass eine sich bessernde Befindlichkeit des Hilfebedürftigen zu erwarten ist.

## **2.3 Zur Entwicklung von Motiven**

Entsprechend den Ausführungen zum Motivbegriff wurde deutlich, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, ob ein Motiv angeboren und / oder erlernt ist.

Heckhausen (2003) argumentiert, dass Motive Wertungsdispositionen höherer Art sind, die für die Aufrechterhaltung der Funktionen des menschlichen Organismus nicht entscheidend sind und deshalb von physiologisch bedingten Bedürfnissen wie Hunger oder Durst abzugrenzen sind. Diese Bedürfnisse sind im Gegensatz zu Motiven angeboren und unerlässlich für die Erhaltung organismischer Funktionen. Motive hingegen unterliegen der Sozialisation und entwickeln sich erst im Laufe der Ontogenese (vgl. Heckhausen, 2003, 9f.). In welcher Ausprägung und Gerichtetheit die Motive vorliegen, hängt von den Besonderheiten der individuellen Motiventwicklung ab (Thomas, 1995).

Demzufolge entwickeln sich im Laufe des Lebens nicht nur der Mensch und seine Umwelt weiter, sondern auch die individuellen Herausforderungen. Entsprechend wandeln sich auch die einzelnen Motive des Menschen, was sich in einem

veränderten Verhalten ausdrückt. Dennoch, so Heckhausen (1974b), bleibt eine gewisse individuelle Konstanz der Motive lebensüberdauernd sichtbar, die im Verlauf des Vorschulalters entstehen (Spangler, 1999).

Die Motiventwicklung, so Schneider (1996), vollzieht sich vornehmlich in der Zeit der primären Sozialisation (frühes und mittleres Kindesalter), insbesondere durch Konsequenzen, die dem Verhalten des Kindes folgen. Diese Konsequenzen führen zu festen Erwartungen über handlungsabhängige Anreize (Handlungsfolgen), die wiederum einen Einfluss auf die Ausbildung der individuellen Erwartungshaltung bzw. Tendenz (Annäherung vs. Vermeidung) haben.

Holodynski & Oerter (2002) sehen im Anschlussbedürfnis den grundsätzlichen Ausgangspunkt für die Motiventwicklung. Basierend darauf kann eine Entwicklungsfolge der Motive formuliert werden, die sich wie folgt darstellen lässt (vgl. u. a. Heckhausen, 1974b; Hackfort, 2003):

Die Entwicklung des Anschlussmotivs erfolgt sobald sich die Abhängigkeit des Kindes von der Mutter auflöst und die Zuwendung der Mutter mit eigener Zuwendung beantwortet wird. Die Zuwendung wird in der weiteren Entwicklung auch auf andere Personen übertragen, was in der Entwicklung des Anschlussmotivs resultiert. Durch einen vermehrten Kontakt mit anderen Personen werden die Abhängigkeit von deren Macht und das Bedürfnis nach eigener Ausübung immer bewusster, so dass sich das Machtmotiv entwickelt. Im Anschluss daran bildet sich schließlich das Leistungsmotiv heraus.<sup>5</sup>

Die Motiventwicklung wird insbesondere durch Bekräftigungs- und durch Beobachtungslernen (bzw. Lernen am Modell) entscheidend beeinflusst (Heckhausen, 1974c). Besondere Aufforderungsgehalte, Verhaltensweisen oder Eigenschaften einer Person wecken die Aufmerksamkeit des Kindes und regen es zur Nachahmung an. Dabei schlägt sich die Vorwegnahme der positiven Handlungsfolgen als motivierende Anreigungsbedingung nieder.

Sind die Motive entwickelt, tendieren die Menschen dazu, die Situationen aufzusuchen, deren Herausforderungen ihrer individuellen Motivausprägung entsprechen (Heckhausen, 1974b). Folglich suchen Menschen mit einem ausgeprägten Leistungsmotiv Situationen auf, die viele leistungsthematische Anreize bieten. Personen mit einem starken Anschlussmotiv hingegen sind stets um soziale Kontakte und Interaktionen bemüht, während diejenigen, die ein stark ausgeprägtes Machtmotiv besitzen, Situationen vor allem unter dem Aspekt der Einflussnahme und der Interessenverwirklichung wahrnehmen und interpretieren.

---

<sup>5</sup> Die ausführliche Beschreibung des Leistungsmotivs wird im weiteren Verlauf der Arbeit vorgenommen.

## 2.4 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden einige der wichtigsten theoretischen Ansätze der motivationspsychologischen Forschung aufgezeigt. Die Ausführungen zu den einzelnen Konzepten dienen als Überblick und sind deshalb zusammenfassend dargestellt.

### *Der psychobiologische Ansatz*

In diesem Ansatz wird eine Unterscheidung primärer (biologischen) Bedürfnisse (Hunger, Durst etc.) von sekundären Bedürfnissen (Leistung, Anschluss etc.) vorgenommen.

Die primären Bedürfnisse sind angeboren, zur Erhaltung des Lebens notwendig und dienen somit der Aufrechterhaltung einer Homöostase. Sie lenken das Verhalten in aktivierender Weise auf bestimmte Ziele und sichern so das Überleben. Rheinberg (2002, 19) weist darauf hin, dass man hierbei von so genannten Mangelbedürfnissen spricht, weil sie erst dann in die Ausrichtung des Verhaltensstroms eingreifen, wenn bestimmte innerorganismische Defizite signalisiert werden.

Die sekundären Bedürfnisse sind aufgrund ihrer Verknüpfung mit primären Motiven erlernt und nicht zur Aufrechterhaltung des physiologischen Gleichgewichts notwendig. Das Handeln wird demzufolge durch angeborene und erlernte Bedürfnisse gesteuert und ist darauf ausgerichtet eine Homöostase anzustreben.

Das Ziel der Gleichgewichtsherstellung stellt ein entscheidendes Verhaltenselement dar, allerdings ist eine Aktivierung des Organismus auch dann gegeben, wenn kein Mangelzustand vorliegt (vgl. Gabler, 1986, 2002). Begründet werden kann das mit dem Streben nach optimaler Aktivierung, die von individuellen Neigungen, der Intensität und dem Gehalt der Reize abhängt.

### *Der instinkttheoretische Ansatz*

In diesem Ansatz kommt dem Instinkt-Begriff eine wesentliche Bedeutung zu. Ein Instinkt stellt einen hierarchisch organisierten nervösen Mechanismus dar, der auf bestimmte innere und äußere Impulse anspricht und sie mit lebenserhaltenden Bewegungen bzw. Handlungen beantwortet (vgl. Tinbergen, 1979, 104). Instinkte haben also sowohl antreibende als auch steuernde Funktion (Heckhausen, 2003). Sie sind innerorganismische Größen, deren aufgebaute Energien nach befriedigender Entladung verlangen (Rheinberg, 2002).

Der Drang (Appetenz), Handlungen auszuführen, folgt einem Schlüsselreiz, einem angeborenen Auslösemechanismus (AAM). Allerdings muss sich der Mensch in einem Bereitschaftszustand befinden, damit ein Verhalten mit Hilfe eines

Schlüsselreizes ausgelöst werden kann (Schneider & Schmalt, 1994). Die Reize haben dabei eine motivierende Funktion, weil sie die Aktivierung der Instinkte verursachen.

Einer der wichtigsten Vertreter der Theorie war McDougall (1932). Er entwickelte eine Liste von 18 instinktiven Tendenzen, die er später nur noch als Neigungen bezeichnete. Zu diesen Neigungen gehören neben der Nahrungssuche und einfachen körperlichen Verhaltensäußerungen, wie husten, niesen, atmen usw., auch Neigungen wie das Geselligkeits-, Besitz- oder Selbstbehauptungsstreben.

### *Der triebtheoretische (psychoanalytische) Ansatz*

Der triebtheoretische Ansatz ist dem instinkttheoretischen sehr nahe. Er ist maßgeblich durch die von Freud (1940) aufgestellte theoretische Konzeption menschlicher Motivation geprägt.

Wie bei den Instinkten wird auch bei den Trieben von einer angeborenen biologischen Grundlage ausgegangen. Triebe werden hierbei als innere Reize verstanden, die sich spontan anhäufen und nach Abreaktion und Entladung verlangen. Beide Ansätze, so Rheinberg (2002), beziehen sich auf verhaltens-energetische Kräfte, die sich von Handlungsentschlüssen aufgrund rationaler Situationsanalysen unterscheiden.

Im triebtheoretischen Ansatz werden psychische Prozesse als Ergebnis innerer Kräfte und Konflikte verstanden, die wiederum von einem Trieb angeleitet werden (Gabler, 1986, 2002). Das motivierte Verhalten wird danach durch triebhafte Impulse beeinflusst. Jeder Trieb hat einen aufsuchenden Charakter und verfolgt das Ziel der dranghaften Befriedigung durch Aufhebung des Reizzustandes (vgl. Rudolf, 2003). Im Kontext des Sports lässt sich mit diesem Ansatz beispielsweise der Bewegungsdrang begründen.

### *Der behavioristisch-lerntheoretische Ansatz*

Obwohl der Behaviorismus auf das objektiv beobachtbare und gleichzeitig messbare Verhalten ausgerichtet ist, spielt der Triebbegriff auch in diesem Ansatz eine Rolle. Triebe werden dabei als die motivierende Komponente von physiologischen Bedürfnissen verstanden (vgl. Rudolf, 2003).

Hull (1952), als wichtigster Vertreter des behavioristischen Ansatzes, geht davon aus, dass ein Bedürfniszustand (need) Triebreize erzeugt und einen Trieb bzw. einen Ausführungsantrieb aktiviert (drive).

In diesem Sinne ist motiviertes Verhalten eine Reaktion auf einen Mangel- bzw. Bedürfniszustand, der mit einer Erhöhung des Triebniveaus einhergeht und zugleich die notwendige Energie für die folgenden Reaktionen liefert (Gabler, 2002). Das heißt, es entwickelt sich eine Gewohnheitsreaktion (habit) auf einen

bestimmten Reiz mit einer bestimmten Reaktion zu antworten. Die Stärke der Gewohnheit hängt dabei, so Rheinberg (2002), von der Anzahl der Gelegenheiten ab, bei denen in der gleichen Situation die Reaktionen verstärkt bzw. belohnt worden sind. Es werden genau die Reaktionen erlernt, durch die der Mangelzustand eine Reduzierung erfährt. Motiviertes Verhalten beruht demzufolge auf Lernprozessen und die wiederum auf Gewohnheitsreaktionen. Allerdings muss ein Anreizwert des Zielobjektes vorliegen, um Verhalten tatsächlich auch auslösen zu können. Diese Anreizwerte folgen zum einen einer biologische Verankerung und zum anderen auch einer Lernkomponente, wie Rudolf (2003) anmerkt.

### *Der neurobiologische Ansatz*

Im Sinne des neurobiologischen Ansatzes entsprechen Motive organismischen Bedürfnissen, die durch Defizitzustände im Organismus entstehen, bei Befriedigung erlöschen und entsprechend positive Emotionen auslösen. (Schmalt & Langens, 2009, 44). Allerdings können auch soziale Motive über biopsychologische Prozesse vermittelt werden. In diesem Sinne gilt eine Person als motiviert, wenn sie sich handlungsbereit zeigt und bewegungsfähig ist und dies über neurobiologische Prozesse vermittelt wird.

Eine der wesentlichen Funktionen des Zentralnervensystems besteht darin, Verhaltensweisen (Motor-Koordinationen) zu motivieren und auszulösen (Ewert, 1998, 114). Ewert (1998) und Bauer (2008) weisen darauf hin, dass der Kern des Motivationssystems im Mittelhirn (Mesencephalon) zu finden ist. Das Mittelhirn ist über Nervenbahnen mit vielen anderen Hirnregionen verbunden und weist enge Verschaltungen zum Emotionszentrum (limbisches System) auf. Dazu gehören insbesondere das mesolimbische System, das in soziale Lernprozesse eingebunden ist, sowie das nucleus accumbens als Belohnungssystem (Kuhl, 2012)

Jede Form aufsuchenden Verhaltens, beispielsweise durch Hunger, Anschluss oder Neugier ausgelöst aber auch durch Reize mit einem Belohnungswert wie persönliche Anerkennung und Wertschätzung, erhöhen folglich die Aktivität in einem oder mehreren Teilsystemen insbesondere im meso-limbokortikalen dopaminergen System (Bauer, 2010; Schmalt und Langens, 2009).

Die Aktivierung äußert sich in endokrinologischen Prozessen das heißt in der Erzeugung und Freisetzung der Neurotransmitter Noradrenalin, Serotonin und Dopamin aber auch der sogenannten Wohlfühl-Botenstoffe (endogene Opioide) und des Kooperations-Botenstoffes Oxytozin (Bauer, 2010, 2012).

Dopamin sorgt für positive Anreizwirkungen und ist für aufsuchendes Verhalten verantwortlich. Es erzeugt ein Gefühl des Wohlbefindens, versetzt den Menschen in einen Zustand von Konzentration und Handlungsbereitschaft und beeinflusst seine Muskelaktivität (Bauer, 2008, 31).

Serotonin hingegen wirkt antidepressiv, stimmungshebend und fördert damit ein positives Empfinden (Ewert, 1998, 172f.).

Noradrenalin liefert Energie und intensiviert die Erregungsstärke. Demnach steigert es Emotionen und Wahrnehmungsleistungen, während es im motorischen Cortex Verhalten aktiviert (Kuhl, 2012, 58ff.).

Die Informationen der Neurotransmitter erreichen schließlich auch den Präfrontalcortex, dessen Funktionen eng mit Motivation verbunden sind, so Jäncke (2009, 288). Zu diesen Funktionen gehören unter anderem Verhaltensaktivierung, Zielauswahl, Reizassoziation und Handlungskontrolle.

Während sich die bisher dargestellten Konzepte zur Erklärung von Motivationshandlungen auf biologisch begründetes Verhalten konzentrieren, sehen der persönlichkeits-theoretische Ansatz und dessen Weiterentwicklung im Sinne des kognitiv-handlungstheoretischen Ansatzes Motivation als Dispositionsvariable. Entsprechend der bis hierher dargestellten Theorien entsteht motiviertes Verhalten, um einen Mangelzustand zu beheben oder einen Überschusszustand abzureagieren, der durch bestimmte Reize (Triebe, Bedürfnisse) hervorgerufen wird. Persönlichkeitsspezifische Eigenschaften finden jedoch keine Berücksichtigung. Der persönlichkeits-theoretische Ansatz geht hingegen davon aus, dass die Individualität des Menschen durch bestimmte Eigenschaften (Dispositionen) und deren Ausprägungen bestimmt wird, die motivational betrachtet als Verhaltensbereitschaft verstanden werden kann. Gleichzeitig wird der Situation im Motivationsprozess eine bedeutende Rolle beigemessen.

Diese Form der Interpretation motivationalen Verhaltens wird in den folgenden beiden Ansätzen beschrieben:

### *Der persönlichkeits-theoretische Ansatz*

Es sind die von McDougall (1932) aufgeführten Neigungen bzw. Instinkte, die für die Überlegungen hinsichtlich der Ausstattung der Persönlichkeit mit motivähnlichen Dispositionsvariablen insbesondere für Lewin (1931), Murray (1938) und Maslow (1954), als wichtigste Vertreter der persönlichkeits-theoretischen Motivationsforschung, anregend waren (Heckhausen 2003, 29).

Lewin (1931) beschreibt periphere Regionen, die jeweils ein Bedürfnis darstellen und die Persönlichkeit eines Menschen prägen. Je nach Bedürfniszustand ist diese Region ein mehr oder weniger gespanntes System, das nach Entspannung strebt. Das Motivationsprinzip liegt in der Wiederherstellung des gestörten Gleichgewichts. Das Handeln bzw. das Verhalten der Person wird dabei als eine Funktion von Person und Umgebung erklärt und resultiert aus der Wechselwirkung zwischen Person und Situation. Rheinberg (2002, 49) macht darauf aufmerksam, dass diese Sichtweise grundlegend für die nachfolgende Motivationsforschung wurde.

Eine Abgrenzung der unterschiedlichen Dispositionen von Menschen gelang Murray (1938) durch die Entwicklung einer Klassifikation von 20 Grundbedürfnissen wie beispielsweise Leistung, Macht oder Anschluss. Maslow (1954, 1991) wird der Abgrenzung durch die Aufstellung einer Hierarchie allgemeiner Bedürfnisklassen gerecht. Diese Hierarchie beschreibt die physiologischen Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Bedürfnisse nach sozialen Bindungen, Bedürfnisse der Selbstachtung und schließlich Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Niedrige Bedürfnisse müssen dabei zuerst befriedigt sein, bevor die höher stehenden Bedürfnisse aktiviert werden (vgl. Heckhausen, 2003).

Motiviertes Verhalten stellt sich, den Überlegungen des persönlichkeits-theoretischen Ansatzes entsprechend, folglich als eine Reaktion auf einen Mangelzustand dar, der die biologischen Grundbedürfnisse (=needs) aktiviert und damit einen thematisch entsprechenden Druck (=press) erzeugt, der wiederum im Verhalten mündet (vgl. Rheinberg, 2002).

### *Der kognitiv-handlungstheoretische Ansatz*

Beim kognitiv-handlungstheoretischen Ansatz sind Kognitionen im Rahmen von Handlungsabläufen von besonderer Bedeutung. Der Ansatz nimmt, wie bereits angedeutet, seinen Ausgang bei Lewin (1931), der motiviertes Handeln unter Berücksichtigung der Situation beschreibt.

Handlungstheoretische Ansätze betonen die Ausrichtung an Zielen (vgl. Schneider & Schmalt, 1994). Dementsprechend wird der Mensch im kognitiv-handlungstheoretischen Ansatz als ein planendes, auf die Zukunft gerichtetes und sich entscheidendes Wesen verstanden, das sich durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und ein individuell zielgerichtetes Verhalten auszeichnet. Motiviertes Handeln entsteht dabei aus der Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und den situativen Bedingungen (vgl. Gabler, 2002).

In diesem Zusammenhang können drei Dimensionen beschrieben werden, nach denen motiviertes Handeln beurteilt werden kann (vgl. u. a. Heckhausen, 1974b; Hackfort, 2003):

- (1) Konsensdimension: das situative Verhalten einer Person im Vergleich zu den anderen Personen
- (2) Konsistenzdimension: das Verhalten einer Person in einer sich wiederholenden ähnlichen Situation
- (3) Distinktheitsdimension: das Verhalten einer Person über verschiedene Situationen hinweg



Eine Auswertung motivierten Verhaltens entsprechend der Dimensionen von Hackfort (2003) zeigt, dass sich in vergleichbaren Situationen individuell auffällige Verhaltensunterschiede ergeben. Diese Verhaltensunterschiede stellen sich als ein personenimmanentes situationsübergreifendes und zeitstabiles menschliches Handeln dar (vgl. Heckhausen, 2003). Gabler (2002) bemerkt in diesem Zusammenhang:

„Wer solchen Annahmen folgt, geht davon aus, dass gleichsam in der Person Dispositionen, also bestimmte Bereitschaften im Sinne von Handlungstendenzen, gegeben sind, Situationen in individueller Weise zu bewerten und dementsprechend zu handeln. Diese Dispositionen werden als Wertungsdispositionen bezeichnet.“ (S. 45f.).

Situationen haben dabei einen jeweils unterschiedlichen Aufforderungscharakter, der sich als ein, durch Bedürfnisse und durch die individuelle Wertungsdisposition (Motiv) gerichteter Anreiz darstellt (vgl. Schneider & Schmalt, 1994).

Als zentrales Modell kognitiver Ansätze ist das Erwartungs-Wert-Modell zu verstehen. Erwartungen beziehen sich dabei auf wahrgenommene Zusammenhänge zwischen Sachverhalten, beispielsweise dem eigenen Verhalten und dessen Konsequenzen oder zwischen Reizereignissen untereinander (vgl. Schneider & Schmalt, 1994).

Erwartungs-Wert-Modelle sind Modelle, die Motivation anhand von Erwartungs- und Valenzkonstruktionen zu erklären versuchen (Pekrun, 1988). Diese Modelle erklären Motivation als Aktualisierung des Motivs, resultierend aus der Verknüpfung von Anreizen und Erwartungen. Dabei wird eine Bewertung der Anreize bzw. des Handlungsziels und der wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit des Ziels vorgenommen. Ob ein Ziel verfolgt wird, hängt somit von dessen Bewertung und dessen Erreichbarkeit ab, wobei die Motivation umso stärker ausfällt, je höher die Erwartungen und die Wertigkeiten sind.

Nach Heckhausen (1977) lassen sich Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und Situations-Ergebnis-Erwartungen von Ergebnis-Folge-Erwartungen unterscheiden. Handlungs- und Situations-Erwartungen beziehen sich auf Wahrscheinlichkeiten, inwieweit bestimmte Ergebnisse durch eigenes Handeln oder durch die Situation an sich (ohne selbst zu handeln) herbeigeführt oder verhindert werden. Ergebnis-Folge-Erwartungen beziehen sich auf die Instrumentalität, also auf die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Handlungsergebnisse auch bestimmte Handlungsfolgen haben.

Die Beziehung zwischen den Faktoren Situation, Handlung, Ergebnis und Folge versteht Heckhausen (1977) als ein Selbstbegräftigungssystem. Es lässt sich folgendermaßen darstellen:

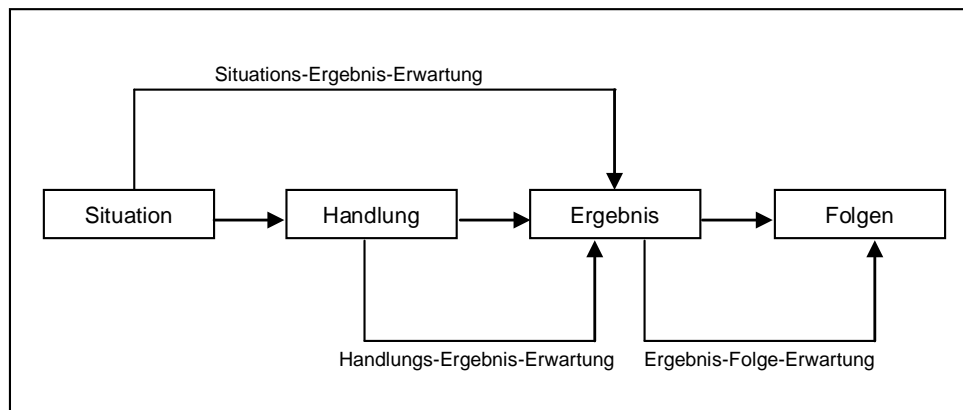


Abbildung 2: Das erweiterte kognitive Motivationsmodell in handlungstheoretischer Darstellung (nach Heckhausen & Rheinberg, 1980).

Das Modell bezieht die Verknüpfung von Valenz und Instrumentalität ein (vgl. hierzu Vroom, 1964) und ist durch die wahrgenommene Situation, der daraus resultierenden möglichen Handlung, dem Ergebnis dieser Handlung und den entsprechenden Folgen gekennzeichnet. Das eigene Handeln setzt nach dem Modell erst dann ein, wenn das Ergebnis erreicht werden kann und dessen Folgen als positiv bewertet werden. Situationsumstände, so Heckhausen (1977, S. 180), haben einen Einfluss darauf, wie zuverlässig das erzielte Handlungsergebnis positive Folgen nach sich zieht und negative ausschließt. Die Ergebnis-Folge-Erwartung beinhaltet demnach dabei einen instrumentellen Charakter, der sich darin zeigt, dass eingeschätzt wird, inwieweit das Ergebnis Instrument einer attraktiven bzw. nachteiligen Folge ist. Dabei steigt mit der Erhöhung einer vorteilhaften Erwartung auch die Handlungstendenz an.

Jedoch sind neben den situationsspezifischen Determinanten auch die persönlichkeitspezifischen entscheidend. Folglich ist festzuhalten, dass für die Aktualisierung eines Motivs die Wahrnehmung des Aufforderungsgehalts einer Situation einerseits und die Anreizwerte der Handlungsfolgen andererseits ausschlaggebend sind.

Die Bedeutung der Situation, des Anreizes und der Handlungsfolgen im Motivationsprozess sind insbesondere bei der Betrachtung leistungsmotivierten Verhaltens nachvollziehbar. Demnach ist es vor allem die Aussicht, in der aktuellen Situation erfolgreich zu sein und sich damit positiven Konsequenzen auszusetzen, die anregend wirkt und Verhalten auslöst.

Detailliertere Ausführungen zur Bedeutung des Leistungsmotivs und dessen Besonderheiten insbesondere im Kontext des Sports werden in den nachfolgenden Abschnitten genauer vorgenommen. Neben der begrifflichen Auseinandersetzung erfolgen ebenso die Betrachtung des theoretischen Hintergrundes und eine zusammenfassende Darstellung der Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs bzw. der Leistungsmotivation, wobei auch der Leistungsbegriff Beachtung findet.

### 3 Leistungsmotiv und Leistungsmotivation

Ob ein Schüler generell oder speziell auch im Sport(-Unterricht) die erwarteten Leistungen erbringt, hängt unter anderem von seinen Fähigkeiten und Begabungen, aber auch von der Bereitschaft ab, sich einer Aufgabe zu stellen. Zur Beschreibung dieser Verhaltensbereitschaft können die hypothetischen Konstrukte Motiv und Motivation herangezogen werden.

Warum sich Menschen bewegen und bewegen lassen, ist eine Frage der Motivation im Sport, im Rahmen sportlicher Aktivitäten und im Kontext von Bewegungshandlungen. Eine entscheidende Bedeutung kommt neben dem Lernmotiv<sup>6</sup> dabei dem Leistungsmotiv zu.

Nachdem in den bisherigen Ausführungen eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Motiv und Motivation erfolgt ist, soll nun im Speziellen geklärt werden, wodurch die Begriffe Leistung, Leistungsmotiv und Leistungsmotivation gekennzeichnet sind und welche Bedeutung ihnen vor allem im sportlichen Kontext zukommen.

#### 3.1 Begriffsklärungen

##### 3.1.1 Leistung aus motivationspsychologischer Perspektive

Zu den Grundsituationen, die einen kognitiven und emotionalen Bezug zu den einzelnen Motiven haben, gehört auch die Leistung. In unserer heutigen Gesellschaft wird menschliches Handeln oftmals von der individuellen Leistung bestimmt und nicht zuletzt auch an ihr gemessen.

Der Begriff Leistung kann in Abhängigkeit vom Kontext unterschiedlich definiert werden. In einem allgemeinen, mehr physikalischen Sinne kann Leistung als eine erbrachte Arbeit bezeichnet werden, die in einer bestimmten Zeit vollzogen worden ist und deren Ergebnis bei der Bewältigung der Aufgabe deutlich sichtbar wird (Sonntag, 2001).

Fröhlich (1997) unterscheidet Leistung als Grad, in dem ein Individuum eine Reihe von standardisierten Aufgaben mit Erfolg zu lösen vermag (performance), von der Leistung, die neben dem Vollzug auch den erfolgreichen Abschluss begrifflich einbezieht (achievement). Clauß et al. (1995) beschreiben als Leistung ebenfalls die Einheit von Vollzug und Ergebnis, merken jedoch an, dass diese unter besonderer Berücksichtigung psychischer Voraussetzungen einerseits und der aufgaben- und umgebungsspezifischen Faktoren andererseits zu betrachten ist. Die Autoren führen aber auch weitere Bedeutungen von Leistung an:

---

<sup>6</sup> Die ausführliche Beschreibung der Bedeutung des Lernmotivs einerseits und des Leistungsmotivs andererseits im Kontext von Schule und Sportunterricht werden in den Abschnitten 4 und 5 dieser Arbeit vorgenommen.

So kann Leistung auch als Einheit von psychischer Tätigkeit und psychischer Beanspruchung verstanden werden. Der Begriff kann des Weiteren funktional gehandhabt werden und zwar als Charakterisierung psychischer Prozesse, beispielsweise als Konzentrations- oder Wahrnehmungsleistung. Schließlich stellt Leistung auch einen Kopplungsbegriff zur Charakterisierung spezieller psychischer Sachverhalte dar, wie sie bei der Leistungsmotivation zu finden sind (vgl. Clauß et al., 1995, 39).

Michel & Novak (2001) schließen sich diesem Kopplungsbegriff an und beschreiben Leistung als einen beobachtbaren Einsatz, der dem Menschen zur Verfügung stehenden individuellen Fähigkeiten und Kräfte. Leistung stellt dabei nicht nur das Resultat dieser Fähigkeiten und deren Einsatz dar, sondern versteht sich gleichzeitig als eine Funktion der Leistungsmotivation und zwar dahingehend, dass Leistung als Selbstbestätigung, als das Streben von sach-, subjekt- oder sozialbezogenem Erfolg, als Präsentation, als Fremdbestätigung, aber auch als Prestige, Dominanz oder Macht auftritt (vgl. Gabler, 2002). Leistungsbezogene Motive können demzufolge in erster Linie als ichbezogene Motive betrachtet werden.

Heckhausen (1974a) sieht in dem Begriff Leistung vor allem das Bedürfnis, sich hohe Ziele zu stecken und diese zu erreichen. Er betrachtet Leistung als das Ergebnis menschlicher Handlungen, die durch eine gleich bleibende Zielgerichtetheit charakterisiert sind, einen Anfang und ein Ende aufweisen und das Können und Bemühen des Handelnden zur Ausführung der Handlung vorhanden sind (Heckhausen, 1974f, 11). Das Können hängt von der Beziehung zwischen der Schwierigkeit der Handlung und den eigenen Fähigkeiten des Handelnden ab. Bemühen hingegen setzt Intentionen voraus, die sich darin zeigen, die Ausführung der Handlung persönlich zu wünschen, zu beabsichtigen oder sie als notwendig zu erachten. Der Handelnde muss also, so Heckhausen (1974f), zu einer Handlung motiviert sein, wobei die Erwartung von Erfolg und Misserfolg das Bemühen, ein Handlungsziel erreichen zu wollen, mitbestimmt. Diese Erwartung ist wiederum abhängig von der Fähigkeit des Handelnden und der Schwierigkeit der Aufgabe.

Entsprechend dieser Ausführungen können Handlungen und Handlungsergebnisse als Leistung definiert werden, wenn folgende fünf Bedingungen gegeben sind (vgl. Heckhausen, 1974b, 149.):

- (1) Das Handeln muss zu einem objektivierbaren bzw. objektiv bewertbaren Handlungsergebnis führen.
- (2) Das Handlungsergebnis muss auf einen Schwierigkeits- bzw. einen Gütemaßstab beziehbar sein, wobei dem Gütemaßstab ein Schwierigkeitsmaßstab zuordenbar ist. Dieser stellt einen Gradmesser der individuellen Fähigkeit dar.

- (3) Die Anforderungen müssen im Fähigkeitsspektrum des Betreffenden, also zwischen den Randbereichen des zu Leichten und des zu Schweren liegen. Es muss also die Möglichkeit bestehen, dass Handlungen gelingen oder misslingen können.
- (4) Der Güte- und Schwierigkeitsmaßstab muss vom Handelnden als verbindlich übernommen worden sein.
- (5) Das Handlungsergebnis muss von dem Handelnden verursacht, beabsichtigt und ausgeführt worden sein.

Diese Bedingungen sind grundlegend für jede Art leistungsthematischen Erlebens und Verhaltens. Sind die erfüllt, liegt, psychologisch betrachtet, eine Leistungshandlung vor (Heckhausen, 1974f, 17).

Leistung kann folglich als das Ergebnis von Handlungen verstanden werden, die zielgerichtet und unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und der Anstrengung des Handelnden stattfinden, wobei sich die Bewältigung der situativen Aufgaben an Gütemaßstäben orientiert (vgl. Heckhausen, 1974a, b, f; 2003; Erdmann 1995, 1997). Die Auseinandersetzung mit diesem Güte- bzw. Tüchtigkeitsmaßstab kann schließlich als leistungsmotiviertes Verhalten verstanden (Mc Clelland et al., 1953) und die erbrachte Leistung dementsprechend beurteilt werden.

Die Begriffsbestimmung des Leistungsbegriffes impliziert, entsprechend dargestellt, auch motivationspsychologische Aspekte, so dass eine Definition der Begriffe Leistungsmotiv und Leistungsmotivation zwangsläufig notwendig sind. Welche Rolle der Gütemaßstab in diesen Begriffsbestimmungen einnimmt, wurde bereits erläutert. Welches Verständnis allerdings hinter den beiden Begriffen steckt, wird in den nachstehenden Punkten aufgezeigt.

### *3.1.2 Das Leistungsmotiv*

Die Betrachtung von Definitionen des Begriffs Leistungsmotiv verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt eine lange Tradition hat. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich die Begriffsbestimmungen durchgesetzt haben, die die Forschung zum Leistungsmotiv und zur Leistungsmotivation geprägt und vorangetrieben haben. Insofern verweist auch die neuere Literatur fast ausschließlich auf die im Folgenden dargelegten Begriffsdefinitionen.

Während Murray (1938) das Leistungsmotiv als Bedürfnis nach der Bewältigung von Aufgaben, die als herausfordernd erlebt werden, postuliert, definiert es Heckhausen (1965) als das Bedürfnis, sich hohe Ziele zu stecken und diese zu erreichen. Mit anderen Worten kann das Leistungsmotiv als das Streben nach Leistung und die Absicht die eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen

(Atkinson, 1958) bzw. Informationen über die eigenen Fähigkeiten einzuholen (Meyer, 1973), verstanden werden.

Atkinson (1975, 392) sieht im Leistungsmotiv eine relativ überdauernde affektive Disposition, die die Fähigkeit kennzeichnet, Stolz für eine erbrachte Leistung bzw. Scham über das Nichterreichen eines angestrebten Ziels zu erleben. Er betont die Emotionen und weist darauf hin, dass die affektiven Reaktionen jedoch nur dann eintreten können, wenn ein Gütemaßstab vorliegt, an dem die eigene Leistung beurteilt wird. Ein Gütemaßstab liegt dann vor, so Heckhausen (1965, 604), wenn die eigene Tätigkeit, ihr Produkt oder die eigene Tüchtigkeit innerhalb eines Bezugsrahmens gesehen, erlebt oder beurteilt werden, der sich auf einer Abstufung von „besser“ und „schlechter“ bzw. „gelingen“ und „misslingen“ aufbaut.

Das Leistungsmotiv versteht sich folglich als der Wunsch, die Absicht und das Streben nach Leistung und danach Erfolge zu erzielen bzw. Misserfolge zu vermeiden und kann deshalb auch als Tüchtigkeitsmotiv (vgl. Erdmann, 1976) bezeichnet werden. Dementsprechend wird das Leistungsmotiv in der individuell verschiedenen und überdauernden Richtung des Leistungsverhaltens einer Person deutlich und betont, unabhängig davon, gleichermaßen das Ziel der Kompetenzsteigerung.

### *3.1.3 Die Leistungsmotivation*

Die Aktualisierung des Leistungsmotivs erfolgt, wie mit der Abbildung 1 dieser Arbeit erläutert, durch die Anreize der Situation. Diese situativen Anreize werden schließlich wirksam in der Leistungsmotivation. Alfermann & Stoll (2005, 112), bezeichnen folglich Leistungsmotivation als das ausdauernde Bestreben, eine Aufgabe zu meistern und dabei einen Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen. Roberts (2001, 8) sieht leistungsmotiviertes Verhalten dann gegeben:

„...when participants try harder, concentrate more, persist longer, pay greater attention and choose to practise longer“.

Und Gabler (2002, 52) fasst schließlich unter dem Begriff Leistungsmotivation die Gesamtheit der aktuellen, emotionalen und kognitiven Prozesse, die in der individuellen Auseinandersetzung mit einer Leistungssituation angeregt werden, zusammen.

Diesen Definitionen liegen die Überlegungen der Vertreter der frühen Leistungsmotivationsforschung zugrunde. Demzufolge bezeichnen Mc Clelland et al. (1953, 78) Leistungsmotivation als Inhaltsklasse von aktualisierten Erwartungen. Die Aktualisierung erfolgt immer dann, wenn Handlungsvollzüge unter Gütemaßstäben betrachtet werden und somit eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben erfolgt. Die antizipierten Folgen der Leistungshandlung (Erfolg bzw. Misserfolg) nehmen dabei eine handlungsleitende Rolle ein (Sonntag, 2001).

Konkretisiert beschreibt Heckhausen (1965, 604) Leistungsmotivation als eine besondere Inhaltsklasse von Person-Umwelt-Bezügen, die durch das Bestreben gekennzeichnet ist, die eigene Tüchtigkeit in allen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung gelingen oder misslingen kann. Diese Definition impliziert, dass die Ergebnisse der Handlung auf sich selbst zurückgeführt und als Erfolg bzw. Misserfolg erlebt werden. Und auch Atkinson (1975, 393) sieht in der Leistungsmotivation, die Tendenz durch die Ausführung einer bestimmten Handlung entweder Erfolg zu erzielen oder aber Misserfolg zu vermeiden.

Somit lassen sich, entsprechend der bisher definierten Motivtendenzen, auch für das Leistungsmotiv Erwartungen beschreiben, die sich aktualisiert in einer erfolgsoptimistischen Haltung Hoffnung auf Erfolg (HE) oder in einer misserfolgsmeidenden Furcht vor Misserfolg (FM) darstellen.

Der Erfolg und der Misserfolg können als ein Endzustand des leistungsthematischen Person-Umwelt-Bezuges verstanden werden (Heckhausen, 1965), wobei die Einstufung der Handlung als gelungen oder misslungen vom jeweiligen Bezugssystem abhängt, insbesondere von dem als gültig erachteten Gütemaßstab der Person (vgl. Wild et al., 2001).

### **3.2 Die Entwicklung des Leistungsmotivs**

Bereits in der frühen Kindheit findet die Weichenstellung für die Entwicklung der Leistungsmotivation statt. Dabei ist sowohl die Möglichkeit zur Realisierung positiver Entwicklungsmöglichkeiten und als auch die Förderung des kindlichen Erfahrungs- und Leistungsstrebens in hohem Maße von den Sozialisationsbedingungen abhängig, unter denen das Kind aufwächst (vgl. Trudewind, 1975, 1976; Schlag, 1995).

Die Anforderungen und Anreize der Umwelt haben bei der Entwicklung des Leistungsmotivs mit Zunahme an Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kindes eine entscheidende Bedeutung. Die Forderungen der Umwelt nach Leistung und Selbstständigkeit implizieren gleichzeitig Maßstäbe, die an das Kind herangetragen, von ihm übernommen oder aber als subjektive Maßstäbe definiert werden. Dadurch wird das Kind dazu veranlasst, die eigenen Fähigkeiten einzuordnen und zu bewerten.

Andererseits wird, entsprechend dem persönlichkeits-theoretischen und kognitiv-handlungstheoretischen Ansatz, menschliches Verhalten von Grundbedürfnissen beeinflusst. Zu diesen Grundbedürfnissen des Menschen gehören auch das Streben nach Autonomie und Kompetenz (Deci & Ryan, 1985, 1993).

Autonomiebedürfnisse zeigen sich erstmals im ersten Lebensjahr, entwickelt aus der Freude am selbst erzeugten Effekt. Bereits das anfängliche aktive Herbeiführen

von Effekten wird als lustvoll erlebt und bedarf keiner äußeren Verstärkung, es ist selbstverstärkend (Schlag, 1995, 87). Ab dem zweiten Lebensjahr zeigt sich verstärkt die Neigung des „Selber-machen-wollen“, dabei werden die Auswirkungen des Handelns immer mehr auf das eigene Ich bezogen und als persönlicher Erfolg oder Misserfolg empfunden (Heckhausen, 1974b). Die Autonomiebedürfnisse sind schließlich in der Leistungsmotivation spezialisiert.

Das Bedürfnis nach Kompetenz ist in dem Zusammenhang als das dem Leistungsmotiv am naheliegendsten Bedürfnis zu betrachten. Holodyski & Oerter (2002) sehen es als Basis oder Ursache für die Entstehung der Leistungsmotivation.

Heckhausen (1974b) sieht als Voraussetzungen für die Entwicklung des Leistungsmotivs einerseits die Fähigkeit, ein erzieltes Handlungsergebnis auf sich selbst als Verursacher zu beziehen und die eigene Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit dafür verantwortlich zu machen. Andererseits ist die Herausbildung eines Konzepts der eigenen Fähigkeit und des Anstrengungsaufwandes grundlegend für die Leistungsmotiventwicklung. Das heißt, die Leistungsbeurteilung orientiert sich zunehmend an der aufgewendeten Anstrengung.

Neben der Anstrengung ist auch die Aufgabenschwierigkeit als Ursache maßgeblich, wenn es um das Erklären eines Leistungserfolgs geht. Die Unterscheidung von Anstrengung und Schwierigkeit ist Voraussetzung dafür, dass ein Kind Leistungsmaßstäbe entwickelt. Es beginnt dann mit der Herausbildung eines persönlichen Anspruchsniveaus (vgl. Heckhausen und Wagner, 1965):

- \* Mit etwa dreieinhalb Jahren werden Erfolg und Misserfolg dem eigenen Bemühen zugeschrieben. Gleichzeitig wird eine Leistungssteigerung angestrebt.
- \* Mit etwa viereinhalb Jahren versucht das Kind, Misserfolge durch vermehrte Anstrengung auszugleichen. Die Zielsetzung orientiert sich am bisherigen Erfolg. Damit sind bereits Ansätze einer Vorstellung vom eigenen Leistungsvermögen vorhanden. Nach Schlag (1995, 88) beeinflusst der selbst erzielte Erfolg schließlich die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit zukünftiger Handlungen und das individuelle Anspruchsniveau.

Die Entwicklung des Anspruchsniveaus ist allerdings ein lang andauernder Prozess, der wesentlich auch noch nach dem zehnten Lebensjahr vonstattengeht (Heckhausen & Wagner, 1965). So tauchen Fähigkeiten als Erklärungskonzept für Leistungen in der Entwicklung erst relativ spät auf. Erst zehn- bis elfjährige Kinder beginnen dieses Erklärungskonzept zu benutzen und kompensatorisch mit Anstrengung zu verknüpfen.



Leistungsmotiviertes Verhalten im Sinne der Verfügbarkeit eines Gütemaßstabs ist ab dem Alter von etwa drei Jahren feststellbar (Spangler & Zimmermann, 1999). Das Kind zeigt in den ersten drei Lebensjahren zwar zahlreiche Vorläufer, ist aber erst im Alter von etwa drei Jahren in der Lage, bestimmte Person-Umwelt-Bezüge leistungsthematisch aufzufassen, Leistungsnormen zu übernehmen, Erfolg und Misserfolg auf die eigene Person zu beziehen und zum Ausdruck zu bringen (Trudewind, 1975, 35), wobei Erfolg früher erlebt werden kann als Misserfolg (Heckhausen, 2003).

Die individuelle Motivtendenz (Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung) kristallisiert sich folglich schon früh heraus und wird unter anderem durch das Erziehungsverhalten der Eltern geprägt. Untersuchungen zum Einfluss der Eltern auf die Entwicklung des Leistungsmotivs sind zwar eher rudimentär, dennoch können einige Studien Aussagen dazu treffen, in welcher Weise das Erziehungsverhalten der Eltern für die tendenzielle Ausprägung des Leistungsmotivs ihrer Kinder relevant ist (vgl. Heckhausen, 1974b; Lund, Rheinberg & Gladasch, 2001; Stucke, 2006).

Die Motivtendenz weist aufgrund von Selbstbegründungsprozessen eine altersübergreifende Stabilität auf (Spangler & Zimmermann, 1999). So konnten Untersuchungen (vgl. Heckhausen, 1974b) zeigen, dass für das Leistungsmotiv zwischen der frühen Kindheit und dem Erwachsenenalter eine deutlichere Konstanz als bei anderen Motiven vorliegt.

Im Alter von etwa fünf Jahren lassen sich offensichtliche individuelle Unterschiede in der Auseinandersetzung mit Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade feststellen und mit dem Eintritt in die Schule werden schließlich Faktoren wirksam, die die individuelle Motivgenese maßgeblich beeinflussen, weil sich für Kinder dann ein weites Feld leistungsthematischer Person-Umwelt-Bezüge ergibt (Trudewind, 1975, 37). Eine weitgehende Stabilisierung bzw. Konstanz erfährt das Leistungsmotiv schließlich im Alter von etwa zehn Jahren. Jedoch ist die Ausprägung hinsichtlich Stärke und tendenzielle Ausrichtung nicht grundsätzlich unveränderbar, wie zahlreiche Untersuchungen nachweisen (vgl. u. a. Krug, 1976; Wessling-Lünnemann, 1983, 1985; Rheinberg & Krug, 1999).

Im Laufe der individuellen Entwicklung ist der Mensch sich ändernden Umwelt- und Sozialisationsbedingungen ausgesetzt. In Hinblick auf das Leistungsmotiv beziehen sich die Änderungen dabei nicht nur auf die Häufigkeit des Auftretens und Wahrnehmens von Leistungssituationen, sondern auch auf drei weitere wesentliche Faktoren (Heckhausen, 1974b, 183f.):

- \* Die Aufforderungsgehalte der Situation. Im Lebenslauf erfolgt stets die Auseinandersetzung mit den Aufforderungsgehalten der Umwelt, die sich vom Entdecken im frühen Kindesalter, über das „Präsentiertbekommen“ im Schulkindalter bis hin zum Selbstaufsuchen von motivanregenden Situationen erstrecken.
- \* Die Handlungsfolgen und ihre Anreizwerte. Im Entwicklungsverlauf gewinnen die Folgen der Fremdbekräftigung neben denen der Selbstbekräftigung zunehmend an Bedeutung.
- \* Die verbindlichen Gütemaßstäbe zur Selbstbekräftigung. In der Vorschulzeit baut das Kind seine individuellen Gütemaßstäbe auf. Mit dem Kindergartenalter bzw. dem Schuleintritt erfolgen zunehmend soziale Vergleiche durch Fremdbeurteilung. Das heißt, beginnen Kinder meist ihre Schullaufbahn mit einem starken Erkundungs- und Wissensdrang, werden sie dann häufig in Leistungsvergleiche hineingezwungen. Ihre Leistungen werden von außen bewertet. Die Fremdbewertung nimmt schließlich in der Selbstbeurteilung als Gütemaßstab an Bedeutung zu.

Die Entwicklung des Leistungsmotivs bzw. der Leistungsmotivation lässt sich zusammengefasst folgendermaßen darstellen (Holodynski & Oerter, 2002):

- (1) Das absichtliche Herbeiführen von Effekten führt im ersten Lebensjahr zum Ausdruck von Freude. Aktivität als Selbstzweck, im Sinne intrinsischer Motivation, tritt in diesem Alter erstmals auf.
- (2) Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich verstärkt die Tendenz zum „Selbermachen-wollen“.
- (3) Ab einem Alter von dreieinhalb Jahren drückt das Kind Freude und Stolz über Erfolg und Enttäuschung über Misserfolg aus. Es zeigt erstmalig emotionale Reaktionen auf Erfolg und Misserfolg. Das Leistungsergebnis wird mit der eigenen Tüchtigkeit erklärt, was einen entscheidenden Schritt für die Entwicklung des Leistungsmotivs bzw. der Leistungsmotivation darstellt (Kausalität).
- (4) Die Unterscheidung zwischen eigener Tüchtigkeit und Aufgabenschwierigkeit als Ursachen für das Zustandekommen der individuellen Leistung tritt im Alter von fünf Jahren auf. Erfolg wird dabei mehr auf Anstrengung als auf die Schwierigkeit der Aufgabe zurückgeführt.

- (5) Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung bilden sich heraus. Eine Orientierung, die zum Persönlichkeitsmerkmal wird und damit das weitere Leistungshandeln beeinflusst.
- (6) Anstrengung und Schwierigkeit kennzeichnen die subjektive Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung. Individuelle Ziele, auf der Grundlage von Erfolg oder Misserfolg, setzt sich das Kind bereits mit etwa viereinhalb Jahren - es erfolgt die Anspruchsniveausetzung. Dabei orientiert sich das Kind an eigenen Gütemaßstäben.
- (7) Die Bezugsnorm als Gütemaßstab ist zunächst am eigenen Können ausgerichtet (intraindividuelle Vergleich erbrachter Leistungen). Im Grundschulalter, etwa im Alter von acht Jahren, nimmt der interindividuelle Vergleich eine wichtige Rolle bei der Beurteilung der Leistung ein, weil der soziale Vergleich umweltbedingt zentral wird. Im weiteren Entwicklungsverlauf werden schließlich beide Bezugsnormen zur Beurteilung der eigenen Leistung herangezogen.
- (8) Die Anstrengung wird zwischen dem sechsten und siebenten Lebensjahr das wichtigste Erklärungskonzept für Leistung, weil es direkt erfahrbar und beobachtbar ist.
- (9) Die eigene Fähigkeit, das eigene Können als Ursache für die eigene Leistung zu sehen, wird erstmals im Alter von zehn bis zwölf Jahren bedeutsam. Die Verknüpfung von Anstrengung und Fähigkeit als internale Ursachen von Leistung lässt erkennen, dass die Verknüpfung niedriger Anstrengung und geringer Fähigkeit wenig Leistung verursachen, hohe Anstrengung und Fähigkeit hingegen zu Höchstleistungen führen können.

Den Ausführungen Trudewinds (1975) entsprechend, ist abschließend festzuhalten, dass die frühe Kindheit die Genese des Leistungsmotivs stark prägt. Heckhausen (1965) vermutet, dass Kinder im Alter von drei Jahren einer kritischen Phase mit nachhaltigem Einfluss auf die Motivausbildung unterliegen. Er argumentiert, dass das Leistungsmotiv bei Fünfjährigen eine intraindividuelle intersituative Konstanz zeigt und mit dem Erreichen des zehnten Lebensjahres eine Stabilität erreicht, die Vorhersagen zum Leistungsverhalten und der Leistungsmotivation möglich machen, wobei die Stabilität der Leistungsmotivausprägung mit Hilfe von Motivtrainings durchaus reversibel ist.

### 3.3 Theoretischer Hintergrund

In den folgenden Abschnitten werden die Theorien der Leistungsmotivation vorgestellt, die am verbreitetsten sind. Sie intendieren gleichermaßen, das Handeln und Verhalten von Menschen in Leistungssituationen aufzuklären und zu verstehen. Der Ausgangspunkt der verschiedenen Forschungsansätze zur Leistungsmotivation ist in der Erwartungs-Wert-Theorie zu sehen. Während das Risiko-Wahl-Modell und dessen Erweiterung das Selbstbewertungsmodell zu den Theorien gehören, die Leistungsmotivation als ein Streben nach Erfolg bzw. ein Meiden von Misserfolg sehen, gibt es Modelle, insbesondere die Selbstbestimmungstheorie und die Leistungszieltheorie, die Leistungsmotivation im Fokus von Kompetenz betrachten (vgl. Elliot & Church, 1997). Diese vier genannten Ansätze haben die Forschung maßgeblich bestimmt und werden deshalb im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Als eine Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie kann das hierarchische Strukturmodell gesehen werden. Es findet als letzte Theorie ebenfalls Berücksichtigung, weil sie die Bedingungen des Kontextes im Besonderen thematisiert.

#### 3.3.1 Das Risiko-Wahl-Modell

Das Risiko-Wahl-Modell geht auf Atkinson (1957) zurück. Es war zunächst nur für die Erklärung von Aufgabenwahlen unterschiedlicher Schwierigkeiten gedacht, wurde später dann jedoch in ein allgemeines Modell für leistungsorientiertes Verhalten überführt (Atkinson, 1975, 391). In Atkinsons (1957, 1975) Modell wird das Verhalten einer Person durch Merkmale der Person (Leistungsmotiv) und Situationsmerkmale determiniert. Das Leistungsmotiv kann dabei eine Annäherungs- und eine Vermeidungskomponente repräsentieren, die für die Bewertung von Erfolg bzw. Misserfolg einer Aufgabe ausschlaggebend ist. Die Annäherungskomponente stellt die Tendenz dar, Erfolg anzustreben (Erfolgsmotiv), während die Vermeidungskomponente in der Tendenz Misserfolg zu vermeiden (Misserfolgsmotiv) zum Ausdruck kommt.

Atkinson (1976, 469) argumentiert:

„... dass die Beziehung zwischen der Leistungsmotivation und der Leistung am deutlichsten hervortritt, wenn ein Sinn für Leistung den einzigen wahrhaftigen Anreiz für die Leistung darstellt“.

Aufgrund dieser Überlegung kommt im Risiko-Wahl-Modell die Beziehung zwischen dem Anreiz einer Situation und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit einer Handlung zum Ausdruck (Schmalt, 1986). Die Stärke der Leistungsmotivation (L) in einer bestimmten Situation ergibt sich dabei aus dem Produkt des Leistungsmotivs

(M), dem Anreiz ( $A=1-W$ )<sup>7</sup> und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit (W). Der Zusammenhang lässt sich darstellen als:

$$L = M \times W \times A,$$

wobei  $M \times A$  der Wertkomponente und  $W$  der Erwartungskomponente des Erwartungs-Wert-Modells gleichkommt.

Unter Beachtung der Motivtendenzen wird die Erfolgs- bzw. Annäherungstendenz ( $T_e$ ) aus dem Produkt des Erfolgsmotivs ( $M_e$ ), der Erfolgserwartung ( $W_e$ ) und dem Erfolgsanreiz ( $A_e$ ) gebildet:

$$T_e = M_e \times W_e \times A_e$$

Die Erfolgstendenz ist, entsprechend dieser Aufstellung, bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit besonders hoch, wie die folgende Übersicht beispielhaft verdeutlicht (vgl. Atkinson, 1975; Rudolf, 2003):

*Tabelle 1: Beispielrechnungen für die Ermittlung der Erfolgstendenz*

Aufgabe	$W_e$	$A_e$	$T_e$ wenn $M_e$ niedrig (=1)	$T_e$ wenn $M_e$ hoch (=10)
1	.75	.25	$1 \times .75 \times .25 = .19$	$10 \times .75 \times .25 = 1,9$
2	.50	.50	$1 \times .50 \times .50 = .25$	$10 \times .50 \times .50 = 2,5$
3	.25	.75	$1 \times .25 \times .75 = .19$	$10 \times .25 \times .75 = 1,9$

Es wird deutlich, dass die größtmögliche Motivierung für Aufgaben vorausgesagt wird, die das höchste Produkt aus Anreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit versprechen (vgl. Asendorf, 1996). Der Anreizwert besteht im Affekt (Stolz), der sich aufgrund der erbrachten Leistung ergeben wird. Die Erwartung ist durch die subjektive Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, gekennzeichnet. Bei einer schwierigen Aufgabe steigt zwar der Anreizwert, aber die Erfolgswahrscheinlichkeit sinkt gleichzeitig. Folglich ergibt sich die größtmögliche Motivierung bei Aufgaben mit einer fünfzigprozentigen Erfolgswahrscheinlichkeit. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Annäherungstendenz bei Personen mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv durchweg höher ist als bei denjenigen, die ein niedrig ausgeprägtes Leistungsmotiv aufweisen. Zudem wird die größte Differenz zwischen den Personen bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit deutlich (vgl. Schmalt, 1986).

Die Misserfolgs- bzw. Vermeidungstendenz ( $T_m$ ) ergibt sich, entsprechend weiter geführt, aus dem Misserfolgsmotiv ( $M_m$ ), der Misserfolgserwartung ( $W_m$ ) und dem Misserfolgsanreiz ( $A_m$ ):

$$T_m = M_m \times W_m \times (-A_m)$$

<sup>7</sup> Da Atkinson (1976) annimmt, dass der Stolz auf eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung umso größer sein wird, je schwieriger die Aufgabe ist, stellt er die Beziehung zwischen dem Anreiz und der Erfolgserwartung als  $A=1-W$  dar.

Da die Misserfolgswahrscheinlichkeit bei einer niedrigen Erfolgserwartung sehr hoch ist, hingegen eine hohe Erfolgserwartung einen Misserfolg unwahrscheinlich werden lässt, ist die Misserfolgstendenz, also das Vermeiden von Misserfolg, bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit besonders ausgeprägt, was die folgende Übersicht verdeutlicht (vgl. Atkinson, 1975; Rudolf, 2003):

Tabelle 2: Beispielrechnungen für die Ermittlung der Misserfolgstendenz

Aufgabe	$W_m$	$-A_m$	$T_m$ wenn $M_m$ niedrig (=1)	$T_m$ wenn $M_m$ hoch (=10)
1	.75	-.25	$1 \times .75 \times (-.25) = -.19$	$10 \times .75 \times (-.25) = -1,9$
2	.50	-.50	$1 \times .50 \times (-.50) = -.25$	$10 \times .50 \times (-.50) = -2,5$
3	.25	-.75	$1 \times .25 \times (-.75) = -.19$	$10 \times .25 \times (-.75) = -1,9$

Die Tabelle 2 zeigt deutlich, dass die größtmögliche Motivierung, Misserfolg zu vermeiden, für Aufgaben vorausgesagt wird, die das höchste Produkt aus Anreiz und Misserfolgswahrscheinlichkeit versprechen. Der Anreizwert besteht im Affekt (Scham), der sich aufgrund der erbrachten Leistung ergeben wird. Während ein Misserfolg bei schwierigen Aufgaben wenig Scham über die missglückte Leistung verursacht, wächst der Misserfolgsanreiz jedoch mit sinkender Misserfolgswahrscheinlichkeit.

Weiterhin ist festzuhalten, dass die Vermeidungstendenz bei Personen mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv durchweg höher ist als bei Personen, mit einem niedrig ausgeprägten Leistungsmotiv. Zudem wird auch bei der Misserfolgstendenz die größte Differenz zwischen den Personen bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit deutlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Leistungsmotivation, unabhängig von der tendenziellen Ausrichtung des Leistungsmotivs bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeiten am stärksten ausgeprägt ist. Für Erfolgsmotivierte sind diese Aufgaben deshalb anregend, weil Erfolg und Misserfolg gleichermaßen möglich sind, die Aufgaben zwar anspruchsvoll, aber auch noch zu bewältigen sind (vgl. Rheinberg, 2002). Misserfolgsmotivierte hingegen meiden diesen Schwierigkeitsgrad besonders. Sie wählen eher leichte Aufgaben, um Misserfolg zu vermeiden bzw. eher schwierige Aufgaben, um einen Misserfolg legitimieren zu können (vgl. Schneider & Schmalt, 1994).

Die resultierende Leistungsmotivationsstärke bzw. Tendenz ( $L_t$ ), sich einer Aufgabe in einer Leistungssituation zuzuwenden bzw. diese zu meiden, wird schließlich aus der Summe der Erfolgstendenz und der Misserfolgstendenz gebildet (vgl. hierzu ausführlich Weiner, 1976a):

$$L_t = T_e + (-T_m)$$

Da die Situationsaspekte sowohl die Erfolgszuversicht als auch die Misserfolgsängstlichkeit anregen (Atkinson, 1975), ist das Resultat aus der Erfolgstendenz und der Misserfolgstendenz ausschlaggebend dafür, ob sich eine Person der Situation zuwendet oder sie meidet. Ist die Ausprägung des

Leistungsmotivs tendenziell erfolgsorientiert ( $T_e > T_m$ ), wird die resultierende Verhaltenstendenz positiv sein und die Leistungssituation aufgesucht. Negativ wird die resultierende Tendenz bei einem stark ausgeprägten misserfolgsorientierten Leistungsmotiv ( $T_e < T_m$ ), die Leistungssituation wird folglich gemieden.

### 3.3.2 Das Selbstbewertungsmodell

Selbstbewertungsmodelle, so Halisch (1976, 147f.), postulieren, dass Verhalten durch seine Folgen gesteuert wird. Das heißt, Konsequenzen des vorhergehenden Verhaltens beeinflussen, regulieren, unterdrücken oder ändern Verhalten in künftigen Situationen. Um die Stabilisierung und Autonomie von Leistungsverhalten zu erklären, hat Heckhausen (1972, 1977) die Überlegungen aus der Theorie der Selbstregulation (vgl. u. a. Kanfer, 1970, 1971) mit der Theorie der Leistungsmotivation nach Atkinson (1957, 1975) verknüpft.

Ein Grund für die Verknüpfung der Theorien bestand darin, dass das Risiko-Wahl-Modell (Atkinson, 1957, 1975) nur eine situative Anregungsvariable, nämlich die Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartung, benennt, jedoch durchaus auch andere Anreize, beispielsweise ein positives Gefühl hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgabe, motivationswirksam werden können (Heckhausen & Rheinberg, 1980, 15).

Der kognitiv-handlungstheoretische Ansatz zur Erklärung von Motivation (Heckhausen, 1977; Heckhausen & Rheinberg, 1980) versteht, wie vorangegangen beschrieben, die Beziehung zwischen den Faktoren Situation, Handlung, Ergebnis und Folge als ein Selbstbegründungssystem, weil der Handelnde nach jeder Handlung seine eigenen motivspezifischen Voreingenommenheiten bekräftigt und damit Selbstbewertung in individualtypischer Weise vornimmt. Diese Auffassung kann insbesondere auf Leistungssituationen übertragen werden. Das heißt, die Selbstbewertung bestätigt bzw. bekräftigt die motivspezifischen Anreizwerte für vorweggenommenen Erfolg oder Misserfolg in künftigen Situationen. Erfolgs- und Misserfolgsgefühle, so Heckhausen (1972, 961) besitzen selbstkräftigende Eigenschaften. Der Anreiz der Selbstbewertungsfolgen des vorweggenommenen Ergebnisses ist das, was schließlich zum Handeln motiviert (Heckhausen, 2003, 447). Folglich tritt Leistungshandeln erst dann ein, wenn das Ergebnis positive Folgen nach sich zieht und wenn das dafür nötige Ergebnis durch eigenes Handeln tatsächlich erreicht werden kann (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1996).

Der Leistungsmotivationsprozess schließt dabei verschiedene Motivparameter ein, die den Prozess der Selbstbegründung bzw. Selbstbewertung immer wieder stabilisieren. Die Selbstbegründung erfolgt durch die Festlegung von individuellen

Normen und Standards (Anspruchsniveau<sup>8</sup>, Zielsetzungen), dem Vergleich zwischen Ist- und Sollzustand mittels individueller Gütemaßstäbe (Bezugsnormorientierung<sup>9</sup>), Strategien der Ursachenklärung eigener Handlungsergebnisse (Kausalattribution<sup>10</sup>) und das Erleben von Selbstbewertungsaffekten. Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Stolz oder Ärger über sich selbst und das Erleben von Erfolg und Misserfolg spielen demzufolge eine entscheidende Rolle. Ihre Antizipation steuert ebenso das Leistungsverhalten in einer bestimmten Situation wie die Vorwegnahme möglicher Ursachen oder festgelegter Bezugsnormen (Halisch, 1976). Rheinberg (1976) definiert diese Variablen als Situationsparameter.

Das Modell der Selbstbewertung lässt sich, unter Berücksichtigung der Situationsparameter, folgendermaßen darstellen (vgl. Heckhausen, 2003, 448):

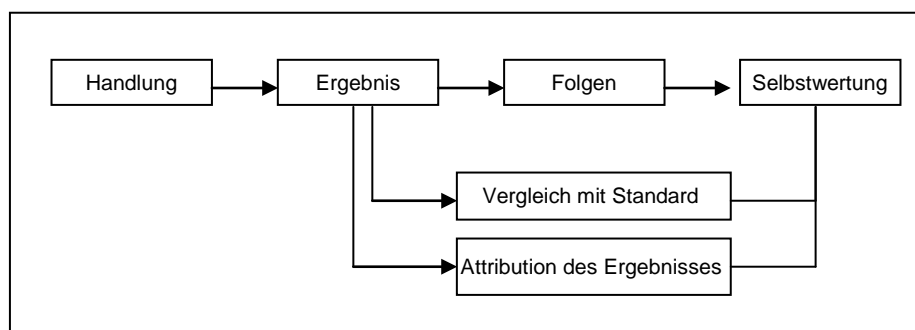


Abbildung 3: Das Modell der Selbstbewertung nach Heckhausen (2003)

Das Selbstbewertungsmodell baut auf der Überlegung auf, dass die Erfolgsmotivierten gegenüber den Misserfolgsmotivierten eine günstigere Selbstbewertungsbilanz aufweisen, die den erreichten Leistungsergebnissen entspricht (vgl. Schmalt, 1986). Diese Selbstbewertungsbilanz lässt sich zusammengefasst folgendermaßen darstellen (vgl. Heckhausen, 1972):

<sup>8</sup> Das Anspruchsniveau kennzeichnet den verbindlichen Anspruch bzw. Gütemaßstab an die erwartete Leistung in einer bestimmten Situation. Es beeinflusst die Zielsetzung, die sich an einer bestimmten Strategie (Kompetenzerweiterung vs. Kompetenzdemonstration) ausrichtet (vgl. u. a. Heckhausen & Wagner 1965; Heckhausen, 1976; Hoppe, 1976; Nicholls, 1984).

<sup>9</sup> Gütemaßstäbe können an unterschiedlichen Bezugsnormen ausgerichtet sein. Bei der sachbezogenen Bezugsnorm geht es um die Sache selbst. Die individuelle Bezugsnorm bezieht sich auf den intraindividuellen Vergleich wohingegen sich die soziale Bezugsnorm am interindividuellen Vergleich orientiert (vgl. ausführlich insbesondere Rheinberg, 1977, 1980, 1982, 2001).

<sup>10</sup> Kausalattribution beeinflusst wesentlich das Erleben von Erfolg und Misserfolg. Dabei werden internale Faktoren (Fähigkeit, Begabung, Anstrengung) und externale Bedingungen (Glück, Pech, Zufall, Schwierigkeit) zur Ursachenklärung herangezogen (vgl. hierzu insbesondere Weiner 1976b, 1986; Krampen, 1989).



- \* Erfolgsmotivierte setzen sich angemessene Ziele. Ihr Anspruchsniveau liegt in der Regel geringfügig über ihrem eigenen Leistungsniveau, ist aber für sie dennoch erreichbar. Sie verfügen über eine positive Kausalattribution, weil sie Erfolg eher auf internale Faktoren (Fähigkeit, Begabung) und Misserfolg hingegen auf externale Faktoren, insbesondere mangelnde Anstrengung, zurückführen. Misserfolg motiviert sie folglich dazu, sich in vergleichbaren Situationen (noch) mehr anzustrengen. Das Gefühl der Freude nach Erfolg ist bei erfolgsmotivierten Personen deutlich intensiver ausgeprägt als der Ärger nach Misserfolg. Zudem geht die Erfolgszuversicht in der Selbstbewertung mit einer stärkeren Orientierung an der individuellen Bezugsnorm einher.<sup>11</sup> (vgl. Rheinberg, Duscha et al., 1980)
  
- \* Misserfolgsmotivierte weichen häufiger auf die Enden des Schwierigkeitsspektrums von Aufgaben aus und nehmen damit eine unrealistische Zielsetzung vor. Sie bevorzugen entweder sehr leichte Aufgaben, um Misserfolg zu vermeiden, oder aber zu schwere Aufgaben, um Misserfolg zu legitimieren. Erfolge werden stärker externalen Ursachen zugeschrieben, während Misserfolge auf stabile, internale Faktoren, insbesondere mangelnde Fähigkeit und Begabung, zurückgeführt werden. Ihre Affektbilanz ist tendenziell negativ, weil ihnen Erfolg wenig bedeutet, während Misserfolg sie belastet. Ihre Selbstbewertung orientiert sich eher am interindividuellen Vergleich, also an der sozialen Bezugsnorm.

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Impliziten Theorien einer Person in der Betrachtung leistungsmotivierten Verhaltens durchaus auch berücksichtigt werden müssen. Implizite Theorien sind subjektive Überzeugungen über Faktoren, die aus der Sicht des Handelnden Erfolg oder Misserfolg verursachen. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die individuelle Bedeutsamkeit von Begabung und Anstrengung, deren Veränderbarkeit und Kompensierbarkeit (vgl. u. a. Dweck, 1986, 1999; Dweck & Bempechat, 1983; Spinath, 2001). So kann eine Person durchaus davon überzeugt sein, dass Begabung für Erfolg ausschlaggebend ist, wenngleich sie sich selbst als unbegabt einstuft.

Erfolgsmotivierte Personen sind der Überzeugung, dass Begabung und Anstrengung potenziell steigerbar sind und insbesondere Anstrengung ausschlaggebend für Erfolg in Leistungskontexten ist. Misserfolgsmotivierte Personen hingegen sind davon überzeugt, eigene Fähigkeiten nicht in einem nennenswerten Ausmaß beeinflussen zu können. Sie sehen die eigene Begabung als wesentlichen Faktor für das Erreichen von Erfolg (vgl. Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997; Spinath & Schöne, 2003a).

---

<sup>11</sup> Vgl. ausführlich zur Beziehung von Leistungsmotivtendenz und Bezugsnormorientierung u. a. Rheinberg, Duscha et al., 1980; Rheinberg & Krug, 1999, Dickhäuser & Rheinberg, 2003)

Die Tabelle 3 stellt die Zusammenhänge der Leistungsmotivparameter zur Motivausprägung im Überblick dar:

Tabelle 3: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation (modifiziert nach Rheinberg, 2002)

Komponenten		Motivausprägung	
		Erfolgszuversicht	Misserfolgsängstlichkeit
Zielsetzung / Anspruchsniveau		realistische, mittelschwere Aufgaben	unrealistische, Aufgaben zu leicht oder zu schwer
Ursachenzuschreibung	bei Erfolg	Anstrengung, gute eigene Tüchtigkeit	Glück, leichte Aufgaben
	bei Misserfolg	mangelnde Anstrengung bzw. Pech	mangelnde eigene Fähigkeit bzw. Begabung
Implizite Theorien		Veränderbarkeit von Begabung, Anstrengung ist ausschlaggebend für Erfolg	Unveränderbarkeit von Begabung, Begabung ist ausschlaggebend für Erfolg
Bezugsnormorientierung		tendenziell individuell (intraindividueller Vergleich)	tendenziell sozial (interindividueller Vergleich)
Selbstbewertung		positive Erfolgs-Misserfolgsbilanz	negative Erfolgs-Misserfolgsbilanz

Die Tabelle 3 verdeutlicht, dass Erfolgsmotivierte ein offensives Verhalten zeigen, das darauf gerichtet ist, die eigene Tüchtigkeit zu steigern und das eigene Begabungspotenzial voll auszuschöpfen. Misserfolgsmotivierten Personen wird hingegen eine eher defensive Verhaltensgrundlinie unterstellt, die vor allem darauf abzielt, selbstwertbelastende Konsequenzen zu meiden (Halisch, 1976).

Die Selbstregulation des Leistungsverhaltens zeigt dabei eine Stabilität hinsichtlich Richtung, Intensität und Ausdauer des Leistungsbemühens auch gegen erfahrungswidrige Fremdeinflüsse und wechselnde Situations- und Umwelteinflüsse (Heckhausen, 1977). Dies führt dazu, dass die Motivsysteme durch die jeweils voreingenommene Selbstbewertungstendenz bestätigt und langfristig aufrechterhalten werden.

Es lässt sich folglich festhalten, dass das Selbstbewertungsmodell eine Einbeziehung der Determinanten des Leistungsmotivs in Abhängigkeit von der jeweiligen leistungsmotivspezifischen Erwartungsausrichtung vornimmt. Die Wirksamkeit dieser Determinanten im Selbstbewertungsprozess leistungsmotivierten Handelns ist in Abbildung 4 zusammenfassend dargestellt.

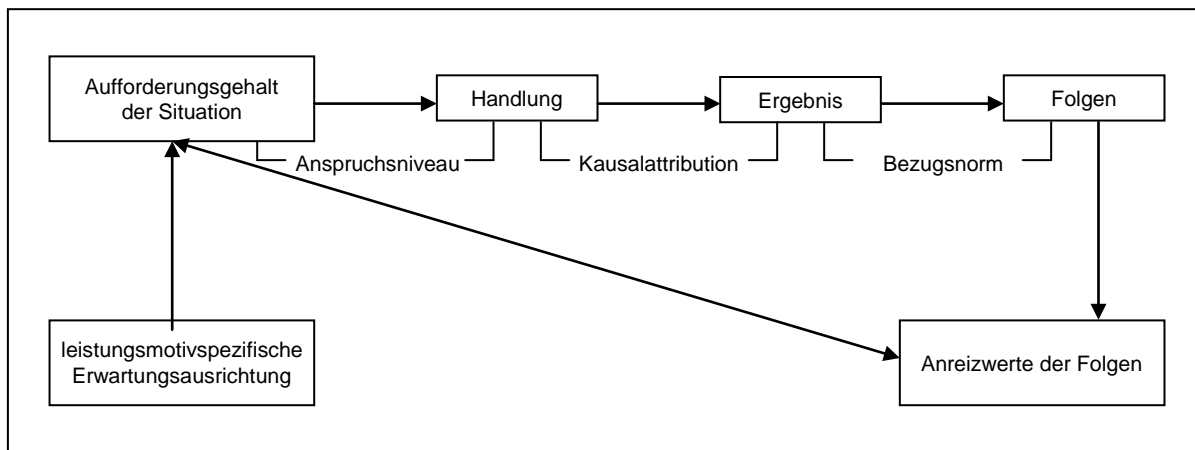


Abbildung 4: Der Leistungsmotivationsprozess als Selbstbewertung (nach Heckhausen, 1977).

Die Abbildung 4 zeigt, je nach motivspezifischer Erwartungsausrichtung (Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung) wird die Anspruchsniveausetzung bzw. Zielsetzung vorgenommen, die unmittelbar mit der Anstrengungskalkulation verbunden ist (Nitsch, 1986). Dem Handlungsvollzug und der Ergebnisfeststellung folgt die Ursachenklärung des Erfolgs oder Misserfolgs, wobei anhand der Bezugsnormorientierung das Gelingen bzw. Misslingen der Leistungshandlung beurteilt wird. Die Selbstbewertungsfolgen der Handlung sind dabei maßgeblich durch die Zielerreichungsdiskrepanz geprägt.

Der dargestellte Leistungsmotivationsprozess wird sowohl als Antizipation als auch als handlungsbegleitende Abfolge wirksam und stabilisiert durch die Selbstbewertung das Leistungsmotiv als überdauernde Persönlichkeitsdisposition.

### 3.3.3 Die achievement-goal-Theorie (Leistungszieltheorie)

Dass Ziele eine motivierende Qualität besitzen, zeigt sich in der jeweiligen Zielperspektive einer Person (Brunstein et al., 1999). Persönliche Ziele beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in Leistungssituationen, sie verdeutlichen, wie eine Person ihre persönliche Kompetenz bewertet. Erfolg, Misserfolg und Leistung können, so Duscha et al., (1995) ausschließlich in Anbetracht des Zielverhaltens einer Person richtig beurteilt werden.

Ausgehend von der Überlegung, dass der Mensch ein zielgerichtetes Wesen ist, kann eine weitere Theorie zur Erklärung leistungsmotivierten Handelns genannt werden. Nach dem Ansatz der achievement-goal-Theorie wird Leistungsmotivation als das Streben nach Kompetenz verstanden. Um jedoch Aussagen zur Leistungsmotivation einer Person treffen zu können, so Roberts (2001, 17), muss ihre jeweilige Zielperspektive betrachtet werden:

„ Achievement goal theory applies only to people who are trying to achieve a desired personal or socially constructed goal in an achievement context. Achievement goal theory concerns why you are in context and argues that the major reason you strive to achieve is to demonstrate a valued competence.”

Die achievement-goal-Theorie ist maßgeblich durch die Arbeiten von Nicholls (1983, 1984, 1992) und Dweck (1986, 1999) geprägt. Die Autoren unterscheiden die Aufgabenorientierung (task-involvement) von der Egoorientierung (ego-involvement) und machen deutlich, dass es zwei unterschiedliche Ausrichtungen bzw. Perspektiven des zielorientierten Leistungshandelns gibt, die unabhängig voneinander bestimmen, wie Menschen ihre Kompetenz und ihre subjektiven Erfolge definieren (Duda, 1992, 59).

Die Aufgabenorientierung kennzeichnet das Streben nach Leistung im Sinne der Entwicklung eigener Fähigkeiten und der Kompetenzerweiterung. Dabei werden Aufgaben ausgewählt, die eine als realistisch zu bewältigende Schwierigkeit besitzen. Der subjektive Erfolg von Menschen mit einer aufgabenorientierten Zielperspektive basiert auf Verbesserung und Lernzuwachs und besteht folglich darin, eine Sache bzw. Aufgabe um ihrer selbst willen besser verstehen oder beherrschen zu können. Deshalb wird die Aufgabenorientierung auch als Lernzielorientierung postuliert (vgl. Spinath & Schöne, 2003b).

Personen mit einer Egoorientierung streben hingegen nach Leistung, um ihre Fähigkeiten bzw. ihre Kompetenz zu demonstrieren. Ihr Verhalten intendiert besser als andere zu sein. Daher vergleichen Personen mit einer egoorientierten Zielperspektive ihren Erfolg mit dem Erfolg anderer und beurteilen daraufhin ihre eigene Leistung. In dem Sinne wird Erfolg nur darin gesehen, andere in ihrer Leistung überboten zu haben, was dazu führt, dass ausschließlich die Ziele verfolgt werden, die effektiv zur Kompetenzdemonstration beitragen (vgl. Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1992).

Entsprechend dieser Beschreibungen kann Aufgabenorientierung eher als ein positives Leistungsverhalten charakterisiert werden, das aus einer intrinsisch motivierten Haltung basiert. Die Egoorientierung hingegen muss vor allem als negatives Leistungsverhalten aufgefasst werden, da es mit einem Zweifel an der eigenen Kompetenz einhergeht, das Verhalten eher instrumentell und wenig intrinsisch motiviert scheint (Nicholls, 1992, 227).

Elliot & Church (1997, 218) beschreiben ein integratives Modell, das

„... incorporate both the contemporary performance / mastery and the classic approach / avoidance distinction“.

Dabei gehen die Autoren davon aus, dass die aufgabenorientierten Leistungsziele eine Annäherung im Sinne der Erfolgszuversicht implizieren, während die egoorientierten Leistungsziele eher mit einer Vermeidung von Misserfolg einhergehen. Das Anliegen dieses Modell besteht darin, deutlich zu machen, dass Leistungsmotivation ein mehrdimensionales Konstrukt ist, das in unterschiedlichen Zusammenhängen betrachtet werden muss.

### 3.3.4 Die self-determination-Theorie (Selbstbestimmungstheorie)

Eine weitere Theorie der Leistungsmotivation stellt die Selbstbestimmungstheorie dar, die insbesondere von Deci & Ryan (1985, 1993, 2000) geprägt ist und sich ebenfalls auf die Intentionalität, die Zielsetzung von Handlungen bezieht, um Leistungsmotivation erklären zu können. Die Autoren versuchen insbesondere die Frage nach dem Warum einer Handlung zu klären.

Im Sinne der Theorie sind Menschen dann motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen, ihre Handlungen einem Zweck folgen und somit intentionalisiert sind (vgl. Deci & Ryan, 1993). Dabei können sich die Handlungen auf die unmittelbar befriedigende Erfahrung des Vollzugs oder auf das Handlungsergebnis beziehen.

Erwartungs-Wert-Modelle, und im Speziellen auch das Risiko-Wahl-Modell (Atkinson, 1957), unterstellen, dass Motivation auf Verhaltensfolgen gerichtet, also extrinsisch ist. Intrinsische Motivation kann in dem Sinne nicht eindeutig erklärt werden (vgl. Pekrun, 1988). Deci & Ryan (1993, 229) gehen jedoch davon aus, dass Verhalten in unterschiedlichsten Lebenskontexten maßgeblich von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen bestimmt wird: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit bzw. sozialer Eingebundenheit. Das Streben nach Kompetenz stellt einen zentralen Aspekt der Leistungsmotivation dar und wird in der Konzeptualisierung von Zielen deutlich. Gleichzeitig kann auch ein Zusammenhang zum Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung festgestellt werden:

„When autonomy is satisfied, individuals (...) behaviour is likely to be regulated by intrinsic or identified structures. Intentionally behaviour is then autonomous and conform to more of a task orientation since this is a self-referenced style of perception. When the need of autonomy is not satisfied (...) motives are likely to be more extrinsic or introjected and will be associated with the external-referencing style of an ego orientation.” (Biddle, 2001, 126).

Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass Selbstbestimmung und Kontrolliertheit die Qualität und Orientierung von motivierten Handlungen festlegen, was eine Unterscheidung von intrinsischen, extrinsischen und amotivierten Verhaltensweisen notwendig macht (Ryan & Deci, 2000).

Ntoumanis & Blaymires (2003, 6) beschreiben eine Person dann als intrinsisch motiviert, wenn ihr Handeln aus Interesse und Freude besteht und gleichzeitig die Möglichkeit impliziert, etwas zu lernen, eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen oder besondere Erfahrungen zu machen. Die Handlung erfolgt aufgrund interner Antriebe und intendiert keine Belohnung, da die Belohnung in der Handlung selbst liegt (Ryan & Deci, 2000). Extrinsisch motiviert ist eine Person hingegen, wenn das Ergebnis einer Handlung als bedeutungsvoller eingeschätzt wird als die Ausführung der Handlung selbst. Das Verhalten ist instrumentell, um eine von der Handlung separierte Konsequenz zu erlangen.

Amotivation liegt schließlich vor, wenn eine Handlung kein erkennbares Ziel verfolgt, einem unkontrollierten Impuls entspringt, also nicht durch intentionale Prozesse gesteuert wird:

„Individuals who are amotivated engage in the activity without any sense of purpose and do not see relationship between their actions and the consequences of such behavior.“ (Vallerand et al., 1997).

Intrinsisch motiviertes Handeln stellt für Deci & Ryan (1995, 226) den Prototypen selbstbestimmten Verhaltens und die Konsequenz aus dem Bedürfnis nach Kompetenz dar. Da Menschen jedoch ebenso ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit und sozialer Eingebundenheit besitzen, weisen die Autoren gleichzeitig darauf hin, dass auch extrinsisch motivierte Handlungen durch Prozesse der Internalisation, Intojektion und Integration in selbstbestimmtes Verhalten überführt werden können, indem sozial vermittelte Ziele, Verhaltensweisen und Erwartungen in das individuelle Selbstkonzept übernommen werden (vgl. Deci et al., 1991). Als selbstbestimmt werden daher introjizierte, internalisierte und integrierte Regulationen von Werten und Handlungsintentionen, basierend auf extrinsischer Motivation sowie intrinsische Verhaltensweisen verstanden.

Die in der Selbstbestimmungstheorie hohe Bedeutsamkeit der Bedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit tragen zum Verständnis leistungsmotivierten Verhaltens bei. Der Zusammenhang von intrinsischer Motivation und den drei Basisbedürfnissen zeigt sich in dem Wunsch einer Person, selbstbestimmt ihre Kompetenzen zu entwickeln, nach Kompetenz zu streben (Elliot & Church, 1997, 218) und Informationen über die eigene Fähigkeiten einzuholen (Meyer, 1973, 156). Inwieweit die Bedürfnisse nach Autonomie, Selbstbestimmung und auch der sozialen Eingebundenheit dabei befriedigt werden, ist von der individuellen Zielorientierung der Person und den entsprechenden motivationalen Gegebenheiten der Situation abhängig (vgl. Biddle, 2001).

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass Deci & Ryan (1985, 1995) intrinsische und extrinsische Motivation nicht als gegensätzlich postulieren, sondern sie als Endpole eines Motivationskontinuums verstehen, das durch eine dementsprechende Handlungsregulation gekennzeichnet ist.

Eine Weiterentwicklung der Selbstbestimmungstheorie durch die hierarchische Strukturierung des Motivationsprozesses, insbesondere durch die Berücksichtigung des Kontexts, nimmt Vallerand (1997, 2001) vor. Sein Strukturmodell der (Leistungs-)Motivation wird im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt.

### 3.3.5 Das hierarchische Strukturmodell der Motivation

Vallerand (2001, 277) kritisiert, dass sich Forschungsbemühungen zur Analyse von motivationalem Verhalten oftmals nur auf eine Ebene beschränken und Leistungsmotivation nicht kontextabhängig betrachtet wird. Deshalb entwickelte der Autor auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie ein Strukturmodell, das den Motivationsprozess nicht nur auf einer generalisierten Ebene betrachtet (vgl. Deci & Ryan, 1985), sondern auch verschiedene Kontexte und Situationen einbezieht und berücksichtigt.

Das hierarchische Strukturmodell geht davon aus, dass intrinsische und extrinsische Motivation, aber auch Amotivation in jedem Menschen in Form einer hierarchischen Struktur vorliegen (vgl. Vallerand et al., 1992). Ausgehend von der Überlegung, dass es notwendig ist, Leistungsmotivation differenziert und in Abhängigkeit vom Kontext zu betrachten, entwickelte Vallerand (1997) sein Modell zur Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens. Der Autor versteht den Motivationsprozess als multidimensional, was sich an der Definition von drei Generalisierungsstufen festmachen lässt. Das Modell beschreibt eine Struktur bestehend aus drei verschiedenen Stufen, die sich, hierarchisch betrachtet, gegenseitig beeinflussen (vgl. Vallerand 1997, 2001; Blanchard et al. 2007):

- (1) Global Motivation: Die globale Motivation stellt die höchste Stufe dar. Sie wird auch als „personality level“ verstanden, weil sie sich auf eine breit angelegte Disposition einer Person bezieht und damit die trait-Ebene einer Person beschreibt.
- (2) Contextual Motivation: Die zweite Stufe in der Hierarchie beschreibt die kontextuelle Motivation. Sie bezieht sich auf die motivationale Orientierung und kontextspezifischen Regulationsstrategien, die sich in den verschiedenen Domänen beispielsweise im Sport, der Kunst oder Musik erkennen lassen und sich in ihnen entsprechend widerspiegeln.
- (3) Situational Motivation: Die situative Ebene stellt die unterste Stufe des Modells dar. Sie kennzeichnet die Motivation, die eine Person in einer bestimmten Situation, sprich im Hier und Jetzt, charakterisiert und sich demzufolge im Verhalten erkennen lässt.

Motivation auf der globalen Ebene versteht sich folglich als allgemeine motivationale Orientierung, sozusagen als individuelle Disposition eines Menschen, während die zweite Ebene die Motivation beschreibt, die eine Person im Rahmen eines spezifischen Kontextes hat. Vallerand (1997, 2001) geht folglich auch von der Existenz kontextspezifischer Motive aus, zu denen auch ein Sportleistungsmotiv zugeordnet werden könnte. Die Situationsebene als niedrigste Hierarchiestufe beschreibt die Motivation, die eine Person in einer konkreten Situation aufweist.

Dieser Ebene schreibt Vallerand (2001, 275) eine besondere Bedeutung zu:

„The situational level is thus essential to a better understanding of people’s engagement in sport and related activities.“

Die Abbildung 5 zeigt das hierarchische Strukturmodell Vallerands (1997, 2001) und verdeutlicht seine theoretischen Abstufungen.

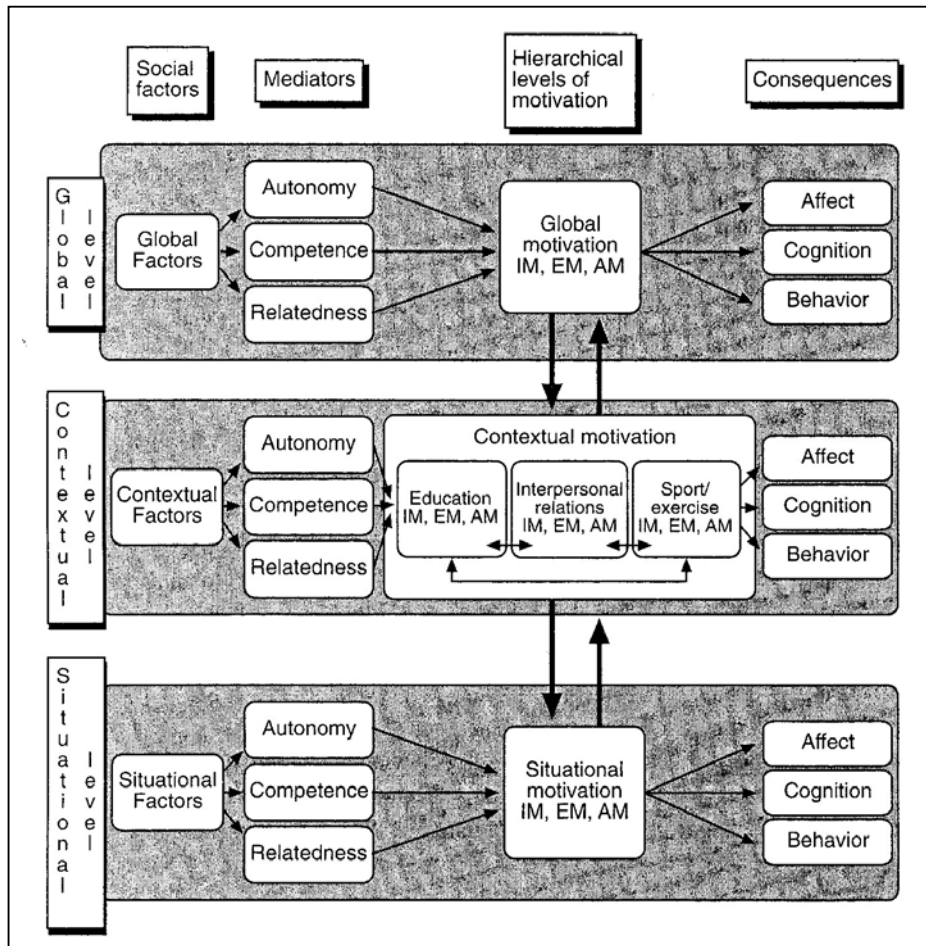


Abbildung 5: Das hierarchische Modell nach Vallerand (2001)

Das Strukturmodell veranschaulicht nicht nur die drei Motivationsstufen, sondern nimmt auch die Existenz von Wechselbeziehungen an. Demnach hat die kontextuelle Motivation (und damit auch die globale Motivation) einen Einfluss auf die situative Motivation. Umgekehrt ist es ebenso denkbar, dass die Motivationsstruktur einer bestimmten Situation nachhaltig auf die globale und kontextuelle Motivation wirken kann.

Guay et al. (2003) und auch Blanchard et al. (2007) sprechen hier von dem Top-Down und Bottom-Up Prinzip und verdeutlichen dabei eine reziproke Beziehung der einzelnen Ebenen zueinander:



„In addition to the different levels of generality, the hierarchical model proposes the existence of a dynamic relationship between advanced motivations in the hierarchy. In other words, motivation at one given results from motivation at the next proximal level. (...), a top down effect is postulated, meaning that motivation at a higher level of generality affects motivation at the next lower level of generality (...) a bottom up relationship also exists between advanced levels of motivations.” (Blanchard et al., 2007, 858).

Das Modell zeigt weiterhin, dass auf den verschiedenen Motivationsstufen soziale Faktoren wirksam werden können, die wiederum durch die Wahrnehmung von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit vermittelt werden.<sup>12</sup>

Die Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie zieht Vallerand (1997), indem er anmerkt, dass eine vollständige Analyse von Motivation nur unter Berücksichtigung der intrinsischen, der extrinsischen Motivation sowie der Amotivation gelingen kann<sup>13</sup>. Diese Motivationsformen sind auf allen Stufen gleichermaßen präsent. So kann eine Person beispielsweise im Sportkontext überwiegend intrinsisch motiviert sein, in einer konkreten sportlichen Situation jedoch eher extrinsisch motiviertes Verhalten zeigen. Intrinsische und extrinsische Motivation müssen sich dabei keineswegs gegenläufig verhalten. Viel mehr sind Veränderungen auf allen Ebenen möglich, die auch bewirken können, dass eine Person sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert ist (vgl. Vallerand, 2001).

In der Abbildung 5 wird deutlich, dass das Strukturmodell Motivation auf allen drei Stufen in Abhängigkeit ihrer Konsequenzen betrachtet, die kognitiv, affektiv oder verhaltensrelevant sind. Positive Folgen ergeben sich üblicherweise aus einer intrinsisch motivierten Handlung, während überwiegend negative Konsequenzen vor allem auf extrinsische Motivation zurückzuführen ist.

Die motivationalen Folgen existieren auf allen drei Stufen gleichermaßen, sie besitzen das gleiche Maß wie ihr kontextueller Ursprung:

„... consequences exist at the three levels are at the same level of generality as the motivation producing them. Finally contextual consequences should be mainly determined by relevant contextual motivation. For instance, sport-related outcomes (e.g. sport enjoyment) should be the result of motivation toward sport much more than that toward educational activities.” (Vallerand, 2001, 267).

Diesen Überlegungen entsprechend formuliert Vallerand (1997, 2001) die „Specific Hypothesis“. Die Hypothese betont die Relevanz des Kontextes und geht davon aus, dass die Motivation in einer bestimmten Situation vor allem durch den ihr entsprechenden spezifischen Kontext und weniger durch einen allgemeinen, unspezifischen Kontext geprägt ist und beeinflusst wird:

---

<sup>12</sup> An dieser Stelle nimmt Vallerand (1997, 2001) Bezug zur Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) und integriert die drei Basisbedürfnisse Autonomie (autonomy), Kompetenz (competence) und soziale Eingebundenheit (relatedness) in das Strukturmodell.

<sup>13</sup> In der Abbildung werden folgende Abkürzungen dafür verwendet: IM = intrinsische Motivation; EM = extrinsische Motivation; AM = Amotivation.

„... situational motivation toward a specific activity should be mainly influenced by contextual motivation directly related to this activity and not so much by nonrelevant contextual motivations.“ (Vallerand, 2001, 291).

Aufgrund der daraus resultierenden Überlegungen und der Beachtung der Annahme, dass Motivationsprozesse die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse intendieren, ergibt sich die Notwendigkeit, Motivationsprozesse insbesondere den Leistungsmotivationsprozess multidimensional zu betrachten, um das Leistungsverhalten von Menschen besser verstehen und entsprechende Konsequenzen ableiten zu können.

### *3.3.6 Kritische Anmerkungen zu den Theorien der Leistungsmotivation*

Die unterschiedlichen Modelle und Theorien zur Erklärung von Leistungsmotivation schließen in ihren Überlegungen immer auch die Frage nach intrinsischen und extrinsischen Aspekten ein.

Dementsprechend beschränken sich die Erwartungs-Wert-Theorien überwiegend auf die Überlegung, der Motivationsprozess sei vornehmlich extrinsisch gesteuert. Auch das kognitive Motivationsmodell (Heckhausen, 1977) beschreibt, dass Handeln erst dann eintritt, wenn das Ergebnis positive Folgen nach sich zieht und wenn das dafür erforderliche Ergebnis durch eigenes Handeln tatsächlich erreicht werden kann. Der Anreizwert bezieht sich ausschließlich auf die Handlungskonsequenzen. Und auch das erweiterte Kognitionsmodell (Heckhausen & Rheinberg, 1980) beschreibt, dass die Handlungstendenz einer Person steigt, je sicherer das Handlungsergebnis Folgen mit einem hohen Anreizwert nach sich zieht und umso eher das Ergebnis vom eigenen Handeln abhängt (Rheinberg, 2002, 135).

Prenzel (1988) und auch Schiefele (1996) kritisieren in dem Zusammenhang, dass den Handlungsergebnissen keine eigene Anreizqualität zukommt. Für die Autoren ist es plausibel, ein mit der Handlung verbundenes Ergebnis als Teil der Handlung zu betrachten und die darauf bezogene Motivation als intrinsisch zu bezeichnen (Schiefele, 1996, 53).

Rheinberg (1989) hat versucht, sich von dem rein zweckzentrierten Fokus zu lösen und intrinsische, tätigkeitszentrierte Aspekte im Leistungsmotivationsprozess zu integrieren, wobei der Tätigkeitsvollzug den Anreiz der ergebnisabhängigen Selbstbewertung nicht ausschließt, sondern ergänzt. Erst mit der Berücksichtigung tätigkeitsspezifischer Anreize kann deutlich werden, inwieweit die spezifische Motivation in der Aktivitätsphase tatsächlich beschrieben werden kann (vgl. hierzu Eickhorst, 1994; Rheinberg, 2002). Folglich kann für einen leistungsmotivierten Schüler nicht nur das Ergebnis, sondern durchaus auch der Handlungsvollzug attraktiv sein und somit einen Anreiz zu leistungsmotiviertem Verhalten darstellen.

Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass die Handlung und ihr Ergebnis als miteinander verbunden verstanden werden.<sup>14</sup>

Die Betonung, dass Motivation abhängig von den positiven Ergebnisfolgen betrachtet werden muss, wirft die Frage auf, inwieweit die spezifischen Bedingungen des Unterrichts in der Schule, insbesondere des Sportunterrichts in dem Modell berücksichtigt werden können. Unterrichtssituationen und ihre Zielstellungen verlangen nach Aktivität und einer gewissen Leistungs- und Lernbereitschaft. Handeln setzt also ein, weil es die Situation erfordert oder ermöglicht. Dabei kann der Handlungsvollzug nicht nur lernorientiert, sondern durchaus leistungsorientiert ausgerichtet sein, obgleich mit dem Handeln unterschiedliche Intentionen verfolgt werden (Kompetenz-, Macht- oder Anschlussstreben), die wiederum positive Folgen verursachen können.

In diesem Sinne müssen extrinsische und intrinsische Aspekte im Sportunterricht gleichermaßen berücksichtigt werden, um leistungsmotiviertes Verhalten zu verstehen, wobei sich die intrinsische Motivation in den Leistungshandlungen ausdrücken können, die aus Freude an der Bewegung und der Ergebnisse willen vollzogen werden (vgl. Schiefele, 1996, Schiefele & Köller, 2001, Rheinberg, 2002).

Neben der eher extrinsisch orientierten Leistungsmotivationstheorie ist es insbesondere die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985, 1995, 2000) und darauf aufbauend auch die Theorie von Vallerand (1997, 2001), die leistungsmotiviertes Handeln eher mit intrinsischen Anreizen begründen. Die Autoren postulieren, dass intrinsisch motiviertes Verhalten letztendlich dem Ziel der Kompetenzsteigerung dienlich ist, wobei die beiden Grundbedürfnisse Kompetenz und Autonomie zwar extrinsisch motiviertem Verhalten zugrunde liegen können (Schiefele & Köller, 2001), jedoch in intrinsisch motivierte Verhaltenssteuerung gewandelt werden (Rheinberg, 2002). Für die Schulpraxis ist die Annahme der Integration, Introjektion bzw. Internalisierung extrinsischer Anreize eher schwierig nachvollziehbar. Die unterrichtsgebundenen Intentionen erfordern eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit, jedoch ist fraglich, ob die Zielstellungen des Unterrichts auch stets mit dem individuellen Ziel der Bedürfnisbefriedigung einhergehen und damit leistungsmotiviertes Verhalten verursachen. Auch Schiefele (1996) betont, dass von einer größeren Zahl unmittelbarer Ziele und Verhaltensursachen auszugehen ist und daher von einer einseitigen Betrachtung Abstand genommen werden muss.

Eine Trennung von intrinsischen und extrinsischen Anreizen oder die Annahme der Dominanz bestimmter Anreize im Leistungsmotivationsprozess, ist meines Erachtens für geschlossene Lern- und Leistungsprozesse, wie es Unterrichtssituationen zumeist sind, schwierig. Da, entsprechend der dieser Arbeit zugrunde

---

<sup>14</sup> Die Quellen positiver und negativer Tätigkeitsanreize finden sich u. a. bei Rheinberg & Fries (1998).

liegenden Definition von Leistungsmotivation, eine Kompetenzsteigerung mit der Leistungshandlung erreicht werden soll, müssen neben dem angestrebten Lern- und Leistungsergebnis und seinen möglichen Konsequenzen auch die Freude oder das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Lern- bzw. Leistungsgegenstand unter Beachtung situationsspezifischer Persönlichkeitsbedingungen als potenzielle Anreize im Leistungsmotivationsprozess einbezogen werden.

### **3.4 Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation**

Zur Diagnostik von Leistungsmotivausprägungen können das operante bzw. projektive Verfahren (TAT), die semiprojektive Messmethode (Gittertechnik) oder das response Verfahren (Fragebogen) herangezogen werden.

Für die Messung eher unbewusster Motive sind die operanten Verfahren in Form der TAT-Methode geeignet, während die bewusste Einschätzung des Verhaltens (und der Leistung) mit Hilfe responster Messverfahren gelingt (vgl. Halisch, 1986). Sowohl die TAT-Methode als auch die Gittertechnik regen das jeweils zu messende Motiv mit Hilfe von Bildern an, während bei dem Fragebogenverfahren der Motivbezug über narratives Material erzeugt wird (Schmalt & Sokolowski, 2000).

Der TAT (Thematic Apperception Test) geht auf Murray (1938) zurück und stellt ein Verfahren dar, mit dem es gelingen soll, das Leistungsmotiv einer Person aus Phantasiegeschichten zu rekonstruieren. Die zu untersuchenden Personen müssen zu einer Bilderserie eine Phantasiegeschichte schreiben, in der über die Situation auf den Bildern, die dargestellten Person(en) und über deren Gedanken, Gefühle und Absichten berichtet wird. Da nicht festgelegt ist, was auf den Bildern erkannt werden soll, sind der Phantasie des Probanden keine Grenzen gesetzt und unbewusste Bedürfnisse (Motive) können projiziert werden (Weiner, 1976a).

Die entstandenen Geschichten werden hinsichtlich ihres leistungsthematischen Inhalts und des Vorhandenseins eines Leistungsziels mit Hilfe eines Kategoriensystems bzw. eines Inhaltsschlüssels ausgewertet.

Ein solches Kategoriensystem wurde erstmals von Mc Clelland et al. (1953, 1958) vorgestellt. Zu diesem Zweck wurden die Probanden gebeten, Geschichten zu einzelnen Bildern zu schreiben und sich dabei auf vier Hauptfragen<sup>15</sup> zu beziehen (Mc Clelland et al., 1958, 69).

Von anfänglich zehn Inhaltskategorien blieben nach einigen Validierungsverläufen schließlich sechs Hauptkategorien übrig, die den Inhaltsschlüssel zur Analyse des Leistungsmotivs charakterisierten. Diese Kategorien sind: Bedürfnisse (oder Wünsche), instrumentelle Tätigkeiten, positive und negative Zielerwartungen,

---

<sup>15</sup> 1. What is happening? Who are the persons? 2. What has led up to the situation? What has happened in the past? 3. What is being thought – what is wanted? 4. What will happen? What will be done?

innere und äußere Hindernisse, Unterstützung sowie positive und negative Gefühlszustände.

Eine Geschichte beinhaltet dementsprechend dann ein Leistungsziel, wenn ein Wettstreit um die Erreichung eines bestimmten Leistungsstandards erkennbar ist, wenn ein Streben nach Erfolg, nach Hindernissen, nach der Bewältigung von Schwierigkeiten ausgedrückt wird und die in der Geschichte handelnde Person Stolz über den erreichten Erfolg bzw. Enttäuschung über Misserfolg zeigt, so Mc Clelland et al. (1976).

Heckhausen (1963) weist darauf hin, dass die beiden Motivtendenzen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg, vektoriell entgegengesetzt sind und qualitativ verschieden betrachtet werden müssen. Der Auswertungsschlüssel von Mc Clelland et al. (1953, 1958) vermengt jedoch erfolgsbezogene und misserfolgsbezogene Inhaltskategorien miteinander und lässt beide Tendenzen in die Messwerte der Motivstärke einfließen, indem die Einzelwerte schließlich zu einem einzigen Punktwert zusammengezogen werden. Heckhausen (1963, 1974a) hat daher ein TAT-Auswertungsverfahren entwickelt, das mit Hilfe von sechs Bildern Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg unabhängig voneinander über zwei Auswertungsschlüssel erfasst.<sup>16</sup> Die Bilder zeigen Leistungssituationen, von denen jeweils die Hälfte einen erfolgreichen oder einen nicht erfolgreichen Handlungsablauf nahelegen. Die Erfolgsbilder entsprechen denen von Mc Clelland et al. (1953), die Misserfolgsbilder sind von Heckhausen (1963) selbst entwickelt worden.

Alle sechs Bilder können drei Arbeits- und Berufsbereichen zugeordnet werden, diese sind: Schule und Studium, Bürotätigkeit und handwerkliche Tätigkeiten. Aufgrund der neutralen Instruktionen und der unmissverständlichen Leistungsthematik der Bilder wurde versucht, die Anregungsbedingungen so zu gestalten, dass sie zugunsten einer Maximierung individueller Motivunterschiede beitragen (vgl. Heckhausen, 2003). Neben der Gesamtmotivation (GM) werden Punktwerte für Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Misserfolg (FM) vergeben, die mittels Subtraktion die Nettohoffnung ergeben ( $NH = HE - FM$ ). Während die Gesamtmotivation verdeutlicht, wie sehr eine Person Leistungssituationen in leistungsthematischen Situationen wahrnimmt und erlebt, beschreibt die Nettohoffnung, ob die Person eher zu einer erfolgszuversichtlichen oder zu einer misserfolgsängstlichen Sicht tendiert (Rheinberg, 2002).

Die Anregung des Motivs aufgrund der Bilder erfolgt bei der TAT-Methode für den Probanden unbewusst, weshalb Schmalz & Sokolowski (2003, 119) dem TAT

---

<sup>16</sup> HE wird über folgende Kategorien analysiert: Bedürfnis nach Leistung und Erfolg, instrumentale Tätigkeit, Erfolgserwartung, Lob, positiver Gefühlszustand, Erfolgsthema. Die FM-Kategorien sind: Bedürfnis nach Misserfolgsmeidung, instrumentale Tätigkeit, um Erfolg zu meiden, Misserfolgserwartung, Tadel, negativer Gefühlszustand, Misserfolg, Misserfolgsthema

sowohl bei der Motivanregung als auch bei der Antwortproduktion einen impliziten Motivbezug unterstellen.

Zur Frage der Brauchbarkeit der TAT-Methode muss konstatiert werden, dass der TAT ein valides Instrument darstellt, das es ermöglicht, Leistungsverhalten vorherzusagen. Allerdings kann der TAT herkömmlichen Standards hinsichtlich Homogenität und Retestreliaibilität nicht vollständig genügen. Bei der TAT-Messung entsteht durch die bildsituative Motivanregung ein in sich kohärenter Motivationsprozess, der nur eine geringe Wiederholungszuverlässigkeit sowie niedrige interne Konsistenzen zulässt (vgl. Schmalt & Sokolowski, 2000, 116f.). Gleichzeitig muss kritisch angemerkt werden, dass eine individuelle Anregung durch vorangegangene Erlebnisse oder andere situative Bedingungen beim Einsatz des TAT nicht vollständig ausgeschlossen werden kann (vgl. Rheinberg, 2002), die Auswertung des TAT-Verfahrens aufwendig ist und nur von geschultem Personal realisiert werden kann, wie Rudolf (2003) anmerkt. Allerdings entgegnet Heckhausen (2003, 240) diesen kritischen Anmerkungen, dass bei der Konstruktion der Verfahren auf eine gewisse Inhomogenität Wert gelegt wurde, indem die Bildinhalte einerseits Erfolg und andererseits Misserfolg nahelegen. Gleichzeitig merkt er an, dass eine Testwiederholung zu ungünstigen Zuverlässigkeitseinschätzungen führen kann, da die ursprünglichen Bedingungen aufgrund der Bekanntheit der Bilder für den Probanden bei einem erneuten Test nicht hergestellt werden können.

Um den Bedenken des TAT aus dem Weg zu gehen, wurden auch andere Verfahren zur Erfassung des Leistungsmotivs entwickelt.

Die Gitter-Technik basiert auf der Überlegung, dass Motive situativ angeregt werden müssen, um sie im Verhalten zur Wirksamkeit zu bringen und schließlich erfassen zu können (vgl. Schmalt, 2003). Das Gitter-Verfahren stellt ein semiprojektives Verfahren, eine Mischform von TAT- und Fragebogenmethode dar, das die Vorzüge des TAT mit denen der Fragebogenerfassung und -auswertung verbindet. Die Verbindung von TAT und Fragebogen zeigt sich darin, dass die Bildinterpretation bei der Gitter-Technik implizit, den individuellen Erfahrungen entsprechend, die Antwortproduktion hingegen explizit erfolgt (vgl. Schmalt & Sokolowski, 2000).

Während das Multi-Motiv-Gitter (MMG) zur Messung der Motive Anschluss, Macht und Leistung herangezogen werden kann (vgl. Schmalt et al., 2000), kann mit dem Leistungsmotiv-Gitter (LMG) (vgl. Schmalt, 1976a, b, d) ausschließlich das Leistungsmotiv erfasst werden.

Das LMG ist für Kinder und Jugendliche zwischen neun und 16 Jahren konzipiert und enthält 18 mehrdeutige Bilder zu sechs verschiedenen Situationsbereichen (manuelle, musikalische, schulische Tätigkeiten, Selbstständigkeit und Selbstbehauptung, hilfgewährende und sportliche Tätigkeiten). Unter jedem Bild befinden sich 18 Aussagen, von denen jeweils sieben die beiden Tendenzen HE und FM repräsentieren, die übrigen vier sind als neutral zu werten. Die

leistungsbezogenen Aussagen beziehen sich auf die Antizipation von Erfolg und Misserfolg, auf das Engagement bei der Übernahme von Leistungsaktivitäten, auf Zielsetzungs- und Risikoverhalten, auf die Persistenz bei der Bearbeitung von Aufgaben und auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit (vgl. Schmalt, 1976a, b). Die Verwendung von neutralen Items begründet Schmalt (1976d, 89) damit, dass die Probanden auch ein mögliches Desinteresse an bestimmten Situationen äußern können.

Die Verbindung von TAT und Fragebogen besteht nun darin, dass der Proband jeweils die Aussage aus den 18 möglichen auswählen soll, die seiner Auffassung nach auf die Bildsituation zutrifft. Dadurch kann für jedes Bild ein Kennwert zwischen null und 18 ermittelt werden, der angibt, wie oft diese Aussage für verbindlich gehalten wird (Schmalt, 1976a, b). Daraus ergibt sich eine getrennte Berechnung der Motivkennwerte bzw. Motivtendenzen.

Das LMG beinhaltet eine dreifaktorielle Struktur, die drei Motivtendenzen verdeutlicht: Die Tendenz HE bezeichnet das Konzept guter eigener Fähigkeiten und erfolgsoptimistischer Bewältigung eher schwieriger Aufgaben. Die Skala FM<sub>1</sub> lässt sich als das Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Misserfolgsvermeidung bezeichnen und FM<sub>2</sub> ist durch die Furcht vor Misserfolg und seinen sozialen Folgen gekennzeichnet. Schmalt (2003, 105) bezeichnet die beiden FM-Skalen als aktiv (FMa), gegründet auf der Antizipation, Misserfolg mittels Anstrengung vermeiden zu können, und als passiv (FMp), gegründet auf negative Effizienzerwartungen. Entsprechend der Anregung Heckhausens (1963) kann mit dem LMG auch die Nettohoffnung erfasst werden. Sie ergibt sich aus der Differenz zwischen HE und FMp.

Das LMG existiert auch als Kurzversion, die aus sechs Bildern und zehn Aussagen besteht und analog zur Langversion eine dreifaktorielle Struktur beinhaltet. Schmalt (2003) betont, dass beide Versionen des LMG als stabile und zuverlässige Messinstrumente<sup>17</sup> zu beurteilen sind, die sich hinsichtlich ihrer Gültigkeit in verschiedensten Untersuchungen in vollem Umfang bewährt haben.

Dennoch sind es vor allem die hohe Ökonomie und Reliabilität, die für den Einsatz eines dritten Messinstrumentes zur Erfassung des Leistungsmotivs sprechen, gemeint ist die Fragebogentechnik.

Fragebogenverfahren können stabile Wissensbestände und Meinungen über die eigene Motivausstattung ermitteln. Sie erfassen vor allem das Selbstkonzept einer Person, indem diese sich explizit Motive oder Beweggründe selbst zuschreibt (vgl. Brunstein, 2003; Schmalt & Sokolowski, 2000). Dabei wird eine Abstufung von Zustimmungsgraden zu gewissen situationsspezifischen Aussagen vorgenommen.

---

<sup>17</sup> Die innere Konsistenz liegt zwischen  $r=.88$  und  $r=.92$ , die Retest-Reliabilität zwischen  $r=.60$  und  $r=.87$ .

Allmer (1973) sieht die Fragebogenmethode als ein Verfahren, das weniger den aktuellen Zustand eines Individuums, sondern eher dessen Persönlichkeitseigenschaften erfasst.

Im Verlauf der Motivationsforschung sind verschiedene Fragebögen entwickelt worden, mit deren Hilfe Aussagen über das Leistungsmotiv von Personen getroffen werden können. Ein nach Heckhausens (2003) Ansicht sehr sorgfältig konstruierter Fragebogen ist die Achievement Motives Scale (AMS) von Gjesme & Nygard (1970), die auch in einer deutschen Fassung von Göttert & Kuhl (1980) vorliegt. Der AMS-Fragebogen erfasst das Erfolgs- und das Misserfolgsmotiv (Motives Success und Motives Failure) und thematisiert affektive Erlebnisinhalte in verschiedenen Leistungssituationen. Er besteht aus 30 Items, von denen jeweils 15 das Erfolgsmotiv (HE) und das Misserfolgsmotiv (FM) erfassen. Auf einer vierstufigen Skala gewichtet der Proband seine Antwort zu jedem einzelnen Item. Nach dem Auswertungsmodus von „3=trifft genau auf mich zu“ bis „0=trifft auf mich überhaupt nicht zu“ können sowohl für die Skala HE als auch für FM ein Wert errechnet werden, der wiederum auch für die Bildung der Nettohoffnung herangezogen werden kann. Dahme et al. (1993) weisen darauf hin, dass der AMS-Fragebogen hinsichtlich seiner Testkennwerte als gelungen einzuschätzen ist und dem mit der AMS gemessenen Leistungsmotiv eine Validität insbesondere in der Phase des Abwägens von Handlungsalternativen zugesprochen werden kann. Detaillierte Informationen zu den Kennwerten des AMS können Halisch (1986) entnommen werden.

Zu den weiteren Fragebögen, mit denen das Leistungsmotiv erfasst werden kann, gehören der Leistungsmotivationstest (LMT) von Hermans et al. (1976) sowie der Leistungsmotivationstest für Jugendliche (LMT-J) entwickelt von Hermans & Undeutsch (1976a). Der LMT ist ein Fragebogen, der den situationsspezifischen Aspekt von Leistung und deren Störungen erfasst, wobei neben dem Erfolgsmotiv die Misserfolgsschreck als leistungshemmende und leistungsfördernde Komponente Berücksichtigung finden. Der Fragebogen kann bei Probanden ab einem Alter von 15 Jahren eingesetzt werden. Der Test besteht aus 56 Items, die vier Skalen (Leistungsstreben, Ausdauer und Fleiß, leistungsfördernde sowie leistungshemmende Prüfungsangst) und zwei Hauptdimensionen (Leistungsmotiv und Misserfolgsschreck) zugeordnet werden.

Der LMT-J ist für Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahre konzipiert. Er enthält 62 Items und erfasst in Form von vier Skalen das Leistungs- und Erfolgsstreben, die positive (leistungsfördernde) und die negative (leistungsmindernde) Erfolgsbesorgtheit sowie die soziale Erwünschtheit und die Ausprägung von Erfolgsgerichtetheit der Probanden.

Zu den neueren Fragebögen gehört unter anderem der Leistungsmotivationstest (LMI) von Schuler & Prochaska (2001). Der LMI besteht aus 170 Items und 17



Skalen, die sich als Dimensionen berufsbezogener Leistungsmotivation beschreiben lassen. Der Proband kann auf einer siebenstufigen Skala bestimmen, inwieweit die einzelnen Aussagen für ihn zutreffend sind. Hinsichtlich der Gütekriterien konstatieren Schuler & Prochaska, (2000), dass die 17 Dimensionen als homogen ausgewiesen werden können und die Retest-Reliabilitäten in befriedigender und guter Höhe vorliegen.

Entsprechend der Überlegung, dass das Leistungsmotiv als Persönlichkeitskonstante zwar separat betrachtet werden kann, im Prozess der Leistungsmotivation wirken jedoch auch andere Konstrukte determinierend, weshalb der Leistungsmotivationsprozess auch als multithematisch verstanden wird.

Für die im Motivationsprozess wirkenden Konstrukte existieren ebenfalls eine Reihe von Tests. Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath et al. (2002) beispielsweise erfassen die Zielorientierung, insbesondere von Schülern und Studenten. Die SELLMO beinhaltet 31 Items, die vier Skalen (Lernziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung und Annäherungs-Leistungsziele) zugeordnet werden können. Auf einer Antwortskala kann der Proband zwischen eins und fünf wählen, um anzugeben, inwieweit die Aussage zutreffend ist. Mit dem Test können insbesondere die Zielorientierungen erfasst werden, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidende Wirkungen ausüben. Deshalb sollte der SELLMO dann angewendet werden, wenn das Engagement und die Leistungen einer Person hinter deren eigentlichen Fähigkeiten zurückbleiben (vgl. Spinath & Schöne, 2003b).

Als weitere Tests, die dem Konstrukt der Leistungsmotivation verwandt sind, wären beispielsweise der Fragebogen zur Kausalattribution in Leistungssituationen (FKL) von Kessler (1988) oder der Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) von Stiensmeier-Pelster et al. (1994) zu nennen. Die Bezugsnormorientierung kann mit Hilfe der kleinen Beurteilungsaufgabe (KBA) oder mit Hilfe des Fragebogens zur Erfassung der Bezugsnormorientierung (FEBO) ermittelt werden (vgl. hierzu Dickhäuser & Rheinberg, 2003) und die Subjektiven Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten (SE-SÜBELLKO) lassen sich mit Hilfe eines Fragebogens für Schüler bzw. Studenten erfassen (vgl. Spinath & Schöne, 2003a).

Die Kenntnis eines Persönlichkeitsmerkmals allein erlaubt keine Verhaltensvorhersagen. Man muss, so Langens & Schüler (2003, 100), auch etwas über die Situation und die Art der Aufgabe wissen, um Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Leistungsmotiv einer Person und deren Leistung bzw. dessen Verhalten treffen zu können. Mit Hilfe der vorgestellten Fragebögen ist es möglich, Aussagen zur Ausrichtung und Ausprägung des Leistungsmotivs einer Person treffen zu können. Rheinberg et al. (2001) haben vor einigen Jahren jedoch einen Fragebogen vorgestellt, der mit Hilfe von 18 Items vier Komponenten der

aktuellen Motivation in Lern- und Leistungssituationen (FAM) erfasst. Diese Komponenten sind Misserfolgsbefürchtungen, Erfolgswahrscheinlichkeit, Interesse und Herausforderung. Das Ziel des FAM besteht darin, Motivationseffekte beim Lernen zu untersuchen, um Lernaktivitäten und Lernleistungen vorhersagen zu können. Dabei ist es wichtig, die Motivationserfassung zeitlich näher am Lernprozess auszurichten und sie entsprechend der vorliegenden Lernsituation zu spezifizieren, indem der FAM vor der Bearbeitung einer Aufgabe vorgelegt und als Schätzung für den motivationalen Zustand während des Lernens genutzt wird (Vollmeyer & Rheinberg, 2003). Aussagen zu den Güteeigenschaften des FAM finden sich ausführlich bei Rheinberg et al. (2001).

Für das besonders leistungsthematische Handlungsfeld Sport wurden für die Erfassung des Leistungsmotivs Anstrengungen hinsichtlich eines Sport-TAT-Verfahrens getätigt. Zudem sind Fragebögen konzipiert worden, obgleich das LMG (vgl. Schmalt, 1976a, 1976b) beispielsweise auch den Bereich des Sports als Dimension berücksichtigt. Die einzelnen Instrumente mit deren Hilfe das Leistungsmotiv im Kontext des Sports ermittelt werden können, werden im Abschnitt 6.2 der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Entsprechend der Themen- und Zielstellung dieser Arbeit ist es zuvor unerlässlich, die Rolle der Leistungsmotivation im Kontext von Schule und Sportunterricht darzustellen. Diese Darstellung erfordert maßgeblich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Lernmotivation, da das Lernen in der Schule und im Schulsport eine zentrale Bedeutung einnimmt und das Leistungsmotiv als eine thematische Ausrichtung der Lernmotivation verstanden werden kann.

## **4 Lern- und Leistungsmotivation im Kontext von Schule**

Zu den pädagogischen Zielen schulischer Bildung gehört maßgeblich auch die Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft von Schülern. In dem Zusammenhang stellt sich zwangsläufig auch die Frage nach den Bedingungsfaktoren für das Erbringen von Leistung und dem Anregen, Initiieren, Auslösen und Aufrechterhalten von Lernhandlungen seitens der Schüler. Dabei sind neben den schulischen und außerschulischen Bedingungen, den didaktisch-methodischen Entscheidungen, die sich entsprechend am pädagogischen Konzept der Schule orientieren, vor allem auch die persönlichkeitspezifischen Komponenten und insbesondere die motivationalen Aspekte zu berücksichtigen.

Da Bildung und Lernen primäre Ziele von Schule darstellen, ist es notwendig, sich mit den motivationalen Aspekten auseinanderzusetzen. Das Erreichen von Bildungs-, Lern- und Leistungszielen erfolgt maßgeblich über die Förderung der Lern- und auch Leistungsmotivation. Das heißt, die Lern- und die

Leistungsmotivation sind wesentliche Bestandteile schulischer Bildungsprozesse und verdienen deshalb eine besondere Beachtung.

Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen soll in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit insbesondere geklärt werden, welche Ziele schulischer Bildung im Einzelnen benannt, wie Lernen, Leisten, Leistung im schulischen Kontext verstanden werden können und welche Rolle die Lern- und Leistungsmotivation im Rahmen der Bedingungsfaktoren für schulische Leistung einnehmen.

#### **4.1 Ziele schulischer Bildung in Zeiten der Wissensgesellschaft**

Die heutige Gesellschaft ist durch weit reichende Veränderungen geprägt. Informationstechnologie, Telekommunikation und die neuen Medien haben die Welt zu einem globalen Dorf gemacht, so Karner (1996, 83).

Jedes Mitglied der Gesellschaft hat dadurch die Möglichkeit, auf alles an Wissen, Können, Traditionen zuzugreifen, und es auf vielfältigste Weise neu zu verknüpfen. Girmes (1997, 1999) verwendet dafür den Begriff der Posttraditionalität und meint damit die Entlassung der Menschen aus festen Traditionen, hingehend zu einer Individualisierung.

Die Konsequenzen, die sich aus den gesellschaftlichen Anforderungen unserer Zeit ergeben, schlagen sich auch im pädagogischen Kontext nieder und sind mit dementsprechenden Ansprüchen an das Bildungssystem und an die Schule verbunden.

Das Bildungswesen hat die primäre Aufgabe, die Entwicklung des Menschen zu begleiten, zu beeinflussen und zu gestalten. Mit dem Begriff Bildung kann zum einen das normative Ziel und zum anderen der Prozess auf dem Weg zum Ziel verstanden werden (BMBF, 2004). Gerade weil sich Bildung ein Leben lang und laut Heim (2008) über die Verflechtung von individueller und gesellschaftlicher Perspektive vollzieht, ist es vor allem die schulische Bildung, die maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen kann und muss. Damit stellt der Schulbesuch, so Fend & Stöckli (1997, 2) eine wichtige Lebenswelt für Kinder und Jugendliche dar. Hurrelmann (1994, 20) sieht Schule sogar als das beherrschende Strukturmerkmal der Jugendphase, was einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule notwendig macht.

In der Schule wird durch die Art und Weise der Gestaltung von Bildungsprozessen, durch die Art des Lehrens und Lernens die Grundlage für den Umgang mit Wissen, mit Informationen und den gesellschaftlichen Bedingungen, Herausforderungen, Chancen und Risiken gelegt. Dabei werden Bildungsverläufe normiert,

Bildungsinhalte selektiert und gewichtet und Wissensstrukturen kontrolliert aufgebaut.

Rolff (1993, 55f.) unterscheidet drei Formen des Wissens, die für den Umgang mit den Anforderungen der heutigen Wissensgesellschaft notwendig sind und daher in der schulischen Bildung Beachtung finden müssen:

- (1) Das Alltags- oder Handlungswissen: Damit wird das Wissen definiert, das man intuitiv im Umgang mit Menschen und Dingen erwirbt. Es entstammt den Alltagserfahrungen, dient der alltäglichen Orientierung und erleichtert die Routine.
- (2) Das Operative oder Instrumentelle Wissen: Hierbei spricht man von Wissen, das man nicht aus der Routine gewinnen kann. Es ist Systemwissen, was gekennzeichnet ist durch die Vernetzung von Einzelsystemen.
- (3) Das Bildungswissen: Damit ist das Wissen gemeint, was an das Bewusstsein appelliert. Es ist Rohstoff für die eigene Identität und stellt ein Integrationsangebot für heterogene Wissensbestände dar.

Die Schule als wichtigster Bildungsort moderner Gesellschaften ist für die Vermittlung dieser Wissensstrukturen in hohem Maße mit verantwortlich und trägt damit zu einer umfassenden und gesellschaftlich relevanten Allgemeinbildung bei. Allgemeinbildung meint dabei eine Bildung, die alle Menschen gleichermaßen auffängt, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen hat und vielseitig ist statt sich auf Schlüsselprobleme zu beschränken (vgl. BMfSFJ, 2005). Schulische Lernprozesse können dabei als ein aktiv-konstruierender Prozess der lernenden Person verstanden werden (vgl. Gogoll, 2006). Die Kernaufgabe der Schule ist es dabei, diese Lernprozesse systematisch zu organisieren, damit Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, Informationen zu bündeln und zu reduzieren, sie zu strukturieren, um sie im kommunikativen Austausch auf gemeinsame Aufgaben zu beziehen und damit schließlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Tenorth, 2004).

Der individuelle Bildungsprozess konkretisiert sich im Erwerb und der Entwicklung von Kompetenzen, aus denen sich vier Bildungsdimensionen ableiten lassen (BMfSFJ, 2005). Zu nennen sind hier die kulturelle Dimension, die materiell dingliche, die soziale und die subjektive Bildungsdimension.

Im Rahmen schulischer Bildung und Erziehung kann dabei von Basiskompetenzen gesprochen werden. Die Debatte um Basiskompetenzen ist nicht zuletzt aufgrund

der in den letzten Jahren durchgeführten Schulleistungsstudien (PISA, IGLU etc.) bildungspolitisch neu aufgekeimt.<sup>18</sup>

Diese Basiskompetenzen werden unterschiedlich definiert (vgl. u. a. Klafki, 1990; Baumert et.al, 2001; Tenorth, 2004), lassen sich aber letztlich den aufgeführten Bildungsdimensionen als Fähigkeiten im kultur-, natur-, sozial- und schließlich humanwissenschaftlichen Bereich zuordnen. Beispiele für solche Basiskompetenzen sind die Lernkompetenz, die methodisch-instrumentellen Kompetenzen (Sprache, Naturwissenschaften, Medien) oder auch die soziale Kompetenz (vgl. hierzu BMBF, 2004).

Die Entwicklung von Basiskompetenzen impliziert, dass in der Schule auch bestimmte Erziehungsziele angestrebt werden. Erziehungsziele lassen sich als erstrebenswerte Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften definieren, von denen angenommen wird, dass sie für jeden Menschen wertvoll sind (vgl. Tarnai, 2001) und zu einer erfolgreichen Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen beitragen können. Hierzu gehören beispielsweise Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Disziplin, Verantwortungsbewusstsein und Leistungsbereitschaft.

Im Mittelpunkt aller Bemühungen von Bildungsprozessen stehen folglich die Ziele, den Schüler zu einem gesellschaftsfähigen, mündigen Bürger zu erziehen und ihn in seiner Entwicklung zur Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Handlungskompetenz zu unterstützen, anzuleiten, zu fördern und zu begleiten. Dies gelingt über die Sicherung der Grundbildung und die Ausbildung von Basiskompetenzen.

Die zentrale Aufgabe von Unterricht kann in diesem Zusammenhang, unter Berücksichtigung des Erziehungsauftrags der Schule, explizit als das Anregen, Initiieren und Aufrechterhalten von Lernaktivität und die Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft definiert werden. Da insbesondere die Schule als ein Ort gilt, der zahlreiche und unterschiedliche Lern- und Leistungsanlässe bietet, ist es notwendig diese drei Begriffe im pädagogisch-psychologischen Kontext genauer zu betrachten.

## **4.2 Lernen, Leisten und Leistung aus pädagogisch-psychologischer Perspektive**

Ausgehend von den im vorherigen Abschnitt dargestellten Bildungszielen, die in der freien und selbstbestimmten Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit und in der Herausbildung von Mündigkeit von Kinder und Jugendliche zu sehen sind (vgl.

---

<sup>18</sup> Tenorth (2004) bietet in seinem Beitrag einen Überblick über die Diskussion um Grundbildung und Basiskompetenzen.

BMBF, 2004), soll Schule aus pädagogisch-psychologischer Sicht gleichermaßen zum Lernen, Leisten und Leistung anregen.

Das Lernen kennzeichnet relativ dauerhafte Änderungen menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch die Verarbeitung von Erfahrung, das heißt aus der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt, erklärt werden können (Gudjons, 1995; Weiss, 1991). Lernen ist nicht direkt beobachtbar, erschließt sich stattdessen aus der sichtbaren Verhaltensänderung (Lernergebnis). Diese Verhaltensänderung impliziert zugleich eine Änderung, Erweiterung und Umstrukturierung von Wissensstrukturen. Hierbei muss angemerkt werden, dass Lernen nicht nur das Ergebnis, sondern gleichermaßen auch den Prozess an sich umfasst und daher auch stattfinden kann, ohne dass sich das Gelernte in einem beobachtbaren Verhalten manifestiert (vgl. Singer, 1986a; Schiefele, 1996).

Aus der Sicht der pädagogischen Psychologie lässt sich Lernen in einem engen und weiten Sinne beschreiben (vgl. u. a. Schiefele und Pekrun, 1996). Bezieht sich Lernen auf alle kognitiven Aktivitäten, in deren Verlauf deklarative und prozedurale Inhalte erworben und verändert werden, wird vom Lernen im engen Sinne gesprochen, während Lernen im weiten Sinne alle kognitiven- und verhaltensbezogenen Aktivitäten umfasst, die solche Erwerbs- und Veränderungsprozesse steuern, so Gogoll (2006, 255).

Das Lernen in der Schule kann aufgrund der strukturellen und curricularen Bedingungen vornehmlich als fremdgesteuert charakterisiert werden. Allerdings stellt die heutige Wissensgesellschaft im Zuge der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen an den Lernort Schule verstärkt den Anspruch, Fähigkeiten der Selbstorganisation und Selbstregulation des Lernens einschließlich der Bereitschaft des selbstständigen Weiterlernens zu entwickeln und zu fördern (vgl. Baumert, 2000; Brunstein & Spörer, 2001).<sup>19</sup> Dabei muss zwangsläufig auch eine differenziertere Auseinandersetzung mit den Themen Leisten und Leistung erfolgen, die implizite und explizite Bedingungen gleichermaßen einbeziehen.

Schiefele (1996, 13) definiert Leistung sogar als ein Konstrukt des Lernens, das sich als Konsequenz eines Lernergebnisses darstellt oder aber sich auf leistungsbezogene Handlungen, insbesondere auf den Grad der Erfüllung leistungsbezogener Kriterien bei der Ausführung nicht-lernbezogener Handlungen bezieht. Und Thomas (1995, 140) verdeutlicht, dass eine Förderung der Leistungsfähigkeit nur durch Lernen zu erreichen ist.

Leisten und Leistung sind im pädagogischen Kontext der Schule folglich wichtige und elementare Begriffe. Kinder und Jugendliche auf das Leben vorzubereiten, sie zur Handlungsfähigkeit und Mündigkeit zu erziehen und zum lebenslangen Lernen

---

<sup>19</sup> Ausführliche Ausführungen zur Differenzierung und Charakterisierung fremd- und selbstgesteuerten Lernens können bei Schiefele & Pekrun (1996) nachgelesen werden.

anzuregen, impliziert die Vermittlung und Förderung von Leistung und die Forderung nach dem Umgang mit Leistungsanforderungen (vgl. von Saldern, 2001). Nicholls (1992, 211f.) merkt an, dass eine der wesentlichen Funktionen von Schule die Kompetenzentwicklung darstellt, die sich vor allem im Leistungsverhalten der Schüler widerspiegelt. Und Pache (1978) argumentierte bereits Jahre zuvor, dass sich schulische Leistungserziehung sowohl aus dem Anspruch des Kindes als auch aus dem Anspruch der Gesellschaft ergibt.

Leistung kann als ein zielgerichtetes Verhalten und dessen Ergebnis definiert werden, das einer Bewertung unterliegt (Klafki, 2007) und vor allem dann mit Anstrengung verbunden ist, wenn es ein selbst gesteuertes Handeln darstellt. Die Leistungsbewertung kann dabei sowohl einen inter- als auch einen intraindividuellen Charakter besitzen.

Davon abgeleitet lässt sich Leistung und Leisten für den Kontext Schule beschreiben (vgl. u. a., Helmke & Schrader, 2001):

- (1) als das Erreichen von Lernzielen, die in Form von Curricula formuliert sind.
- (2) als ein (dynamischer) Prozess, in dem es nicht nur um die Analyse von Lernprozessen, sondern auch um deren Optimierung geht.
- (3) als das Ergebnis, das den individuellen Lernerfolg widerspiegelt und sich zu einem bestimmten Zeitpunkt abbildet.

Es wird deutlich, dass Leistung vergleichbar mit dem Lernen über die Merkmale Bewertung, Ergebnis und Prozess definiert wird. Jedoch ist Leistung anders als das Lernen leichter messbar und unterliegt immer einer Bewertung, die sich in der Schule primär in Noten und Beurteilungen widerspiegeln und darstellen lässt. Dabei kann nicht nur das Ergebnis, sondern gleichermaßen auch der Prozess des Leistens selbst einer Beurteilung unterzogen werden. Hier kommt der Leistung eine Selektionsfunktion zu (Schrader, 1997; Paradies et al., 2005). Gleichzeitig kann die Leistungsfeststellung eine Information und Rückmeldung hinsichtlich Lern- und Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen intendieren und zur Erziehung der Schüler beitragen (vgl. von Saldern, 1999, 2001). Unter Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit versteht Wiater (2002) die Anpassung, Entfaltung und Gestaltung der Persönlichkeit und betont deren Notwendigkeit, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Fuß (2002, 13) weist darauf hin, dass der Leistungsbegriff in der Schule pädagogisch geprägt sein muss und von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sportlichen Leistungsdefinitionen abzugrenzen ist. Seine pädagogische Dimension erhält der Begriff, indem unter anderem die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, ihre Anstrengungsbemühungen, die

unterschiedlichen Schüler- aber auch Lehrerpersönlichkeiten und die Bedeutung des individuellen und sozialen Lernens im Prozess des Leistens und Lernens Berücksichtigung finden (vgl. auch Wiater, 2002). Diese Dimensionen gehören zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistung, die insbesondere von Helmke & Weinert (1997) ausführlich beschrieben und im nun folgenden Abschnitt dieser Arbeit zusammenfassend erläutert werden.

### **4.3 Übersicht der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen**

Leistungen geben Aufschluss über einen Menschen, sie strukturieren Beziehungen, kennzeichnen die Position des Individuum im Vergleich zu anderen (vgl. Heckhausen, 1974f.) und gehören maßgeblich zum schulischen Alltag. Schulleistung, so Helmke & Schrader (2001), kann sehr unterschiedlich erfasst, definiert und interpretiert werden (Leistung des einzelnen Schülers, der Schulklasse, Fachwissen oder fachübergreifendes Wissen, prozedurales und deklaratives Wissen etc.). Köller & Baumert (2002) fügen hinzu, dass die Spezifizierung dessen, was unter Schulleistung zu verstehen ist, einer didaktisch-pädagogischen und weniger psychologischen Perspektive unterliegt.

Dementsprechend dienen erbrachte Schulnoten Schülern, Lehrern und Eltern in der Regel als Indikatorvariable für das Konstrukt Schulleistung. In ihnen, so Tent (2001, 805), ist das Ergebnis von Beurteilungsprozessen nach vorgegebenen Richtlinien fixiert. Gleichzeitig implizieren die Zensuren neben den pädagogischen Funktionen der Sozialisation (Normvermittlung), Rückmeldung, Information, Disziplinierung und Motivierung auch gesellschaftliche Aufgaben, die unter anderem in der Selektion und Allokation zu sehen sind (vgl. z.B. Creca, 2002).

Unabhängig von der Definition und Charakterisierung von Schulleistung stehen im Mittelpunkt aller Schulleistungsanalysen die Beschreibung und Analyse schulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Baumert et al. 2002). Dabei ist das Leistungsverhalten in der Schule vielfach determiniert und somit von den Persönlichkeitsmerkmalen des Lernenden aber auch von verschiedenen anderen Bedingungen (familiär, schulisch usw.) abhängig, wobei diese Bedingungen in einem komplexen Gefüge zueinander stehen.

Die Abbildung 6 stellt das komplexe Schema der verschiedenen Schulleistungsdeterminanten dar, das neben der Persönlichkeit des Schülers, die Schul- und Unterrichtsbedingungen, die Lehrerpersönlichkeit, aber auch die Familie, die Gleichaltrigen und die Medien einbezieht.



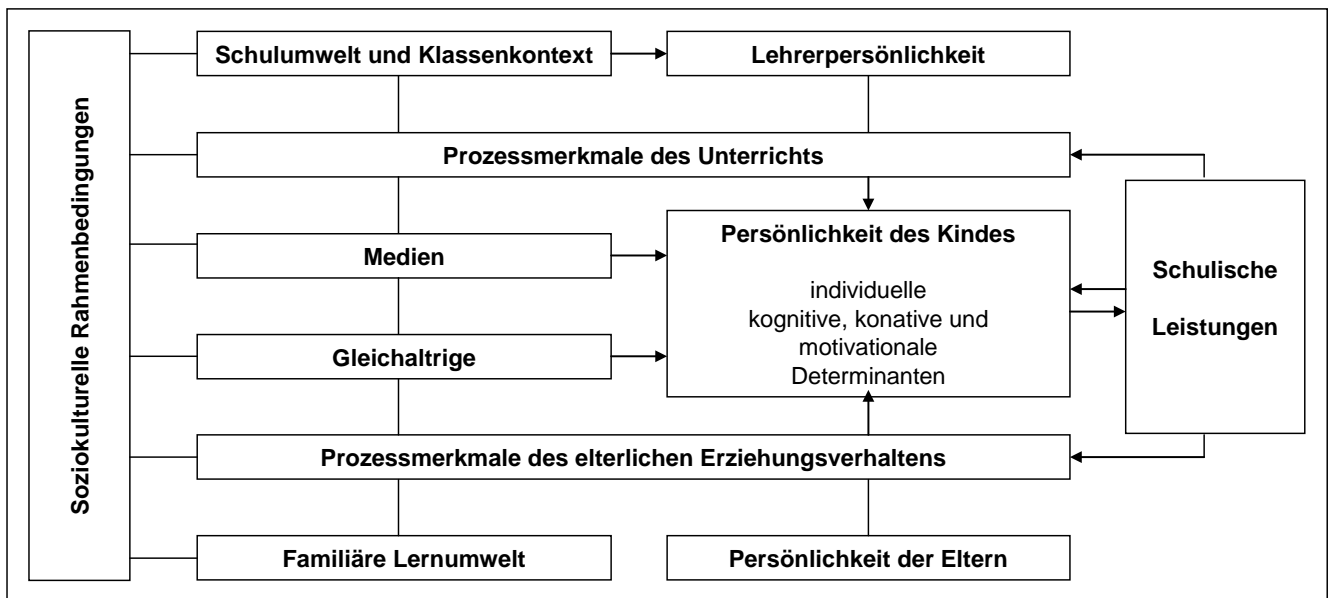


Abbildung 6: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung nach Helmke (2003)

Zusammenfassend lassen sich diese unterschiedlichen Determinanten folgendermaßen darstellen (vgl. u. a. Helmke, 1992a, 2003; Helmke & Weinert, 1997; Helmke & Schrader, 2001; Wang et al., 1993; Baumert & Schümer, 2001; Schümer et al. 2001; Ulich & Jerusalem, 1996)<sup>20</sup>:

### *Individuelle kognitive und konative Determinanten*

Neben den konstitutionellen Faktoren Geschlecht und Alter des Schülers sind kognitive Faktoren, insbesondere die subjektive Intelligenz und Lernfähigkeit aber auch das Vorwissen als Determinanten schulischer Leistung zu nennen. Der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Intelligenz und der Schulleistung gehört zu den am besten gesicherten empirischen Befunden und bildet die wesentliche Basis für die leistungsbezogene Erwartung, die an einen Schüler gestellt werden (Helmke & Schrader, 2001).

Zudem können verschiedene konative (volitionale) Determinanten benannt werden, von denen ein Zusammenhang zum Lernen und der Schulleistung anzunehmen ist. Zu diesen Bedingungsfaktoren gehören beispielsweise der Lernstil, Lernstrategien und Lerngewohnheiten, Arbeitstechniken, Selbstkontrollfähigkeiten sowie die individuellen Handlungsstrategien des Schülers.

<sup>20</sup> Die Auswahl der Determinanten erfolgt auf der Basis zahlreicher unterschiedlicher Studien, die von den angegebenen Autoren ausführlich beschrieben werden. Aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit wird von einer Darstellung der einzelnen Untersuchungsergebnisse Abstand genommen. Es erfolgt an dieser Stelle lediglich die Aufzählung der Bedingungen, da ihre Beziehungen zueinander im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert werden. Die empirisch ermittelten Zusammenhänge zwischen den Determinanten und der Schulleistung können in den angegebenen Publikationen detailliert nachvollzogen werden.

## *Individuelle motivationale Determinanten*

Helmke & Weinert (1997, 76) bezeichnen Motivation als eine notwendige Bedingung für Schulleistung und nennen verschiedene motivationale Determinanten, unter ihnen auch Konstrukte wie Einstellung, Interesse, Anstrengungsbereitschaft, Selbstwertgefühl, das Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit und selbstredend auch die Lern- und Leistungsmotivation. Diese Persönlichkeitsdispositionen stellen individuelle schulleistungsrelevante motivationale Konstrukte dar, die das Lernen wesentlich beeinflussen und damit auch im Zusammenhang mit der Schulleistung zu betrachten sind.

Der Begriff Einstellung kennzeichnet die Orientierung gegenüber dem Lernen und Leisten. Interessen sind ein zentrales Element selbstbestimmten Handelns. Sie äußern sich in den individuellen Zielstellungen eines Menschen und sind zugleich auch Voraussetzung für das Lernen und Leisten. Das Fähigkeitsselbstbild kann als wichtige Bedingung für die Aufnahme eigener Leistungshandlungen verstanden werden, insbesondere in kontextabhängigen Situationen (vgl. Helmke & Weinert, 1997). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die Persönlichkeit eines Schülers eine zentrale Rolle bei der Erklärung von Lernleistung und Leistungsunterschieden einnimmt und die unterschiedlichen persönlichkeits-spezifischen Determinanten in Beziehung zueinander stehen.<sup>21</sup>

## *Familiäre Determinanten*

Die Eltern und die familiäre Umwelt der Schüler haben auf die Entwicklung, das Lernen und damit auch für die Schulleistung als Indikator des Lernerfolgs einen wichtigen Einfluss. Dieser Einfluss kann durch strukturelle, soziodemographische Merkmale und Statusvariablen, wie Familiengröße, Schichtzugehörigkeit oder Bildungsnähe wirksam werden oder spiegelt sich in familienspezifischen Prozessmerkmalen, insbesondere durch die Eltern-Kind-Beziehung, die Gestaltung der familiären Lernumwelt oder das Erziehungsverhalten bzw. die Erziehungsziele der Eltern wider.

Neben den Eltern gehören auch die Gleichaltrigen (Peers) zu den Personen, von deren Verhalten, ihren Einstellungen und der Beziehungsqualität zum Schüler ein Einfluss auf die Schulleistung annehmbar ist. Hierbei sind entwicklungspsychologische und soziologische Besonderheiten einzubeziehen.

---

<sup>21</sup> Helmke & Weinert (1997); Rheinberg (1996a); Schiefele (1996) und Helmke & Schrader (2001) verweisen aufgrund der zwar positiven, aber zum Teil sehr schwachen empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen Schulleistung und den einzelnen Motivvariablen darauf, dass Mediationsprozesse denkbar sind, statt einen direkten Einfluss anzunehmen. So ergibt sich beispielsweise der Einfluss des Fähigkeitsselbstbildes auf die Schulleistung erst über vermittelnde Mechanismen, während sich die Anstrengungsbereitschaft durchaus direkt auf schulische Leistung auswirkt.

## *Soziokulturelle Rahmenbedingungen*

Soziokulturelle Bedingungen nehmen in unserer globalisierten, multikulturellen und multimedialen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung zu. So können die Zusammensetzung des Schülerklientels einer Schule und insbesondere der Klassenverbund heutzutage von unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen, regionalen oder schichtspezifischen Merkmalen geprägt sein und Lernprozesse dementsprechend determinieren und charakterisieren.

Zudem nehmen die Medien, vor allem das Internet, im Leben von Kindern und Jugendlichen einen zunehmend großen Platz ein und müssen daher im Kontext von Schule als Bedingungsfaktor für das Initiieren, Gestalten und Aufrechterhalten von Lernprozessen und das Erbringen von Lernleistung immer mehr Berücksichtigung finden.

## *Unterrichts- und klassenspezifische Determinanten*

Neben den allgemeinen soziostrukturellen Bedingungen der Schule ist auch deren Schulkonzept bzw. -profil zu berücksichtigen. Das Konzept einer Schule wird charakterisiert durch spezifische curriculare Ausrichtungen und bestimmt maßgeblich die Unterrichtsgestaltung und die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Gleichzeitig hat neben der Qualität des Unterrichts auch die Quantität einen wichtigen Einfluss auf die Schulleistung (vgl. Helmke & Schrader, 2001).

In dem Zusammenhang sind auch die klassenspezifischen Bedingungsfaktoren zu bedenken, denn Klassengröße, Leistungshomogenität bzw. -heterogenität und Klassenklima beeinflussen das Lernen des einzelnen Schülers und können daher auch einen Beitrag zu dessen Leistungsfähigkeit leisten. So zeigen gut integrierte Schüler beispielsweise bessere Schulleistungen als weniger integrierte und akzeptierte Schüler im Klassenverband (vgl. Ulich & Jerusalem, 1996).

## *Die Lehrerpersönlichkeit als Schulleistungsdeterminante*

Zu den Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit, von denen ein Einfluss auf die Schulleistung angenommen wird, gehören primär das didaktisch-methodische Handeln, also der Unterrichtsstil, aber auch die Erwartungen und Beurteilungsstrategien, insbesondere die Bezugsnormorientierung des Lehrers. Nicht zuletzt kann auch die Schüler-Lehrer-Interaktion, die sich im Unterrichtsklima darstellt, ausschlaggebend für das Erbringen von Schulleistung sein.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die aufzählende Darstellung der Determinanten von Schulleistung an dieser Stelle nicht den Eindruck vermitteln soll, dass die unterschiedlichen Variablen in direkter Beziehung zur Lernleistung stehen

und ein Einfluss ausnahmslos angenommen und generalisiert werden kann. Dies ist, wie die Forschungslage relativ eindeutig zeigt, nicht möglich bzw. nur zum Teil tatsächlich legitim. Vielmehr ist anzunehmen, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Variablen im Prozess des schulischen Lernens einen eher indirekten, über Mediationsprozesse vermittelten Einfluss ausüben kann. Das heißt, Schulleistung wird vielfach determiniert und hängt in komplexer Weise von individuellen, schulischen und familiären Bedingungen gleichermaßen ab (Helmke & Weinert, 1997, 139).

Dabei ist davon auszugehen, dass die persönlichkeitspezifischen Determinanten eine zentrale Rolle einnehmen und insbesondere motivationale Bedingungen prozesswirksam werden. Diese Annahme wiederum erfordert eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Lernmotivation und Leistungsmotivation und deren begriffliche Differenzierung, was im nun folgenden Abschnitt erfolgen wird.

#### **4.4 Begriffliche Differenzierung von Lernmotivation und Leistungsmotivation**

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Leistungsmotivation im pädagogischen Kontext ist es zwangsläufig notwendig, sich ebenso mit dem Thema Lernmotivation zu beschäftigen. Lernen als zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Schule wird vielfach bestimmt, nicht zuletzt auch durch motivationale Aspekte.

Leistungsmotivation hingegen kann in nichtpädagogischen Kontexten, wie dem Leistungssport beispielsweise, durchaus ohne eine gleichzeitige Lernabsicht, einen Lernanlass betrachtet werden. Hierbei geht es vor allem darum, zu ergründen, warum eine Person sich derart leistungsorientiert verhält und handelt. Im schulischen Kontext jedoch ist eine Ablösung vom Prozess des Lernens und von der Frage nach der Lernmotivation nicht möglich, so dass eine begriffliche Differenzierung von Lern- und Leistungsmotivation vorgenommen werden muss.

Das Lernmotiv kann als überdauernde Bereitschaft eines Lernenden, sich mit Lernaufgaben zu beschäftigen, verstanden werden. Der Lernende zeigt sich dann motiviert, wenn er bereit ist, sich in konkreten Situationen intensiv und ausdauernd mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen und wenn Strukturen und Prozesse deutlich werden, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. der Lernhandlung erklären (Wild et al., 2001).

Konkreter formuliert kennzeichnet die Lernmotivation die Bereitschaft einer Person Tätigkeiten auszuführen, deren Vollzug förderlich für einen Lernzuwachs sind (vgl. Rheinberg & Donkoff, 1993; Rheinberg & Fries, 1998). Sie kann als Wunsch bzw. Absicht verstanden werden, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten und bestimmte Kenntnisse oder Verhaltensweisen aktiv und zielgerichtet zu lernen (vgl. Schiefele, 1996; Nolting & Paulus, 2004), wobei sich die jeweilige situationsspezifische

Motivation nach der Art des angestrebten Zielzustandes richtet. Ist die Situation in den Augen der Person beispielsweise leistungsthematisch, erfolgt die Anregung des Leistungsmotivs, also des Bedürfnisses, eigene Ziele zu erreichen, nach Leistung zu streben und sich mit der gegebenen Leistungssituation auseinanderzusetzen, um primär einen Leistungs- aber schließlich auch einen Lernzuwachs zu erzielen. Das heißt, die Auseinandersetzung mit einer Lernsituation erfolgt über verschiedene Tätigkeitsanreize, die wiederum ausschlaggebend dafür sind, aus welchem Grund eine Person zur Lernaktivität motiviert ist und sie sich mit der Lernabsicht identifiziert. Über die thematische Ausrichtung und die Art der Lernmotivation gewinnt das Lernen für den Lernenden eine jeweils andere Bedeutung (vgl. Prenzel, 1993; Kuhl, 2001).

Clauß et al. (1995) weisen darauf hin, dass die Leistungsmotivation eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen von Erfolgen beim Lernen darstellt und auch Heckhausen & Rheinberg (1980) benennen das Leistungsmotiv als Einflussfaktor für die aktuelle Lernmotivation. So wird auch in Lernsituationen jede Leistung durch eine Leistungsaufforderung ausgelöst (Steinmann, 2004). Als Leistungsaufforderung sind situative Anreize zu verstehen, die zur Aktualisierung des Leistungsmotivs führen können und sich im leistungsmotivierten Verhalten und in einer Lernhandlung widerspiegeln. Ebenso kann Lernen und damit Lernmotivation aufgrund von Interesse und der damit verbundenen positiven, wertschätzenden Beziehung zum Lerngegenstand ausgelöst werden. In dem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Wild et al. (2001, 220) verschiedene Formen der Lernmotivation beschreiben, zu denen auch die Leistungsmotivation gehört und dabei die in dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Positionen zur Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens integrieren.

Das Leistungsmotiv stellt folglich eine Quelle, einen Einflussfaktor der Lernmotivation dar. Krapp (1993) deklariert die unterschiedlichen Motivarten (Leistungsmotiv, Anschlussmotiv etc.) als einen aktuellen personenimmanenten Bedingungsfaktor der Lernmotivation, der neben anderen wesentlichen Faktoren im Lernmotivationsprozess wirksam wird. Dies bedeutet folglich, dass Lernmotivation als ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Motivationen verstanden werden kann, die im Lernverhalten wirksam sind (vgl. Schlag, 1995; Nolting & Paulus, 2004).

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde bereits an unterschiedlicher Stelle und explizit im Punkt 4.3 darauf hingewiesen, dass Lernen und Leistung im Kontext der Schule von verschiedenen Faktoren determiniert wird. Zu diesen Faktoren gehören auch die personenspezifischen motivationalen Eigenschaften, die vor allem in Gestalt der Lern- und Leistungsmotivation von Schülern einen bedeutenden Einfluss ausüben. Der Einfluss bzw. die Bedeutung der Motivation wird im nun folgenden Abschnitt detaillierter aufgeschlüsselt.

## 4.5 Zur Bedeutung von Lern- und Leistungsmotivation für das Lernen und Leisten in der Schule

Die Lernleistung bzw. die Schulleistung von Schülern wird, wie beschrieben, durch viele verschiedene Faktoren determiniert. Zu ihnen gehören auch die motivationalen Bedingungsfaktoren, insbesondere die Lern- und Leistungsmotivation.

Das Lern- und Leistungsverhalten eines Schülers und damit auch sein Lernfortschritt und die am Ende resultierende Leistung werden also auch von motivationalen Faktoren beeinflusst.

Ausgehend von dem Gedanken, Motivation als eine Verhaltensbereitschaft und eine Aktivierung von Verhaltensprogrammen zu verstehen (vgl. Kuhl, 1983; Pekrun & Schiefele, 1996), scheint es unerlässlich, Lernmotivation als einen wesentlichen Bestandteil schulischer Prozesse zu verstehen.

Das Lernmotiv eines Schülers wird immer dann aktualisiert, wenn die gegebene Situation selbst oder aber die situativen Folgen ihn zum Lernen anregen. Das heißt, einen lernmotivierten Schüler erkennt man daran, dass er konzentriert den Ausführungen des Lehrers folgt, aufmerksam ist und sich anstrengt, bestimmte Lernleistungen zu erbringen (Seel, 2003, 81). Die situativen Anreize bzw. ihre Konsequenzen haben im Rahmen schulischer Aktivitäten nicht selten eine leistungsthematische Charakteristik, was sich im leistungsmotivierten Verhalten widerspiegelt.

Leistungsthematische Anreize sind in den Augen von Schülern für die eigene Lernmotivation besonders wichtig, stellt Wegge (1998, 64) fest, was den Stellenwert der Leistungsmotivation im Schulkontext verdeutlicht.

Die Frage nach der Bedeutung der Lern- bzw. Leistungsmotivation in der Schule beantworten Ntoumanis & Blaymires (2003, 5) indem sie anmerken:

„The understanding of motivation in school classes has been described as a key factor in explaining pupils' cognitions, emotions and achievement behaviour.“

Heckhausen & Rheinberg (1980) beschreiben Lernmotivation als ein Produkt der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Motiven eines Schülers und den situativen Anregungsvariablen der Unterrichtsführung. Die Autoren sehen Lernmotivation als Voraussetzung für Lernzuwachs und Unterrichtserfolg und merken an, dass es so viele unterschiedliche Zustände für Lernmotivation im Unterricht geben kann, wie es Schüler in der Klasse gibt (Heckhausen & Rheinberg, 1980, 12). Folglich kann die Lernmotivation im Kontext der Schule nicht nur von der Leistungsmotivation, sondern auch von zahlreichen anderen Motiven und deren situativen Anregungen bestimmt werden.

Gebhard (2003, 209) meint hierzu, dass Motivation im Lernprozess einen aktiven subjektiven Interpretationsvorgang darstellt, gemäß dessen wir die Welt wahrnehmen, verarbeiten und als sinnvoll interpretieren. So kann ein Schüler zum

Lernen angeregt werden, weil ihm die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ein Zugehörigkeitsgefühl vermittelt (Anschlussmotiv) oder aber um Einfluss und Prestige zu erlangen (Machtmotiv), während ein anderer Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durchaus einen Kompetenzzuwachs sieht (Leistungsmotiv). Am Ende dieses Lernvorgangs steht jedoch stets ein Lernergebnis, das als subjektive Leistung vom Schüler selbst, von den Mitschülern, von der Lehrkraft und nicht zuletzt auch von den Eltern beurteilt und bewertet werden kann. Entscheidend für die Höhe des Zusammenhangs zwischen Lernmotivation und Lernerfolg sind, so Wild et al. (2001, 224), die Kriterien der Leistungsmessung, also wer in welcher Form die Lernleistung beurteilt.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass der durchaus positive Zusammenhang zwischen der Lernmotivation und der Lernleistung über Mediationsprozesse vermittelt wird. (vgl. u. a. Rheinberg, 1996; Helmke & Weinert, 1997; Helmke & Schrader, 2001; Schiefele, 1996; Schiefele & Heinen, 2001). Das heißt, anders als beispielsweise der Faktor Intelligenz, der einen direkten Bezug zur Lernleistung aufweist, macht die Lernmotivation an sich noch keinen Lernerfolg aus. Dieser stellt sich, über verschiedene Mediatorprozesse vermittelt, bei der motivierten Ausübung bestimmter Aktivitäten ein (vgl. Rheinberg & Donkoff, 1993).

Folglich sind es nicht nur die Gründe bzw. Zielstellungen des Schülers, die ihn zum Lernen und Leisten veranlassen, vielmehr scheinen auch andere Faktoren in diesem Prozess wirksam zu werden.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Personenmerkmale neben den unterschiedlichen Motivausprägungen einen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben können, welche Persönlichkeitseigenschaften im Motivationsprozess eine Rolle spielen können. Wild et al. (2001) weisen darauf hin, dass Personenmerkmale wie das Alter und das Geschlecht eines Lernenden den Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung moderieren. Schiefele & Schreyer (1994) zeigen hingegen, dass die Lernstrategien als zentraler Mediator für den Einfluss von motivationalen Faktoren auf die Lernleistung verstanden werden können. Die Bedeutung der Anstrengungsbereitschaft als motivationale Determinante im Lern- und Leistungsprozess verdeutlicht Rink (1994), während Helmke (1992b, 1993) das Selbstvertrauen in Beziehung zur schulischen Leistung setzt und feststellt, dass Schüler mit einem günstigeren leistungsbezogenen Selbstvertrauen günstigere Leistungsentwicklungen und -ergebnisse aufweisen, weil sie sich mehr anstrengen, aufmerksamer und engagierter im Unterricht mitarbeiten. Der Autor weist explizit darauf hin, dass die Beziehung zwischen motivationalen Variablen und der Schulleistung als ein System wechselseitiger Beeinflussung verstanden werden muss, weil hierbei verschiedene Merkmale wirksam sind (Helmke, 1993, 590).

Das Zusammenwirken der verschiedenen Merkmale auf die Lernleistung zu untersuchen, war auch das Anliegen von Schiefele & Urhahne (2000). Die Autoren

ermittelten, dass ein hohes Interesse und fachbezogenes Leistungsstreben zu einer starken Bindung an das Ziel beitragen, das wiederum einen signifikanten Effekt auf die Leistung ausübt.<sup>22</sup> Das heißt, das Interesse eines Schülers an Unterrichtsinhalten, -methoden und -gegenständen fördert seine ausdauernde Beschäftigung und dadurch auch den Lernerfolg, der dann wiederum auf die Interessenentwicklung im Sinne einer Interessenssteigerung zurückwirkt (vgl. Krapp, 1992a, 1992b). Diese reziproke Beziehung ist auch für die Lernmotivation denkbar, da ein als positiv eingestuftes Lernergebnis auf zukünftige Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen durchaus einen Einfluss haben kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lern- und Leistungsmotivation wichtige Bedingungsfaktoren im Rahmen schulischer Lernprozesse darstellen, weil sie Aufschluss darüber geben, warum sich ein Schüler mehr oder weniger mit einem Lerngegenstand, mit Lerninhalten und -methoden auseinandersetzt, den Lernanforderungen entsprechen und Lern- bzw. Leistungsziele schließlich erreichen kann.

Aus der Abbildung 7 wird deutlich, dass motivationale Faktoren jedoch nicht ausschließlich als Bedingungsvariablen im Lernprozess wirksam werden, sondern gleichermaßen auch als Prozess- und Zielvariablen bedeutsam sind.

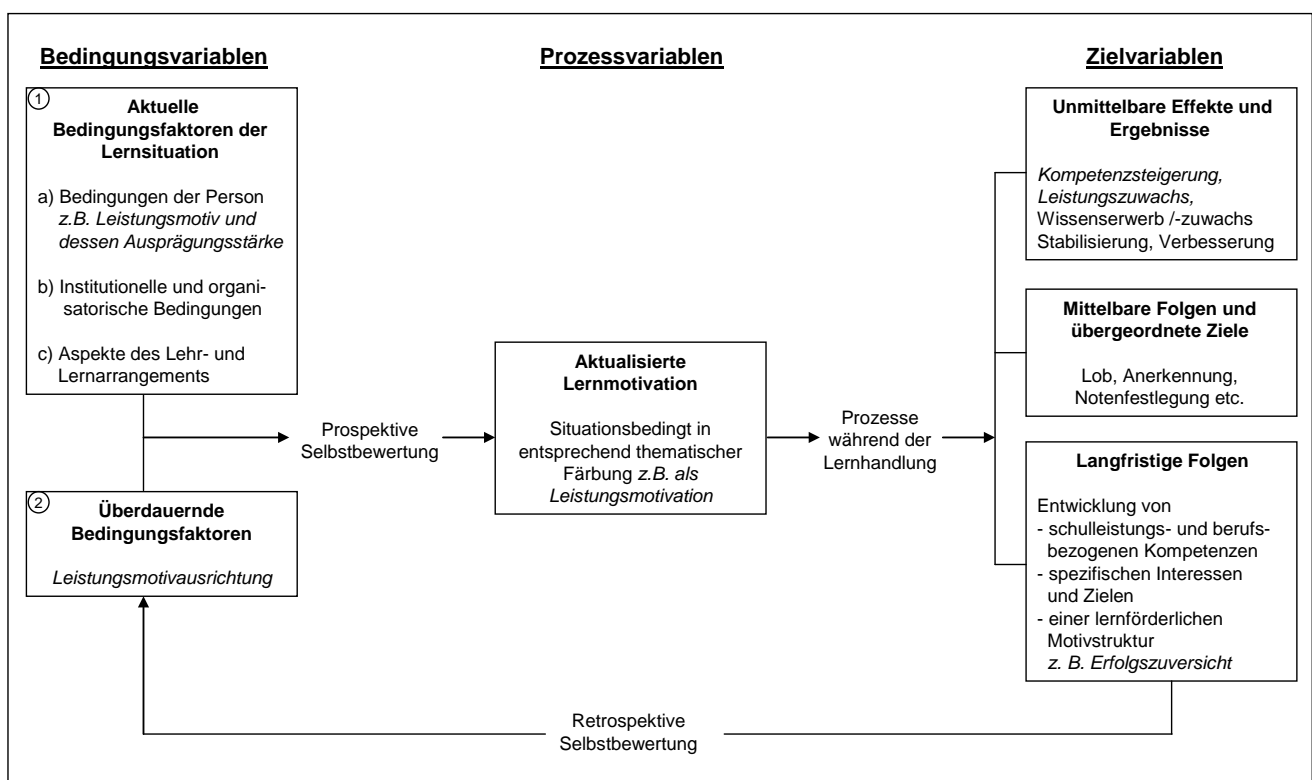


Abbildung 7: Wirkungsweise der Lern- und Leistungsmotivation im Lernprozess (modifiziert nach Krapp, 1993; Wild & Krapp, 1996; Krapp & Wild (o.A.); Rheinberg & Fries, 1998)

<sup>22</sup> Ausführungen zum Zusammenhang von Interesse und Lernleistung können ebenso bei Schiefele (1996) oder Rheinberg (1996a, 1996b) nachgelesen werden.



Die Darstellung 7 zeigt die Bedingungen und Auswirkungen der Lernmotivation im Lernprozess und berücksichtigt dabei ebenso die Leistungsmotivation als Form der Lernmotivation. Demzufolge sind bestimmte Bedingungsfaktoren zu benennen, die sich über eine prospektive Selbstbewertung (Abwägung von Erfolgswahrscheinlichkeit und Wert der Handlung) und in der aktualisierten Lernmotivation eines Schülers widerspiegeln. Zu diesen Antezedenzen (vgl. Krapp, 1993) gehören die durch die Lernsituation gegebenen Aspekte (①) ebenso wie die überdauernden Faktoren (②), die sich als konstante Merkmale beschreiben lassen und Persönlichkeitseigenschaften, insbesondere die dispositionalen Motivationsfaktoren des Lernenden kennzeichnen. Die Lernmotivation und damit auch der Lernprozess werden hierbei durch die individuelle Motivausrichtung (aufsuchend vs. vermeidend) geprägt.

Bei den aktuellen Bedingungsfaktoren (①) sind drei Bereiche zu differenzieren. Die aktualisierte Lernmotivation wird durch den Schüler selbst geprägt, das heißt durch die inhaltliche Ausrichtung seiner Motivstruktur (Leistungsmotiv, Machtmotiv, Anschlussmotiv etc.), durch seine Einstellung zur Handlungssituation und den damit verbundenen individuellen Zielen. Zudem sind die Bedingungen im sozialen Lernumfeld, beispielsweise die Merkmale der Lerngruppe oder das Klassenklima, und die Bedingungen, die sich aus der Lehr- und Lernsituation sowie aus dem Lerngegenstand ergeben (Schwierigkeit, Interessantheit etc.) als Ursachen für die Aktualisierung der Lernmotivation im Lernprozess zu berücksichtigen.

Interpretiert ein Schüler eine Lernsituation als leistungsbezogen und ist für ihn damit die Möglichkeit verbunden, seine Kompetenz zu steigern und zu präsentieren, ist davon auszugehen, dass die aktualisierte Lernmotivation inhaltlich eine leistungsmotivierte Färbung erhält und die Prozesse während der Lernhandlung dementsprechend prägt. Diese Prozesse zeigen sich beispielsweise in der Lernorganisation und Lernkoordination, in der Lernausdauer und den Lernaktivitäten des Schülers.

Die Lernmotivation als eine wichtige Determinante von Schulleistung lässt sich im Lernprozess zugleich auch als Zielvariable definieren. Sie schlägt sich nieder in den unmittelbaren Effekten und Ergebnissen der Lernhandlung (Kompetenzsteigerung, Leistungszuwachs etc.) aber auch in den mittelbaren Folgen und übergeordneten Zielen, die sich insbesondere in den erreichten Noten als Indikatorvariable von Schulleistung widerspiegeln. Denkbar ist außerdem, dass eine erfolgsorientierte Motivstruktur und die Ausbildung von spezifischen Interessen als langfristige Folge von Lernmotivationsprozessen eingestuft werden und in verschiedenen außerunterrichtlichen Aktivitäten eines Schülers, zum Beispiel im Freizeitsport, zum Ausdruck kommen.

## **5 Lern- und Leistungsmotivation im Kontext des Sportunterrichts**

Etwas zu lernen und zu leisten, etwas zu können, sich verbessern zu wollen und sich mit anderen zu messen und zu vergleichen, dies sind grundlegende motivationale Einstellungen vieler Menschen im Sport (vgl. Steinmann, 2004). Da motivationale Aspekte für die Erklärung von Verhaltens- und Handlungsweisen im sportlichen Kontext unerlässlich sind, nimmt die Motivationsthematik zwangsläufig auch einen entscheidenden Stellenwert im Sport ein.

Aber welche Motive werden im Sport und insbesondere im Sportunterricht wirksam, durch welche Motivarten wird sportliches Handeln maßgeblich bestimmt bzw. verursacht?

Der Sportunterricht bietet durch die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft zahlreiche thematisch unterschiedliche Anreize, die zur Aktualisierung der individuell ausgeprägten Motive der Schüler beitragen können. Im Sportunterricht sind die sportmotorischen Leistungen, Lernerfolge aber auch Misserfolge der Schüler unmittelbar beobachtbar, Können und Nichtkönnen messbar und sichtbar (vgl. Singer & Weßling-Lünnemann, 1993; Grupe & Krüger, 1997). Die Leistungsthematik stellt sich im Sportunterricht offensichtlicher dar als in anderen Unterrichtsfächern. Neben der Betrachtung der motivationalen Aspekte des Lernens ist es daher notwendig, dass die Ausprägung des Leistungsmotivs der Schüler im Sportunterricht eine besondere Beachtung findet.

Zuvor jedoch erscheint es sinnvoll, sich mit der Bedeutung und Stellung des Sportunterrichts in der Schule, unter Berücksichtigung des Bildungsbegriffs auseinanderzusetzen sowie die Ausführungen zum Lernen, Leisten und zum Leistungsbegriff in der Sportpädagogik zusammenfassend darzustellen, um schließlich detailliert auf die Bedeutung der Lern- und Leistungsmotivation im Sportunterricht eingehen zu können.

### **5.1 Zur Rolle des Sportunterrichts im Rahmen schulischer Bildung**

Schulische Bildung als Auseinandersetzung mit der Welt schließt die zentrale Zielstellung der Erziehung zur Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen ein. Der Sport, als Spiegel der gesellschaftlichen Realität und Bestandteil der kulturell-gesellschaftlichen Lebenswelt, impliziert dabei die Aufgabe, die Schüler im Umgang mit ihrem Körper zu bilden (Beckers, 1997).

Folglich beinhaltet die Entwicklung des Schülers zu einem mündigen Bürger eine umfassende und vielseitige Ausbildung, die auch eine körperlich-sportliche Grundlagenbildung im Sinne des körperlich-motorischen Lernens einschließen muss. Motorisches Lernen bzw. Bewegungslernen vollzieht sich im Rahmen verschiedener motorischer Handlungen und meint dabei den Erwerb von

Körpererfahrungen und das Erlernen von Bewegungsweisen im Sinne des Erlebens individueller, überdauernder Lösungen von Bewegungsproblemen durch die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. (vgl. Meinel & Schnabel, 1987; Prohl, 1999). Die Zielstellung motorischen Lernens ist dabei in der Entwicklung einer individuellen motorischen Handlungsfähigkeit (Rostock, 1997) bzw. Bewegungskompetenz zu sehen.

Bewegung stellt ein existenzielles Grundphänomen und -bedürfnis des Menschen dar. In ihm wird das elementare Verlangen ausgedrückt, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, sich selbst und andere durch unterschiedliche Bewegungen kennenzulernen und einzuschätzen (Heim, 2008). Der Befriedigung und Förderung dieses fundamentalen Bedürfnisses muss im Kontext schulischer Bildung Rechnung getragen werden.

In dem Zusammenhang beschreibt Seewald (2008, 153f.) Bildung als einen nicht abschließbaren Prozess, der im regen Austausch mit der Welt erfolgt und mit vielfältigen und völlig unterschiedlichen Erfahrungen verbunden ist. Dabei stellt die Sport- und Bewegungspädagogik einen alternativlosen Rahmen für die Entwicklung der Bewegungserfahrung dar, wenn man den gesellschaftlichen Auftrag von Erziehung und Bildung erfüllen und den Forderungen Klafkis (1994, 139f.) nach einer Allgemeinbildung, die sich auf alle Fähigkeiten gleichermaßen bezieht, nachkommen möchte. In diesem Sinne gilt es nicht nur, die intellektuellen, kognitiven und sozialen Potenziale von Schülern anzuregen, sondern auch ihre sinnlichen, emotionalen, moralischen und körperlichen Kompetenzen, weshalb Bewegung, Spiel und Sport zum Gegenstandsbereich von Bildungsprozessen zu zählen ist (Heim, 2008, 24).

Auch Zimmer (2007) zeigt ausführlich die Bedeutung und Notwendigkeit von Bewegung im Bildungsprozess auf und argumentiert, dass körperliche Aktivität für die Bildung des Menschen unerlässlich ist. Beckers (1997) beschreibt die leibliche Erziehung sogar als Grundlage für eine umfassende Bildung.

Bildung im Sport versteht sich folglich als ein qualitativ strukturierter Prozess des Erwerbs von körperlich-motorischen Kompetenzen und Bewegungserfahrungen, der sich in der Auseinandersetzung mit spezifischen Bewegungsproblemen und dem eigenen Körper vollzieht (vgl. Prohl, 1999). Grupe & Krüger (1997, S. 58f.) sprechen hierbei von ganzheitlicher Bildung und weisen explizit auf den Pädagogen Pestalozzi hin, der in dem Begriff Elementarbildung auch die körperliche Ausbildung einschließt und die Selbsttätigkeit eines Menschen über geistige, seelische und körperliche Aspekte definiert.

Um den Anspruch einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung gerecht werden zu können, muss dem Sportunterricht im Fächerkanon der Schule eine besondere Rolle beigemessen werden (vgl. u. a. Thomas, 1995; Hummel, 1997). Der Sportunterricht bietet eine aktive und umfassende Auseinandersetzung mit Bewegung und trägt im besonderen Maße zur körperlichen Bildung und Erziehung

bei. Ohne ihn, so Grupe & Krüger (1997, 168), wäre die notwendige Balance zwischen kognitivem, emotionalem und körperlich-motorischem Lernen in der Schule nicht sicherzustellen. Der Sportunterricht, so Söll (1996, 23), hat wie alle anderen Schulfächer eine Eigenstruktur, einen Eigenwert und verdient damit auch einen Eigenanspruch, der sich aus dem gesellschaftlichen und kulturellen Gesamtzusammenhang, in dem er steht, ableitet.

Bewegung, Spiel und Sport, im schulischen Rahmen arrangiert und organisiert, bieten vielfältige Anreize, Herausforderungen und Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche und fördern damit maßgeblich die Ausbildung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Günzel & Laging, 2001, Conzelmann, 2001). Prohl & Scherrer (1995, 493ff.) beschreiben Sport- und Bewegungsmaßnahmen als einen funktionalen Sozialisationsfaktor, der sich unter anderem darin zeigt, dass sportliche Aktivität das Sozialverhalten der Schüler im Sinne einer funktionalen Sozialerziehung (Fairness, Kooperation etc.) positiv fördert. Und Heim & Stucke (2003) weisen zusammenfassend darauf hin, dass Bewegungsaktivitäten auch andere Kompetenzbereiche unterstützend beeinflussen können.

Folglich kann Sport im Allgemeinen und der Sportunterricht im Besonderen maßgeblich zur kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Bildung und Erziehung beitragen, was sich darin bemerkbar macht, dass im Schulsport eine Wissensaneignung erfolgt, Persönlichkeitskompetenzen ausgebildet werden und vor allem eine körperliche Grundausbildung gewährleistet wird, die nicht nur auf die Entwicklung und das Erlernen von verschiedenen Bewegungsfertigkeiten ausgerichtet ist, sondern auch zur Anregung und Förderung motorischer Potenziale beiträgt und damit konditionelle und koordinative Fähigkeiten entwickeln und verbessern soll. Davon abgeleitet lassen sich verschiedene Lernziele formulieren, die sich auf den motorischen, den sozial-affektiven und den kognitiven Bereich beziehen, was der Systematisierung der curricularen Didaktik (vgl. Lernbereichssystematisierung u. a. nach Gehlert & Pohlmann, 2005) entspricht und in der sportdidaktischen Praxis zumeist Anwendung findet.

Eine andere Systematisierung ist bei Heim (2008) zu finden, der Bewegung, Spiel und Sport mit einem Kompetenzbündel verbunden sieht, das aus der personalen sozialen, instrumentellen und kulturellen Fähigkeiten besteht. Mit dieser Einteilung verbindet Heim (2008) die unterschiedlichen Welten, die als Bildungsbezüge bzw. Bildungsdimensionen zu verstehen sind, mit den entsprechend genannten Kompetenzbereichen (vgl. auch BMFSJ, 2005, 88) und folgt dabei einem Bildungsverständnis, das körperlich-motorische Kompetenzen nicht im engeren Sinne von Sport, sondern als eine Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper versteht.

Dementsprechend sind die Aufgaben des Sportunterrichts in der Organisation und Gestaltung einer allgemeinen, weitreichenden und umfassenden motorischen Ausbildung unter Nutzung vielfältiger Sport-, Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten zu sehen. Unterschiedliche Bewegungsangebote können dabei den Ansprüchen des Schülers auf die Entwicklung und Förderung seiner körperlichen Fähigkeiten gerecht werden und eine allgemeine körperlich-sportliche Ausbildung gewährleisten (vgl. Bräutigam, 2003, Söll, 1996). Gleichzeitig kann Sport als Medium der Sozialerziehung in der Schule wirksam werden (vgl. Prohl & Scherrer, 1995; Prohl, 1999, Balz & Neumann, 2001), weil der Sportunterricht durch die Aufspaltung der Organisationsstruktur des Klassenraumes eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Situationen des Miteinander, aber auch des Gegeneinander schafft.

Prohl & Krick (2006) beschreiben in diesem Zusammenhang einen Doppelauftrag des Schulsports, der zum einen in der Qualifizierung für den außerunterrichtlichen Sport und zum anderen in der Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch den Sportunterricht zu sehen ist. Die Autoren sprechen dem Schulsport ein einzigartiges Potenzial zur Förderung sozialen Lernens und sozialer Verantwortung zu. Auch Beckers (1997) sieht im Sportunterricht einen Doppelauftrag, der sich aus der erzieherischen Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Unterstützung und Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ergibt.

Günzel und Laging (2001, 2) betonen, dass das Vermitteln und Lernen, das Erproben und Finden, das Üben und Verbessern von Bewegung die Grundlagen für eine gelungene Teilnahme an einer reichhaltigen Körper- und Bewegungskultur darstellen und im Sportunterricht deshalb berücksichtigt werden müssen. Damit werden die Schüler zum lebenslangen Sporttreiben motiviert und erleben Spaß an körperlichen Aktivitäten, was Grupe und Krüger (1997) wiederum als Bildung und Erziehung durch und zum Sport beschreiben.

In den curricularen Bestimmungen und Empfehlungen für den Sportunterricht der einzelnen Bundesländer in Deutschland lässt sich zumeist die Idee vom mehrperspektivischen Sportunterricht wieder finden (vgl. Prohl & Krick, 2006). Der Leitgedanke eines mehrperspektivischen Sportunterrichts, wie ihn insbesondere Kurz (1995) propagiert, besteht darin, sportliche Handlungsfähigkeit auszubilden und zu verbessern, um so die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Bräutigam, 2003; Balz, 2009). Gleichzeitig ist der Unterricht unter dem erzieherischen Doppelauftrag (Erziehung zum und durch Sport) zu gestalten. Die sportliche Handlungsfähigkeit als primäres Ziel des sporterzieherischen Konzepts ist dabei durch seine sportmotorischen Fertigkeiten, die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten sowie die kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Kompetenzen gekennzeichnet (vgl. Rostock, 1995, Grössing, 1997).

Bei der Auseinandersetzung mit der Rolle des Sportunterrichts im Rahmen schulischer Bildung muss auch das Thema Leisten und der Leistungsaspekt

berücksichtigt werden. Nach Prohl (1999, 185) ist ein überdauernder Erfahrungsgewinn ohne ein auf Können und Leistung gerichtetes Streben kaum zu erreichen.

Leisten, Leistung und Leistungsüberprüfungen gehören neben Aspekten der Gesundheit und des Miteinander unter anderem sowohl als Sinnperspektive als auch als erzieherisches Instrument zu den Bestandteilen des Sportunterrichts. Erdmann (1997) stellt fest, dass das Leisten einen originären Teil von Lernen und Sport darstellt, günstige Lernvoraussetzungen sowie intensive Erlebnisse und Erfahrungen bietet. Folglich scheint es nicht überraschend, dass die Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit als eines der wesentlichen Ziele des Sportunterrichts in jedem Lehrplan für den Sportunterricht benannt wird (vgl. Prohl & Krick, 2006), wenngleich die Begriffe Leisten und Leistung aufgrund ihrer Thematisierung in unterschiedlichen Kontexten des Sports in differenzierter Art und Weise zur Geltung kommen.

Auf die Bedeutung des Lernens, Leistens und der Leistung im Sportunterricht wird im folgenden Abschnitt detaillierter eingegangen. Gleichzeitig wird eine zusammenfassende Darstellung der unterschiedlichen fachdidaktischen Modelle vorgenommen.

## **5.2 Lernen, Leisten und Leistung aus schulsportpädagogischer Perspektive**

Lernen im Sport intendiert Handlungsfähigkeit bzw. Bewegungskompetenz auszubilden, die überdauernd zur Verfügung steht und situationsspezifisch variabel angewendet werden kann (Prohl, 1999, 253). In diesem Sinne kann sich motorisches Lernen ganz unterschiedlich vollziehen. So lernt das Kind Bewegungsgrundformen wie Laufen, Springen, Schaukeln, Balancieren, Werfen und Fangen ohne entsprechende Bewegungsanweisungen, weil die Situation es dazu veranlasst und die entsprechenden Bedingungen dafür gegeben sind. Andererseits vollzieht sich Bewegungslernen jedoch durchaus im Rahmen von pädagogischen Überlegungen und methodisch-didaktisch angelegten Situationen, die sich vor allem im institutionalisierten Sport, insbesondere im Sportunterricht finden lassen. Folglich wird Lernen in der Sportpädagogik auch als Aufgabe verstanden, die sich dem Einzelnen stellt und die ihm gestellt wird (Grupe & Krüger, 1997, 75).

Unabhängig vom Anlass motorischen Lernens sind, wie bereits vorangehend, erwähnt, kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sport von grundlegender Bedeutung und müssen gelernt werden. Dabei geht es in erster Linie um das Begreifen und Nachvollziehen von Bewegungsabläufen, das Erlernen von Regeln und Richtlinien der unterschiedlichen Sportarten, um die Verarbeitung von Gefühlen und Empfindungen vor, während und nach der sportlichen Aktivität

und um die Auseinandersetzung mit grundlegenden sozialen Aspekten, wie dem Fairplay oder der Kommunikation im Sport.

Die zentralen Aufgaben von Schule Lernprozesse zu gestalten, Lernhaltungen zu vermitteln, Anlässe für Lernen zu schaffen und Lernaktivitäten umfassend zu fördern, lassen sich also gleichermaßen für den Sportunterricht festlegen. Der Sport und insbesondere der Schulsport bietet Kindern und Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten zum Lernen, unabhängig von der methodisch-didaktischen Ausrichtung und Gestaltung. Sportbezogene Lernaufgaben ermöglichen dabei leibliche, materiale, soziale und personale Erfahrungen, auf deren Grundlage sportbezogene Wissensinhalte und sportmotorische Fertigkeiten erworben und erweitert werden können, so Gogoll (2006). Für den Autor stehen neben der Entwicklung der motorischen Handlungsfähigkeit auch der Aufbau und die Modifikation eines komplexen kognitiven Wissenssystems, das fertigungs- und wissensbezogene Verstehensleistungen und produktives Denken ermöglicht, im Vordergrund sportunterrichtlichen Lernens (ebenda, 255).

Neben dem Lernen haben aber auch das Leisten und die Leistung im Sport und Sportunterricht einen wichtigen Stellenwert. Das Leisten deklariert Erdmann (2008, 55) als eine unabdingbare Größe für jedes absichtsvolle Lehren und Lernen. Viele Situationen im Sport können aus einer leistungsthematischen Perspektive interpretiert werden. Dies begründet sich darauf, dass dem Bedürfnis etwas lernen und leisten bzw. etwas können zu wollen und diese Leistungen auch mit anderen im Wettkampf zu messen und zu vergleichen, insbesondere im Sport Rechnung getragen wird (Grupe & Krüger, 1997, 256).

Hecker (1996, 23f.) beschreibt das Leisten als konstitutives Merkmal von Sport, weil sich Bewegungshandlungen stets im Spannungsfeld von Spiel und Leistung abspielen. Und Balz & Kuhlmann (2003, 192) merken an, dass sich sportliche Aktivitäten als Handeln in leistungsthematischen Situationen kennzeichnen lassen.

Der Sport und speziell der Sportunterricht bietet Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit, die persönliche Leistungsfähigkeit zu erfahren, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen, den eigenen Wert und die Anerkennung durch andere zu erleben (Landesinstitut für Schule, 2004), was bedeutet, dass aufgrund der im Sport gegebenen unmittelbaren Rückmeldung auf Leistungshandlungen auch günstige Lernvoraussetzungen geschaffen werden. Gleichzeitig können sportmotorische Leistungen nur dann erbracht werden, wenn ihnen ein Lernprozess vorausgegangen ist, wenn also aus einem Zustand des Nicht-Könnens ein Können und Beherrschen geworden ist (vgl. Erdmann, 1997; Thomas, 1995). Damit kann das Leisten und die Leistung im Sport als ein wichtiger Aspekt des Lernens verstanden werden.

Die Leistung im Sport kennzeichnet dabei zum einen das Streben nach Optimierung und Verbesserung von körperlichen Bewegungen, was sich darin

zeigt, selbst gesetzte Gütemaßstäbe zu erreichen oder zu übertreffen. Zum anderen wird Leistung in der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar. Dabei kann die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen und auch unterstützen (vgl. Bräutigam, 2003), weil die Leistungen im Sport eindeutig feststellbar, unmittelbar erkennbar und nachvollziehbar sind, wie Balz & Kuhlmann (2003) anmerken.

Die von Heckhausen (1974b) formulierten fünf Bedingungen von Leistung lassen sich bezogen auf den Kontext Sport wie folgt darstellen (Balz & Kuhlmann, 2003, 192f.):

- (1) Das Ergebnis der sportlichen Handlung lässt sich objektiv feststellen, wobei der Anfang und das Ende der Handlung eindeutig beobachtbar und markiert sein müssen, damit das Bewältigen einer sportlichen Aufgabe zum Ausdruck kommt.
- (2) Jedes Ergebnis einer sportlichen Handlung basiert auf einem Gütemaßstab.
- (3) Jede sportliche Handlung, für die es einen Gütemaßstab gibt, kann einem Schwierigkeitsniveau zugeordnet und damit als gelungen oder misslungen beurteilt werden.
- (4) Die Güte- und Schwierigkeitsmaßstäbe müssen vom Handelnden als verbindlich anerkannt werden.
- (5) Das Ergebnis der Handlung muss vom Handelnden selbst verursacht sein.

Anhand dieser Auflistung wird deutlich, dass auch im Sport sowohl der Prozess als auch das Ergebnis einer Handlung in Form der Zielerreichung als Leistung verstanden werden (vgl. Günzel, 1985; Hecker, 1996), wobei Balz & Kuhlmann (2003) den Vollzug als Leisten und weniger als Leistung deklarieren.

Ader (1980) argumentiert, dass Leistung das relativ gerechteste Kriterium für Rang- und Positionszuweisungen darstellt, selbst aus spielerisch spontanen Aktivitäten nicht eliminiert werden kann, auch hinsichtlich einer gesundheitlichen Zielstellung erkennbar ist und deshalb zu Schule und insbesondere zum Sportunterricht gehört. Und auch Horn (2002, 186) führt an, dass der Mensch ein auf Leisten angelegtes Wesen ist, das gar nicht anders kann, als ständig Leistung zu erbringen, sich leistend zu gestalten und zu verwirklichen und aus diesem Grund einen unerlässlichen Bestandteil im Sport(-Unterricht) darstellt.

Dies wird auch bei der Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Konzepten der Sportwissenschaft deutlich. Obwohl sich diese Modelle zum Teil hinsichtlich der Zielstellungen, der Grundauffassungen und der inhaltlichen Gestaltung des Sportunterrichts deutlich unterscheiden (vgl. u. a. Hummel & Balz, 1995; Prohl,



1999; Hildebrandt-Stramann, 2005; Balz, 2008, 2009), ist der Leistungsbegriff durchaus in allen Konzepten zu finden.

Die Bedeutung und das Verständnis von Leistung in den unterschiedlichen fachdidaktischen Modellen sind im Folgenden nun zusammenfassend dargestellt. Dabei orientiert sich die Auswahl der fachdidaktischen Konzepte an der von Balz (2009) vorgeschlagenen Systematisierung.

### *Das konservative Konzept*

Das konservative Konzept kann als Erziehung zum Sport deklariert werden. Es orientiert sich an der Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen im psychisch-motorischen Bereich und steht für eine sachgemäße Erschließung des Sports, die enge Bindung an das außerschulische, möglichst lebenslange Sporttreiben und die Bewahrung der geläufigen Sportarten (Balz, 2009, S. 26f.). Dies gelingt über die Vermittlung und den Erwerb von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die klassischen Sportarten kompetent ausgeübt werden können. Lernerfolg, Bewegungsoptimierung und quantifizierbare sportmotorische Leistung fungieren als Prüfgrößen, die sportiven Interessen wiederum geben Anhaltspunkte für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts (vgl. Balz, 2008). Insofern ist der Sportunterricht in seiner Funktion affirmativ angelegt, was sich an den dominanten und umfassenden Erfahrungen der Schüler mit Begriffen wie Anstrengung, Wettkampf und Leistung widerspiegelt.

Das konservative Konzept integriert zwei Modelle, die als das Sportartenkonzept und als das Könnenskonzept in der fachdidaktischen Diskussion bekannt sind.

Nach dem Sportartenkonzept ist der Sport inhaltlich in den Sportarten konkretisiert (Söll, 2002) und folglich an der Sportartenvermittlung auszurichten, indem motorische Fertigkeiten erlernt und konditionelle und koordinative Fähigkeiten geschult werden. Sportliche Aktivität versteht sich dabei als reine Optimierung und Quantifizierung, die sich im Streben nach Leistung und in der Verbesserung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellt, wobei sowohl die leistungsbestimmenden Faktoren als auch die Bedingungen, unter denen Leistung erbracht werden, transparent sind (Prohl, 1999, Bräutigam, 2003).

Söll (1996, 25) spricht davon, dass der Leistungsgedanke untrennbar mit dem Sport verbunden ist, weil das nachdrückliche Bemühen um die Bewegung mit dem Bestreben, einem bestimmten Anspruch zu genügen, verbunden ist und die sportliche Aktivität charakterisiert. Er sieht im Sport die aktive Auseinandersetzung mit der Bewegung und das Bemühen um die bestmögliche Lösung von Bewegungsproblemen und stellt damit den Leistungsaspekt explizit heraus. Sportliche Bewegungen eines Schülers sind Leistungshandlungen, die nur dann möglich sind, wenn dieser leistungsmotiviert ist, das heißt, wenn der Schüler

bestrebt ist, Leistung zu zeigen und dabei bestmöglich abzuschneiden. Die Leistungsthematik im Sport, so Söll (1995, 326), ist gekennzeichnet:

„...durch die geradezu ungeheuerliche Spannung zwischen Leistung als Maßeinheit für eine absolute Skala und Leistung als Entwicklung eines individuell angemessenen Anspruchsniveaus“.

Jedoch muss zum Leistungsaspekt des Sports der Optimierungs- und Trainingsaspekt hinzutreten um damit eine Einheit von sportlichem Handeln und sportlicher Einstellung zu schaffen (Söll, 2002, 168).

Das Könnenskonzept orientiert sich, ebenso wie das Sportartenkonzept, an der körperlich-sportlichen Grundausbildung und sieht Sport als Hauptbestandteil der Bewegungskultur. Diese Grundausbildung umfasst die Sportsozialisation, das sportliche Können und die körperliche Leistungsfähigkeit (Hummel & Balz, 1995, 39).

Damit verfolgt das Konzept eine doppelte Bildungsfunktion, die sich intrasportiv im und für den Sport zeigt und extrasportiv im Sinne der allgemeinen, übergreifenden Menschenbildung durch den Sport darstellt (Hummel, 1997, Prohl, 1999). Die Zielstellung des Könnenskonzeptes ist in der Einheit von sportlicher Handlungsfähigkeit und körperlicher Leistungsfähigkeit zu sehen. Der Leistungsbegriff zeigt sich dabei vor allem in der Herausstellung der leistungssteigernden Funktion des Sportunterrichts, die eine Leistungsentwicklung der Schüler hinsichtlich der Ausdifferenzierung ihrer konditionellen und koordinativen Fähigkeiten, aber auch ihrer Motivstrukturen vorsieht.

### *Das intermediäre Konzept*

Das intermediäre Konzept versteht sich als Konzept der fachdidaktischen Mittellage (Balz, 2009, 29). Es ist auch als Sinnkonzept bekannt und versucht, Erziehung zum Sport mit der Erziehung im Sport zu verknüpfen.

Nach dem Sinnkonzept wird der Sportunterricht als mehrperspektivische Befähigung zum Handeln im Sport verstanden. Dabei werden die Perspektiven thematisiert, die Menschen im sportlichen Handeln einnehmen können. Zu ihnen gehört auch die Leistungsperspektive.

Sportliches Handeln wird folglich als sinngelitetes und sinnbedürftiges Tun definiert (vgl. Hummel & Balz, 1995). Dementsprechend wird die Aufgabe des Sportunterrichts darin gesehen, den Schüler zu befähigen, die Wirklichkeit des Sports auf ihren möglichen Sinn zu hinterfragen und zu beurteilen, um ihn dadurch handlungsfähig zu machen (Hildebrandt-Stramann, 2005). Die Entwicklung und Verbesserung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit von Schülern steht somit im Mittelpunkt aller methodisch-didaktisch Überlegungen des Sportunterrichts. Die Funktionen des Sportunterrichts können als komplementär verstanden werden, weil er das ergänzt und erweitert, was die Kinder und Jugendlichen an Fähigkeiten und Kompetenzen bereits zum Unterricht mitbringen

(Balz, 2009). Insofern ist der Auftrag des Sportunterrichts darin zu sehen, den Sport einerseits zu erschließen und andererseits zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beizutragen.

Leistung stellt im intermediären Konzept eine Sinnperspektive des Sporttreibens dar. Kurz (1995) sieht sie als zentrale Sinnrichtung, unter der die meisten sportlichen Situationen stehen. Gleichzeitig betont er aber, dass der Sport auch andere Sinnrichtungen bietet. Deshalb hat Kurz (1995) eine pragmatische Erweiterung der grundlegenden Betrachtungsweisen des Sports vorgenommen und sechs Sinnperspektiven zusammengestellt, die er als Kernstück der Handlungsfähigkeit formuliert. Diese Sinnperspektiven sind Leistung, Gesundheit, Eindruck, Ausdruck, Miteinander und Spannung bzw. Wagnis.

Handlungsfähigkeit schließt folglich neben den motorischen Dimensionen auch kognitive und soziale Aspekte ein. Damit orientiert sich der Unterricht an der Entwicklung und Verbesserung der Spielfähigkeit, der Selbstorganisation und auch der Leistung, wobei die Anforderungen dem Entwicklungsstand und der Motivationslage der Schüler angepasst sind (Balz, 2008).

Leistung wird im Sinnkonzept als das Bestreben verstanden, in Leistungssituationen des Sports zu bestehen und eine Einstellung zur Leistung zu entwickeln (Kurz, 2004). Da eine Aufgabe des Sportunterrichts in der Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit gesehen werden kann, ist der Unterricht inhaltlich so auszurichten, dass das Leisten und die eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsentwicklung von den Schülern erfahren, verstanden und reflektiert werden kann, um das Selbstbewusstsein der Schüler und ihre Chancen auf soziale Anerkennung zu steigern (Bräutigam, 2003). Individuelles Können kann sich nach dem Sinnkonzept nur entwickeln, wenn sportliche Aufgaben konzentriert, konsequent und vor allem motiviert verfolgt werden. Damit dies gelingt, sind die verschiedenen Sinnrichtungen<sup>23</sup> sportlicher Aktivität im Sportunterricht aufzugreifen und auszufüllen, so Balz (1997a, 1997b).

### *Das alternative Konzept*

Das alternative Konzept kann als Modell beschrieben werden, in dem Erziehung durch Bewegung vollzogen wird. Es ist auch bekannt als Konzept der Körper- und Bewegungserfahrung.

Der Sportunterricht wird nach diesem didaktischen Modell als korrektive, kritisch-konstruktive Körper- und Bewegungserziehung verstanden, in dessen Mittelpunkt die bewegungszentrierte Entwicklungsförderung steht (Hummel & Balz, 1995; Hildebrandt-Stramann, 2005). Bewegung stellt ein Medium für die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt aber auch einen zeitgemäßen und selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper dar und ermöglicht damit

---

<sup>23</sup> Balz (1997a, 1997b) spricht in dem Zusammenhang auch von Motiven.

vielfältige Bewegungs- und Körpererfahrungen. Diese Erfahrungen sind wiederum grundlegende Faktoren für die Persönlichkeitsbildung und die Identitätsentwicklung der Schüler (Bräutigam, 2003). Das heißt, der alternative Ansatz stellt das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung und misst der Selbsterziehung durch Bewegung und der persönlich bestimmten Bewegungsentwicklung eine wesentliche Bedeutung bei (vgl. Balz, 2009).

Leisten wird in dem Zusammenhang als das Bewegungshandeln verstanden, das im Rahmen der individuellen und situativen Voraussetzungen die Grenze der Handlungsmöglichkeiten erkundet und gegebenenfalls überschreitet, so Funke-Wieneke (2003, 6). Er weist darauf hin, dass im Bewegungsunterricht nicht nur und ständig geleistet, sondern das Leisten auch vorbereitet wird. Dabei zeigt sich Leistung vor allem im geschickteren Umgang mit Gegenständen und Räumen, aber auch darin Bewegungsbeziehungen anspruchsvoller zu gestalten, Bedeutungen differenzierter wahrzunehmen und auszudrücken sowie auf die Signale und Bedürfnisse des Körpers feiner und genauer eingehen zu können.

Die Begriffe Lernen, Leisten und Leistung werden in allen dargestellten sportdidaktischen Konzepten aufgegriffen, jedoch in differenzierter Art und Weise wirksam. Insofern liegt zwar eine Heterogenität der Thematisierung der Begriffe vor, jedoch wird in allen Modellen deutlich, dass den Gütemaßstäben im Prozess des Lehrens und Lernens gleichermaßen Bedeutung zukommt. Jedes Üben und Handeln im Sportunterricht verkörpert die Leistungsthematik und wird darin deutlich, dass die Schüler etwas lernen, ausprobieren, sich verbessern oder beherrschen wollen (Erdmann, 2008). Damit sind Gütemaßstäbe gegeben, anhand derer die Kinder und Jugendlichen einerseits aber auch die Lehrkraft andererseits die sportlichen Handlungen einstufen und schließlich als gelungen oder aber misslungen einstufen können. Zugleich zeigen diese Leistungssituationen die individuellen Besonderheiten der Schüler, auch im Hinblick auf ihre Motivationslage.

Die der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung entsprechende Auseinandersetzung mit den Gütemaßstäben und den sportlich situativen Anreigungsbedingungen spiegeln sich demnach im lern- und leistungsmotivierten Verhalten eines Schülers wider. Das heißt, unabhängig von der fachdidaktischen Orientierung des Sportunterrichts, kann eine Zielstellung des Sportunterrichts formuliert werden. Die Entwicklung und Verbesserung von individuellen Kompetenzen und damit auch der Identität der Kinder und Jugendlichen stellt ein wesentliches Bestreben dar, was gleichzeitig mit der Frage nach motivationsbedingten Aspekten verbunden ist und dem Thema Lern- und Leistungsmotivation damit eine bedeutende Rolle im Bildungsprozess des Sportunterrichts zuweist.

### 5.3 Zur Bedeutung der Lern- und Leistungsmotivation im Sportunterricht

Die Lernmotivation eines Schülers im Sportunterricht kennzeichnet den Wunsch oder die Absicht, bestimmte sportunterrichtliche Wissensinhalte, sport(art)-spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lernen bzw. Lernaufgaben des Sportunterrichts auszuführen (vgl. Gogoll, 2006).

Leistungsmotivation im Sportunterricht hingegen charakterisiert das Bestreben eines Schülers, die eigenen sportlichen Fähigkeiten in allen Tätigkeiten und Aufgaben des Sportunterrichts zu steigern oder möglichst hoch zu halten (vgl. u. a. Heckhausen, 1965, 2003), wobei individuelle Gütemaßstäbe gesetzt werden, anhand derer die Ausführung als gelungen oder misslungen eingestuft werden kann.

Ausgehend von den Definitionen und der Überlegung, dass die Leistungsmotivation eine thematische Ausrichtung des Lernmotivs darstellt, wird deutlich, dass die motivationalen Aspekte im Sportunterricht eine wesentliche Rolle im Unterrichtsprozess einnehmen, insbesondere aufgrund der Tatsache, dass der Sport einen besonders prägnanten leistungsthematischen Umweltausschnitt darstellt.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit ist darauf eingegangen worden, dass die Leistung und der Leistungsgedanke wesentliche Bestandteile des Sporttreibens darstellen. Im Sport werden Misserfolge und Erfolge unmittelbar, zum Teil schon während der sportlichen Betätigung sichtbar (vgl. Gabler, 1981), so auch im Sportunterricht. Nitsch & Singer (1997) zeigen auf, dass die Anschaulichkeit der Leistung, die Erfolge und Misserfolge, Können und Versagen im Sportunterricht unmittelbar erfahrbar und für andere beobachtbar sind, was den Sportunterricht von den anderen Fächern abgrenzt.

Zwar bietet der Sportunterricht eine Vielzahl thematisch unterschiedlicher Lernaufgaben, jedoch erfolgt die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten nicht zwangsläufig aufgrund der situationsspezifischen Anregung des Leistungsmotivs. Ebenso können andere Motive, wie beispielsweise das Anschluss- oder das Aggressionsmotiv, handlungsleitend sein. Dennoch stellt das Leistungsmotiv einen wesentlichen Bedingungsfaktor der aktuellen Lernmotivation im Sportunterricht dar, weil ein Großteil der Situationen durchaus leistungsthematischen Charakter aufweisen.

Auch Heckhausen (1973) betont die Bedeutung der Leistungsmotivation im Kontext des Sports und begründet dies mit den offensichtlichen Gütemaßstäben und der guten Bestimmbarkeit von Leistungen und Gütestandards im Sport. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Gütemaßstäbe nicht ausschließlich messbaren Charakter haben, sondern vor allem auch die erlebte Beziehung zwischen der Handlungsabsicht des Schülers, ihrer Ausführung und dem Ergebnis, das der Schüler erreichen konnte, kennzeichnen (vgl. Erdmann, 2008).

Gill & Deeter (1988, 191) stellen schließlich fest:

„Achievement behaviour, and specially competitive achievement behaviour, is one of the most prominent features of sport and exercise activities. Furthermore, we all recognize wide individual differences in competitive achievement behaviour. Some children in physical education classes eagerly take on all competitive challenges while others dread any evaluation. (...) Such differences in competitive behaviour reflect personality or individual differences in achievement motivation, and, more specifically, in competitiveness.”

Jedoch muss angemerkt werden, dass nicht von einem Zusammenhang zwischen der sportlichen Leistung und der Leistungsmotivation ausgegangen werden darf, da der Einfluss der Motivationsstärke von der subjektiven Schwierigkeit der Anforderungen maßgeblich bestimmt wird (Helmke, 1992a). Auch Schneider et al. (1998, 103) weisen darauf hin, dass eine allgemeine Aussage hinsichtlich des Zusammenhangs von positiv gerichteter Leistungsmotivation und Leistung nicht zulässig ist. Und Allmer (1973, 120f.) stellt fest, dass ein Leistungsergebnis im Bereich des Sports nicht unmittelbar aus den Motivationsdimensionen bestimmbar ist, sondern das Ergebnis eines multivariablen Wirkungsgefüges darstellt, in dem das Leistungsmotiv neben anderen Bedingungsfaktoren mitzudenken ist (vgl. auch Elbe et al., 2003, 2005).

Für den Sportunterrichts müssen, entsprechend der Ausführungen im Punkt 4.3 dieser Arbeit, neben dem Leistungsmotiv als Determinante für sportliche Leistung, folgende Bedingungsfaktoren im Wirkungsgefüge berücksichtigt werden: die schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, die Organisation und Gestaltung des Sportunterrichts, auch bedingt durch die Persönlichkeitsmerkmale des Sportlehrers, die sportlich-familiären Bedingungen (Erziehungsverhalten, Persönlichkeit der Eltern etc. hinsichtlich sportlicher Aktivität) sowie die individuellen, persönlichkeitspezifischen Merkmale, zu denen neben dem Alter und Geschlecht auch die kognitiven, volitionalen und vor allem die motivationalen Voraussetzungen des Schülers, wie seine Einstellung zum Sport bzw. sein Interesse am Sport und an sportunterrichtlichen Aufgaben, die Anstrengungsbereitschaft, die Lernmotivation oder auch das sportliche Fähigkeitsselbstkonzept gehören. Alle diese Determinanten müssen in einem Zusammenhang betrachtet werden, um Leistung im Sportunterricht umfassend erklären zu können. In diesem Rahmen ist der Leistungsmotivation als Persönlichkeitsdeterminante eine primäre Bedeutung zuzuordnen, weil sie maßgeblich zur Erklärung und Bestimmung des Leistungsverhaltens beitragen kann.

Es bleibt demzufolge zu konstatieren, dass aufgrund der Ziele und Aufgaben des Sportunterrichts, die sich, unabhängig von der didaktischen Konzeption, am ganzheitlichen Lernen (motorisch, kognitiv, sozial-affektiv) orientieren und dem Leistungsgedanken eine wesentliche Rolle beimessen, aber auch aufgrund der besonderen Präsenz leistungsthematischer Situationen im Sportunterricht, der Leistungsmotivation und der Ausprägung des Leistungsmotivs von Schülern eine

wesentliche Bedeutung und Aufmerksamkeit zugeschrieben werden muss. Wessling-Lünnemann (1982a) und Winterstein (1991) verdeutlichen, dass Aspekte der Leistungsmotivation eine enge Beziehung zu den Erziehungszielen im Sportunterricht besitzen.

Insofern kann erst das Wissen um die Leistungsmotivausprägung von Schülern im Sportunterricht zum Einsatz individuell ausgewählter Unterrichtsmaßnahmen, im Sinne eines erfolgsoversichtlichen freudbetonten sportlichen Lern- und Leistungsstrebens, beitragen und lässt das Gesamtgefüge der Bedingungsfaktoren sportlicher Leistungen nachvollziehbarer werden.

## **6 Forschungsstand zur Leistungsmotivation im Kontext von Schule und Sport(-Unterricht)**

Die Forschungsbemühungen zur Lern- und Leistungsmotivation im Kontext von Schule und Sportunterricht zeigen eine deutliche Gewichtung. Demnach kann festgestellt werden, dass im allgemeinen pädagogischen Kontext der Schule, aber auch im Bereich kognitiver Unterrichtsfächer vor allem die Lernmotivation als motivationsspezifischer Faktor bei Schulleistungsforschungen und Kompetenzanalysen Berücksichtigung findet. Leistungsmotivation wird in dem Zusammenhang integrativ behandelt. Demgegenüber sind die bisher wenigen empirischen Untersuchungen im Bereich des Sportunterrichts kaum auf die Lernmotivation der Schüler gerichtet, sie zeigen stattdessen eher Interesse an der Ausprägung und tendenziellen Ausrichtung des Leistungsmotivs von Schülern.

In den weiteren Abschnitten werden nun ausgewählte Forschungsergebnisse zur Leistungsmotivation in der Schule dargestellt, während für den Bereich des Sports aufgrund der geringen Befundlage die Fokussierung auf den Kontext Schule aufgeweicht und der außerschulische Sport einbezogen wird. Zuvor soll sich jedoch der Blick auf die Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs im Kontext von Sport richten.

Die Untersuchungsergebnisse zur Leistungsmotivation im allgemeinen schulischen Kontext sind insbesondere unter dem Aspekt ausgewählt worden, geschlechtsspezifische Besonderheiten aufzuzeigen, während bei der Darstellung der empirischen Studien zur Leistungsmotivation im Sport zusätzlich der Aspekt der Situationsspezifika Beachtung findet.

## 6.1 Zusammenfassende Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse zur Leistungsmotivation im pädagogisch-psychologischen Kontext

Die Betrachtung der Lern- und Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen in pädagogisch-psychologischen Kontexten lässt sehr differenzierte Herangehensweisen zu. Unter Berücksichtigung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Stichprobe und Untersuchungsinstrumente sowie der Zielstellung einen Beitrag zur Erklärung der Leistungsmotivation von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zu leisten, ist es notwendig, eine Auswahl aus den zahlreichen unterschiedlich veranlagten empirischen Untersuchungen zur Lern- und Leistungsmotivation vorzunehmen, wobei die Geschlechtsthematik als ausschlaggebendes Kriterium fungiert. Folglich werden nun zusammenfassend Untersuchungsergebnisse dargestellt, in deren Mittelpunkt die Leistungsmotivation von Jungen und Mädchen im schulischen Kontext steht, um Vergleiche mit der vorliegenden Stichprobe ziehen zu können.

Die Differenzen der Leistungsmotivation von Jungen und Mädchen zu untersuchen, war Anliegen der Untersuchungen von Held & Plaum (1995). Die Autoren verglichen die Leistungsmotivation von insgesamt 40 Jungen und 60 Mädchen zweier Realschulen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren miteinander. Dabei konnte festgestellt werden, dass die männlichen Probanden im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen stärker darauf bedacht sind, ihre Leistungen zu steigern, sie neigen zudem zu weniger angepassten Reaktionen. Die Mädchen hingegen nähern sich, insbesondere bei getrenntgeschlechtlich organisiertem Unterricht, eher vorsichtig den unterrichtlichen Aufgaben, sind dann jedoch ausdauernder bei der Bewältigung dieser Aufgaben als die Jungen der Stichprobe.

Unter dem Fokus mathematischer Leistungsfähigkeit untersuchten Tiedemann & Faber (1995) Selbstkonzeptunterschiede bei Jungen und Mädchen ( $N=215$ ) im Grundschulalter. Dabei berücksichtigten sie insbesondere Skalen, die Aussagen zur Leistungsmotivation der Schüler zulassen. Die Autoren konnten feststellen, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen, trotz vergleichbarer Mathematikleistungen, ein weniger zuversichtliches Selbstbild mathematischer Leistungsfähigkeit zeigen. Dies ist daran erkennbar, dass sie Erfolg nicht mit guten Fähigkeiten begründen und Misserfolg stärker auf eigene Inkompetenz und weniger auf Anstrengungsmangel zurückführen. Tiedemann & Faber (1995, 68) konstatieren aufgrund dieser Ergebnisse, dass bereits im Grundschulalter und nicht erst in der Sekundarstufe die Entwicklung eines tendenziell misserfolgsängstlichen Selbstkonzepts bei den Mädchen zu verzeichnen ist.

Anders als Tiedemann & Faber (1995) konnte Röll (1994) in ihrer Untersuchung weder geschlechts- noch klassenspezifische Besonderheiten der Motivation von



Schülern ( $N=329$ ) im Alter von neun bis 19 Jahren feststellen. Das Ziel dieser Längsschnittstudie bestand darin, die motivationale Orientierung in schulischen Leistungssituationen zu erfassen und ihren Effekt auf das Leistungsergebnis zu untersuchen. Zusammenfassend stellte Röll (1994, 176) fest, dass ängstliche Schüler eine deutlich niedrigere Motivation in leistungsspezifischen Situationen zeigen und gleichzeitig auch ein deutlich schlechteres Fähigkeitskonzept aufweisen. Das Interesse eines Schülers am Unterrichtsfach Mathematik ergab zudem eine Beeinflussung der motivationalen Orientierung unmittelbar vor einer Leistungssituation.

Obwohl in der Untersuchung aufgrund ihrer Anlage und der verwendeten Erhebungsinstrumente keine Differenzierung der Leistungsmotivausprägung im Sinne einer Erfassung von Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit vorgenommen worden ist, verdeutlicht diese Studie, dass motivationale Aspekte in Lern- und Leistungssituationen der Schule vielfach determiniert sind und unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte, wie beispielsweise das schülerspezifische Interesse, die Anstrengungsbereitschaft oder das Fähigkeits selbstkonzept betrachtet werden sollten, um schließlich Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts und der Festlegung von Zielen für den Lehr- und Lernprozess abzuleiten.

Dass Leistungsmotivation ein mehrdimensionaler Prozess ist und der sozialen Umwelt bei der Entwicklung des kindlichen Leistungsmotivs eine bedeutende Rolle zukommt, zeigt auch Mlynek (1992) in ihrer Untersuchung. Die Autorin untersuchte unter anderem die Leistungseinstellung und Leistungsmotivation von Drittklässlern<sup>24</sup> mit Hilfe von Interviews. Die geschlechtsspezifische Betrachtung ergab, dass die befragten Jungen Erfolg weniger auf einen Zufall, stattdessen eher auf ihr Können zurückführen, sie äußern mehr Erfolgshoffnung, sind andererseits aber auch in ihrer Fähigkeitseinschätzung unsicherer als ihre Mitschülerinnen (Mlynek, 1992, 132). Damit lassen sich die Tendenzen anderer Untersuchungen zur Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen bestätigen, die verdeutlichen, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen erfolgszuversichtlicher scheinen.

Den Einfluss der sozialen Umwelt ermittelte Mlynek (1992) über die Befragung von Eltern und Lehrern der untersuchten Schüler und konstatiert, dass das Leistungsmotiv im Laufe der kindlichen Entwicklung durch Leistungserlebnisse, aber auch durch soziale Erfahrungen beeinflusst wird, wobei dieser Einfluss oft eine dominante Wirkung hat, die sich beispielsweise darin zeigt, dass sich gute Schüler, unabhängig vom Geschlecht, im Kreise ihrer Mitschüler an ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit orientieren, während die in Gegenwart von Eltern und Lehrern zum Teil psychisch belastet sind und erwartungswidrige Fähigkeitseinschätzungen zeigen.

---

<sup>24</sup>  $N=26$  Jungen und  $N=38$  Mädchen

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass es verschiedene internationale und nationale Studien gibt, die sich mit den mathematischen Fähigkeiten, den naturwissenschaftlichen Begabungen und auch den Lesekompetenzen von Schülern unterschiedlichen Alters befassen und auseinandersetzen, international allen voran die PISA-Studien<sup>25</sup>, national die BIJU-Untersuchung<sup>26</sup> oder aber die Scholastik-Studie<sup>27</sup> (vgl. zusammenfassend Helmke, 2003). Zum Teil werden in diesen Untersuchungen auch motivationale Aspekte in die Analysen einbezogen, allerdings keine expliziten Aussagen zur Leistungsmotivation von Jungen und Mädchen im Schulkontext getroffen, so dass hier nur der Hinweis auf die Bedeutsamkeit dieser Schulleistungsstudien, nicht aber eine Aufarbeitung der motivationalen Daten erfolgt.

Die Analyse der Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur im allgemeinen schulischen Kontext oder im Zusammenhang mit den Leistungen in Hauptfächern, sondern auch im Kontext von Nebenfächern, wie dem Sport- oder auch dem Musikunterricht durchaus interessant und aufschlussreich für unterrichtliche Lern- und Leistungsprozesse.

Die Intentionen von Herber et al. (1999, 2001) bestanden beispielsweise darin, herauszufinden, ob vermehrter Musikunterricht die erfolgsorientierte Leistungsmotivation stärkt bzw. Versagensängste reduziert. An der ersten Untersuchung nahmen  $N=136$  Schüler aus sechs Klassen zweier österreichischer Musikvolkschulen teil. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug zehn Jahre. Die Stichprobe teilt sich in Schüler mit vermehrtem Musikunterricht<sup>28</sup> und Schüler ohne zusätzliche Musikstunden<sup>29</sup>.

Die Leistungsmotivation der Schüler wurde mit Hilfe des LM-Gitters (vgl. Schmalt, 1976a, 1976b) und dem Musik-TAT (Faulhammer, 1998) erhoben. Als Ergebnis dieser ersten Studie ist festzuhalten, dass vermehrter Musikunterricht mit einer erhöhten Erfolgszuversicht einhergeht und zur Verminderung der Misserfolgsängstlichkeit beitragen kann. Zudem zeigen die Daten, dass die Mädchen der Musikklassen eine geringere Furcht vor Misserfolg haben als ihre Mitschüler. Herber et al. (1999) begründen ihre Ergebnisse damit, dass Erfolgserlebnisse durch den vermehrten Musikunterricht zu einer Steigerung des Sachinteresses und der Erhöhung des Selbstwertgefühls durch die soziale Anerkennung der Mitschüler führen und somit zur Verringerung des Konzepts

---

<sup>25</sup> Vgl. Artelt et al. (2001a, 2001b); Baumert et al. (2002); Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009, 2010, 2011)

<sup>26</sup> Vgl. Köller et al. (2000); Köller & Trautwein (2003); Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (o.A.); Baumert et al., 2000

<sup>27</sup> Vgl. Helmke & Schrader, 1998

<sup>28</sup>  $N=32$  Jungen und  $N=34$  Mädchen

<sup>29</sup>  $N=39$  Jungen und  $N=31$  Mädchen

mangelnder Fähigkeit beitragen. Bei Mädchen, so die Autoren, reduziert der zusätzliche Musikunterricht Versagensängste stärker als bei ihren Mitschülern.

Die Überprüfung dieser Ergebnisse einerseits und die Bedeutung des Elternhauses andererseits waren Zielsetzung der Folgeuntersuchung von Herber et al. (2001). Die zweite Studie umfasste  $N=82$  Grundschüler (41 Jungen und 41 Mädchen) im Alter von acht bis zehn Jahren, von denen 46 die Musikklassen und 36 die Kontrollklassen besuchten, die verwendeten Instrumente entsprachen denen der ersten Untersuchung.

Auch die Folgestudie konnte belegen, dass sich die Musikschüler von den Kontrollschülern in ihrer Leistungsmotivausprägung signifikant dahingehend unterscheiden, dass der vermehrte Musikunterricht mit einer höheren Erfolgszuversicht einhergeht. Differenzen in der Leistungsmotivausprägung zwischen Jungen und Mädchen sind entgegen der ersten Erhebung nicht eindeutig belegbar. Zusätzlich stellen Herber et al. (2001, 23f.) fest, dass sich eine musikalische Atmosphäre im Elternhaus, die sich am Musikinteresse und der Fähigkeit ein Instrument spielen zu können ausdrückt, positiv auf die Leistungsmotivation ihrer Kinder im Sinne einer erhöhten Erfolgszuversicht auswirkt. Die Ergebnisse beider Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Schüler der Musikklassen aufgrund ihrer Interessenslage, ihrer Fähigkeiten und der elterlichen Unterstützung eher intrinsisch leistungsmotiviert sind, was sich im Vergleich zu den Mitschülern ohne vermehrten Musikunterricht an ihrer ausgeprägteren Erfolgszuversicht und der geringeren Misserfolgsängstlichkeit zeigt.

Die Bedeutung des Elternhauses im Lern- und Leistungsmotivationsprozess haben auch andere Autoren genauer betrachtet. Zu ihnen gehören unter anderem Wild & Kapp (1995) und Wild & Hofer (2000). Wild & Wild (1997) zeigen, dass Jugendliche umso motivierter sind, je mehr sie sich von ihren Eltern unterstützt, wertgeschätzt und in ihrem Autonomiebestreben ernst genommen fühlen. Dresel et al. (2001) weisen in ihrer Untersuchung an  $N=351$  Schülern der fünften bis siebten Jahrgangsstufe nach, dass Mädchen Leistungen im Fach Mathematik weniger motivations- und selbstwertförderlich erklären als Jungen, wonach sich eine tendenzielle Ausrichtung des Leistungsmotivs von Mädchen in Richtung Misserfolgsängstlichkeit und von Jungen in Richtung Erfolgszuversicht bestätigt. Dresel et al. (2001) beziehen das Verhalten und die Einstellung der Eltern in ihrer Studie ein und nehmen an, dass die Ursachenerklärungen der Schüler in Leistungskontexten zu einem großen Teil auch von dem geschlechtsgebundenen Denken der Eltern beeinflusst wird. Das heißt, je stärker die Eltern von Mädchen die Einstellung haben, Mathematik sei ein Jungenfach, desto geringer schätzen ihre Töchter ihre mathematischen Fähigkeiten ein und zeigen eine erfolgszuversichtliche Leistungsmotivausprägung, umgekehrt profitieren Jungen jedoch vom Konservatismus der Eltern hinsichtlich ihrer Motivationsstruktur (Dresel et al., 2001, 281).

Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die unterschiedlichen Determinanten schulischer Leistung in Beziehung zueinander stehen und der Leistungsmotivationsprozess vielfach determiniert wird. Das heißt, das Lern- und Leistungshandeln von Jungen und Mädchen ist nicht allein eine Frage der Persönlichkeitseigenschaften oder organisatorischen bzw. didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts, sondern muss auch die Leistungserwartungen und Fähigkeitseinschätzungen relevanter Bezugspersonen, wie es Lehrer und Eltern sind, in den Kontext schulischer Lern- und Leistungsprozesse einbeziehen.<sup>30</sup>

Inwieweit sich die aufgezeigten Tendenzen der Lern- und Leistungsmotivation von Schülern auch im Kontext des Sports feststellen lassen, soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Zuvor ist es jedoch sinnvoll, auf die Möglichkeiten der Erfassung des Leistungsmotivs im Sport einzugehen.

## **6.2 Erfassung des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation im Kontext des Sports**

Sportliches Handeln ist oftmals Leistungshandeln (Alfermann & Stoll, 2005) und leistungsthematische Anreize sind in vielen Situationen des Sport zu finden. Deshalb ist es notwendig, dem Thema Leistungsmotiv bzw. Leistungsmotivation im Kontext des Sports eine besondere Aufmerksamkeit und Bedeutung zu widmen, was sich auch in der Erfassung des Leistungsmotivs widerspiegeln sollte. Gill & Deeter (1988, 192) argumentieren:

„The prominence of achievement behavior in sport and the recognition of individual differences makes achievement orientation a likely candidate for a sport-specific approach.“

Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass allgemeine Messmethoden wie beispielsweise der TAT ungeeignet sind, um leistungsmotiviertes Verhalten im Sport tatsächlich zu erfassen. Und auch Spence & Helmreich (1983, 40) bezweifeln, dass allgemeine Messinstrumente zur Bestimmung der Leistungsmotivation im sportlichen Handlungsfeld geeignet sind, weil Leistungsmotivation nicht notwendigerweise ein einheitliches Phänomen darstellt. Obwohl allgemeine Verfahren zum Teil zwar einen Sportbezug herstellen (beispielsweise das LMG) sind Bemühungen notwendig, sportspezifische Instrumente zu entwickeln, mit denen die sportlichen Phänomene und Besonderheiten untersucht werden können, da anzunehmen ist, dass empirische Zusammenhänge zwischen den motivationalen Bedingungen und anderen

---

<sup>30</sup> Die Betrachtung der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen erfolgt im Rahmen dieser Arbeit aus persönlichkeitspezifischer Perspektive. Von einer Einbeziehung erhobener Eltern- und Lehrervariablen wird aus untersuchungs- und auswertungsökonomischen Gründen und aufgrund des Anspruchs der Übersichtlichkeit Abstand genommen.

persönlichkeitsspezifischen Dispositionen und Merkmalen einer Person insbesondere dann deutlich werden, wenn sie bereichsspezifisch erhoben worden sind.

Ausgehend von der Frage, ob mit dem TAT-Verfahren auch die entsprechenden leistungsthematischen Zusammenhänge im Kontext des Sports erfasst werden können oder aber ob ein sportspezifisches Verfahren für die Messung des Leistungsmotivs notwendig und sinnvoller erscheint, hat Gabler (1973, 1975) eine für den Bereich des Sports bezogene TAT-Bildserie entwickelt, weil Sportbilder seines Erachtens einen eigenen, spezifischen leistungsthematisch orientierten Anregungsgehalt besitzen. Die Sport-Serie umfasst sechs Bilder auf denen Situationen aus verschiedenen Sportarten zu erkennen sind. Dem Anspruch eines TAT-Verfahrens, dass im Sinne von Heckhausen (1963, 1974a) beide Grundtendenzen (HE und FM) gleichermaßen darzustellen sind, konnte mit der TAT-Sportbildserie entsprochen werden. Folglich gelang es Gabler (1981) auf seinen Bildern Situationen darzustellen, die Erfolgs- und Misserfolgsempfinden gleichsam hervorrufen können. Allerdings erwies sich das Sport-TAT-Verfahren als geringfügig stabil und zeigte eine ungenügende Zuverlässigkeit, so dass eine Verbesserung des Messinstrumentes erforderlich war. Dabei orientierte sich Gabler (1975) an der Gitter-Technik und versah jedes seiner Bilder mit zwei Fragen, zu denen der Proband verschiedene Antwortmöglichkeiten auswählen kann. Es stellte sich heraus, dass die Modifizierung des Verfahrens eine Verbesserung der Gütekriterien implizierte und Stabilität, Zuverlässigkeit und Objektivität gewährleistet sind (vgl. hierzu ausführlich Gabler, 1975, 121f.).

Steiner (1976) verwendete in seiner Untersuchung ebenfalls das TAT-Messverfahren zur Erfassung des Gesamtleistungsmotivs seiner Probanden. Neben dem TAT von Heckhausen (1963) verwendete er zusätzlich fünf Bilder, die eng an die Leistungssituationen der untersuchten Population gebunden waren und Situationen thematisieren, die auf Leichtathletikveranstaltungen auftreten können. Steiner (1976, 101) begründet die Wahl eigener Bilder damit, dass Leistungsmotivationswerte eng an seinem situativ-thematischen Bezug interpretiert werden müssen. Damit wird verhindert, dass allgemeine Motivfelder in unterschiedlicher Weise Anregung erfahren und von exogen bedingten Motivations- und Erfahrungslagen überlagert werden können. Zu den insgesamt elf Bildern (sechs von Heckhausen und fünf eigene) sollten die jugendlichen Probanden Phantasiegeschichten mündlich erzählen, statt sie aufzuschreiben, wie es beim TAT-Verfahren üblich ist. Die aufgenommenen Geschichten wurden schließlich mittels des Inhaltsschlüssels von Heckhausen (1963) ausgewertet.

Auch Allmer (1973) zweifelte die Generalität der Leistungsmotivation an und konstruierte ein sportspezifisches Motivationsverfahren, das auf einer Fragebogen-selbsteinschätzung basiert. Er stützte sich dabei auf Untersuchungen nach denen

sich bereichsspezifische Leistungsmotivationsverfahren, im Gegensatz zu unspezifischen, als validere Methoden erwiesen haben (vgl. hierzu Gabler, 1973; Medler, 1973).

Der von Allmer & Nitsch (1975) entwickelte Fragebogen zur Erfassung der sportpezifischen Leistungsmotivation (SLM) beinhaltet 62 Items. Bei der Bearbeitung des Fragebogens hat der Proband nur die Möglichkeit, der jeweiligen Aussage zuzustimmen oder sie abzulehnen.

Die Items lassen sich vier Skalen zuordnen, mit deren Hilfe leistungsbezogenes Verhalten im Sport erfasst werden soll:

- (1) Beharrliche Anstrengung: Die Skala besteht aus 13 Items, von denen vier Items negativ gepolt sind. Sie beschreibt den Aufwand und Einsatz des Probanden, um ein bestimmtes Ziel im Sport zu erreichen.
- (2) Anspruchsniveau: Der Skala gehören zehn Items an, von denen drei negativ gepolt sind. Sie beinhaltet Aussagen über die Leistungsanforderungen und den Anreizwert eines sportlichen Wettbewerbs.
- (3) Ansprechbarkeit auf Leistungsanreize: Diese Skala besteht aus elf Items, von denen keines negativ formuliert ist. Sie beinhaltet verschiedene Anreizbedingungen, die zur Motivierung sportlichen Leistungsverhaltens beitragen können.
- (4) Erfolgsorientierung: Die Skala umfasst sechs Items, von denen zwei Items negativ gepolt sind. Sie besteht aus Aussagen über die erfolgsorientierte Einstellung und Erwartungshaltung vor sportlichen Wettkämpfen. Erreicht ein Proband niedrige Testwerte bei dieser Skala scheinen bei ihm eine pessimistische Wettkampfeinstellung und geringe Erfolgsaussichten vorzuliegen, die wenig Selbstvertrauen und Zuversicht widerspiegeln, was Allmer (1973, 106) als Misserfolgsorientierung bezeichnet.

Aussagen zur Validität und Reliabilität des SLM sind bei Allmer (1973) bzw. Allmer & Nitsch (1975) ausführlich nachzulesen.

In den letzten Jahren haben sich Elbe et al. (2003, 2005) der Frage nach dem Leistungsmotiv im Kontext des Sports gewidmet. Sie entwickelten die Achievement Motives Scale-Sport (AMS-Sport), die auf der AMS von Göttert & Kuhl (1980) basiert und die beiden Leistungsmotivkomponenten Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg erfasst. Die beiden Skalen umfassen jeweils 15 Items, die so umformuliert sind, dass sie Sportsituationen beinhalten. Mit Hilfe des vierstufigen Antwortformats kann der Proband entscheiden, inwieweit jede einzelne Aussage auf ihn zutrifft. Die Auswertung der Skalenwerte lässt die Bildung eines

Gesamtleistungsmotivs durch Aufsummierung und die Berechnung der Nettohoffnung durch die Subtraktion des HE- und FM-Wertes zu.

Untersuchungen, in denen der AMS-Sport Verwendung fand, ergaben, dass der Fragebogen ein äußerst reliables und valides Instrument zur Bestimmung des sportspezifischen Leistungsmotivs darstellt, das bessere Ergebnisse hinsichtlich des Sportverhaltens liefert als ein allgemeines Instrument (Elbe et al. 2005).

Ein ebenfalls in den letzten Jahren entwickeltes Testinstrument stellt der Sportbezogenen Leistungsmotivationstest (SMT) von Frintrup & Schuler (2007) dar. Mit dem SMT soll es gelingen, Vorhersagen zum individuellen sportlichen Erfolg einer Person und dementsprechende sportbezogene Investitionsentscheidungen treffen zu können. Damit richtet sich das Untersuchungsinstrument primär an im Leistungssport agierende Personen. Der Fragebogen umfasst 98 sportbezogen formulierte Items, die 17 Skalen zugeordnet sind (u. a. Ausdauer, Einsatzbereitschaft, Leistungsstolz, Zielsetzung) und in ihrer Gesamtheit, Aussagen zum sportspezifischen Leistungsmotiv zulassen sollen. Auf einer siebenstufigen Antwortskala kann die Testperson den Aussagen zustimmen oder sie ablehnen. Mit Hilfe von Normtabellen werden die Fragebögen individuell ausgewertet. Angaben zu den psychometrischen Kennwerten sind ausführlich beschrieben.

Frintrup & Schuler (2007) haben von der Verwendung der klassischen Skalen HE und FM abgesehen und stattdessen verschiedene Aspekte, die im Leistungsmotivationsprozess wirksam werden können, berücksichtigt. Die Auswertung der 17 verschiedenen Skalen kann sicherlich zur Aufklärung der im Motivationsprozess wirksam werdenden Aspekte beitragen<sup>31</sup>, jedoch sind spezifische Aussagen zur Art und Ausrichtung der Motivation eher schwierig.

Im deutschsprachigen Raum wird die Forschung zur Leistungsmotivation maßgeblich durch die Arbeiten von Heckhausen geprägt, was schließlich dazu führt, dass das Leistungsmotiv hinsichtlich seiner Tendenzen Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit betrachtet wird. In der englischsprachigen Literatur finden sich vorrangig Überlegungen dahingehend, dass das Leistungsmotiv bzw. die Leistungsorientierung vor allem eine auf Leistungsziele ausgerichtete Komponente darstellt. Menschen gelten demnach dann als motiviert, wenn sie mit ihrem Verhalten einen bestimmten Zweck (ein Ziel) verfolgen (vgl. u. a. Deci & Ryan, 1993). Das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in Leistungssituationen wird, so Nicholls (1992), durch persönliche Ziele beeinflusst. Die motivierte Handlung richtet sich dabei auf die unmittelbar befriedigende Erfahrung oder aber auf das zu erzielende Handlungsergebnis. Es werden zwei Zielperspektiven unterschieden (Aufgaben- und Ego-Orientierung), die schließlich ausschlaggebend dafür sind, wie eine Person ihre eigene Kompetenz und die subjektive Zielerreichung beurteilt (Duda et al., 1995). Der Unterschied zwischen task- und

---

<sup>31</sup> So sind beispielsweise sowohl die Lernmotivation als auch das Wettbewerbsstreben als Skala aufgeführt und tragen zum Gesamtbild der Leistungsmotivation bei.

ego-involved Zielorientierung ist die Basis der Leistungsmotivation eines Menschen, so Gill & Deeter (1988).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen sind entsprechende Messverfahren auch für den Sport entwickelt worden.

Ausgehend von dem Gedanken, dass der Sport auf dem Wettbewerbsgedanken basiert und der Wettstreit einen wesentlichen Aspekt des Sports darstellt, haben Duda und Nicholls (1992) den TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) entwickelt. Er ermittelt, wie stark sich Personen durch aufgaben- bzw. wettbewerbsorientierte Situationen im Sport ansprechen lassen:

„When completing the TEOSQ, subjects are requested to think of when they felt most successful in a particular sport and then indicate their agreement with items reflecting task- and ego-oriented criteria“. (Duda, 1992, 61).

Der Fragebogen umfasst 13 Items, sieben für die Skala task-orientation und sechs für die Skala ego-orientation. Die Probanden können den einzelnen Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala<sup>32</sup> ihre entsprechende Zustimmung erteilen (vgl. Duda et al., 1995). Der TEOSQ weist akzeptable Werte hinsichtlich Reliabilität und Validität auf (vgl. Duda, 1992; Hayashi & Weiss, 1994).

Ein weiteres Messinstrument zur Ermittlung individueller Unterschiede der leistungsmotivationalen Orientierung von Personen ist der Sport Orientation Questionnaire (SOQ) von Gill and Deeter (1988). Der SOQ ist nicht speziell für Athleten konzipiert worden, er soll viel mehr das Leistungsmotiv von weiblichen und männlichen Sportlern und Nichtsportlern in unterschiedlichen Sportaktivitäten erfassen. Dabei setzt sich der Fragebogen aus den drei Skalen competitiveness (13 Items), goal orientation (sechs Items) und win orientation (sechs Items) zusammen. Die Skalen sind folgendermaßen zu verstehen:

„The competitiveness subscale (...) represents competitiveness as a sport-specific achievement orientation, or the tendency to strive for success and satisfaction in sport competition. (...) The win and goal subscales relate more closely to research on competition as rivalry, and the traditional research on competitive, cooperative, and independent goal structures“. (Gill, 1993, 323).

Die Zustimmung zu den Aussagen kann auf einer fünfstufigen Skala<sup>33</sup> gewichtet werden (vgl. Gill et al., 1988; Gill & Deeter, 1988). Die Ermittlung der Testkriterien ergab, dass der SOQ ein reliables und valides Instrument ist, um leistungsorientiertes Verhalten im Sport zu messen. Die genauen Kennwerte und die Formulierung der Items können bei Gill & Deeter (1988), Gill et al. (1988) sowie Gill (1993) nachgelesen werden.

Neben der englischen Version existiert inzwischen auch eine deutsche Fassung des SOQ von Elbe (2003, 2004). Der SOQ-d berücksichtigt ebenfalls die drei

---

<sup>32</sup> 1=strongly disagree bis 5=strongly agree

<sup>33</sup> 1=strongly disagree bis 5=strongly agree



Subskalen Gewinn-, Ziel- und Wettkampforientierung und besteht aus 25 Items mit einer fünfstufigen Antwortskala (von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“). Als Ziel des SOQ-d beschreibt Elbe (2003) die Bestimmung individueller, sportspezifischer Unterschiede in der Leistungsorientierung. Dabei eignet sich der Fragebogen zur Unterscheidung von Athletinnen und Athleten, die Leistungssport betreiben von denjenigen, die mit einer anderen Zielsetzung sportlich tätig sind. Angaben zu internen Konsistenzen, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität sowie die Formulierung der Items und die Auswertung des Fragebogens finden sich ausführlich bei Elbe (2004).

Neben den Bemühungen, das Leistungsmotiv im Sport zu erfassen, gibt es ebenso Anstrengungen, die dem Leistungsmotiv nahen Konstrukte im spezifischen Kontext des Sports zu betrachten. So existieren beispielsweise eine Kausaldimensionsskala zur Erfassung der subjektiven Dimensionierung von Kausalattributionen (vgl. Rethorst, 1991; Möller, 1994a, 1994b) oder ein Fragebogen zur Messung der Zielorientierung im Sport (TEOSQ-D) (Rethorst & Wehrmann, 1998).

Im nun folgenden Absatz wird der Forschungsstand zum Leistungsmotiv bzw. zur Leistungsmotivation im Sport und Sportunterricht zusammenfassend dargestellt. Untersuchungen, die sich den konstrukt-nahen Themen Kausalattribution, Ziel- oder Bezugsnormorientierung widmen, werden in dem Zusammenhang aus Gründen der Anschaulichkeit lediglich kurz erwähnt, jedoch nicht weiter ausführlich betrachtet. Eine ausführliche Übersicht aktueller Untersuchungen zur Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept ist im gleichnamigen Band von Stiensmeier-Pelster & Rheinberg (2003) zu finden.

### **6.3 Darstellung des Forschungsstands zum Leistungsmotiv und zur Leistungsmotivation im Sport(-Unterricht) – ein Überblick**

Forschungsbemühungen zur Lernmotivation im Sportunterricht sind bis heute nur sehr vereinzelt zu finden. Lediglich Gogoll (2006, o.A.) hat sich ausführlich mit den motivationalen Bedingungen des Lernens im Sportunterricht beschäftigt. Seine Forschungsintention basiert auf der Überlegung, dass die Auseinandersetzung mit Lernaufgaben im Sportunterricht nicht zwangsläufig aufgrund leistungsthematischer Ursachen erfolgen muss, sondern auch andere Motive die aktuelle Lernmotivation beeinflussen können. Dementsprechend entwickelte Gogoll (2006) neben einem Rahmenmodell der Lernmotivation im Sportunterricht auch ein Modell der Bedingungsgefüge für den Wissenserwerb im Sportunterricht, das die vorherrschende Lernmotivation und die individuellen Lernvoraussetzungen als zentrale direkte Bestimmungsfaktoren für die Aufnahme und Qualität von Lernaktivität postuliert (vgl. Gogoll, o.A.). Eingebettet ist dieses Modell in die

Forschungsfrage, auf welche Weise individuelle, unterrichtsbezogene und außerunterrichtliche Merkmale die Nutzung von Lernstrategien sowie die Anstrengung und Ausdauer der Schülerinnen und Schüler beim Lernen im Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe beeinflussen. Die Ergebnisse zur Lernmotivation sind im Einzelnen bei Gogoll (o.A.) nachzulesen.

Forschungsbemühungen, in deren Mittelpunkt das Leistungsmotiv bzw. die Leistungsmotivation im sportlichen Kontext steht, sind im Vergleich zur Lernmotivation durchaus verbreiteter und weitestgehend auch an die Frage nach der Situationsspezifität der Leistungsmotivation gebunden, wenngleich der Sportunterricht in der Forschung bisher eher nachrangig Berücksichtigung findet.

Steiner (1976, 101) argumentiert, dass die Anreigungsbedingungen in der Gesellschaft soweit sanktioniert sind, dass ihnen als Ausdruck der Motivation ausschließlich eine Allgemeingültigkeit zugebilligt wird. Jedoch bezweifelt er die Existenz eines generellen Leistungsmotivs, das Verhalten und Erleben in Leistungssituationen gleichermaßen erklären kann. Während Weiner (1990) eine Generalität des Leistungsmotivs über verschiedene Kontexte beschreibt, argumentiert Mischel (1973), dass bestimmte Variablen durchaus situationsspezifisch sind, während andere wiederum generalisiert werden können. Ntoumanis & Blaymires (2003, 8) weisen darauf hin:

„... to understand motivation in a specific situation, researchers need to take into considerations how participants interpret the motivational relevance of the situation.“

Nicholls (1992, 50) bemerkt hinsichtlich des Kontextes Sport, dass es zwischen Individuen beachtliche Unterschiede in der Bedeutsamkeit der verschiedenen Bildungskontexte gibt und es für die Erfassung und Ermittlung von individuellen Besonderheiten unerlässlich ist, diese Unterschiede ernst zu nehmen. Gabler (1981, 156) argumentiert in dem Zusammenhang, dass der Sport ein eigenes Bezugssystem benötigt, damit der Prozess des Sporttreibens und des Leistens im Sport nicht nur besser verstanden, sondern auch unterstützt werden kann. Und auch Spence & Helmreich (1983, 40) argumentieren, dass allgemeine Messinstrumente zur Bestimmung des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation im sportlichen Handlungsfeld nicht geeignet sind, weil Leistungsmotivation nicht notwendigerweise ein einheitliches Phänomen darstellt. Schließlich argumentieren Gill et al. (1988, 140), dass individuelle Differenzen der Leistungsmotivation im Sport nur über die Entwicklung und Nutzung sportspezifischer Konstrukte und Messinstrumente erfasst werden können.

Die vorliegenden Untersuchungen werden zum einen hinsichtlich der Fragestellung betrachtet, inwieweit charakteristische leistungsthematische Situationen auch ein spezifisches Leistungsmotiv abbilden. Zum anderen sollen die Studien in Hinblick auf das Vorliegen geschlechtsspezifischer Besonderheiten der Ausprägung des Leistungsmotivs im Kontext des Sports überprüft werden, wobei die Datenlage

hierzu äußerst gering ausfällt. Es werden vor allem Untersuchungen dargestellt, deren Stichprobe ein vergleichbares Alter mit der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Stichprobe aufweisen.

Allerdings fällt bei der Betrachtung des Forschungsstands zur Leistungsmotivation im Sport auf, dass sich die Untersuchungen vorrangig auf den Bereich des Leistungssports beziehen. Für den Bereich des Schulsports sind die Befunde äußerst rudimentär, obwohl die Bedeutung der Leistungsmotivation im Sportunterricht vielfach und umfassend betont wird.

Dementsprechend lässt sich die Befundlage zur Leistungsmotivation im Sport zusammenfassend folgendermaßen darstellen:

Gabler (1973) untersuchte mit dem TAT nach Heckhausen (1963, 1974a) und einer selbst entwickelten Sportbildserie die Leistungsmotivation von jugendlichen und erwachsenen Spitzenschwimmern beiderlei Geschlechts sowie männliche Wasserballer im Alter von 12 bis 28 Jahren und eine vergleichbare Kontrollgruppe ( $N=240$ ). Es konnte festgestellt werden, dass die Sportler im Vergleich zur Kontrollgruppe eine höhere Gesamtmotivation aufweisen, was vor allem auf die ausgeprägtere Erfolgszuversicht zurückzuführen ist. Die geschlechtsspezifische Betrachtung ergab, dass die Schwimmerinnen gegenüber ihren Trainingskollegen eine niedrigere Erfolgszuversicht und einen höhere Misserfolgsängstlichkeit besitzen (vgl. auch Gabler, 2002, 76f.).

Die Ergebnisse aus dem Vergleich der beiden Bilderserien, so Gabler (1973, 216f.), lässt nicht den Schluss zu, dass das Leistungsmotiv einen hohen Allgemeingrad besitzt und sich auf andere situative Kontexte übertragen lässt, weil die erhaltenen Werte der Gesamtmotivation weder in ihrer Stärke noch in ihrer Struktur übereinstimmen. Allerdings gibt der Autor auch zu bedenken, dass weitere Untersuchungen notwendig sind, die Aufschluss darüber geben, ob die situativen Anreigungsbedingungen gleichermaßen wirksam werden, um über ein Sport-Leistungsmotiv sprechen zu können.

In einer anderen Studie untersuchte Gabler (1976) neben anderen Variablen erneut die Leistungsmotivation von zwölfjährigen Jungen und Mädchen aus einer Sportzugklasse ( $N=34$ ) im Vergleich zu den Schülern der Parallelklasse ohne sportliche Ausrichtung ( $N=29$ ). Auch hierbei galt Gablers (1976) Interesse unter anderem der Frage nach der Generalisierbarkeit der Leistungsmotivation. Er verwendete erneut den TAT von Heckhausen sowie eine eigene Sportbildserie (vgl. Gabler, 1975). Bei der Auswertung der Untersuchungsergebnisse konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsklassen hinsichtlich der allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivation ermittelt werden. Geschlechtsspezifisch betrachtet konnte zum einen festgestellt werden, dass die Jungen der Vergleichsklasse weniger Misserfolgsängstlichkeit aufweisen als die männlichen Sportschüler. Zum anderen zeigte sich eine tendenziell erfolgszuversichtlichere Ausrichtung des allgemeinen Leistungsmotivs bei den

Jungen, während die Mädchen eher zu Misserfolgsängstlichkeit neigen. Unter Verwendung der Sportbildserie sind die Tendenzen weniger zu erkennen. Niedrige Korrelationskoeffizienten der beiden Bilderserien wiesen zudem darauf hin, dass Sportsituationen im Vergleich zu allgemein leistungsthematischen Umweltbezügen beide Klassen zu gleichermaßen unterschiedlichen leistungsthematischen Äußerungen anregten, so dass kein sportspezifischer Einfluss erkennbar war (Gabler, 1976, 145). In dem Zusammenhang weist der Autor darauf hin, dass ein solches Ergebnis die Transferhypothese nicht unterstützt, da das Leistungsmotiv nicht von allen Umweltbezügen gleichermaßen aktualisiert wird.

Das Anliegen der Untersuchungen von Gabler (1973, 1976, 1981) bestand darin, zu ermitteln, unter welchen Bedingungen ein generelles Leistungsmotiv im Sport aktualisiert wird, wenn nicht von einem spezifischen Leistungsmotiv für sportliche Betätigung ausgegangen werden kann. Er ergänzte seine bisherigen Studien und untersuchte eine weitere Stichprobe, die aus  $N=38$  Sportstudenten bestand. Zudem erfasste er erneut die Leistungsmotivausprägung der Leistungsschwimmer seiner ersten Untersuchung ( $N=102$ ). Festzustellen war, dass eine größere Erfolgszuversicht grundlegend für eine zeitüberdauernde Leistungsbereitschaft ist. Eine höhere Misserfolgsängstlichkeit erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Training reduziert oder sogar aufgegeben wird. Diese Untersuchung konnte allerdings keinen neuen Aufschluss über die Generalisierbarkeit des Leistungsmotivs geben. Stattdessen musste Gabler (1981) konstatieren, dass die Reizbedingungen also die Ansprechbarkeit der Bilder für die Klärung der Frage nach einem übergeordneten oder spezifischen Leistungsmotiv scheinbar nur eingeschränkt vorhanden waren.

Medler (1973) argumentiert, da der Sport einen eigenständigen Bereich des Handelns, Erlebens und der spezifischen Erfahrungen darstellt, ist nicht ohne weiteres von einer Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs auszugehen. In seiner Untersuchung verwendete er vier TAT-Bilder, die die beiden Grundtendenzen HE und FM abbildeten und einen eindeutigen Sportbezug enthielten. Abgebildet wurden Schwimmer in unterschiedlichen Situationen. Zusätzlich wurden vier Bilder aus der TAT-Serie von Heckhausen (1963) ausgewählt. Die Stichprobe umfasste  $N=44$  Leistungsschwimmer beider Geschlechter, dem Alter entsprechend in zwei Gruppen eingeteilt, wobei die jüngere Gruppe ein Durchschnittsalter von  $12\frac{1}{2}$  Jahren und die ältere ein Durchschnittsalter von  $15\frac{1}{2}$  Jahren auswies. Die Untersuchungsergebnisse zeigen für den Schwimmbereich in beiden Gruppen gleichermaßen eine deutliche Erfolgsmotiviertheit und somit eine signifikant höhere Gesamtmotivation im Interessenbereich. In der älteren Versuchsgruppe ist die Misserfolgsmotivation hinsichtlich der TAT-Bilder von Heckhausen (1963) signifikant höher ausgeprägt als bei den jüngeren Probanden, so dass Medler

(1973, 330), längsschnittlich betrachtet, von einer Entwicklung zur Misserfolgsmotivation spricht.

Die Untersuchung brachte zwei gegensätzliche Motivationsgefüge der untersuchten Stichprobe zutage, eine Erfolgsmotiviertheit im Bereich des Sports und eine Misserfolgsmotiviertheit im Bereich Arbeit-Schule-Beruf. Folglich betont Medler (1973), dass eine Übertragung der Ergebnisse nicht möglich ist, da jeder der beiden untersuchten Bereiche durch ein spezifisches Motivationsgefüge charakterisiert ist und somit nicht von einer Generalität der Leistungsmotivation ausgegangen werden kann. Eine geschlechtsspezifische Datenanalyse hat der Autor nicht vorgenommen.

Im Gegensatz zu Gabler und Medler kann Steiner (1976) aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse zwischen der allgemeinen und der sportpezifischen Leistungsmotivation eine Korrelation ( $r=.60$ ) ermitteln, was für ihn auf die Existenz eines übergeordneten, situationsunabhängigen Konstruktes schließen lassen würde. Er untersuchte  $N=119$  jugendliche Leichtathleten (Sprinter und Mittelstreckler), ausschließlich männlichen Geschlechts, im Alter von 14 bis 16 Jahren und verwendete zur Erfassung der Leistungsmotivation den TAT von Heckhausen (1963) und eine eigene Sportbildserie, bestehend aus fünf Bildern, auf denen leichtathletische Situationen dargestellt sind.

Aus seinen Ergebnissen schlussfolgert Steiner (1976, 162), dass eine Generalisierbarkeit der Leistungsmotivation dort zu finden ist, wo sie auf einen bedeutsamen Leistungssituationsbezug rückführbar ist. Das bedeutet, aufgrund der aktuellen Anregung durch die Leichtathletik-Bilder wurden solche Erlebens- und Verhaltensmuster evoziert, die auch in Leistungssituationen (Beruf, Schule, Arbeit) eine hohe Bedeutung haben. Da die Auswahl der Sport-Bilder von Gabler zu allgemein war, konnte dieser Zusammenhang in dessen Untersuchungen nicht ermittelt werden, so Steiner (1976). Jedoch muss hier angemerkt werden, dass Medler (1973) in seiner Untersuchung durchaus interessensspezifische Bilder verwendet hat, die dennoch keine vergleichbaren Ergebnisse hervorbrachten.

Obwohl Steiner (1976) eine Generalität der Leistungsmotivation aufgrund seiner Daten annimmt, verweist er dennoch auf sportpezifische Dimensionen, die sich darin äußern, dass die sozialen Kontakte im Sport mit dem Leistungsmotivkonstrukt korrelierten und somit als Bestandteil der inneren Verhaltensquelle betrachtet werden können (Steiner, 1976, 228).

In der Längsschnittuntersuchung von Beier (1980) stand die motivationsbezogene Persönlichkeitsentwicklung von  $N=181$  Grundschulern (6-12 Jahre) im Mittelpunkt der Betrachtungen. Ausgehend von der Überlegung, dass vor allem im Sportunterricht ein langfristiges und selbstständiges Leistungsbemühen wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung ist, wurde der Sportunterricht im Untersuchungszeitraum inhaltlich so gestaltet, dass er möglichst die Erfolgsoversicht der Schüler unterstützt (vgl. Beier, 1980, 55). Die Ergebnisse zur Leistungsmotivausprägung,

erfasst mit dem LM-Gitter, weisen darauf hin, dass bei den Schülern das Erfolgsmotiv stärker aufgebaut und das Misserfolgsmotiv hingegen abgebaut wurde. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass es hinsichtlich der sportmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten deutliche Geschlechtsunterschiede gibt. Es ist bekannt, dass motorische Unterschiede der Geschlechter entwicklungsbedingt sind, jedoch werden die Differenzen durch die Leistungsmotivausprägung scheinbar unterstützt. Folglich unterscheiden sich die erfolgsmotivierten Jungen in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit signifikant von der Leistung der misserfolgsmotivierten Mädchen, was der Autor als Anlass sieht, sich für die Förderung von misserfolgsmotivierten Mädchen im Sport besonders auszusprechen. In diesem Zusammenhang postuliert Beier (1980) die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen, die die sportsspezifische und weniger die allgemeine Leistungsmotivation berücksichtigen.

Allmer & Nitsch (1975) bezweifeln ebenfalls die Generalität der Leistungsmotivation und sehen den Sport als eigenständigen leistungsthematischen Umweltbezug. Sie stützen sich in ihrer Aussage auf Untersuchungsergebnisse, nach denen sich bereichsspezifische Leistungsmotivationsverfahren als validere Instrumente erwiesen haben als thematisch unspezifische (vgl. auch Allmer, 1973). Mit Hilfe eines selbst entwickelten sportsspezifischen Leistungsmotivationsfragebogens (SLM) untersuchte Allmer (1973) die Leistungsmotivation von  $N=311$  männlichen Leistungssportlern. Die Probanden kamen aus den Bereichen Leichtathletik, Judo, Boxen, Fechten, Eisschnelllauf und aus dem Radsport und konnten den Altersklassen Jugendliche, Junioren und Erwachsene zugeordnet werden. Mit Hilfe der gewonnenen Daten erfolgte eine Differenzierung der Probanden in die Gruppen intrinsisch erfolgsorientierte Sportler und extrinsisch misserfolgsorientierte Sportler. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass Sportler, deren Leistungsergebnisse besser als erwartet ausfallen, eine geringere Erfolgsorientierung aufweisen als diejenigen, deren Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Leistungsergebnis eher negativ ist. Sportler mit einer hohen Erfolgsorientierung zeigen vor einem Wettkampf geringere Nervosität, Erregtheit und Stresssymptome als misserfolgsmotivierte Sportler.

Die Frage nach dem Zusammenhang einer erzielten Leistung mit der Stärke des Leistungsmotivs beantwortet Allmer (1973, 120f.) damit, dass die im Bereich des Sports erzielten Leistungen nicht unmittelbar aus den Motivationsdimensionen bestimmbar sind, sondern das Ergebnis eines multivariablen Wirkungsgefüges darstellen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung von Kleine (1977, 1980) stand weniger die Frage nach der Situationsspezifität des Sports als vielmehr die Frage nach dem Einfluss eines Trainings von Sportlehrern zur Leistungsmotivationsförderung auf die Leistungsmotivation von Grundschulern. Am Motivationstraining nahmen sechs Versuchssportlehrer und drei Kontrolllehrer teil. Die Schwerpunkte des Lehrgangs

umfasste die Vermittlung von motivationsfördernden Lerninhalten und einer entsprechenden Lehrhaltung.

Kleine (1977, 1980) erfasste mit Hilfe des TAT (Heckhausen) und dem LM-Gitter (Schmalt) die Leistungsmotivation von sechs Versuchsklassen ( $N=179$  Schüler) und vier Kontrollklassen ( $N=132$  Schüler) über einen Zeitraum von 2½ Jahren, wobei beide Geschlechter gleichmäßig stark vertreten waren. Durch die Verwendung dieser Messinstrumente war es möglich, neben der eigentlichen Fragestellung der Untersuchung auch einen Vergleich der Leistungsmotivkennwerte in den Bereichen Sport und Schule anzustellen. Es stellte sich heraus, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt kein signifikanter Unterschied zwischen den LM-Kennwerten aus den Bereichen Sport und Schule ermittelt werden konnte. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt jedoch zeigte sich eine signifikant erhöhte Misserfolgsängstlichkeit für den Bereich Schule, während die Werte für den Bereich Sport unverändert blieben. Die Betrachtung der sechs Bereiche, die mit dem LM-Gitter berücksichtigt wurden, verdeutlicht über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg keine gegenläufigen signifikanten LM-Strukturen. Unterstellt man, so Kleine (1977, 334), gleichartige Anregebungsbedingungen für alle Bereiche, ergeben sich geringe Differenzen in den Bereichen Schule und Sport, die jedoch die Annahme eines bereichsspezifischen Leistungsmotivationsgefüges rechtfertigen. Kleine (1977) interpretiert die signifikant unterschiedlichen Entwicklungstendenzen der Bereiche als momentan aktualisierte Leistungsmotivation und weniger als überdauerndes bereichsspezifisches Leistungsmotiv.

Hinsichtlich der Wirkung des Motivationstrainings ist festzustellen, dass bei den Versuchsschülern eine Erhöhung des HE-Niveaus bis zum dritten Erhebungszeitpunkt erreicht werden konnte. Dabei, so Kleine (1980, 97), geht die Mittelwertdifferenz zwischen Versuchs- und Kontrollschülern gleichermaßen auf den Abfall der HE-Werte der Kontrollklassen und dem leichten Anstieg der HE-Werte der Versuchsklassen zurück. In seiner Begründung beruft sich Kleine (1977) auf Wasna (1973), der die Abnahme der Lernmotivation und insbesondere der Leistungsmotivation (als Bestimmungsstück der Lernmotivation) im Verlauf der Schulzeit auf unpädagogisches Verhalten der Lehrer zurückführt. Insofern hat das Motivationstraining dazu beigetragen, dass die HE-Kennwerte bei den Versuchsschülern zeitlich stabil bleiben, die FM-Werte hingegen im Untersuchungszeitraum bei beiden Versuchsgruppen absinken, wobei die Versuchsklassen signifikant niedrigere Werte aufweisen. Diese Ergebnisse stützen die These Wasnas (1973) weniger, verdeutlichen jedoch andererseits die Wirkung des Motivationstrainings, die sich vor allem im Abbau von Misserfolgsängstlichkeit und weniger im Aufbau von Erfolgszuversicht zeigt (Kleine, 1980, 108). Geschlechtsspezifische Differenzen hinsichtlich der Schulungseffekte zeigen sich in der Untersuchung dahingehend, dass die Versuchsschüler das höchste HE-Niveau, die Versuchsschülerinnen das niedrigste FM-Niveau im Vergleich zur Kontrollgruppe aufweisen. Zudem nimmt die Erfolgszuversicht der Mädchen der

Versuchsgruppe im Verlauf des Untersuchungszeitraums stärker zu als bei ihren Mitschülern, während die Kontrollschülerinnen deutlich schwächer Erfolgszuversicht im Zeitrahmen abbauen als die Jungen der Kontrollgruppe. Die Entwicklung der Misserfolgsängstlichkeit hingegen zeigt keine derart deutlichen Ergebnisse. Insofern ist anzunehmen, dass Motivationstraining vor allem die Leistungsmotivation von Mädchen im Sport nachhaltig anspricht und positiv beeinflusst.

Nachdem die Frage der Situationsspezifität des Leistungsmotivs im Sport vor allem in den achtziger Jahren diskutiert worden war, die Befundlage sich jedoch als sehr uneindeutig darstellt, wurde die Problematik in den vergangenen Jahren von Elbe et al. (2003, 2005) (vgl. auch Beckmann et al., 2006) wieder aufgegriffen.

Ausgehend von der Überlegung, dass die Leistungsmotivation bzw. Leistungsorientierung einen wichtigen Aspekt für die Verwirklichung sportlicher Zielsetzungen darstellt, untersuchte Elbe (2003) mit Hilfe des SOQ und des SOQ-d die sportliche Leistungsorientierung von deutschen ( $N=153$ ) und amerikanischen ( $N=192$ ) Studentinnen, die sich jeweils in die Gruppe der Leistungssportlerinnen und in die Vergleichsgruppe aufteilten. Elbe (2003, 36) stellte fest, dass die Leistungssportlerinnen eine signifikant höhere sportspezifische Leistungsorientierung auf allen drei Skalen des SOQ aufweisen als ihre Kommilitonen.

Inwieweit sich dieses Ergebnis auf das Leistungsmotiv übertragen lässt, kann mit der Betrachtung einer weiteren Studie von Elbe et al. (2003) beantwortet werden.

In einer Längsschnittuntersuchung wurden Daten zur Entwicklung der sportlichen Leistungsfähigkeit und der Persönlichkeit von Sportschülern erhoben. Als zentralen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung im leistungssportlichen Kontext sehen Elbe et al. (2003) die Motivdispositionen. Insofern stellte die Erfassung des Leistungsmotivs einen wesentlichen Aspekt dar, der erneut an die Frage nach einem allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotiv geknüpft war. In der Untersuchung wurde zur Erfassung des allgemeinen Leistungsmotivs die deutsche Version des AMS (Götttert & Kuhl, 1980) verwendet. Für die Bestimmung des sportspezifischen Leistungsmotivs der Schüler wurde eine überarbeitete Version des SLM (Allmer, 1973, 1975) herangezogen. Zusätzlich sind die Wettkampfpplatzierungen der Sportschüler ermittelt worden, um die jährliche Leistung der Athleten einzuordnen und zu bewerten, aber auch andere Konstrukte, beispielsweise die Selbstregulation oder Belastung und Erholung wurden in der Gesamtuntersuchungen berücksichtigt.

Im ersten Untersuchungszeitraum wurden Sportschüler ( $N=47$ ) und Vergleichsschüler ( $N=85$ ) von der 7. bis zur 10. Klasse befragt. Der zweite Untersuchungszeitraum erstreckte sich auf die Klassen 10 bis 12 und umfasste die Betrachtung des Leistungsmotivs von  $N=35$  Sportschüler und  $N=40$  Vergleichsschülern (vgl. Beckmann et al., 2006, 69).



Als Ergebnis der Untersuchung kann zusammengefasst festgehalten werden (vgl. Elbe et al., 2003; Beckmann et al., 2006), weder in der Sportschule noch in der nicht sportbetonten Schule wurde eine Abnahme des Leistungsmotivs ermittelt, so dass die zeitlich überdauernde Stabilität des Leistungsmotivkonstruktes bestätigt werden kann. Des Weiteren ist festzuhalten, dass erfolgreiche Athleten eine niedrige Ausprägung der FM-Komponente aufweisen als weniger erfolgreiche Sportschüler. Zu diesem Ergebnis kommen Elbe et al. (2005) auch in einer weiteren Untersuchung, in der sich Leistungssportler durch eine höhere Erfolgszuversicht auszeichnen als Nicht-Leistungssportler.

Zudem konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wettkampfplatzierung und dem sportspezifischen Leistungsmotiv nachgewiesen werden, womit belegt wird, dass eine domainspezifische Erhebung für die bereichsspezifische Leistungsprognose überlegen ist, so Elbe et al. (2003, 142).

Ebenso konnten signifikante Korrelationen zwischen dem allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotiv ermittelt werden. Hoffnung auf Erfolg korrelierte positiv mit den SLM-Skalen Trainingsmotivation und Wettkampfmotivation, wohingegen zwischen Furcht vor Misserfolg mit der Skala Erfolgsmotivation und Wettkampfmotivation ein negativer Zusammenhang ermittelt werden konnte.

Während die deutschsprachige Forschung zur Leistungsmotivation vor allem auf der Leistungsmotivationstheorie von Atkinson und Heckhausen basiert, kommen im englischsprachigen Raum vorrangig die Selbstbestimmungstheorie und Leistungsziel-Theorie zum Tragen.<sup>34</sup>

Für die nun folgende Darstellung der Untersuchungsergebnisse wurden Studien ausgewählt, in denen die Leistungsmotivation auf der Grundlage einer der beiden Theorien verstanden und im Kontext des Sports erfasst und betrachtet wurde. Dabei fällt auf, dass in der englischsprachigen Literatur und Forschung ebenfalls die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Situationsspezifität bzw. der Generalität des Leistungsmotivs Relevanz besitzt. Es scheint folglich ein großes Interesse an dieser Fragestellung unabhängig von der theoretischen Konzeption, dem entsprechenden Untersuchungsziel und den verwendeten Instrumenten zu bestehen.

French (1958b, 408) bemerkt bereits in den sechziger Jahren, dass spezifische Anreizbedingungen unterschiedliche Effekte auf die Motive haben. Die Autorin weist darauf hin:

„Performance scores in one situation tended to be most closely related to motivation scores in another when the situation presented similar motivational cues.“ (French, 1958a, 277).

---

<sup>34</sup> Vgl. Punkt 3.3 dieser Arbeit

Durch sportliche Leistungssituationen angeregte Personen werden demnach nicht zwangsläufig auch durch sportfremde Leistungssituationen angeregt, was bedeuten kann, dass das Leistungsmotiv einer Person in allgemeinen Situationen nur geringe in sportspezifischen Situationen jedoch starke Anregung erfährt.

Gill et al. (1988) bzw. Gill & Deeter (1988) untersuchten die Wettbewerbsfähigkeit und die Leistungsorientierung<sup>35</sup> von männlichen und weiblichen Highschool Schülern ( $N=266$ , davon  $N=126$  Sportschüler) der Jahrgänge neun bis 12 sowie Universitätsstudenten ( $N=86$ ) mit einem Sportschwerpunkt innerhalb ihrer Ausbildung. Dabei kamen der SOQ (Gill & Deeter, 1988), der WOFO (Work and Family Orientation Questionnaire; Spence & Helmreich, 1983) sowie der Sport Competition Anxiety Test (SCAT; Martens, 1977) und der Sports Competition Trait Inventory (SCTI; Fabian & Ross, 1984) zur Anwendung.

Als Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass sich die Schüler und Studenten, die am Wettkampfsport teilnahmen, signifikant in allen verwendeten Skalen von den Probanden unterschieden, die nicht an Wettkämpfen teilnahmen. Nur die Skalen des SCAT zeigten höhere Werte bei den nicht am Wettkampfsport teilnehmenden Studenten. Insbesondere die Leistungsorientierung der Wettkämpfer war deutlich höher ausgeprägt als die der Mitschüler und Kommilitonen ohne Wettbewerbsambitionen, vor allem bei den Mädchen und Frauen der Stichprobe. Gleichzeitig zeigten sich geschlechtsspezifische Besonderheiten dahingehend, dass die weiblichen Probanden eine höhere aufgabenbezogene Leistungsorientierung aufwiesen, während bei ihren Mitschülern und Kommilitonen bedeutsam höhere Werte bei der selbstbezogenen Leistungsorientierung ermittelt werden konnten. Zudem war die Wettbewerbsfähigkeit der männlichen Schüler und Studenten signifikant höher ausgeprägt als die der weiblichen Untersuchungspersonen (vgl. Gill & Deeter, 1988, 198f.).

Die Verwendung des SOQ (Gill & Deeter, 1988) als sportspezifisches Messinstrument verdeutlichte in dem Fall, dass die Vorhersage von sportlichen Leistungsorientierungen besser gelingt als mit allgemeinen Messinstrumenten (Gill et al., 1988, 148). Eine moderate Korrelation zwischen dem SOQ und dem WOFO (Spence & Helmreich, 1983) als allgemeines Messinstrument zur Bestimmung der Leistungsorientierung bestätigt diese Aussage. Folglich konnte ein Zusammenhang zwischen der Skala win orientation des SOQ und der allgemeinen Leistungsorientierung nachgewiesen werden, wohingegen die Werte der Skala win orientation in keinem Zusammenhang zu den Werten des WOFO standen, was deutlich macht, dass diese Skala als sportspezifisch eingestuft werden kann, die in keinem Zusammenhang zur allgemeinen Leistungsorientierung außerhalb von sportlichen Wettbewerbssituationen steht (Gill et al., 1988). Zudem weist Gill (1993,

---

<sup>35</sup> Die Leistungsorientierung wurde über die Skalen win- bzw. ego-orientation (selbstbezogene Leistungsziele) und goal- bzw. task-orientation (aufgabenbezogene Leistungsorientierung) erfasst.

322) darauf hin, dass Sportler im Vergleich zu Nichtsportlern unabhängig vom Kontext eine höhere Leistungsmotivation zeigen, es aber insbesondere die sportspezifische Wettbewerbsfähigkeit ist, die Sportler von Nichtsportlern unterscheidet.

Inwieweit sich die motivationalen Zieldimensionen kognitiver Unterrichtsfächer auch auf den Sport übertragen lassen, untersuchten Duda & Nicholls (1992) an Highschool-Schülern ( $N=207$ ) beiderlei Geschlechts. Das Durchschnittsalter der Schüler betrug 15 Jahre. Basierend auf der achievement-goal-Theorie (Nicholls, 1983, 1984) wurde mit Hilfe des TEOSQ (Duda & Nicholls, 1992) die Leistungsmotivation der Probanden im Kontext Sport und allgemein im Kontext Schule ermittelt. Entsprechend der Aussagen von Mischel (1973), der für bestimmte Variablen eine Situationsspezifität sieht, während andere generalisiert werden können, haben Duda & Nicholls (1992) keine signifikanten Unterschiede bei der Betrachtung der Kontexte ermitteln können, eine geschlechtsspezifische Auswertung ist der Publikation nicht zu entnehmen. Stattdessen beschreiben die Autoren aufgrund ihrer gewonnenen Daten eine beachtliche Allgemeingültigkeit für die Leistungszielorientierung (task- und ego-Orientierung) sowie hinsichtlich der Ursachenklärung von Erfolg, während die durch die Schüler wahrgenommene eigene Fähigkeit nur geringfügig und die Variablen Zufriedenheit und Langeweile demgegenüber nicht generalisiert werden können, sondern kontextabhängig sind. Aufgrund der ermittelten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bereichen Sport und Schule regen Duda & Nicholls (1992) zu weiteren Untersuchungen an, um detailliertere Aussagen zum Thema Leistungsmotivation in unterschiedlichen Kontexten treffen zu können.

Der Aspekt der Generalität des Leistungsmotivs stand zwar nicht im Mittelpunkt der Studie von Hayashi & Weiss (1994), jedoch wandten sich die Autoren einer anderen interessanten Frage zu, nämlich inwieweit Unterschiede in der Leistungsmotivation aufgrund kultureller Unterschiede zu verzeichnen sind. Ausgehend von der Annahme der achievement-goal-Theorie (Nicholls, 1983, 1984) untersuchten sie angloamerikanische ( $N=153$ ) und japanische ( $N=205$ ) Frauen und Männer ( $N=358$ ) mit einem Durchschnittsalter von 37 Jahren, die 1990 am Honolulu Marathon teilnahmen. Zur Erfassung der Leistungsmotivation der Sportler wurden der TEOSQ, der SOQ sowie die Need für Uniqueness Scale (NUS; Snyder & Fromkin, 1977) eingesetzt, wobei die Fragebögen in einer englischen und einer japanischen Version vorlagen. Die Studie konnte keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Leistungszielorientierung der Marathonläufer aufdecken. Kulturell betrachtet zeigt die Untersuchung Tendenzen dahingehend, dass sich Unterschiede durchaus in der Leistungsmotivation widerspiegeln (vgl. auch Gill & Deeter, 1988). Folglich konnte festgestellt werden, dass die angloamerikanischen Läufer einen Leistungserfolg daran festmachen, wie er im Vergleich zu anderen einzustufen ist (competitiveness). Sie zeigen eine signifikant höhere

Wettbewerbsorientierung, während die japanischen Athleten den Wunsch zu siegen als persönliches Leistungsziel definieren (win orientation). Eine mögliche Erklärung hierfür sehen Gill & Deeter (1988) in der allgemein kulturellen Auseinandersetzung mit Sportwettbewerben.

Ebenfalls weniger der Frage nach der Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs zugewandt, allerdings mehr der Frage nach der Integration theoretischer Konzepte zur Leistungsmotivation, haben Duda et al. (1995) versucht, einen Zusammenhang zwischen der Leistungszieltheorie und der Selbstbestimmungstheorie aufzuzeigen. Mit der Hypothese, dass die aufgabenbezogene Zielorientierung (task-orientation) intrinsische Motivation fördert, während eine selbstbezogene Zielperspektive (ego-orientation) eher zu einer Abnahme intrinsischer Motivation führt, haben die Autoren eine konzeptionelle Verbindung zwischen der Selbstbestimmungstheorie (self-determination-Theorie; Deci & Ryan, 1985, 1993) und der Leistungsziel-Theorie (achievement-goal-Theorie; Nicholls, 1983, 1984) hergestellt. Zur Überprüfung der Hypothese wurden in zwei Stichproben Studenten der Sportart Tennis ( $N=107$ ) und der Sportarten Basketball und Volleyball ( $N=121$ ) untersucht. Verwendet wurde neben dem TEOSQ auch ein selbst entwickelter Fragebogen zur Erfassung der intrinsischen Motivation (IMI; Intrinsic Motivation Inventory) der Studenten. Während sich bei den Tennisspielern keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Zielorientierung ergaben, war in der zweiten Stichprobe festzustellen, dass die Studentinnen eine signifikant höher ausgeprägte Aufgabenorientierung aufwiesen als ihre männlichen Kommilitonen. Bei der Betrachtung der intrinsischen Motivation der Studenten waren die Werte entsprechend gegenläufig. Das heißt, während die Ballsportler nicht geschlechtsspezifisch unterschiedlich motiviert sind, zeigten die Tennisspieler eine höhere Kompetenzwahrnehmung und berichteten von größerem Druck und größerer Spannung als ihre weiblichen Trainingspartner.

Zu der Verbindung von Leistungszielperspektive und intrinsischer Motivation ist zu sagen, dass sich die Hypothese nur zum Teil bestätigen lässt. Folglich zeigen die untersuchten Studenten mit einer charakteristischen Aufgaben-Orientierung Spaß und Interesse am Sport, während die Studenten mit einer ausgeprägten Ich-Orientierung eine tendenziell höhere Angst verdeutlichen und größeren Druck empfinden (vgl. Duda et al., 1995). Die Autoren geben an dieser Stelle den Hinweis, dass die Leistungszielperspektive die intrinsische Motivation varianzanalytisch nur marginal bestimmt. Dennoch sehen sie die Neigung intrinsischer Motivation im Sport unter Beachtung aktueller Umweltbedingungen als einen Faktor der Leistungszielorientierung an (Duda et al., 1995, 57).

Ausgehend von der self-determinations-Theorie (vgl. Deci & Ryan, 1985, 1993), die, so Deci et al. (1991), ein Konzept darstellt, das es ermöglicht, Motivation im Bildungsprozess zu verstehen, haben Ntoumanis & Blaymires (2003) in ihrer Studie die Leistungsmotivation von  $N=102$  Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen

12 und 14 Jahren erfasst. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung stand die Frage, inwieweit die specificity hypothesis bestätigt werden kann. Diese Hypothese geht auf Vallerand (1997, 2001) zurück und basiert auf der Überlegung, dass sich Motivation als eine dreidimensionale hierarchischen Struktur darstellt, wobei die höchste Stufe als global level bezeichnet wird, gefolgt von dem contextual level, der einen interpersonalen Bezug aufweist und schließlich in das situational level übergeht. Die specificity hypothesis meint:

„... situational motivation towards a specific activity should be mainly influenced by contextual motivation towards this activity and not so much by contextual motivation towards a non-related activity.“ (Ntoumanis & Blaymires, 2003, 7).

Ntoumanis & Blaymires (2003) haben diese These im Rahmen des Sportunterrichts betrachtet und mit Hilfe verschiedener Messinstrumente<sup>36</sup> überprüft. Im Ergebnis zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen contextual motivation toward physical education und situational motivation toward physical education wohingegen keine Beziehung zwischen contextual motivation toward classroom subjects und situational motivation toward physical education nachgewiesen werden konnte. Aufgrund der Ergebnisse kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Motivation einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt (situational motivation) vor allem von der Motivation vorhergesagt wird, die gewöhnlich innerhalb dieses Kontextes verfügbar ist (contextual motivation). Mit anderen Worten: die spezifische situative Leistungsmotivation einer Person ergibt sich aus der Aktualisierung eines für den Kontext relevanten Leistungsmotivs und weniger aus der Aktualisierung eines weniger relevanten (allgemeinen) Leistungsmotivs. Des Weiteren schlussfolgern Ntoumanis & Blaymires (2003) aus ihren Ergebnissen, dass Schüler im Sportunterricht mehr intrinsisch motiviert sind als extrinsisch, weil sie weitaus mehr positive Erfahrungen im Sportunterricht machen als in anderen Unterrichtsfächern (vgl. auch Standage et al., 2003).

Die dargestellten Untersuchungen verdeutlichen, dass die Frage nach einem spezifischen und / oder allgemeingültigen Leistungsmotiv seit vielen Jahren im Fokus der Forschung steht. Trotz der konzeptionell unterschiedlichen Herangehensweisen zur Klärung der Fragestellung sind die Befunde bisher nicht eindeutig. Relative Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass nur spezifische Messinstrumente Aussagen zur Generalisierbarkeit des Leistungsmotivs zu lassen und die Frage weiterer Forschungsbemühungen bedarf. Des Weiteren stimmen die unterschiedlichen Ansichten zur Bedeutung, zu den Aufgaben und Zielen des Sports dahingehend überein, dass in diesem spezifischen Kontext leistungsrelevante Situationen stets präsent sind. Dennoch blieb eine konkrete Antwort auf die Frage nach einem sportspezifischen Leistungsmotiv bisher aus.

---

<sup>36</sup> Academic Motivation Scale (AMS) von Vallerand et al. (1992), Contextual Motivation Toward PE nach Goudas et al. (1994) und Situational Motivation Scale (SIMS) von Guay et al. (2000).

Mit der vorliegenden Arbeit soll daher nicht nur ein Beitrag zur Darstellung der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen und ihre Beziehung zu anderen persönlichkeits- und unterrichtsspezifischen Variablen im Kontext des Sportunterrichts geleistet, sondern gleichzeitig auch die Frage nach dem Bestehen einer Sportleistungsmotivs aufgegriffen werden.

## **7 Leistungsmotiviertes Verhalten im Sportunterricht – Konzeption des empirischen Rahmens**

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit erfolgte eine differenzierte Auseinandersetzung und Darstellung mit den Begriffen Motiv und Motivation im Allgemeinen und mit dem Leistungsmotiv und der Leistungsmotivation im Besonderen. Auf der Grundlage der unterschiedlichen Herangehensweisen und theoretischen Konzeptionen zur Erklärung (leistungs-)motivierten Verhaltens ist es an dieser Stelle notwendig, ein Zwischenfazit zu ziehen, das verdeutlicht, welche Begriffsdefinition dieser Arbeit zugrunde liegt und auf welcher Basis der empirische Rahmen einzuordnen ist.

Ausgehend von der Überlegung, dass Bedürfnisse, Motive, Interessen und Ziele von Antrieben und Neigungen initiiert werden (Asendorpf & Neyer, 2012, 168), sollte nochmals eine begriffliche Differenzierung vorgenommen werden.

Während Bedürfnisse angeboren und erlernt sind und deren Befriedigung aufgrund eines physiologischen oder sozialen Ungleichgewichts handlungsleitend ist, sind Motive nicht angeborene Bewertungsdispositionen, die sich im Lauf der Ontogenese entwickeln, durch primäre Sozialisation und psychosoziale Prozesse geprägt werden und schließlich zu einer relativ konstanten Persönlichkeitseigenschaft werden.

Interessen kennzeichnen Vorlieben, die Schüler zum Beispiel dazu veranlassen, sich ausdauernd, wiederkehrend und zielorientiert mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und dabei zumeist mit positiven Emotionen verbunden sind.

Ziele meinen dabei persönlich für wichtig erachtete und bewusst repräsentierte Bestrebungen (Brunstein & Maier, 1996), die sich an Motiven orientieren, jedoch wesentlich spezifischer sind und sich auch an Interessen und individuellen Fähigkeiten ausrichten. So wird beispielsweise ein sportlich talentierter und interessierter Schüler sein Leistungsmotiv eher über den Sportunterricht befriedigen als über Handlungen in den Fächern Mathematik oder Kunst.

Das Leistungsmotiv zeigt sich im Bestreben, Leistung zu erbringen, es impliziert den Wunsch der Kompetenzsteigerung, nach Erfolg bzw. nach der Vermeidung von Misserfolg (vgl. u. a. Heckhausen, 2003).

Entsprechend der Überlegungen von Atkinson (1957, 1975) und Heckhausen (2003) ist das Leistungsmotiv folglich durch eine erfolgszuversichtliche bzw.

misserfolgsmeidende Komponente charakterisiert, die je nach Situation und individuellen Bedingungen unterschiedlich wirksam werden. Leistungsmotiviertes Handeln, im Sinne einer Anregung des Leistungsmotivs durch Situationsbedingungen, richtet sich dabei nach den Anreizwerten und den Handlungsfolgen.

Da im Motivationsprozess jedoch nicht nur die tendenzielle Ausprägung des Leistungsmotivs und dementsprechende Erfolgserwartung, sondern auch andere Faktoren handlungsleitend wirksam werden können, sind die Überlegungen zur theoretischen Konzeption des empirischen Rahmens dem Selbstbewertungsmodell (vgl. 3.3.2 dieser Arbeit) zuzuordnen.

Mit Blick auf den Kontext Schule und Sportunterricht lässt sich konstatieren, dass die Schule ein weites Feld leistungsthematischer Person-Umwelt-Bezüge darstellt. Die Beurteilung von Lernen und Lernergebnissen in der Schule und speziell im Sportunterricht findet anhand von (Leistungs-)Überprüfungen unterschiedlicher Art und Weise statt. Die individuellen motivationalen Persönlichkeitseigenschaften eines Schülers gehören dabei zu den wesentlichen Determinanten schulischer und schulsportlicher Leistung.

Die Bedeutung der Lern- und Leistungsmotivation für die Erklärung von schulischer Leistung ist im Verlauf der vorliegenden Arbeit zentral betrachtet und umfassend hergeleitet worden. Es wurde deutlich, dass Leistungsmotivation in den Kontext der Lernmotivation eingeordnet werden kann, die Leistungsmotivation also eine thematische Ausrichtung des Lernmotivs darstellt und sich Lernergebnisse stets in schulischer Leistung repräsentieren und darstellen lassen,

Da sich Kinder und Jugendlichen in ihrer Leistungsentwicklung und in ihrem Lern- und Leistungsverhalten trotz gleicher oder ähnlicher Anreigungsbedingungen im Kontext Schule unterscheiden, stellt sich die Frage nach Bedingungen und Einflussfaktoren.

Mit der vorliegenden Arbeit wird nun folgend versucht, einen konzeptionellen Rahmen zu schaffen, der es ermöglicht, unterschiedliche Bedingungen und Faktoren einzubeziehen, von denen ein Einfluss auf das Leistungsmotiv von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Kontext des Sportunterrichts angenommen wird. Da sich wissenschaftliche Literatur und Forschung zur Leistungsmotivation im Sport derzeit überwiegend auf das außerschulische Sportengagement, vor allem auf den Leistungssport beziehen (u. a. Allmer & Nitsch, 1975; Gabler, 1975; 1981; Hayashi & Weiss, 1994; Schmidt & Schmale, 1998) und für den Schulsport kaum empirische Untersuchungen vorliegen, soll es mit der vorliegenden Untersuchung gelingen, einen Beitrag zum Thema Leistungsmotivausprägung von Schülern im Sportunterricht zu leisten. Dabei bedarf es der primären Betrachtung der Ausprägung des Leistungsmotivs und ihres Zusammenhangs zu anderen persönlichkeitspezifischen aber auch unterrichtsbedingten Lern- und Leistungsdeterminanten der schulischen Leistung.

In den nun folgenden Abschnitten dieser Arbeit werden diese Beziehungen theoretisch hergeleitet und dargestellt. Sie bilden die Grundlage für die Fragestellungen der Arbeit und deren empirische Überprüfung.

## **7.1 Leistungsmotivation – ein mehrdimensionales Konstrukt zur Erklärung von Lern- und Leistungshandeln im Sportunterricht**

Leistungsmotivation im Sport wird oft mit intrinsischen Anreizen in Verbindung gebracht (vgl. Snyder, 1984), insbesondere bei der Betrachtung von Freizeit- und Amateursportaktivitäten. Im Leistungssport hingegen kann Verhalten gleichermaßen intrinsisch und extrinsisch bedingt sein. Je nach Kontext und situativen Bedingungen dominiert entweder ein handlungsmotiviertes oder aber ein ergebnismotiviertes Verhalten. Das Handeln wird durch Selbstbewertungsfolgen, aber auch durch andere Anreizwerte, wie beispielsweise ein positives Gefühl hinsichtlich der Leistungsaufgabe, motiviert.

Im Sportunterricht, der aufgrund seiner Intentionen oftmals nach einem Lernergebnis in Gestalt einer erbrachten sportlichen Leistung und dessen Beurteilung verlangt und dementsprechend didaktisch-methodisch arrangiert wird, scheint extrinsische Motivation durchaus deutlicher das Lern- und Leistungsverhalten und -handeln von Schülern zu beeinflussen, wengleich die Intention eines jeden Sportlehrers auch darin bestehen sollte, den Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder und Jugendlichen um der Tätigkeit selbst willen sportlich aktiv sind.

Dementsprechend erfolgt das Aufsuchen sportlicher Herausforderungen und Leistungshandlungen im Sportunterricht insbesondere dann, wenn die Situation für die Schüler reizvoll erscheint und einen bestimmten Wert besitzt. Das Vollziehen der sportlichen Handlung kann schließlich positive Folgen verursachen, die nicht nur extrinsisch, im Sinne von Lob und Auszeichnung, angelegt sind, sondern gleichermaßen auch zu Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung führen, die Balz und Kuhlmann (2003, 197) auf die Wechselwirkung zwischen Erlebnis (als Prozess des Leistens) und Ergebnis (und seiner Leistungsbewertung) zurückführen. Entsprechend dem Selbstbewertungsmodell sind es also tätigkeits- und gleichzeitig auch zweckzentrierte Anreize (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1983), die Leistungsmotivation im Sportunterricht auslösen können und schließlich Rückschlüsse auf die eigene Kompetenz und Selbstwirksamkeit in sportlichen Kontexten geben.

Forschungsbemühungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen im Sport beziehen sich bislang vor allem auf den Bereich der sportlichen Aktivität (vgl. Fuchs & Schwarzer, 1994; Wagner, 2000) und des Bewegungslernens (Schneider et al., 2002). Für den institutionalisierten und durch curriculare Strukturen geprägten Sportunterricht ist es jedoch notwendig, Leistungsmotivation sowohl als intrinsisch



(tätigkeitszentriert) aber auch als extrinsisch (zweckzentriert) motiviertes Leistungshandeln zu verstehen, da sich intrinsische und extrinsische Aspekte im Motivationsprozess ergänzen. Vallerand et al. (1997) sprechen sogar davon, dass die intrinsische Motivation durch extrinsische Aspekte im Sport komplementiert wird.

Unabhängig von den jeweiligen Anreizen ist es aber die Ausprägung des Leistungsmotivs eines Schülers, die ausschlaggebend dafür ist, wie er sich den Aufgaben und Herausforderungen des Sportunterrichts stellt. Dabei ist anzunehmen, dass verschiedene Faktoren im Motivationsprozess wirksam werden und damit das Lern- und Leistungshandeln beeinflussen und charakterisieren. Das Zusammenwirken der unterschiedlichen persönlichkeitspezifischen Bedingungen bzw. Prozess- und Zielvariablen<sup>37</sup> im Motivationsprozess wird über das Bedürfnis nach Kompetenz, aber auch über das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit bestimmt. Selbstwirksamkeit drückt sich wiederum im Streben nach Leistung und in der Überzeugung, bestimmte Situationen und Aufgaben bewältigen zu können aus (vgl. Schwarzer, 1994; Schneider et al., 2002) und wird schließlich im Leistungsverhalten erkennbar.

Dabei sind die Situation, der Kontext und die kontextspezifischen Variablen entscheidend, inwieweit eine Anregung des Leistungsmotivs stattfindet, wobei der Aufforderungscharakter, der Anreiz und der Wert von sportlichen Situationen individuell unterschiedlich beurteilt werden (vgl. auch Gabler, 1976).

Daraus ergibt sich die Frage, ob das Leistungsmotiv als überdauernde Wertungsdisposition von allen Umweltbezügen gleichermaßen aktualisiert oder ein situationsspezifisches Leistungsmotiv wirksam wird.

Perleth et al. (1996) stellen in ihrer Hochbegabungsstudie fest, dass Leistungen bereichsspezifisch besser vorhergesagt werden können. Und auch im Sportkontext zeigen die in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchungen, dass die Frage der Generalisierbarkeit der Leistungsmotivation nicht eindeutig beantwortet werden kann, es allerdings sinnvoll ist, die dispositionalen und die situativen Aspekte gleichermaßen bei der Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens zu berücksichtigen.

Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage, ob es geschlechtsspezifische Besonderheiten in der Ausprägung des Leistungsmotivs gibt, die sich im Lern- und Leistungsmotivationsprozess widerspiegeln und daher in der Gestaltung und Organisation des Sportunterrichts Berücksichtigung finden müssen.

Der Aufgabe der Schule, Mädchen und Jungen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen und ein gleichberechtigtes Lernen zu fördern, wird auch im Sportunterricht Rechnung getragen. Hier sind die Interaktionen von Mädchen und Jungen durch körperbetonte und körperbezogene Prozesse bestimmt (vgl.

---

<sup>37</sup> Vgl. Punkt 4.5 dieser Arbeit

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998). Diese Prozesse sollen zum Aufbau einer Geschlechtsidentität im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Dabei kann der Sportunterricht, so Kugelman (2001, 315), zum Ort der konstruktiven Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen werden. Die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Besonderheiten, mit Determinanten schulischer und schulsportlicher Leistung impliziert auch die Betrachtung motivationaler Aspekte.

Entsprechend dieser Überlegungen intendiert die vorliegende Arbeit, die Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen im Sportunterricht geschlechtsspezifisch differenziert zu betrachten, den Einfluss verschiedener individueller und prozessspezifischer Variablen herauszustellen und dabei die Generalität des Konstruktes Leistungsmotiv zu untersuchen. Damit soll ein Beitrag zur Frage der Leistungsmotivation von Schülern im Sportunterricht geleistet und gleichzeitig auf die Beziehung zu anderen Persönlichkeitseigenschaften und Situationsbedingungen im Lern- und Leistungsprozess des Sportunterrichts hingewiesen werden.

Der Sportunterricht stellt im Kontext von Schule ein spezifisches Handlungsfeld dar, das zahlreiche unterschiedliche Anreize bietet, von denen ein Zusammenhang zum Leistungsmotiv bzw. ein Einfluss auf die Leistungsmotivation denkbar ist. So ist, entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen dieser Arbeit, davon auszugehen, dass neben individuellen, kontextspezifischen Lern- und Leistungsparametern auch unterrichtsspezifische Faktoren und andere Persönlichkeitskonstrukte am Lern- und Leistungsmotivationsprozess beteiligt sind. Die Auswahl der Variablen lässt sich folglich damit begründen, dass zum einen geschlechtsspezifische Besonderheiten des Lern- und Leistungshandelns von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht aufgezeigt und gleichzeitig auch die Frage nach der Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs genauer beleuchtet werden soll.

### *7.1.1 Die Auswahl der individuellen Lern- und Leistungsparameter*

Der Begriff Lern- und Leistungsparameter resultiert aus der Überlegung, dass unterschiedliche Merkmale und Faktoren die Lern- und Leistungsprozesse im Sportunterricht charakterisieren. Sie bestimmen das Lernen und Leisten als Bedingungsfaktoren, Prozessvariablen aber auch als Zielgrößen und tragen somit zur schulischen Leistung, zum Gelingen von Unterricht und zum Erreichen schulischer Zielstellungen bei.

Im Sportunterricht sind es vor allem individuelle aber auch organisatorische Faktoren, von denen ein Einfluss auf Unterrichtsprozesse angenommen werden kann.

Die Unterrichtsgestaltung und -organisation des Sportunterrichts ist, unabhängig von der Art und Weise, immer an Lernziele geknüpft. Das heißt, das Vorgehen im Schulsport impliziert stets eine Zielstellung, die mit motorischen, sozialen und kognitiven Lern- und Leistungshandlungen von Kindern und Jugendlichen verbunden ist. Die Sportnote stellt dabei, so Heim & Wolf (2008, 14), das vorherrschende Instrument dar, das die Leistung eines Schülers adäquat abbildet. Sie kann als Indikator sportlicher Lern- und Leistungshandlungen verstanden werden und trägt im Rahmen von Unterrichtsprozessen unter anderem auch zur Rückmeldung und Motivation bei.

Die Sportnote als Richtwert schulsportlicher Leistung spiegelt in gewissem Maße aber auch die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts für einen Schüler wider. Somit ist anzunehmen, dass derjenige Schüler, für den der Sportunterricht ein wichtiges Fach in der schulischen Bildung darstellt, interessierter und aktiver am Unterricht, aber auch an außerunterrichtlichen und außerschulischen Sportangeboten teilnimmt.

Eine solche insgesamt höher ausgeprägte sportliche Aktivität fördert die Entwicklung und Verbesserung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers und kann dadurch wiederum zu einer positiven Bewertung der Leistung im Sportunterricht beitragen. Diese positive Beurteilung ist gleichzeitig auch Ausdruck individuellen Kompetenzerlebens. Deshalb ist anzunehmen, dass die Einschätzung sportlichen Talents in Beziehung zur Sportnote steht, so dass sich gute Schüler als talentierter einschätzen als die Kindern und Jugendlichen, die wenig Interesse am Sport und Sportunterricht zeigen und weniger motiviert sind, sich sportlich zu betätigen. Sportliche Aktivität muss sich allerdings nicht nur im Rahmen des Sportunterrichts vollziehen, vielmehr ist anzunehmen, dass auch die Schüler, die aufgrund individueller Herausforderungen positive Erlebnisse im Sportunterricht erfahren, sich als kompetent wahrnehmen und eine entsprechende positive Rückmeldung erhalten, ihre Erfahrungen auch in die Freizeit transferieren und auch dort sportlich aktiv sind.

Es kann dementsprechend vermutet werden, dass die aufgeführten individuellen Bedingungen das Lern- und Leistungshandeln beeinflussen und damit in die Analyse der Ausprägung des Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht einfließen müssen.

### *7.1.2 Die Auswahl unterrichtsspezifischer Lern- und Leistungsparameter*

Die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Variablen, die den Prozess des Lernens und Leistens in der Schule durch ihr Zusammenwirken prägen.

So wird das Lern- und Leistungshandeln eines Schülers im Sportunterricht von den organisatorischen Bedingungen der Unterrichtsstrukturierung und -gestaltung, aber auch von den curricularen Bestimmungen und den inhaltlichen und methodisch-

didaktischen Entscheidungen insbesondere der Lehrkraft bestimmt. Diese Faktoren sind gleichzeitig ausschlaggebend dafür, ob sich ein Schüler im Sportunterricht wohl fühlt und sich damit auch lern- und leistungsmotiviert zeigt.

Motivationale Faktoren spielen demnach eine bedeutende Rolle. Jedoch ist der Motivationsprozess selbst als mehrdimensional zu verstehen, was bedeutet, dass nicht allein die Anregung des Leistungsmotivs durch situative Anreize des Sportunterrichts zur Leistungsmotivation beiträgt und schließlich am Erreichen von Lern- bzw. Leistungsergebnissen beteiligt sind.

Vielmehr ist anzunehmen, dass im Motivationsprozess auch andere Bedingungs-, Prozess-, aber auch Ergebnisvariablen (vgl. Punkt 4.5 dieser Arbeit) moderierend wirksam werden und somit in Beziehung zum Leistungsmotiv und dessen Ausprägung stehen.

Neben den verschiedenen individuellen Persönlichkeitsvariablen sind auch Prozessmerkmale des Sportunterrichts zu nennen, von denen ein Einfluss, wenn auch in vermittelnder Art und Weise, auf die Leistungsmotivation anzunehmen ist. Die Anstrengungsbereitschaft, als eine unmittelbare Determinante der Leistungsmotivation, oder auch das Interesse, das Begabungsselbstbild und das Kompetenzerleben sind Einflussfaktoren und wichtige Voraussetzung für das Wohlbefinden im Sportunterricht (vgl. Pekrun & Jerusalem, 1996; Hascher, 2004, 162; Wydra, 2007).

Das Wohlbefinden im Sportunterricht kennzeichnet einen positiven Gefühlszustand gegenüber dem Unterricht, verbunden mit positiven Emotionen und Kognitionen, der auf Erlebnissen, Bewertungen und Erfahrungen beruht und von kurz- und langfristiger Dauer sein kann (vgl. Hascher, 2004). Das Wohlbefinden äußert sich beispielsweise im Kompetenzerleben, in Glücksgefühlen, in der Zufriedenheit, der Freude, positiver Erregung oder Gelassenheit (Becker, 1994, 14).

Die Quellen des Wohlbefindens sieht Hascher (2004) in der Interaktion zwischen den Schülern und dem Schulkontext. Die Autorin trägt verschiedene Faktoren zusammen, die das Wohlbefinden von Schülern im Unterricht beeinflussen. Zu ihnen gehören die Qualität des Unterrichts, Unterrichtsformen, das Unterrichtsklima, der Unterrichtsstil des Lehrers, organisatorische Aspekte räumliche Lerngegebenheiten für die Gestaltung des Unterrichts (ebenda, 156). Das Wohlbefinden ist ein spezifisches individuelles Persönlichkeitsmerkmal. Aufgrund der Überlegung, dass eine Reihe von Unterrichtsbedingungen, die nicht nur strukturelle, sondern auch lehrkraftspezifische Faktoren einschließen, zum Wohlbefinden des Schülers im Sportunterricht beitragen, wird das Wohlbefinden in dieser Arbeit den unterrichtsspezifischen Determinanten im Leistungsmotivationsprozess zugeteilt.

Detaillierte Informationen zur Unterrichtsgestaltung finden zusätzlich Beachtung in der Analyse. Es wird vermutet, dass die Einschätzung, die Wahrnehmung gestalterische Aspekte des Sportunterrichts, beispielsweise hinsichtlich der Bewegungsintensität oder des Abwechslungsreichtums, Auswirkungen auf das

Wohlbefinden, aber auch auf das Interesse am Sport, die Anstrengungsbereitschaft, schließlich auf die Leistungsmotivation der Kinder und Jugendlichen hat und somit Beziehungen zur Leistungsmotivausprägung denkbar sind.

### *7.1.3 Die Auswahl anderer persönlichkeitspezifischer Variablen – Anstrengungsbereitschaft und fachspezifisches Interesse*

Basierend auf den Überlegungen von Atkinson (1957, 1975) und Heckhausen (2003), die das Leistungsmotiv durch eine erfolgszuversichtliche bzw. misserfolgsmeidende Komponente charakterisiert sehen und Leistungsmotivation als ein Selbstbewertungsmodell verstehen, erfolgt die Auseinandersetzung mit der Leistungsmotivation von Schülern dahingehend, dass ihre individuelle Motivausprägung in Beziehung zu verschiedenen Persönlichkeitsvariablen gesetzt wird, von denen ein Einfluss angenommen wird.

Allmer (1973) weist darauf hin, dass Leistungsmotivation nicht als einheitliche Größe verstanden werden darf, sondern als ein mehrdimensionales Konstrukt betrachtet werden sollte. Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Aspekte diese Mehrdimensionalität kennzeichnen bzw. charakterisieren.

Mit der Beurteilung von Lern- und Leistungszielen ist in erster Linie eine Bewertung der eigenen Fähigkeiten verbunden. Dabei stellen die Begabung, aber vor allem auch die Anstrengungsbereitschaft einen wesentlichen Faktor dar, der zum Erfolg in Leistungssituationen beitragen kann und daher auch einen bedeutsamen Stellenwert im Leistungsmotivationsprozess einnimmt.

Die Anstrengung spiegelt die Arbeitshaltung eines Schülers wider (vgl. Heckhausen, 2003). Im Sportunterricht zeigt sie sich in der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und Anforderungen durch eigenes Bemühen bewältigen zu können. Krapp (1992a) merkt an, ein interessierter Schüler lernt anstrengungsloser, weil er das tut, was er gerne tut. Damit wird deutlich, dass die Anstrengung einen variablen, kontrollierbaren Faktor darstellt, der gleichzeitig jedoch einen intentionalen Charakter besitzt (Rheinberg, 2002; Heckhausen, 2003). Das bedeutet, die Anstrengung ist auf das Erreichen von Zielen ausgerichtet, wobei der Wert des Ergebnisses ausschlaggebend für das Ausmaß der Anstrengung ist (vgl. Rheinberg, 1983).

Im Leistungsmotivationsprozess ist es vor allem die Anstrengungsbereitschaft, die für andere sichtbar wird. Insbesondere im Sportunterricht wird der Zusammenhang zwischen der Anstrengung und dem Leistungsergebnis präsent. Allerdings muss angemerkt werden, dass eine gesteigerte Anstrengung nicht zwangsläufig auch zu einer Leistungssteigerung führt und ebenso wenig ist davon auszugehen, dass Misserfolgsmotivierte grundsätzlich weniger Bereitschaft zeigen, sich anzustrengen als Erfolgsmotivierte (Rollet, 2001). Vielmehr ist von einem effektiveren und

bedeutungsvolleren Einsatz der eigenen Anstrengung bei erfolgsoptimistischen Personen auszugehen (Rheinberg, 2002), der vor allem auch im Rahmen von Zielsetzungsstrategien und der subjektiven Überzeugungen eines Schülers hinsichtlich der Bedingungen von Erfolg in Leistungskontexten betrachtet werden muss.

Die Anstrengungsbereitschaft kann folglich als eine motivationale Determinante im Lern- und Leistungsprozess verstanden werden (vgl. Rink, 1994). Gleichzeitig gibt es aber auch noch andere Persönlichkeitskonstrukte, von denen aufgrund ihrer Nähe zum Konstrukt des Leistungsmotivs ein Einfluss anzunehmen ist.

Während sportliche Aktivitäten im Freizeitbereich durchaus als intrinsisch motiviert angenommen werden können, ist, wie bereits erwähnt, im Sportunterricht nicht ohne Weiteres davon auszugehen, dass sportliche Leistungen freiwillig erbracht und um ihrer selbst willen vollzogen werden. Jedoch haben sowohl der Freizeit- als auch der Schulsport gemeinsam, dass sportrelevante Parameter primär von der eigenen Leistungs- und Erfolgsorientierung abhängig sind und damit interindividuelle Verhaltensunterschiede verursachen.

Untersuchungen lassen darauf schließen, dass sich bei erfolgsmotivierten Menschen ein überwiegend intrinsisch motiviertes Verhalten nachweisen lässt, während misserfolgsmotivierte Menschen eher aus extrinsisch motivierten Gründen handeln (vgl. u. a. Allmer, 1973; Nicholls, 1992; Duda et al. 1995; Vallerand, 2001). Frintrup & Schuler (2007, 8) schlussfolgern daraus, dass erfolgsmotivierte Menschen ziemlich unabhängig von Fremdbekräftigung sind und sie sich den Leistungsherausforderungen aus eigenem Interesse heraus stellen.

Auf den schulischen Kontext insbesondere auf den Sportunterricht übertragen, lässt dies wiederum vermuten, dass Schüler mit einer erfolgsmotivierten Haltung eine ausgeprägtere Einsatz- bzw. Anstrengungsbereitschaft und ein höheres fachspezifisches Interesse zeigen.

Interesse beschreibt eine Vorliebe, eine intensive Beziehung einer Person zu einem Sach- oder Gegenstandsbereich (Schiefele, 1996; Krapp, 2001). Es kann als ein Indikator intrinsischer Motivation verstanden werden, der insbesondere dann Lern- und Leistungsauswirkungen hat, wenn mit dem Interessengegenstand grundlegende Bedürfnisse, beispielsweise das Kompetenzbedürfnis, befriedigt werden und das Sachinteresse mit der leistungsthematischen Anregung der Situation positiv korrelieren (Rheinberg & Vollmeyer, 2000, 150f.). Wenn ein Schüler sich jedoch von der Situation nur wenig angeregt fühlt, ist es eher sekundär, inwieweit die Situation interessant erscheint.

Auch Rheinberg (1996, 38f.) weist explizit auf den Zusammenhang von Interesse und Lernleistung hin und merkt an, dass das Interesse den Lernprozess fördern kann. Das Interesse wirkt hier also auf die Lernleistung und stellt damit auch eine Bedingung für Schulleistung dar (vgl. Köller et al., 2000; Krapp, 2001). Gleichzeitig können für einen Schüler aber auch gerade die Dinge interessant sein, bei denen

man gute Leistungen und schnelle Fortschritte erzielen kann. Die Leistung wirkt hier auf das Interesse, was wiederum dazu führt, dass den Schüler die sportliche Aktivität über den Sportunterricht hinaus fesselt.

Dass höhere Leistungen auch eine Interessenentwicklung bei Schülern begünstigen, haben Köller et al. (2000) in ihrer Untersuchung insbesondere für die 7. bis 10. Jahrgangsstufe festgestellt. Schiefele und Urhahne (2000) verdeutlichen zudem, dass ein hohes Interesse und ausgeprägtes Leistungsstreben nicht nur zu einem Leistungserfolg beitragen können, sondern auch mit einer starken Zielbindung verbunden sind.

Das gegenstandsbezogene Interesse und die Anstrengungsbereitschaft können unter Anregung des Leistungsmotivs zu einem Handlungsvollzug führen und somit zu einem Lern- bzw. Leistungserfolg beitragen.

Die Merkmale des Selbstkonzepts kommen hier derart zum Tragen, dass ein Schüler mit einem leistungsspezifischen Selbstkonzept und entsprechend hoher Kompetenzüberzeugung eher gewillt ist, sich anzustrengen, weil er überzeugt ist, eine Aufgabe bewältigen zu können und weil er Anstrengung nützlich für das Erreichen von Erfolg erlebt. Schüler mit geringeren Fähigkeitsüberzeugungen hingegen bevorzugen leichtere Aufgaben, strengen sich weniger an und geben eher auf, weil Anstrengung für sie als nutzlos erscheint (vgl. Jerusalem, 1992). Von daher kann mangelnde Anstrengung im Sportunterricht nicht zwangsläufig auf Desinteresse oder Faulheit zurückgeführt werden (vgl. Rollet, 2001), sondern durchaus auch in einem niedrig ausgeprägten Fähigkeitsselfkonzept begründet liegen.

Die Frage, inwieweit die beiden Leistungsmotivtendenzen an das Fähigkeitsselfkonzept gebunden sind, ist bisher nicht eindeutig geklärt (vgl. Heckhausen, 2003). Jedoch fand Meyer (1984) in unterschiedlichen Studien durchaus einen Zusammenhang derart, dass misserfolgsmotivierte Personen sich als weniger fähig und kompetent einstufen als Erfolgsmotivierte. Je höher also das Selbstkonzept ausgeprägt ist, desto stärker geht eine Person davon aus, bei einer Aufgabe erfolgreich abzuschneiden, was sich auf die Erfolgserwartung positiv auswirkt (vgl. Schöne et al., 2003).

## **7.2 Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens im Sportunterricht – Entwicklung der Fragestellungen und Thesen der Arbeit**

Die Schule stellt einen Ort der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen dar. Mit der Bildung und Erziehung sind unterschiedliche Ziele verbunden, zu denen auch die Anregung und Unterstützung von Lernprozessen und Leistungshandlungen gehören.

Inwieweit im Rahmen schulischer Prozesse Lernen stattfindet, kann anhand der Überprüfung von Lernergebnissen nachvollzogen und in Form von Lernerfolgskontrollen, also Leistungsüberprüfungen realisiert werden. Die erbrachte Leistung wiederum wird mittels Noten und Beurteilungen eingeordnet und bewertet und lässt Lernen damit transparent und präsent erscheinen.

Die Schulleistung wird von verschiedenen Bedingungsfaktoren determiniert (vgl. Punkt 4.3 dieser Arbeit). Zu ihnen gehören auch die persönlichkeitspezifische Lern- und Leistungsmotivation eines Schülers. Sie stellt ein individuelles schulleistungsrelevantes, motivationales Konstrukt dar, das das Lernen, die Aufnahme und Ausführung von Lern- und Leistungsverhalten in der Schule und damit auch im Sportunterricht maßgeblich beeinflusst.

Die Wahrnehmung von Leistung und Leistungsfortschritten wirkt wiederum auf viele kognitive, soziale und motivationale Einflussfaktoren zurück (Helmke & Weinert, 1997, 76) und motiviert den Schüler zu weiteren Lern- und Leistungshandlungen. Das heißt, jede Handlung wird entsprechend der individuellen Motivausprägung des Schülers selbstbegründend auf zukünftige Situationen ausgerichtet, indem die motivspezifischen Anreizwerte für vorweggenommenen Erfolg oder Misserfolg bestätigt bzw. bekräftigt werden (vgl. Heckhausen, 2003). Folglich tritt Leistungshandeln erst dann ein, wenn das Ergebnis positive Folgen nach sich zieht und durch eigenes Handeln tatsächlich erreicht werden kann (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1996). Diese Ergebnisfolgen können einerseits darin gesehen werden, Erfolg zu erzielen und andererseits Misserfolg zu vermeiden.

In beiden Fällen geht es um das Kompetenzerleben des Schülers, um das Streben nach Erfolg und Leistung im Rahmen schulischer Lernprozesse.

Eine leistungsmotivierte Person strebt, Heckhausen (2003) folgend, nach individueller Fähigkeit, nach Leistung und Erfolg und damit nach der Befriedigung ihres Kompetenzbedürfnisses. Dabei verfolgt sie gleichzeitig den Wunsch, wirksam und effektiv zu sein. Sie ist davon überzeugt, Leistung erbringen zu können sowie Kompetenz und Erfolg zu erzielen.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausrichtung und dem Erleben von Kompetenz und Leistungshandeln im Sportunterricht gibt.

Dementsprechend lässt sich an dieser Stelle folgende erste Fragestellung formulieren:

\* *Frage 1*

In welcher Ausprägung und in welchem Ausmaß ist das Leistungsmotiv von Jungen und Mädchen im Kontext von Schule und Sportunterricht entwickelt und welche geschlechtsspezifischen Unterschiede sind zu erkennen?

Während im kognitiven Bereich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden können (vgl. Dresel et al., 2001), sind Jungen ihren



Mitschülerinnen motorisch und körperlich oftmals überlegen, was insbesondere im koedukativen Sportunterricht präsent wird. Sofern sie sich ihrer Überlegenheit bewusst sind, zeigen sie den Mädchen gegenüber ein Dominanzverhalten, das sich unter anderem in einem stärker ausgeprägten Selbstwertgefühl, aber auch in einem positiven sportlichen Fähigkeitsselbstkonzept widerspiegeln kann. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Handlungsintentionen vieler Jungen im Sportunterricht zumeist dem Leistungsprinzip folgen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998, Schmerbitz & Seidensticker, 2008), was zwangsläufig auch die Frage nach der Ausprägung des Leistungsmotivs im Sportunterricht aufwirft. Mädchen hingegen tendieren zu einem auf Harmonie angelegten und auch interessendurchsetzenden Interaktionsstil im Sportunterricht (vgl. Krah & Bähr, 2007; Kugelmann, 2008). Eine solche Handlungsstrategie kann sich in unterschiedlicher Art und Weise in den Lehr- und Lernprozessen der Schule widerspiegeln, so auch in motivationspsychologischen Persönlichkeitsstrukturen.

Die Frage nach geschlechtsspezifischen Besonderheiten des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation kann damit beantwortet werden, dass eine Reihe von unterschiedlich angelegten Untersuchungen (vgl. u. a. Beerman & Heller, 1992; Dahme et al., 1993; Tiedemann & Faber, 1995; Dresel et al., 2001; Heckhausen, 2003) Jungen eine erfolgszuversichtlichere Leistungsmotivausprägung bescheinigen als Mädchen. So zeigen Held & Plaum (1995) auf, dass ihre männlichen Probanden im Vergleich zu den Mädchen stärker darauf bedacht sind, ihre Leistungen zu steigern. Auch Heckhausen (1972, S. 989) verdeutlicht, dass die Erfolgserwartungen bei Mädchen signifikant geringer sind als bei den Jungen. Er führt das auf vorhandene Geschlechtsrollennormen zurück, die sich bei Mädchen scheinbar negativ auswirken.

Kang et al. (1990) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass Jungen sich in ihrer Zielorientierung deutlich wettbewerbsorientierter darstellen, als es Mädchen tun. Wohingegen Vallerand et al. (1997) feststellen, dass Mädchen, unabhängig vom Kontext in ihrer Motivationslage selbstbestimmender agieren als Jungen. Das, so die Autoren, ist auf die überwiegend intrinsische Motivation zurückzuführen und habe für die Mädchen positive Konsequenzen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen kann nun die erste These dieser Arbeit formuliert werden. Demnach wird angenommen:

\* *These 1*

Bei der Betrachtung der Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen zeigen sich geschlechtsspezifische Besonderheiten derart, dass Jungen eine höhere Ausprägung bei der Erfolgszuversicht aufweisen als die Mädchen der untersuchten Stichprobe. Mädchen hingegen scheinen tendenziell misserfolgsängstlicher zu sein als Jungen.

Die Frage nach der Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen findet ihre Konkretisierung, wenn eines der Anliegen der vorliegenden Arbeit, einen Beitrag zur Diskussion der Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs zu leisten, berücksichtigt wird.

Entsprechend der Theorie von Vallerand (1997, 2001) kann davon ausgegangen werden, dass das Leistungsmotiv als individuelle Persönlichkeitsdisposition eine generelle Bereitschaft, Situationen leistungsthematisch zu interpretieren, darstellt. Der Sportunterricht, so Hölter (1983, 84), besitzt im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern weniger das Etikett „Schule“ mit den damit verbundenen Konsequenzen. Er nimmt im Rahmen schulischer Bildung und Erziehung eine besondere Rolle ein, weil er sich zum Teil in Organisation und Zielstellung von den anderen Unterrichtsfächern abgrenzt, den Leistungsaspekt als eine Sinnperspektive schulischer Prozesse allerdings ebenso definiert, was einen Einfluss kontextspezifischer Faktoren durchaus denkbar macht.

Resultierend lässt sich folgende Fragestellung formulieren:

\* *Frage 2*

In welchem Zusammenhang stehen die allgemeine und sportspezifische Erfolgszuversicht und die allgemeine und sportspezifische Misserfolgsängstlichkeit von Jungen und Mädchen?

Neben der generellen Bereitschaft der leistungsthematischen Wahrnehmung von Situationen, existieren also auch kontextspezifische Dispositionen, die je nach Interessenslage und Bedeutsamkeit situationsbedingt wirksam werden, wobei die tendenzielle Ausprägung des kontextspezifischen Leistungsmotivs durch das allgemeine geprägt wird.

Folglich kann angenommen werden, dass ein Schüler mit einer allgemeinen erfolgszuversichtlichen Motivausprägung diese tendenzielle Ausrichtung auch im Sportkontext aufweist. Dabei kann die Ausprägungsstärke situationsspezifisch unterschiedlich sein. Als These formuliert, heißt das:

\* *These 2*

Zwischen dem allgemeinen und dem sportspezifischen Leistungsmotiv besteht ein Zusammenhang derart, dass sich die allgemeine Persönlichkeitstendenz, Leistungssituationen durch Annäherung (Hoffnung auf Erfolg) bzw. Vermeidung (Furcht vor Misserfolg) zu begegnen, auch im Sportkontext widerspiegelt.

Die Diskussion um die Generalität des Leistungsmotivs ist im Laufe der Arbeit bereits ausführlich dargestellt worden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis heute Uneinigkeit darüber herrscht, ob es ein allgemeines Leistungsmotiv gibt, das je nach Situation und Kontext unterschiedlich aktualisiert wird.

Die Generalitätsannahme kann dadurch gestützt werden, dass interessenbezogene Skalen erwünschte Unterschiede deutlich machen. Es erscheint also durchaus sinnvoll, dass Sportler im Vergleich zu Nichtsportlern bessere Werte bei sportspezifischen Messinstrumenten erzielen (vgl. Ntoumanis & Blaymires, 2003). Jedoch sagen diese Differenzen nichts darüber aus, ob ein spezifisches Leistungsmotiv vorliegt.

Insofern ergibt sich in Anlehnung an die beiden ersten Fragen eine spezifizierte Fragestellung:

\* *Frage 3*

In welcher Ausprägung und in welchem Ausmaß sind das allgemeine und sportspezifische Leistungsmotiv von Jungen und Mädchen im Kontext von Schule und Sportunterricht entwickelt und welche altersbedingten und geschlechtsspezifischen Unterschiede sind zu erkennen?

Für die Annahme der Existenz eines situationsspezifischen Leistungsmotivs spricht die Überlegung, dass aufgrund der Interessenslage und der Bedeutung der Situation (Umweltbezug) für eine Person, das Leistungsmotiv unterschiedlich aktualisiert wird. Folglich können sportspezifische Situationen beispielsweise deutlich mehr zu leistungsmotiviertem Handeln anregen als es künstlerisch- oder naturwissenschaftlich-geprägte Situationsbedingungen verursachen. Dies könnte durchaus dafür sprechen, dass es eine Spezifik des Leistungsmotivs gibt. Unterschiedliche Motivationsgefüge, also situative Anreize und Anregungsbedingungen, führen in individuell differenzierter Art und Weise zur Motivierung.

Wie vorangegangen beschrieben, sind Jungen dem Sport, nicht zuletzt aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung und Leistungsfähigkeit, den Mädchen gegenüber im Vorteil und könnten sportlichen Inhalten gegenüber, ob im Freizeitbereich oder im schulischen Kontext, positiver eingestellt sein, was bedeutet, dass sie ihr Leistungsmotiv verstärkt über den Kontext des Sportunterrichts befriedigen. Mädchen hingegen sehen auch außerhalb des Sports Möglichkeiten, Kompetenz zu zeigen und Erfolg zu erzielen.

Hinzu kommt, dass die körperlichen und motorischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern sich erst im Laufe der Entwicklung zeigen, insbesondere mit dem Einsätzen der Pubertät. Vor allem die Phase der frühen Adoleszenz kennzeichnet eine zunehmende Geschlechtsdifferenzierung der körperlichen Leistungsfähigkeit, die bei Mädchen zumeist mit entwicklungsbedingten Leistungseinbußen verbunden ist (vgl. Meinel & Schnabel, 1987). Im Grundschulalter sind diese Differenzen eher vernachlässigbar (vgl. Bös, 2003) bzw. tendenziell bereichsbezogen. So konnte Krombholz (1988) feststellen, dass Jungen in den Bereichen Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer ihren Mitschülerinnen gegenüber in der Grundschule überlegen sind, während die Mädchen bessere feinmotorische Leistungen zeigen.

Aufgrund der Tatsache, dass Untersuchungen, die einen Vergleich des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs vorsehen, bisher rudimentär sind, lässt sich die folgende dritte These nur sehr vorsichtig formulieren. Demnach ist bezugnehmend auf Frage 3 anzunehmen:

\* *These 3*

Bei der Betrachtung der Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen zeigen sich geschlechtsspezifische Besonderheiten derart, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen eine höhere Ausprägung bei der sportspezifischen Erfolgszuversicht aufweisen. Bei der allgemeinen Erfolgszuversicht sind diese Differenzen weniger eindeutig. Mit zunehmendem Alter nehmen die Unterschiede in der Erfolgszuversicht zwischen den Mädchen und Jungen unabhängig vom Kontext zu.

Die Betrachtung des Bedürfnisses eines Schülers, sich in Schule und Sportunterricht kompetent und selbstwirksam zu erleben, schließt die Berücksichtigung intrinsischer und extrinsischer Elemente im Leistungsmotivationsprozess ein. Die unterschiedlichen Theorien (im Verlauf dieser Arbeit beschrieben), ziehen vor allem intrinsische oder aber extrinsische Elemente zur Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens heran.

Im Kontext von Schule und Sportunterricht erscheint es, wie mehrfach erwähnt, sinnvoll, sowohl von intrinsischen als auch von extrinsischen Aspekten gleichermaßen auszugehen, zumal festgestellt worden ist, dass die Leistungsmotivation einer Mehrdimensionalität unterliegt.

Zu diesen Aspekten gehören neben den persönlichkeitspezifischen Eigenschaften eines Schülers auch die den Lern- und Leistungsprozess bedingenden Parameter. Alle diese individuellen und organisatorischen Faktoren determinieren das Lernen und Leisten als Bedingungsfaktoren, als Prozessvariablen oder aber auch als Zielgrößen und tragen somit zum Lernen und zur schulsportlichen Leistung, zum Gelingen von Sportunterricht und zum Erreichen sportlicher und unterrichtlicher Zielstellungen bei.

Das Leistungsmotiv allein hat keinen direkten Einfluss auf schulische Leistung (vgl. u. a. Rheinberg, 1976), es wird erst durch das Zusammenwirken unterschiedlicher persönlichkeitspezifischer Determinanten wirksam.

Entsprechend der in Punkt 7.1.1 dieser Arbeit vorgenommenen Auswahl an unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern können nun folgende Fragestellungen formuliert werden:

\* *Frage 4.1*

In welcher Beziehung stehen die im Sportunterricht erzielten Noten zur Ausprägung der allgemeinen und sportspezifischen Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit von Jungen und Mädchen?

\* *Frage 4.2*

Inwieweit gibt es einen Zusammenhang zwischen der sportlichen Aktivität von Jungen und Mädchen und ihrer allgemeinen und sportspezifischen Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit?

\* *Frage 4.3*

Welche Bedeutung nimmt der Sportunterricht in der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen unter Beachtung der Ausprägungsstärke ihrer allgemeinen und sportspezifischen Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit ein?

\* *Frage 4.4*

Wie schätzen erfolgs- bzw. misserfolgsmotivierte Jungen und Mädchen ihr sportliches Talent ein?

Dass derartige Beziehungen und Zusammenhänge nicht nur theoretisch denkbar, sondern auch empirisch nachweisbar sind, zeigen unterschiedliche Studien und Untersuchungen im Einzelnen.<sup>38</sup> So weisen Baur et al. (2001) beispielsweise darauf hin, dass sich Sportbeteiligung, sportliche Aktivität, aber auch ein bejahendes Selbstvertrauen in die eigene sportliche Leistungsfähigkeit positiv auf das Selbstkonzept auswirken.

Ein Schüler erhält im Sportunterricht neben mündlichen Rückmeldungen vor allem über seine Sportnote Informationen hinsichtlich seiner sportlichen Lern- und Leistungsfähigkeit. Mit dem Erreichen guter Zensuren nimmt die persönliche Bedeutung des Sportunterrichts im Rahmen der schulischen Ausbildung zu, insbesondere dann, wenn der Unterricht abwechslungsreich, bewegungsintensiv, gut strukturiert und organisiert ist. Dies kann gleichzeitig dazu führen, dass das Bedürfnis nach sportlicher Aktivität steigt und auch im Freizeitbereich ausgelebt wird, was wiederum zur Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen kann, die sich schließlich in der Beurteilung von Lern- und Leistungshandlungen im Sportunterricht widerspiegelt und Rückschlüsse auf das eigene sportliche Talent zulassen.

Daher können folgende Thesen festgehalten werden, die aufgrund der unklaren Literaturgrundlage allgemein formuliert sind, die Situationsspezifik also unberücksichtigt lassen, wobei ein Einfluss der Situationsspezifik aufgrund bisheriger Ausführungen dahingehend denkbar ist, dass die Zusammenhänge mit der sportspezifischen Erfolgszuversicht höher ausfallen als mit der allgemeinen:

---

<sup>38</sup> Zu nennen sind hier insbesondere die in Punkt 6.1 und 6.3 vorgestellten Studien.

- \* *These 4.1*  
Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen Ausprägung des Leistungsmotivs weisen bessere Noten im Fach Sport auf als Schüler mit einer misserfolgsängstlichen Leistungsmotivausprägung.
- \* *These 4.2*  
Erfolgsmotivierte Jungen und Mädchen sind in ihrer Freizeit sportlich aktiver als misserfolgsängstliche Kinder und Jugendliche.
- \* *These 4.3*  
Für Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivausprägung nimmt der Sportunterricht einen höheren Stellenwert ein als bei denjenigen Schülern mit einer tendenziell misserfolgsängstlichen Ausprägung.
- \* *These 4.4*  
Erfolgsmotivierte Jungen und Mädchen schätzen ihr sportliches Talent höher ein als misserfolgsängstliche Kinder und Jugendliche.

Es ist demnach anzunehmen, dass erfolgreiches Handeln in sportlichen Situationen Auswirkungen auf die Wahrnehmung des sportlichen Talents hat und schließlich auch über die Dokumentation und Beurteilung der Leistung in Form von Noten oder Verbaläußerungen in einem positiven Feedback und sozialer Anerkennung seitens der Eltern, des Sportlehrers oder auch der Mitschüler mündet. Um genau diese positiven Auswirkungen beizubehalten, ist der Schüler weiterhin gewillt, sich im Sportunterricht anzustrengen, wobei er seine Ziele situationsentsprechend festlegt. Dabei wird die Berücksichtigung der Interessenslage der Jungen und Mädchen bei der Gestaltung und Organisation des Sportunterrichts ihr Wohlbefinden im Sportunterricht fördern.

Demgemäß können, in Anlehnung an die Darstellungen in Punkt 7.1.2 und 7.2.3 dieser Arbeit, folgende weitere Fragestellungen abgeleitet werden:

- \* *Frage 5.1*  
In welcher Beziehung stehen die allgemeine und sportspezifische Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit von Schülern und ihr Wohlbefinden im Sportunterricht? Welche geschlechtsspezifischen Merkmale ergeben sich aus dieser Beziehung?
- \* *Frage 5.2*  
Welche Differenzen zeigen sich hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht zwischen erfolgsmotivierten und misserfolgsmotivierten Kindern und Jugendlichen? Können geschlechtsspezifischen Besonderheiten ermittelt werden?

\* *Frage 5.3*

Wie gestaltet sich der Zusammenhang zwischen dem fachspezifischen Interesse und der Leistungsmotivausprägung von Mädchen und Jungen im allgemeinen und sportspezifischen Kontext ausgeprägt?

Schulische und außerschulische sportliche Aktivitäten sowie das generelle Interesse am Fach Sport und an seinen Inhalten können dazu beitragen, dass sich Jungen und Mädchen mehr in den Unterricht einbringen und eine höhere Anstrengungsbereitschaft zeigen, weil sie überzeugt davon sind, erfolgreicher zu sein als weniger engagierte Schüler bzw. Schüler, die darauf bedacht sind, Misserfolge zu vermeiden.

Röll (1994, 181) verweist drauf, dass das Wecken bzw. Verstärken von Interesse mit positiven Konsequenzen für die Motivationslage verbunden ist. Gleichzeitig stellt die Anstrengungsbereitschaft für das Erlernen sportmotorischer Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch für das Wohlbefinden im Sportunterricht eine wichtige Voraussetzung dar (vgl. Wydra, 2007).

Nicht zuletzt kann die Berücksichtigung individueller Schülerinteressen bei der Gestaltung des Sportunterrichts durch den Sportlehrer die Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft maßgeblich beeinflussen aber auch zum Wohlbefinden des Schülers im Sportunterricht und damit zur Bedeutsamkeit des Schulsports in der Wahrnehmung des Schülers beitragen. Insofern sind Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Lern- und Leistungsparametern anzunehmen.<sup>39</sup>

Daneben können bezugnehmend auf die Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen folgende Thesen formuliert werden, die auch hier aufgrund der Befundlage allgemein Formulierungen gehalten sind und die Situationsspezifika unberücksichtigt lassen:

\* *These 5.1*

Erfolgsmotivierte Kinder und Jugendliche fühlen sich im Sportunterricht wohler als diejenigen Schüler mit einer tendenziell misserfolgsängstlichen Leistungsmotivausprägung.

\* *These 5.2*

Jungen und Mädchen mit einer erfolgsoptimistischen Leistungsmotivausprägung zeigen im Sportunterricht eine höhere Anstrengungsbereitschaft als ihre Mitschüler mit der Tendenz Misserfolg zu vermeiden.

\* *These 5.3*

Bei erfolgsmotivierten Schülern kann im Vergleich zu misserfolgsmotivierten Kindern und Jugendlichen ein höheres fachspezifisches Interesse festgestellt werden.

---

<sup>39</sup> Vgl. auch die Ausführungen zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistung in Punkt 4.3 dieser Arbeit beschrieben.

Die Kenntnis darüber, ob und in welchem Umfang ein Schüler leistungsmotiviert ist, und wichtiger noch, welche tendenzielle Ausprägung sein Leistungsmotiv aufweist, trägt maßgeblich zur Gestaltung des Sportunterrichts bei und ist für die Förderung der individuellen Lern- und Leistungsbereitschaft des Schülers unabdingbar. Ein motivationsfördernder Sportunterricht ist zudem nur dann möglich, wenn auch die den Leistungsmotivationsprozess beeinflussenden Faktoren bekannt sind. Demnach lässt sich eine letzte Frage formulieren, die auf der Grundlage der vorliegenden Daten beantwortet werden soll. Allerdings ist die Ableitung einer These insofern schwierig, weil die Gestaltung des Sportunterrichts ein sehr weites Feld unterschiedlicher Bedingungen, Möglichkeiten und Maßnahmen darstellt und daher weder allgemeine noch spezielle Aussagen mit Blick auf die Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen getroffen werden können. Hinzu kommt, dass bisherige Untersuchungsergebnisse keine Grundlagen bieten, um diesbezüglich Annahmen formulieren zu können. Die abschließende Frage lautet deshalb:

\* *Frage 6*

Können bei der individuellen Einschätzung der Gestaltung des Sportunterrichts Differenzen zwischen den Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen und denjenigen Schülern mit einer misserfolgs-ängstlichen Leistungsmotivausprägung ermittelt werden?

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, einen Beitrag zum Thema Leistungsmotivation im Sportunterricht zu leisten, um schließlich Empfehlungen und Anregungen für die Gestaltung des Sportunterrichts, unabhängig seiner methodisch-didaktischen Zielstellung, ableiten zu können. Dazu ist es jedoch notwendig, eine möglichst umfassende Analyse des Sportunterrichts vorzunehmen, die einem repräsentativen Stichprobenumfang zugrunde liegt. Mit der SPRINT-Studie (Sportunterricht in Deutschland) war diese Voraussetzung gegeben. Die Erfassung des Leistungsmotivs im allgemeinen und sportspezifischen Kontext konnte im Rahmen dieser bundesweiten Untersuchung realisiert werden. Sie wird in den nachfolgenden Abschnitten vorgestellt.



## 8 Untersuchungsmethodik

Mit Hilfe einer umfassenden Erhebung von Daten über verschiedene Fragebögen und Einzelinterviews zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland sind zahlreiche Informationen gewonnen worden, die es ermöglichen, einen Beitrag zur Aufklärung von lern- und leistungsrelevanten Parametern im Motivationsprozess des Sportunterrichts zu leisten. Unterstützend dazu konnten über eine Zusatzbefragung explizit Daten zur Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters gewonnen werden.

Beide Untersuchungen werden in den folgenden Abschnitten hinsichtlich ihrer Zielstellung, ihres Aufbaus und ihrer Durchführung vorgestellt. Die Beschreibung der verwendeten Messinstrumente und der jeweiligen Stichprobe vervollständigen die Ausführungen.

### 8.1 Die SPRINT-Studie

#### 8.1.1 Ziele, Design und Aufbau der SPRINT-Studie

In einer quantitativ angelegten Untersuchung mittels Fragebogenerhebungen und zusätzlich qualitativ erhobener Einzelfallanalysen wurde in einem Zeitraum von knapp zweieinhalb Jahren (Februar 2003 bis Juli 2005) eine repräsentative Studie realisiert. Diese Studie, SPRINT genannt (Sportunterrricht in Deutschland), wurde vom Deutschen Sportbund (DSB) und der Deutschen Sportjugend (DSJ) in Auftrag gegeben und fand Unterstützung bei der Kultusministerkonferenz (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Vergeben wurde der Forschungsauftrag an einen Forschungsverbund von sieben Universitäten, deren sportwissenschaftliche Einrichtungen anhand von Modulen unterschiedlichen Fragestellungen nachgingen.

Das Gesamtziel der Studie bestand in der Erfassung der aktuellen Situation des Schulsports in Deutschland. Daran anknüpfend wurde intendiert, ein empirisches Fundaments zu schaffen, um die gegenwärtige Schulsportsituation zu analysieren und, darauf aufbauend, Impulse für die künftige Entwicklung des Schulsports aufzeigen zu können.

Die Bestandsaufnahme der Sportstätten wurde an Prof. Dr. Rittner (DSHS Köln), die Synopse der Lehrpläne für das Fach Sport an Prof. Dr. Prohl (Universität Frankfurt) und die Analysen des außerunterrichtlichen Sports an Prof. Dr. Altenberger (Universität Augsburg) vergeben. Der Forschungsverbund um Prof. Dr. Brettschneider (Universität Paderborn), Prof. Dr. Heim (Universität Heidelberg)<sup>40</sup> und Prof. Dr. W. Schmidt (Universität Essen) erhielt den Zuschlag für die

---

<sup>40</sup> Zum Zeitpunkt der Studie: Universität Magdeburg

Bestandsaufnahme des Schulsports und seiner Wirkung (vgl. Deutscher Sportbund, 2006). Dabei galt es, eine Verknüpfung von Schüler-, Sportlehrer-, Schulleiter- und Elternaussagen vorzunehmen.

Das Kernstück der Untersuchung bestand in der Analyse des Schulsports. Sie konzentrierte sich auf die Rahmenbedingungen der Schule, Klasse bzw. Unterrichtsgruppe im Sportunterricht, auf pädagogische Leistungen und Wirkungen des Sportunterrichts sowie auf subjektive sport- und unterrichtsbezogene Orientierungen der Schüler, aber auch auf das Arbeitserleben und die Berufszufriedenheit von Sportlehrern, auf familiäre Lebensverhältnisse und das Erziehungs- und Unterstützungsverhalten der Eltern.

Das Untersuchungsdesign folgte einer allgemein theoretischen Rahmenkonzeption, wie sie im Programm der PISA-Erhebungen Anwendung gefunden hat (vgl. Baumert et al., 2001; Baumert & Artelt, 2003). Für die SPRINT-Studie wurden die in Abbildung 8 hervorgehobenen Bereiche ausgewählt. Nur sie fanden im Forschungsprogramm der Teilstudie inhaltlich Berücksichtigung.

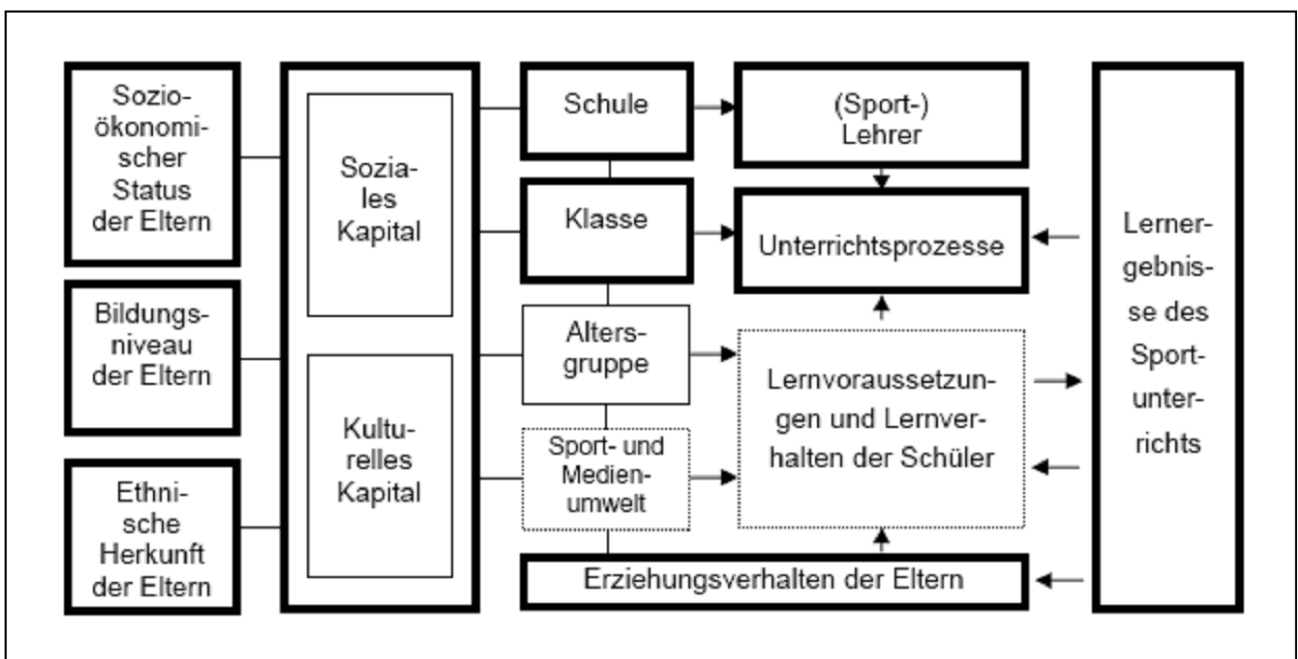


Abbildung 8: Untersuchungsdesign des Kernstücks von SPRINT (in Anlehnung an das Allgemeine Rahmenmodell der Bedingungen sportunterrichtlicher Lernergebnisse (vgl. Heim et al., 2006 - modifiziert nach Baumert et al., 2001, 33 bzw. Baumert et al. 2002, 16).

Das Erhebungsprogramm von PISA deckt zentrale Faktoren eines allgemeinen Erklärungsmodells schulischer Leistungen gut ab (Baumert & Artelt, 2003). Der Kern der Untersuchung bei PISA bestand darin, die Leistungen von Schülern in den Bereichen Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung zu messen. In der SPRINT-Studie hingegen sind die sportlichen

Leistungen der Schüler, im Sinne motorischer Test, nicht berücksichtigt worden. Vielmehr fand eine Situationserfassung des Sportunterrichts statt, die den Umfang und die Qualität mithilfe quantitativer und qualitativer Verfahren analysiert, indem zahlreiche Informationen über den Alltag des Sportunterrichts ermittelt, grundlegende personen- und berufsbezogener Daten zu den Sportlehrern erfasst und die wesentlichen schulischen Kontext- und strukturellen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts erhoben worden sind (Heim et al., 2006).

Einer detaillierten Analyse von Lern- und Leistungsergebnissen, was auch motivationale Aspekte in den Vordergrund rücken würde, war keine primäre Bedeutung bei der Untersuchung zugedacht. Dennoch erschien es sinnvoll, die Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Rahmen der Studie zu erfassen, weil es sich unter anderem im Leistungsverhalten der Schüler, aber auch in ihrem Interesse am Sportunterricht und ihrer Anstrengungsbereitschaft widerspiegeln und wesentlich zum Verständnis und zur Beurteilung von Lern- und Leistungsmotivationsprozessen beitragen kann.

Die Erfassung der Daten zur Situation des Schulsports erfolgte mittels einer Fragebogenerhebung. Dem Forschungsansatz der Studie entsprechend sollte eine möglichst umfangreiche Datenerfassung stattfinden, die es erlaubt, die Situation und Wahrnehmung des Schulsports in Deutschland aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. In sieben ausgewählten Bundesländern wurden demzufolge nicht nur die Schüler zum Schulsport befragt, sondern auch die Schulleiter der ausgewählten Schulen, die Sportlehrer sowie die Eltern der befragten Schüler gebeten, die Fragebögen auszufüllen. Zum Aufbau der einzelnen Fragebögen werden im Kapitel 8.1.3 genauere Erläuterungen erfolgen. Zuvor werden die Planung der Stichprobe und die Zusammenstellung der Gesamtstichprobe näher erläutert.

### *8.1.2 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe*

Für die Stichprobenplanung und -auswahl sind zwei Zugänge in Betracht gekommen. Zum einen war eine Orientierung an die in PISA ermittelten Cluster der Bundesländer, die die Bevölkerungsstruktur und -entwicklung widerspiegeln (vgl. Baumert & Weiß, 2002) möglich. Danach lassen sich die Bundesländer folgendermaßen einteilen:

- (1) Große Bundesländer (BW, BY, NW)
- (2) Übrige westdeutsche Flächenländer (HE, NI, RP, SL, SH)
- (3) Neue Bundesländer (BB, MV, SN, ST, TH)
- (4) Stadtstaaten (HB, HH, BE)

Andererseits kam auch eine Orientierung an den Ergebnissen der länderspezifischen Studie, die die Bundesländer entsprechend ihrer erreichten Schülerleistungen grob kategorisiert, in Frage. Diese Kategorisierung stellt sich folgendermaßen dar:

- (1) Länder mit national überwiegend überdurchschnittlichen Leistungen (BW, BY, SN)
- (2) Länder mit überwiegend durchschnittlichen Leistungen (BE,<sup>41</sup> HE, NI MV, NW, RP, SH, SL, TH)
- (3) Länder mit überwiegend unterdurchschnittlichen Leistungen (BB, HB, HH, ST)

In einer Kombination beider Zugänge schlug das Forschungsprogramm von SPRINT vor, die Bundesländer Baden-Württemberg (BW), Hamburg (HH), Hessen (HE), Nordrhein-Westfalen (NW), Sachsen (SN) und Sachsen-Anhalt (ST) für die Untersuchung auszuwählen. Auf ausdrücklichen Wunsch des Auftraggebers wurde sich dafür entschieden, an Stelle Hessens das Land Schleswig-Holstein (SH) einzubeziehen.

Tabelle 4: Übersicht der ausgewählten Bundesländer

PISA-Leistung	Struktur			
	Große Bundesländer	Übrige Flächenländer	Neue Bundesländer	Stadtstaaten
überdurchschnittlich	<b>Bayern</b>		<b>Sachsen</b>	
	<b>Baden-Württemberg</b>			
durchschnittlich	<b>Nordrhein-Westfalen</b>	<b>Schleswig-Holstein</b>		
unterdurchschnittlich			<b>Sachsen-Anhalt</b>	<b>Hamburg</b>

Im Anschluss an die Auswahl der sieben Bundesländer sind die Schulen der jeweiligen Schulformen, die Schulklassen mit zufällig bestimmten Schülern und ihren Eltern sowie die Sportlehrer ermittelt worden, so dass sich eine Clusterstichprobe (als Stichprobeneinheit zusammengefasste Cluster) ergab.

Diese Clusterstichprobe ist jedoch nur dann als zuverlässig einzustufen, wenn sie von einer geschichteten Zufallsauswahl in Hinblick auf die Schulformen der Sekundarstufe I begleitet wird.

<sup>41</sup> Die Bundesländer Berlin und Hamburg wurden wegen der zu geringen Stichprobengröße nur im Bereich der Gymnasien in die Untersuchung von PISA einbezogen, deshalb resultiert die Zuordnung lediglich aus diesen Ergebnissen.

Das bedeutet, Aussagen über die Situation des Schulsports in Deutschland können nur dann getroffen werden, wenn in der Stichprobe die Merkmale der Grundgesamtheit der Schüler in den jeweiligen Bundesländern angemessen repräsentiert ist. Demzufolge musste die Stichprobe folgenden Kriterien entsprechen (vgl. Heim et al., 2006):

- \* Die Befragung in unterschiedlichen Klassenstufen.  
Die Klassenstufe vier wurde aus Gründen der Notwendigkeit kognitiver Voraussetzungen als ältester Jahrgang der Primarstufe ausgewählt. Die Klassenstufen fünf und sechs sind in den Bundesländern teilweise als Orientierungsstufe konzipiert, so dass die Auswahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I zugunsten der 7. und 9. Klassen erfolgte. Für die Auswahl der Klassenstufe neun sprach, dass auch die Situation des Sportunterrichts in Hauptschulen unverzerrt erfasst werden konnte. Unter Beachtung entwicklungsbedingter Besonderheiten können die ausgewählten Jahrgänge als „Schlüsseljahrgänge“ verstanden werden.
- \* Die Einbeziehung aller, für das jeweilige Bundesland relevanten Schulformen.  
In der Stichprobe sind neben den Grundschulen (GS) die weiterführenden Schulen vertreten. Diese werden jedoch aufgrund der bundeslandspezifischen Ausdifferenzierung separiert betrachtet. Berücksichtigt wurden demzufolge Hauptschulen (HS), Real-, Mittel- und Sekundarschulen (RS, MS, SE) sowie Gymnasien (GY) und Gesamtschulen (IG). Nicht berücksichtigt wurden Sonder-, Berufsschulen und Schulen privater Träger.
- \* Die Berücksichtigung des unterschiedlichen sozio-geographischen Umfeldes und soziostruktureller Merkmale.  
In die Auswahl der Schulen wurden Faktoren einbezogen wie beispielsweise die Lage oder das Einzugsgebiet der Schule (städtische Umfeld, ländliche Region, urbanes Zentrum etc.).

Das Ziel der Stichprobenplanung der SPRINT-Studie lag darin, 220 Schulen mit insgesamt etwa 9.600 Schülern zu befragen, wobei ein Viertel Grundschüler sein sollten. In den weiterführenden Schulen wurden aus ökonomischen und organisatorischen Gründen jeweils eine siebte und eine neunte Klasse befragt. Der Zielsetzung entsprechend erfolgte die Stichprobenverteilung (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Stichprobenverteilung der SPRINT-Studie

	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG	Summe
Anzahl der Schulen	56	34	39	12	12	55	11	219
Rücklauf des Schulleiter-Fb. <sup>42</sup>	52	28	37	10	9	45	19	191
<b>Anzahl der befragten Schüler</b>								
Anzahl der befragten Schüler	1.167	1.441	2.002	520	517	2.707	509	8.863
Anzahl der Schüler in den Klassen	Klasse 4 1167		Klasse 7 3905		Klasse 9 3791		8.863	
<b>Rücklauf des Eltern-Fb.</b>								
Rücklauf des Eltern-Fb.	676	487	985	247	186	1.597	174	4.352
<b>Rücklauf des Sportlehrer-Fb.</b>								
Rücklauf des Sportlehrer-Fb.	277	197	207	32	32	335	78	1.158
<b>Verteilung der Schulen in den Bundesländern</b>								
Baden-Württemberg	10	9	11	0	0	10	0	40 (1.726) <sup>43</sup>
Bayern	10	11	10	0	0	9	0	40 (1.655)
Hamburg	4	1	2	0	0	4	4	15 (550)
Nordrhein Westfalen	14	9	10	0	0	12	7	52 (2.226)
Sachsen	7	0	0	12	0	9	0	28 (1.049)
Sachsen-Anhalt	6	0	0	0	12	6	0	24 (921)
Schleswig-Holstein	5	4	6	0	0	5	0	20 (736)

In der Untersuchung wurden Schüler im Alter von acht bis achtzehn Jahren befragt, das Durchschnittsalter liegt bei 13½ Jahren. Die Geschlechtsverteilung gestaltet sich sehr ausgeglichen. Demnach waren 51,6% der befragten Schüler männlichen und 48,4% weiblichen Geschlechts.

Auf die einzelnen Angaben zu den Sportlehrern und Eltern der befragten Schüler wird aus ökonomischen und forschungsstrategischen Gründen an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Bei Interesse sind diese Angaben dem Forschungsbericht zu entnehmen (vgl. Deutscher Sportbund, 2006).

<sup>42</sup> Die Abkürzung Fb. steht für Fragebogen

<sup>43</sup> Die in Klammern gesetzten Zahlen kennzeichnen die Anzahl der befragten Schüler in dem jeweiligen Bundesland.

### 8.1.3 Die Fragebögen der SPRINT-Studie

Ein detaillierter Einblick in die Praxis des Schulsports in Deutschland sollte mit Hilfe des Einsatzes verschiedener Fragebögen gelingen. Die Auswahl der Fragen und Instrumente folgte forschungsrelevanten Überlegungen, so dass letztendlich vier adressatengerechte Fragebögen, unter Verwendung standardisierter und weitestgehend validierter Instrumente, entwickelt wurden.

Anzumerken ist, dass unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten der Viertklässler sowie des zeitlichen Bearbeitungsaufwands, der Schülerfragebogen für die Grundschüler entsprechend angepasst wurde. Das bedeutet, einige Items und Konstrukte wurden für die Schüler der vierten Klasse aus dem Fragebogen entfernt, so dass schließlich zwei Versionen des Schülerfragebogens (eine „normale“ und eine „verkürzte“) im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz kamen. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass der Elternfragebogen geschlechtsspezifisch konzipiert worden ist, so dass eine Fragebogenversion für Töchter und eine für Söhne vorlag.

Der Aufbau der einzelnen Fragebögen kann der folgenden Tabelle entnommen werden (vgl. Heim et al., 2006, 88ff.).

Tabelle 6: Übersicht der Fragebögen und deren Aufbau

Fragebogenversion	Zentrale Inhalte des Fragebogens
<b>Schülerfragebogen (SF)</b>  SF-4 → 138 Items SF-7&9 → 189 Items	<ul style="list-style-type: none"> <li>* allgemeine Angaben</li> <li>* schulischer und außerschulischer Sport</li> <li>* zeitliches Engagement und Bewertung verschiedener Sportsettings</li> <li>* Einschätzung persönlicher Leistungsfähigkeit</li> <li>* Fragen zum Selbstkonzept</li> <li>* Konstrukte u. a. Leistungsmotivation, Zielorientierung, Anstrengungsbereitschaft, fachspezifisches Interesse, Wohlbefinden in der Schule und im Sportunterricht</li> </ul>
<b>Sportlehrerfragebogen (SL)</b>  → 159 Items	<ul style="list-style-type: none"> <li>* allgemeine Angaben zur Person</li> <li>* berufliche Qualifikation</li> <li>* aktuelle Arbeitsbedingungen/-belastung</li> <li>* Lehrpläne und schulinterne Absprachen</li> <li>* Zusammenarbeit im (Sport-)Kollegium</li> <li>* Bedingungen und Ziele des Sportunterrichts</li> </ul>
<b>Elternfragebogen (EF)</b>  → 125 Items	<ul style="list-style-type: none"> <li>* allgemeine Angaben</li> <li>* Angaben zur Familie inklusive Erziehungsstil</li> <li>* Angaben zur Herkunft, Schul- und Berufsbildung</li> <li>* Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule</li> </ul>
<b>Schulleiterfragebogen (SR)</b>  → 159 Items	<ul style="list-style-type: none"> <li>* allgemeine Angaben zur Schule</li> <li>* Stellenwert sportbezogener Maßnahmen</li> <li>* Strukturelle Bedingungen des Sportunterrichts</li> <li>* Ziele des Sportunterrichts</li> <li>* Einschätzung der Sportlehrkräfte</li> <li>* Einsatz von Qualitätskontrollen im Sportunterricht</li> </ul>

## 8.2 Die Teilstudie zur Erfassung des Leistungsmotivs

Der Forschungsansatz der SPRINT-Studie sah vor, verschiedene Persönlichkeitseigenschaften von Schülern zu erfassen, unter ihnen auch die Ausprägung des Leistungsmotivs. Jedoch wurde das verwendete Instrument aus forschungsökonomischen Gründen einer Itemreduzierung unterzogen. Zudem ermittelt der Schülerfragebogen ausschließlich das sportspezifische Leistungsmotiv, so dass Aussagen zum allgemeinen Leistungsmotiv nicht möglich sind. Für die Forschungsfrage der vorliegenden Thematik war es deshalb notwendig, eine Zusatzbefragung durchzuführen, um Daten zu erfassen, die Angaben zur Ausprägung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs zulassen.

### 8.2.1 Die Ziele und Inhalte der Zusatzbefragung

Der Forschungsgruppe des Sportinstituts der Universität Magdeburg oblag im Rahmen der Gesamtuntersuchung die Durchführung in den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Hamburg. Aus organisatorischen Gründen wurden drei dieser vier Bundesländer für die Teilstudie ausgewählt (Sachsen-Anhalt, Hamburg, Schleswig-Holstein).

Dem Arbeitsvorhaben entsprechend lag das Ziel der Zusatzbefragung in der Erfassung detaillierter Daten zu den Ausprägungen des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs im Sportunterricht.

Die Teilstudie diente dabei nicht nur der Erfassung zusätzlicher Informationen zur Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen, sondern auch der Ergänzung jener Daten, die mit den jeweils spezifischen Fragebögen für Schüler, Sportlehrer, Eltern und Schulleiter erfasst worden sind.

Zu dem Zweck wurde ein eigener Fragebogen entwickelt, der jeweils beide Motivausrichtungen im allgemeinen und sportspezifischen Kontext beinhaltet:

Tabelle 7: Instrumente der Zusatzbefragung<sup>44</sup>

Konstrukte des Zusatzfragebogens (ZF)	Skalen
sportspezifisches Leistungsmotiv <sup>45</sup>	* Hoffnung auf Erfolg * Furcht vor Misserfolg
allgemeines Leistungsmotiv	* Hoffnung auf Erfolg * Furcht vor Misserfolg

Die Zusatzbefragung ist unter Beachtung aller Schulformen und Klassenstufen durchgeführt worden, um eine Angleichung an die in der Gesamtuntersuchung erhobenen Daten vollziehen zu können.

<sup>44</sup> Die ausführliche Beschreibung der Skalen und entsprechenden Items erfolgt in Punkt 8.2.3 dieser Arbeit.

<sup>45</sup> In itemreduzierter Form fand das Instrument auch Anwendung im SF-4 bzw. SF-7&9.



### 8.2.2 Die Beschreibung der Stichprobe

An der Teilstudie nahmen insgesamt  $N=831$  Schüler der verschiedenen Klassenstufen und Schultypen teil. Von den Befragten sind 51,3% männlichen und 48,7% weiblichen Geschlechts. Die Ausgeglichenheit der Geschlechtsverteilung spiegelt sich auch in der Betrachtung der Klassenstufen und Schulformen wider, so dass sich diesbezüglich kein geschlechtsspezifischer Unterschied ermitteln lässt.

Die Altersspanne der Befragten bewegt sich zwischen neun und 18 Jahren, das Durchschnittsalter liegt bei 14 Jahren. Diese Angaben verdeutlichen, dass der Fragebogen in allen drei Klassenstufen eingesetzt werden konnte.

Der größte Anteil der befragten Schüler (58,6 %) ist der 9. Klassenstufe zuzuordnen. In Klasse vier lernten zum Befragungszeitpunkt 6,3% und in der 7. Klasse ergab sich eine Anzahl von 35,1%.

Obwohl der Anteil an Grundschulern an der Gesamtstichprobe verhältnismäßig gering ausfällt, ist die Anzahl der befragten Viertklässler dennoch ausreichend, um Aussagen über die Ausprägung des Leistungsmotivs und dessen altersspezifische Besonderheiten aufzuzeigen.

An der Zusatzbefragung haben Schüler von insgesamt 45 Schulen unterschiedlichen Schultyps teilgenommen. Die Verteilung ist in der Abbildung 9 dargestellt:

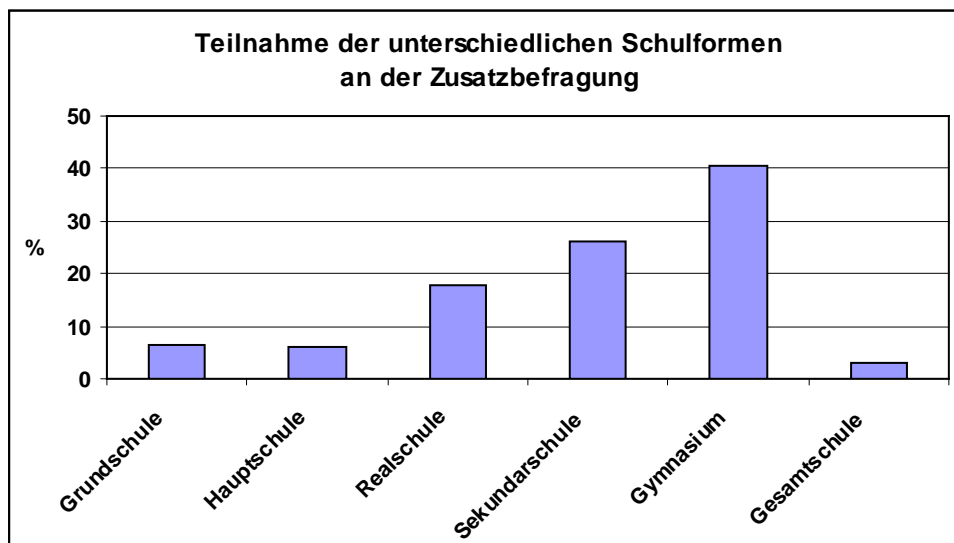


Abbildung 9: Verteilung der Schulformen

Die Abbildung lässt erkennen, dass der überwiegende Anteil der Befragten zum Untersuchungszeitpunkt das Gymnasium besuchte. Fasst man jedoch die Real- und Sekundarschüler zusammen, ergibt sich ein vergleichbarer Prozentsatz (43,9%). Die Grund-, Haupt- und Gesamtschüler sind, wie erkennbar ist, jeweils nur zu einem geringeren Anteil an der Stichprobe vertreten.

Die bundeslandspezifische Auswertung zeigt, dass mehr als die Hälfte der Schüler in Sachsen-Anhalt befragt werden konnten, was auf untersuchungsökonomische Gründe zurückzuführen ist.

Insgesamt betrachtet kann eine Übersicht zur Teilstudie erstellt und der Tabelle 8 entnommen werden.

Tabelle 8: Stichprobenverteilung der Teilstudie

	GS	HS	RS	MS	SE	GY	IG	Summe
Anzahl der Schulen	6	3	7	0	11	15	3	45
Anzahl der befragten Schüler	52	51	149	0	216	338	25	831
Anzahl der Schüler in den Klassen	Klasse 4 52	Klasse 7 292			Klasse 9 487			831
Verteilung der Schüler in den Bundesländern								
Sachsen-Anhalt	50	0	0	0	216	168	0	434
Hamburg	0	0	13	0	0	66	25	104
Schleswig-Holstein	2	131	56	0	0	104	0	293

### 8.2.3 Die Untersuchungsinstrumente zur Erfassung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs

Für die Erfassung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs wurden Items aus der Achievement Motives Scale (AMS) ausgewählt, die ihren Ursprung bei Gjesme & Nygard (1970) haben, von Göttert & Kuhl (1980) (vgl. auch Dahme et al. 1993) übersetzt wurden und zuletzt Verwendung in der BIJU-Studie<sup>46</sup> und in den Untersuchungen von Elbe et al. (2003, 2005) fanden. In der AMS werden die beiden Leistungsmotivskalen Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Misserfolg (FM) mit jeweils 15 Fragen erfasst. Das Antwortformat geht von „3=trifft genau auf mich zu“ bis „0=trifft auf mich überhaupt nicht zu“.

Elbe et al. (2005) entwickelten auf der Grundlage des AMS den AMS-Sport, um neben der Erfassung des allgemeinen Leistungsmotivs auch Aussagen über ein spezifisches Sport-Leistungsmotiv treffen zu können. Die Items des AMS wurden hinsichtlich Sportsituationen umformuliert. Auch mit dem AMS-Sport wird das Leistungsmotiv über die Skalen HE und FM ermittelt. Jede der Skalen umfasst ebenfalls 15 Fragen und folgt dem gleichen Auswertungsmodus wie der AMS. In unterschiedlichen Untersuchungen, die mit den Instrumenten AMS und AMS-Sport das Leistungsmotiv erfassten, konnten zumeist interne Konsistenzen über  $\alpha = .73$  erzielt werden (vgl. detailliert insbesondere Elbe et al., 2005; BIJU-Studie).

<sup>46</sup> Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (o.A.); Köller et al. (2010)

Zusätzlich entwickelte die Forschungsgruppe um Elbe (vgl. Wendland et al., 2003) eine Kurzskala der AMS und der AMS-Sport, die die Skalen HE und FM mit jeweils fünf Items repräsentiert.<sup>47</sup>

Für die Erfassung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs im Rahmen der Schulsportstudie erfolgte eine Auswahl der Items des AMS und des AMS-Sport. Diese Auswahl orientierte sich an den in Prätests gewonnenen Ergebnissen und wies eindeutige Parallelen zu den von Elbe et al. (2005) entwickelten Kurzskalen auf.

Die Durchführung von Prätests resultierte nicht nur aus der Notwendigkeit der Itemreduzierung, sondern auch aus dem Anspruch, die Itemformulierung hinsichtlich des Sportunterrichts zu modifizieren und gleichzeitig eine Formulierung zu wählen, die sicherstellt, dass die Aussagen von den Schülern unterschiedlichen Alters verstanden werden. Damit sollte eine Datenauswertung im unechten Längsschnitt gewährleistet werden können.

Demzufolge wurden sowohl das allgemeine als auch das sportspezifische Leistungsmotiv der Skalen Erfolgszuversicht (HE) und Misserfolgsängstlichkeit (FM) mit jeweils fünf Items erfasst. Die internen Konsistenzen der Skalen liegen zwischen  $\alpha = .79$  und  $\alpha = .90$ , die Trennschärfen für die Items der jeweiligen Skalen haben Werte von  $r_{it} = .44$  bis  $r_{it} = .83$  und sind damit als gut einzustufen.

Die Ausprägung des sportspezifischen Leistungsmotivs wurde im Schülerfragebogen im Rahmen einer Fragebatterie erfasst, die unterschiedliche Konstrukte beinhaltete. Insofern musste ein einheitliches Antwortformat gewählt werden, dass schließlich auch für den Zusatzfragebogen Anwendung fand. Auf einer vierstufigen Antwortskala konnten die Schüler den einzelnen Aussagen zustimmen oder sie ablehnen.<sup>48</sup> Damit orientierte sich die Formatierung auch an der der Ursprungsfragebögen. In den Tabellen 9 und 10 sind die einzelnen Fragen und ihre Itemkennwerte aufgelistet.

---

<sup>47</sup> Die internen Konsistenzen liegen für jede der vier Skalen über  $\alpha = .88$ , die Trennschärfen zeigen einen Wert von  $r_{it} = .58$  bis  $r_{it} = .84$  ( $N = 165$ ).

<sup>48</sup> 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Tabelle 9: Übersicht der Items zur Erfassung des allgemeinen Leistungsmotivs

Skalen	Items	Cronbach's $\alpha$	Trennschärfe ( $r_{it}$ )
<b>Hoffnung auf Erfolg  (HE)</b>	Es macht mir Spaß, an schwierigen Aufgaben zu arbeiten.	.7415	.6443
	Mir gefallen Aufgaben, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe.	.7560	.6002
	Ich möchte gern vor eine etwas schwierige Arbeit gestellt werden.	.7397	.6480
	Ich merke, dass mein Interesse schnell erwacht, wenn ich vor einem Problem stehe, das ich nicht gleich verstehe.	.7627	.5787
	Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin.	.8005	.4416
	Skalenkennwerte: N=810, $\bar{x}$ =2,70, $s^2$ =0,112	Gesamtwert .7974	Inter-Item-Korrel. .4405
<b>Furcht vor Misserfolg  (FM)</b>	Wenn ich etwas nicht sofort kann, bin ich beunruhigt.	.7797	.6329
	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	.7616	.7006
	Wenn ich an neue und unbekannte Aufgaben denke, werde ich ängstlich.	.7651	.6874
	Mir gefällt es nicht, an etwas zu arbeiten, wenn ich nicht sicher bin, ob ich es kann.	.8223	.5035
	Auch wenn niemand zuguckt, fühle ich mich in neuen Situationen ziemlich ängstlich.	.7972	.5716
	Skalenkennwerte: N=809, $\bar{x}$ =1,69, $s^2$ =0,031	Gesamtwert .8257	Inter-Item-Korrel. .4866

Tabelle 10: Übersicht der Items zur Erfassung des sportspezifischen Leistungsmotivs

Skalen	Items	Cronbach's $\alpha$	Trennschärfe ( $r_{it}$ )
<b>Hoffnung auf Erfolg  (HE<sub>Sport</sub>)</b>	Ich mag schwierige Übungen im Sportunterricht.	.8621	.8269
	Schwere Übungen im Sportunterricht machen mir keinen Spaß. (-)	.8990	.6630
	Schwierige sportliche Übungen begeistern mich.	.8745	.7725
	Schwierige sportliche Übungen probiere ich gern aus.	.8756	.7717
	Bei einer schweren Übung im Sportunterricht ist mein Interesse schnell geweckt.	.8818	.7395
	Skalenkennwerte: N=810, $\bar{x}$ =2,67, $s^2$ =0,351	Gesamtwert .9015	Inter-Item-Korrel. .6466

<b>Furcht vor Misserfolg</b>  <b>(FM<sub>Sport</sub>)</b>	Ich bin unruhig, wenn ich eine sportliche Übung nicht sofort schaffe.	.8016	.4436
	Ich denke positiv, wenn ich eine schwere Übung im Sportunterricht durchführe. (-) <sup>49</sup>	-	-
	Bei schweren sportlichen Übungen habe ich Angst, sie nicht zu schaffen.	.7138	.6200
	Wenn ich eine sportliche Übung nicht sofort schaffe, werde ich ängstlich.	.6709	.7055
	Wenn ich an neue und unbekannte sportliche Herausforderungen denke, werde ich ängstlich.	.7157	.6259
	Skalenkennwerte: N=810, $\bar{x}$ =1,91, $s^2$ =0,100	Gesamtwert .7915	Inter-Item-Korrel. .4870

Im Mittelpunkt der vorliegenden Datenanalyse steht die Überlegung, dass die Leistungsmotivation von Schülern im Sportunterricht nicht ausschließlich an der Ausprägung des Leistungsmotivs festgemacht werden darf, sondern anzunehmen ist, dass auch andere Determinanten das Lern- und Leistungshandeln im Schulsport mitbestimmen. Im Punkt 7 dieser Arbeit wurde eine Auswahl von persönlichkeitspezifischen und unterrichtsbedingten Einflussfaktoren begründet. Diese Konstrukte bzw. Variablen sind im Rahmen der SPRINT-Studie mit den Schülerfragebögen erfasst worden. Sie werden bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse detaillierter beschrieben. Alle weiteren Instrumente der Gesamtstudie können dem Forschungsbericht (vgl. Deutscher Sportbund, 2006) und der Dokumentation der Untersuchungsinstrumente entnommen werden (vgl. hierzu Gerlach, 2005).

#### 8.4 Durchführung der Schulsportstudie und der Zusatzbefragung

Die Durchführung der Schulsportstudie und in dem Zusammenhang auch der Zusatzbefragung war mit vielen Arbeitsschritten verbunden. Insbesondere die Organisation der Datenerhebung und -aufbereitung verlangte nach einer genauen Planung, um einen problemlosen Untersuchungsverlauf gewährleisten, möglichst viele Daten erfassen und dem Anspruch und der Zielstellung des Forschungsvorhabens gerecht werden zu können.

---

<sup>49</sup> Nach umfangreicher Item- und Skalenanalyse musste das Item aus der Skala entfernt und die Skala somit auf vier Items reduziert werden.

### 8.4.1 Datenerhebung

Der Untersuchungsbeginn und damit die Datenerhebung konnte mit der Genehmigungserteilung durch die einzelnen Kultusministerien der ausgewählten Bundesländer beginnen.

Die Koordination und Organisation der Befragung wurde durch die Mitarbeiter der Universität Magdeburg und der Universität Paderborn realisiert. Für die tatsächliche Durchführung der Befragung wurden, mit Blick auf ökonomische Fragen, vier weitere Standorte gebildet. Für die Datenerhebung in den sieben Bundesländern kamen schließlich etwa 50 geschulte Befrager der sechs Standorte zum Einsatz.

Mit Beendigung des Genehmigungsverfahrens konnten die Befragungstermine mit den einzelnen Schulen vereinbart werden. Das Forschungsvorhaben sah vor, die ausgewählten Schüler direkt vor Ort im Rahmen einer Schulstunde (45 Minuten für die 7. und 9. Klassen) bzw. einer Zeitstunde (60 Minuten für die Schüler der vierten Klassen) zum Schulsport zu befragen. Ferner hatten die Schüler der Teilstichprobe die Möglichkeit, den Zusatzfragebogen auszufüllen, der sie nochmals etwa fünf Minuten in Anspruch nahm.

Die Schüler erhielten am Befragungstag zudem einen geschlechtsspezifischen Elternfragebogen mit der Bitte, diesen von den Eltern ausfüllen zu lassen und per Post an die Forschungsstandorte zurückzusenden.

Die Fragebögen für den Schulleiter und die Sportlehrer wurde der jeweiligen Schule bereits im Vorfeld zugeschickt, um sie zum vereinbarten Befragungstermin wieder mitnehmen zu können.

Um eine Verknüpfung der mit den unterschiedlichen Fragebögen erhobenen Daten zu ermöglichen, war es notwendig, die Bögen mit einem Code zu versehen, der so gestaltet war, dass die Anonymität dennoch gewahrt blieb.

Dieser Code setzte sich aus zwei Teilen zusammen, zum einen aus dem Schulcode und zum anderen aus einem persönlichen Schüler-Code.

Der Schulcode bestand aus den Abkürzungen des Bundeslandes und der Schulform sowie der vorher entsprechend festgelegten Schulnummer (Bsp.: HH.GY.01). Zusätzlich erhielt jeder Sportlehrerfragebogen eine Ziffer, die die Anzahl der Sportlehrer an der Schule widerspiegeln konnte (Bsp.: HH.GY.01.03).

Auf dem Schüler-, Eltern- und Zusatzfragebogen wurde der Schulcode durch die entsprechende Klasse (Bsp.: HH.GY.01.7a) und einen persönlichen Code ergänzt. Diesen persönlichen Code bildete jeder einzelne Schüler selbst, und zwar aus den ersten Buchstaben der Vornamen der Eltern und dem eigenen Geburtstag (Bsp.: Name der Mutter ist Heike, der Vater heißt Peter und das Geburtsdatum ist der 12.05.1990 – daraus ergibt sich der Schülercode: H.12.P). Mit Hilfe der Codierung war es nun möglich, die Datenaufbereitung so zu gestalten, dass eine Zuordnung der aus den verschiedenen Fragebögen gewonnenen Datensätze realisiert werden konnte.

#### 8.4.2 Datenaufbereitung

Nachdem die Untersuchungsteams mit den ausgefüllten Fragebögen von der Untersuchung zurückgekehrt waren, wurden die Fragebögen mittels eines Hochleistungsscanners und einer speziellen Software eingescannt und anschließend zu einem Rohdaten-File verarbeitet. Dabei wurden die Rohdaten entsprechend des Fragebogentyps (SF, EF, SL, SR und ZF) erstellt und in einem SPSS-Tabellenformat und so genannten Submasterfiles zusammengefügt.

Auf der Grundlage der individuellen Schülercodierung und der vorgegebenen Schulcodierung des Schüler- und Zusatzfragebogens war es möglich, die Daten in einem gemeinsamen Schüler-Submasterfile zu integrieren. Den Grunddatensatz stellte dabei der Submasterfile dar, erstellt aus den Daten der Schülerfragebögen (SF-4 und SF-7&9). Zu diesem Datensatz wurden sukzessiv die Informationen des Zusatzfragebogens aggregiert. Folglich konnten die Daten von jedem Schüler, der an der Zusatzbefragung teilgenommen hatte, zu den Daten seines Schülerfragebogens zugeordnet werden, so dass sich eine Stichprobengröße von  $N = 831$  ergab.

Schließlich wurden auch die Submasterfiles, die aus der Datenerfassung der Sportlehrer-, Schulleiter und Elternfragebögen entstanden sind, in die gewonnene Schülerfragebogendatei integriert. Damit war ein Masterfile entstanden, der eine umfangreiche Betrachtung des Schulsports, insbesondere im Hinblick auf die Frage der Ausprägung des Leistungsmotivs, aus verschiedenen Perspektiven und deren Verknüpfung zulässt.

Die Bildung eines Masterfiles für die Gesamtstichprobe folgte dem gleichen Prinzip und der gleichen Reihenfolge.

### 8.5 Methodenkritik

Obwohl die SPRINT-Studie den Anspruch hat, eine umfangreiche Analyse der Situation des Schulsports in Deutschland vorzunehmen, können aus forschungsökonomischen Gründen dennoch nicht alle Bereiche und Einflussfaktoren des Forschungsgegenstandes zufriedenstellend abgedeckt werden. Es war notwendig, Schwerpunkte zu bilden und Einschränkungen hinsichtlich Inhalt und Umfang vorzunehmen. Hieraus ergeben sich zwangsläufig eingegangene Untersuchungsgrenzen und Probleme hinsichtlich der Einbeziehung verschiedenster Aspekte oder der umfangreichen Berücksichtigung von Bedingungen des Sportunterrichts.

Die Entwicklung der Fragebögen beinhaltete gleichzeitig eine Konstrukt- und Itemreduzierung. Die Itemreduzierung erfolgte zwar auf der Grundlage von bereits angegebenen objektiven Richtmaßen, allerdings entsprach die vorhergehende Konstruktauswahl eher persönlichen Interessen und vorgegebenen Richtlinien seitens der Verantwortlichen.

Das Forschungsprogramm der Studie zur Analyse des Schulsports basierte auf einer Fragebogenerhebung, die zahlreichen Einflussfaktoren unterliegt. Die Entwicklung und Bearbeitung der Fragebögen orientierte sich an den institutionell vorgegebenen Bedingungen der Schule (Dauer einer Unterrichtsstunde, räumliche Gegebenheiten etc.), an adressatengerechten und entwicklungsbedingten Gesichtspunkten (Verständlichkeit der Fragen, Arbeitsaufwand und -intensität, Konzentrationsfähigkeit) und an allgemeinen Bedingungen (Größe der Blattvorlage, Formulierungen etc.). Dennoch konnte die Durchführung der Untersuchung insbesondere der Schülerbefragung nicht immer problemlos gestaltet werden. So kam es beispielsweise dazu, dass der entsprechende Schulleiter oder der beaufsichtigende Lehrer die Schüler ausdrücklich auf die Freiwilligkeit an der Befragung teilzunehmen, hinwies, so dass der überwiegende Teil der Schüler trotz guten Zuredens, den Raum verließ. Insbesondere in den vierten Klassen wurden ferner erhebliche Differenzen hinsichtlich der Bearbeitungsdauer und dem Verständnis bestimmter Begriffe, die im Fragebogen Anwendung fanden, erkennbar. Zudem wurde immer wieder deutlich, dass die Konzentrationsfähigkeit der Schüler, aufgrund des Fragebogenumfanges, schnell nachließ und sich in einem entsprechenden Ankreuzverhalten widerspiegelte.

Zum Einsatz des Zusatzfragebogens ist anzumerken, dass dieser der Stichprobenplanung und -auswahl nicht entspricht. Aufgrund der Arbeitsteilung hinsichtlich der Organisation und Durchführung der Gesamtuntersuchung lag es nahe, die Bundesländer auszuwählen, die dem Standort Magdeburg zugedacht waren. Das Bundesland Sachsen erteilte der Zusatzbefragung keine Erlaubnis, so dass die Teilstudie nur in drei Bundesländern realisiert werden konnte. Des Weiteren muss angemerkt werden, dass die Beantwortung des Zusatzfragebogens einer positiven Selektion folgt. Das bedeutet, Schüler, die ihren Fragebogen (SF-4 bzw. SF-7&9) vor der festgelegten Zeit ausgefüllt hatten, wurden gebeten, die Zusatzfragen zu beantworten. Damit ist anzunehmen, dass nur die Schüler, die in der Lage sind, schnell und konzentriert zu arbeiten, in der Teilstichprobe vertreten sind.



## 9 Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Ausprägung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen

Die folgenden Abschnitte der Arbeit beinhalten die Auswertung und Interpretation der in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse. Die Analyse beginnt mit der deskriptiven Darstellung der aus der Zusatzbefragung ermittelten Daten zur Ausprägung und Ausrichtung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen. Anschließend werden die Ergebnisse unter Beachtung des Geschlechts und der jeweiligen Klassenstufe ausgewertet.

### 9.1 Ergebnisbetrachtung der Gesamtstichprobe

Mit Hilfe einer umfangreichen Datenanalyse konnte ermittelt werden, dass keine der vier verwendeten Skalen zur Erfassung der Leistungsmotivausprägung einer Normalverteilung folgen.

Die diesen Annahmen zugrundeliegenden Kennwerte können der folgenden Tabelle 11 entnommen werden und sind weiterhin in der Abbildung 10 entsprechend dargestellt.

Tabelle 11: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die Gesamtstichprobe

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
HE	831	2,704	2,8	2,8	0,704	-0,094	-0,459	$F = 0,061, p = .000$
FM	830	1,691	1,6	1,0	0,624	0,958	0,925	$F = 0,134, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	831	2,674	2,6	4,0	0,857	-0,065	-0,975	$F = 0,083, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	831	1,915	1,75	1,5	0,703	0,707	-0,007	$F = 0,127, p = .000$

Allgemein ist der Tabelle zu entnehmen, dass die Median- und Mittelwerte für die Erfolgszuversicht höher ausfallen als die Werte der Misserfolgsängstlichkeit. Während die Ergebnisse für HE und HE<sub>Sport</sub> wenig differieren, sind zwischen FM und FM<sub>Sport</sub> hingegen Unterschiede erkennbar. Mit Hilfe des Wilcoxon-Test, als nichtparametrischer Test zur Überprüfung von signifikanten Unterschieden von zwei Variablen bei abhängigen Stichproben, kann dieser Eindruck belegt werden. Demnach ergab der Test beim Vergleich der Skalen zur Erfolgszuversicht keinen signifikanten Unterschied ( $Z = -1,000, p = .317$ ), wohingegen die Differenzen zwischen FM und FM<sub>Sport</sub> als signifikant einzustufen ( $Z = -12,379, p = .000$ ) sind.

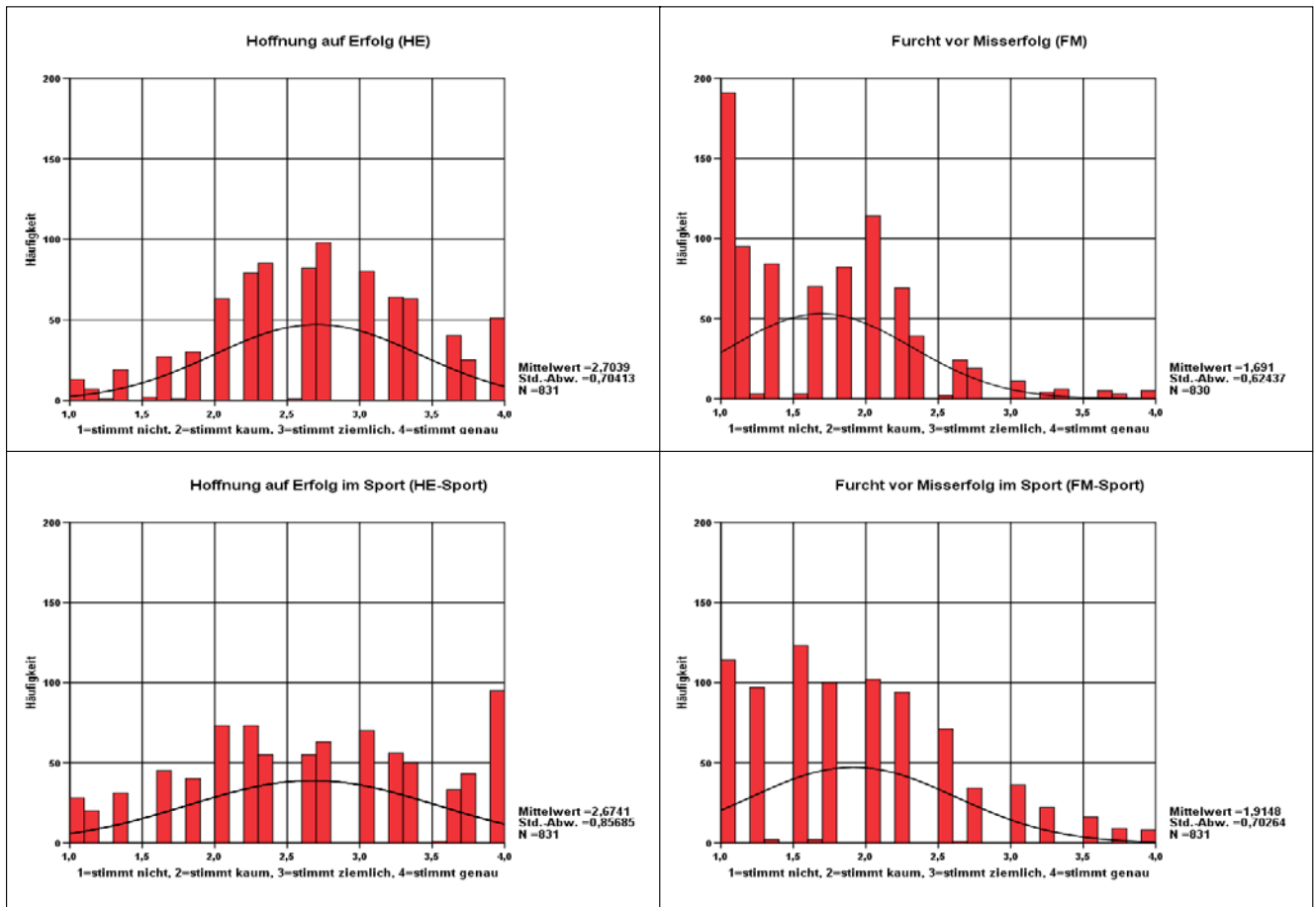


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung der LM-Skalen

Die Häufigkeitsverteilung weist für die Skalen Erfolgszuversicht (HE) und Hoffnung auf Erfolg im Sport ( $HE_{Sport}$ ) eine tendenziell linksschiefe, abgeflachte Verteilung auf, während die Werte für die Skalen Misserfolgsängstlichkeit (FM) und Furcht vor Misserfolg im Sport ( $FM_{Sport}$ ) als rechtsschief und im Fall von FM zusätzlich als steilipflig einzustufen sind.

Ausgehend von der Antwortformatierung<sup>50</sup> lassen die dargestellten Häufigkeitsverteilungen sowohl im allgemeinen als auch im sportspezifischen Kontext eine tendenziell erfolgszuversichtliche Leistungsmotivausprägung der befragten Mädchen und Jungen vermuten.

Bestätigen lässt sich dieser Eindruck bei der Darstellung der Nettohoffnung, die sich aus der Differenz von Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit bilden lässt ( $NH=HE-FM$ ). Eine positive Bilanz deutet folglich darauf hin, dass bei einer Person eine tendenziell erfolgszuversichtliche Ausprägung des Leistungsmotivs vorliegt, während ein negativer Wert der Nettohoffnung eine misserfolgsängstliche Motivausprägung nahelegt.

<sup>50</sup> 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Die aus den vorliegenden Daten ermittelten Nettowerte bestätigen die tendenzielle Ausprägung des Leistungsmotivs der untersuchten Schüler in Richtung Erfolgszuversicht. So ergibt sich für NH ein Wert von  $\bar{x}=5,03$  ( $N=831$ ,  $s=5,4$ ) und für  $NH_{\text{Sport}}$  ein Wert von  $\bar{x}=3,57$  ( $N=831$ ,  $s=6,5$ )<sup>51</sup>.

Gleichzeitig kann anhand der Werte festgestellt werden, dass das allgemeine Leistungsmotiv im Vergleich zum sportspezifischen Leistungsmotiv durchschnittlich erfolgsmotivierter ausgeprägt ist, was, bei der Betrachtung der Werte (vgl. Abbildung 10), auf die stärkere Ausprägung der Misserfolgsängstlichkeit im Sport zurückzuführen ist. Eine mögliche Erklärung kann darin bestehen, dass der Sportunterricht, wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit erläutert, eine durchaus stärkere Präsenz von Leistung und Leistungsvergleichen aufweist, als es in den kognitiven Fächern der Fall ist. Dabei werden Leistungsunterschiede erkennbar, was bei den Schülern wiederum eine Tendenz zur Furcht vor Misserfolgen im Sportunterricht wecken könnte, die in anderen schulischen Kontexten und Situationen nicht wirksam wird.

Um die Unterschiede der Skalenmittelwerte und der beiden Nettohoffnungen noch deutlicher zu analysieren und mögliche Ursachen zu benennen, ist es sinnvoll, insbesondere das Geschlecht aber auch altersspezifischen Besonderheiten zu berücksichtigen. Die entsprechenden Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

## **9.2 Ergebnisbetrachtung unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Klassenstufe der untersuchten Schüler**

Den Ausführungen des Kapitels 3.2 dieser Arbeit entsprechend, vollzieht sich die Entwicklung des Leistungsmotivs in einem Zeitraum, in dem das Kind zahlreichen sozialen Einflüssen ausgesetzt ist. Trudewind (1975) und Heckhausen (1972, 1974c) zeigen explizit den Einfluss des Elternhauses auf und verdeutlichen, dass Faktoren wie Selbstständigkeit und Leistung im Erziehungsprozess eine Rolle spielen und bei der Leistungsmotiventwicklung wirksam werden. So stellen Eltern Jungen gegenüber höhere Anforderungen an ihre Selbstständigkeit und den Schulerfolg. Sie unterstützen zudem ein leistungsorientiertes Verhalten und Wettbewerbshandeln stärker bei ihren Söhnen als bei ihren Töchtern (Vgl. Heckhausen, 1974c; Trautner, 1979).

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es geschlechtsspezifische Ausprägungstendenzen des Leistungsmotivs gibt. Die in Abschnitt 6 dieser Arbeit dargestellten Untersuchungen zeigen Tendenzen dahingehend, dass Jungen zu einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivausprägung neigen, während Mädchen

---

<sup>51</sup> Die Mittelwertdifferenz zwischen beiden Nettohoffnungen resultiert auch aus der unterschiedlichen Itemanzahl für die FM-Skalen (vgl. Punkt 8.2.3 dieser Arbeit).

eher misserfolgsorientiert eingestellt sind. Insofern ist eine Geschlechtsdifferenz hinsichtlich der Ausprägung des Leistungsmotivs anzunehmen (vgl. u. a. Held & Plaum, 1995; Kang et al., 1990; Vallerand, 1997).

Der dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten werden in den folgenden Abschnitten hinsichtlich der geschlechtsspezifischen, aber auch klassenstufenspezifischen Differenzen bei der Ausprägung des Leistungsmotivs analysiert.

### 9.2.1 Geschlechtsspezifische Betrachtung

Inwieweit die in der Literatur beschriebenen geschlechtsspezifischen Besonderheiten des Leistungsmotivs und der Leistungsmotivation (vgl. u. a. Beerman & Heller, 1992; Dahme et al., 1993; Tiedemann & Faber, 1995; Dresel et al., 2001; Heckhausen, 2003) auch bei der vorliegenden Stichprobe nachweisbar sind und damit die erste These der vorliegenden Arbeit bestätigt werden kann, zeigen zunächst die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche, die in der Tabelle 12 aufgelistet sind.

Tabelle 12: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>Mädchen</b>								
HE	398	2,536	2,6	2,2	0,809	0,168	-0,782	$F = 0,066, p = .000$
FM	398	1,831	1,8	1,0	0,715	0,438	-0,398	$F = 0,100, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	398	2,490	2,4	2,2	0,661	-0,053	-0,307	$F = 0,092, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	398	2,097	2,0	2,25	0,646	0,810	0,778	$F = 0,107, p = .000$
<b>Jungen</b>								
HE	420	2,865	2,8	2,8	0,704	-0,224	-0,461	$F = 0,070, p = .000$
FM	419	1,559	1,4	1,0	0,574	1,153	1,356	$F = 0,165, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	420	2,855	3,0	4,0	0,856	-0,341	-0,843	$F = 0,093, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	420	1,742	1,75	1,0	0,643	1,040	1,041	$F = 0,142, p = .000$

Die Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Skalenanalyse zeigen ebenfalls, dass nicht von einer Normalverteilung auszugehen ist, da die einzelnen Werte der explorativen Datenanalyse (auch unter Prüfung der Daten durch den Shapiro-Wilk-Test) keine eindeutigen Aussagen zulassen.

Die Abbildung 11 zeigt die unterschiedlichen Ausprägungen der vier Leistungsmotivskalen bei den befragten Jungen und Mädchen. Es wird deutlich, dass die befragten Jungen der Stichprobe im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen eine jeweils höhere Ausprägung in den Erfolgsskalen aufweisen, während bei den Mädchen die Misserfolgsängstlichkeit (FM und FM<sub>Sport</sub>) jeweils höher ausgeprägt ist als bei den männlichen Befragten.

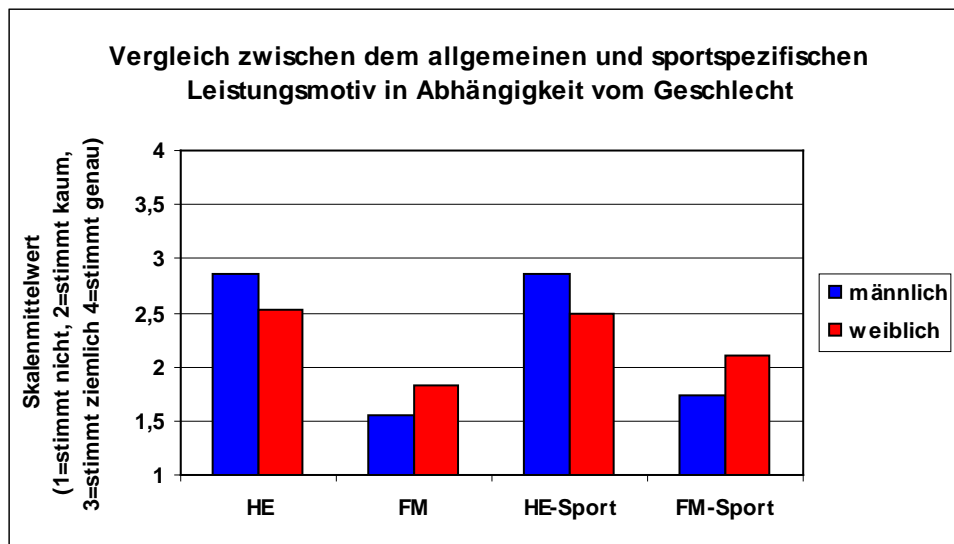


Abbildung 11: Mittelwerte der LM-Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Diese Unterschiede sind über den U-Test (nach Mann-Whitney)<sup>52</sup> als signifikant ermittelt worden und können der folgenden Tabelle 13 im Einzelnen nochmals entnommen werden.

Tabelle 13: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Leistungsmotivskalen für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich

	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effektgröße r
HE	462,11	420	353,98	398	818	-6,564	.000	-0,23
FM	356,79	419	463,96	398	817	-6,552	.000	-0,23
HE <sub>Sport</sub>	459,04	420	349,68	398	818	-6,177	.000	-0,22
FM <sub>Sport</sub>	349,68	420	472,62	398	818	-7,488	.000	-0,26

Anhand der Effektgrößen ist schließlich zu erkennen, dass die Jungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 23% bzw. 22% eine höhere Ausprägung der Erfolgszuversicht aufweisen, während die Wahrscheinlichkeit, dass die Mädchen in der Misserfolgsängstlichkeit höhere Werte zeigen, ähnlich einzustufen sind. Allerdings sind diese Werte aufgrund ihrer tendenziell geringeren Ausprägung nicht überzubewerten.<sup>53</sup>

<sup>52</sup> Da die Datenanalyse keine Normalverteilungsannahme zulässt, wurde der U-Test verwendet. Der U-Test (nach Mann-Whitney) ist ein parameterfreies Verfahren zur Überprüfung von Merkmalsunterschieden zweier unabhängiger Stichproben.

<sup>53</sup> Nach Cohen (1988) sind die Effektgrößen mit  $r > 0,5$  als groß,  $r > 0,3$  als mittel und  $r > 0,1$  als gering einzustufen.

Damit kann die erste These dieser Arbeit

\* *These 1*

Bei der Betrachtung der Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen zeigen sich geschlechtsspezifische Besonderheiten derart, dass Jungen eine höhere Ausprägung bei der Erfolgszuversicht aufweisen als die Mädchen der untersuchten Stichprobe. Mädchen hingegen scheinen tendenziell misserfolgsängstlicher zu sein als Jungen.

bestätigt werden.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen der Stichprobe die Werte in der Skala FM<sub>Sport</sub> höher ausgeprägt sind als in der Skala FM, wobei sich der Unterschied bei den Mädchen deutlicher darstellt als bei ihren Mitschülern.

Die Signifikanzprüfung der Differenzen zwischen den FM-Skalen erfolgt erneut über den parameterfreien Wilcoxon-Test. Auch unter Berücksichtigung des Geschlechts können die Unterschiede, analog zu den Ausführungen in Punkt 9.1 dieser Arbeit, erneut als signifikant eingestuft werden, während bei den HE-Skalen mit dem Test keine Ausprägungsdifferenz ermittelt werden konnte.<sup>54</sup>

Die dargestellten Werte weisen folglich darauf hin, dass die Erfolgszuversichtlichkeit bei Schülern vom Kontext unabhängig ausgeprägt ist, was die Generalitätsannahme eines Leistungsmotivs bestätigen würde. Bei der Misserfolgsängstlichkeit hingegen scheint der Sportunterricht durchaus an der Ausprägungsstärke einen Anteil zu haben, demzufolge kontextspezifische Bedingungen sehr wohl Beachtung finden müssen, um detaillierte Aussagen über lern- und leistungsmotiviertes Verhalten von Kindern und Jugendlichen ableiten zu können.

Folglich kann hierzu konstatiert werden, dass der in Punkt 9.1 dieser Arbeit beschriebene Unterschied zwischen dem allgemeinen und sportpezifischen Leistungsmotiv (Nettohoffnung) von der Erfolgszuversicht eher unabhängig betrachtet, gleichzeitig aber auf die Misserfolgsängstlichkeit zurückgeführt werden könnte, wobei geschlechtsspezifische Tendenzen erkennbar sind.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den altersspezifischen Einflüssen, die nun im Folgenden genauer betrachtet werden.

---

<sup>54</sup> Wilcoxon-Test für HE - HE<sub>Sport</sub>: Jungen:  $Z = -0,143$ ,  $p = .886$ ; Mädchen:  $Z = -1,470$ ,  $p = .141$ ; FM - FM<sub>Sport</sub>: Jungen:  $Z = -7,737$ ,  $p = .000$ ; Mädchen:  $Z = -9,530$ ,  $p = .000$

## 9.2.2 Klassenstufenspezifische Betrachtung

Die Skalenanalyse unter Berücksichtigung der drei untersuchten Klassenstufen lässt erneut darauf schließen, dass auch altersspezifisch keine Normalverteilung der Daten vorliegt (vgl. Tabelle 14). Lediglich die Skala allgemeine Erfolgszuversicht zeigt Tendenzen hinsichtlich einer Normalverteilung, wobei auch unter Verwendung des Shapiro-Wilk-Tests, der insbesondere für die Viertklässler aufgrund der vergleichsweise geringen Probandenzahl zur Anwendung geeignet ist, keine eindeutigen Aussagen hinsichtlich einer Normalverteilung getroffen werden können.

Tabelle 14: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>Klasse 4</b>								
HE	52	2,884	2,8	4,0	0,802	-0,196	-0,898	$F = 0,111, p = .151$ Vergleichstest (Shapiro-Wilk): $F = 0,946, p = .019$
FM	52	1,593	1,45	1,0	0,515	0,216	-1,510	$F = 0,188, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	52	3,237	3,5	3,8	0,751	-0,995	0,374	$F = 0,186, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	52	1,834	1,75	1,5	0,615	0,701	-0,081	$F = 0,188, p = .000$
<b>Klasse 7</b>								
HE	292	2,665	2,63	2,4	0,731	-0,105	-0,669	$F = 0,073, p = .000$
FM	292	1,753	1,6	1,0	0,673	1,082	1,000	$F = 0,131, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	292	2,626	2,6	4,0	0,912	-0,079	-1,087	$F = 0,087, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	292	1,936	1,75	1,5	0,751	0,893	0,296	$F = 0,130, p = .000$
<b>Klasse 9</b>								
HE	487	2,708	2,8	2,8	0,674	-0,086	-0,242	$F = 0,071, p = .000$
FM	486	1,664	1,6	1,0	0,602	0,851	0,684	$F = 0,148, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	487	2,643	2,6	4,0	0,813	0,043	-0,872	$F = 0,085, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	487	1,911	1,75	1,0	0,682	0,539	-0,368	$F = 0,119, p = .000$

Die Auswertung der Daten zum Leistungsmotiv unter Berücksichtigung der untersuchten Altersstruktur lässt unabhängig vom Alter der Schüler erneut die Tendenz zu einer erfolgswürdigen Ausprägung des Leistungsmotivs erkennen (vgl. hierzu Tabelle 14 und Abbildung 12).

Gleichzeitig lassen die Daten wiederum auf eine relative Kontextunabhängigkeit in der Ausprägung der Erfolgszuversicht und eine höhere Misserfolgsängstlichkeit für den Sportunterricht im Vergleich zu nicht-sportlichen Kontexten schließen.

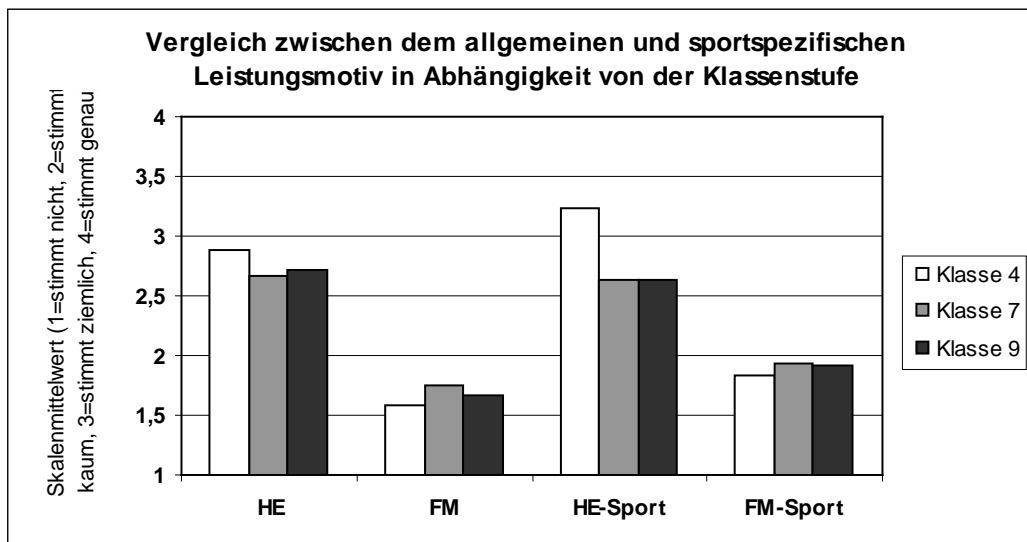


Abbildung 12: Mittelwerte der LM-Skalen in Abhängigkeit von der Klassenstufe

Die erkennbaren Differenzen zwischen den einzelnen Skalen in Hinblick auf das Alter der Schüler könnten vermuten lassen, dass sich die Skalenmittel jeweils insbesondere zwischen der Grundschulstufe und den beiden Klassen der Mittelstufe voneinander unterscheiden.

Allerdings können signifikante Unterschiede über den H-Test (Kruskal-Wallis-Test)<sup>55</sup> ausschließlich für die Skala HE<sub>Sport</sub> ermittelt werden (vgl. Tabelle 15), wobei die Berechnung der relativen Effekte tatsächlich verdeutlicht, dass die Viertklässler mit höchster Wahrscheinlichkeit eine stärkere Ausprägung in der sportspezifischen Erfolgszuversicht zeigen als die älteren Schüler (relativer Effekt:  $\hat{p}_4=0,68$ ,  $\hat{p}_7=0,49$ ,  $\hat{p}_9=0,49$ )

Tabelle 15: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Leistungsmotivskalen für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich

	Klasse 4		Klasse 7		Klasse 9		N	$\chi^2$	p
	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N			
HE	469,72	52	404,30	292	417,28	487	831	3,335	.189
FM	392,14	52	433,08	292	407,44	486	830	2,666	,264
HE <sub>Sport</sub>	571,88	52	404,04	292	406,53	487	831	23,542	.000
FM <sub>Sport</sub>	395,90	52	416,28	292	417,98	487	831	0,403	,817

Die Differenzen in der Ausprägung der sportspezifischen Erfolgszuversicht ergeben sich demnach nicht aus dem Vergleich der Siebt- und Neuntklässler, sondern aus dem Vergleich zwischen den Grundschulern und den jeweils älteren Befragten.

<sup>55</sup> Da die Datenanalyse keine eindeutige Annahme der Normalverteilung zulässt, wurde der H-Test verwendet. Der H-Test (Kruskal-Wallis) ist ein parameterfreies Verfahren zur Überprüfung von Merkmalsunterschieden von mehr als zwei unabhängigen Stichproben.



Dies kann auch unter Anwendung des U-Tests bestätigt werden, dessen Ergebnisse in der folgenden Tabelle 16 dargestellt werden.

Tabelle 16: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests für die sportspezifische Erfolgszuversicht der drei untersuchten Altersstufen im Vergleich

HE <sub>Sport</sub>	Mittlerer Rang 1	N 1	Mittlerer Rang 2	N 2	N	Z	p	Effektgröße r
Vergleich Klasse 4-7	228,86	52	162,46	292	344	-4,448	.000	-0,24
Vergleich Klasse 4-9	369,52	52	259,37	487	539	-4,862	.000	-0,21
Vergleich Klasse 7-9	389,09	292	390,55	487	779	-0,185	.853	-

Der Vergleich zwischen den Grundschulern und den Siebt- und Neuntklässlern bestätigt den mit Abbildung 12 gewonnenen Eindruck, dass die Hoffnung auf Erfolg im Sport bei jüngeren Kindern noch höher ausgeprägt ist als bei den Jugendlichen im Pubertätsalter, wobei der Effekt tendenziell als gering einzustufen und damit vorsichtig interpretiert werden sollte.

Anders als in der Untersuchung von Elbe et al. (2002) sind zwischen den Klassen 7 und 9 in der vorliegenden Untersuchung demnach keine signifikanten Unterschiede in der Leistungsmotivausprägung nachweisbar. Elbe et al. (2002) ermittelten eine signifikante Abnahme der Erfolgszuversicht von der siebten zur neunten Klasse, wobei angemerkt werden muss, dass hierbei ein echter Längsschnitt vorlag, der mit der vorliegenden Stichprobe nicht gegeben ist.

Um detaillierte geschlechts- und auch altersspezifische Besonderheiten bei der Betrachtung des Leistungsmotivs von Schülern in Lern- und Leistungskontexten der Schule aufzeigen zu können, ist es sinnvoll, eine deutlichere Differenzierung hinsichtlich der Motivationsstärke von Kindern und Jugendlichen vorzunehmen. Eine solche Einteilung bildet die Grundlage für alle weiteren Analysen, die zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen beitragen. Die Differenzierung der Leistungsmotivausprägung entsprechend ihrer Stärke folgt dabei den Regeln einer Standardnormalverteilung.

### 9.2.3 Die Einteilung der Schüler nach Ausprägungstendenz und Ausprägungsstärke des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs

Die bisher dargestellten Ergebnisse basieren auf den ermittelten durchschnittlichen Werten der Skalen des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen der untersuchten Stichprobe. Mit Hilfe dieser Werte ist es möglich, Aussagen zur tendenziellen Ausrichtung des Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen zu treffen. Die Stärke der individuellen Ausprägung ist dabei

bisher allerdings unberücksichtigt geblieben. Zudem musste festgestellt werden, dass die Daten von einer Normalverteilung abweichen. Deshalb bietet es sich nun an, eine z-Transformation der Daten vorzunehmen.

Mit Hilfe einer z-Transformation können Normalverteilungen standardisiert werden (Bortz, 1999, 75), indem die Abweichungen der Schüler vom Mittelwert kompatibel werden. Dabei sind die Werte derart relativiert, dass die jeweilige z-transformierte Verteilung einen Mittelwert von 0 und eine Streuung von 1 aufweist und damit folglich die Möglichkeit besteht, eine Standardnormalverteilung zu erzeugen (vgl. Bortz, 1999, 46f.; Bortz & Döring, 2003, 416).

Aufgrund der vorgenommenen z-Transformation vorliegender Daten liegen nun Daten zur allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivausprägung der Schüler unterschiedlichen Alters vor, die im Hinblick auf Fragestellungen der Arbeit detaillierter ausgewertet werden können.

Allerdings ergeben sich aus der z-Transformation eine Vielzahl unterschiedlicher Werte, die eine übersichtliche Auswertung schwierig erscheinen lassen und noch immer keine Aussagen zur Ausprägungsstärke der Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit zulassen. Deshalb ist es naheliegend, eine Klassifizierung der Daten vorzunehmen, indem die Werte in Gruppen entsprechend zusammengefasst werden.

Ausgehend von einer allgemeinen Standardnormalverteilung und den jeweiligen Flächenanteilen entsprechen 68% aller Schüler nun der durchschnittlichen Motivausprägungsstärke (vgl. hierzu u. a. Bortz, 1999, 43 und 768ff.; Willimczik, 1999, 60ff.).

Bei allen anderen Schülern lässt sich entweder eine geringe oder aber eine hohe Ausprägung des Erfolgsmotivs bzw. des Misserfolgsmotivs nachweisen.

Die Klassifizierung der Daten erfolgt für jede der vier Leistungsmotivskalen gleichermaßen, sie kann der Tabelle 13 entnommen werden.

*Tabelle 17: Gruppeneinteilung der z-transformierten Werte*

Gruppe	z-Wert	Prozentualer Anteil		Motivausprägung
(1)	< -1	16%	⇒	Geringe Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit
(2)	-1 bis 1	68%	⇒	Durchschnittliche Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit
(3)	> 1	16%	⇒	Hohe Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit

Entsprechend dieser Einteilung ergibt sich erwartungsgemäß sowohl für die allgemeine als auch für die sportspezifische Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit ein hoher prozentualer Anteil in der Gruppe der durchschnittlich ausgeprägten Motivstärke.

Inwieweit nun durch die auf den z-Werten basierende Gruppeneinteilung eine Standardisierung der Daten im Sinne einer Normalverteilung vorliegt, zeigt die folgende Tabelle 18.

Tabelle 18: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungsstärke für die Gesamtstichprobe (1=niedrige, 2=durchschnittliche, 3=hohe Motivausprägung)

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
HE	831	2,019	2,0	2,0	0,510	0,032	0,857	$F = 0,375, p = .000$
FM	830	1,913	2,0	2,0	0,605	0,041	-0,306	$F = 0,327, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	831	2,008	2,0	2,0	0,635	-0,007	-0,515	$F = 0,299, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	831	2,014	2,0	2,0	0,537	0,013	0,472	$F = 0,359, p = .000$

Auf den ersten Blick scheint es tatsächlich gelungen mit der z-Transformation eine Standardnormalverteilung der Daten zu erzeugen. Sowohl der Mittelwert, als auch der Median und der Modalwert weisen annähernd die gleichen Werte auf. Auch die Werte der Schiefe weisen auf eine symmetrische Verteilung hin, die mit der Betrachtung der Abbildung 13 durchaus nachvollziehbar ist. Lediglich die Exzess-Werte weisen auf eine tendenziell steilgipflige Verteilung der allgemeinen Erfolgszuversicht hin, während sie für die sportspezifische Erfolgszuversicht tendenziell eher als flachgipflig einzustufen ist. Auch die die statistische Prüfung auf Normalverteilung (mittels Kolmogorov-Smirnow-Test und Shapiro-Wilk-Test) sprechen nicht dafür, grundsätzlich von einer Standardnormalverteilung der vorliegenden Daten auszugehen.

Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der LM-Gruppen – Gesamtbetrachtung

Bei der Betrachtung der Häufigkeitsverteilung (laut Abbildung 13) wird deutlich, dass mehr Schüler eine durchschnittliche allgemeine Erfolgszuversicht (74%) im Vergleich zur sportspezifischen (60%) aufweisen. Dieses Ergebnis verdeutlicht gleichzeitig, dass die sportspezifische Erfolgszuversicht der befragten Kinder und Jugendlichen sich eher im Bereich hoher bzw. geringer Ausprägung bewegt als im unspezifischen Kontext.

Die Furcht vor Misserfolg ist im allgemeinen Kontext bei 23% der Schüler als gering ausgeprägt einzustufen, was einen deutlichen Unterschied zu den 14% mit einer geringen sportspezifischen Misserfolgsängstlichkeit ausmacht. Dieser Unterschied findet sich ebenso in der zweiten Gruppe dahingehend wieder, dass mehr Schüler eine durchschnittlich ausgeprägtere Misserfolgsängstlichkeit im Sport (71%) aufweisen, als dies im unspezifischen Kontext (63%) der Fall ist. Mit zunehmender Furcht vor Misserfolg scheint der Kontext an Bedeutung zu verlieren.

Mit Hilfe der vorgenommenen Klassifizierung sind im weiteren Verlauf der Arbeit nicht nur Aussagen über die Ausprägungstendenzen Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit, sondern gleichermaßen über die Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs der untersuchten Schüler möglich. Somit können neben geschlechts- und altersspezifischen Besonderheiten auch die Zusammenhänge zwischen dem Leistungsmotiv und Leistungsvariablen sowie die Beziehung zu anderen persönlichkeitspezifischen Variablen spezifischer ermittelt und dargestellt werden.

In einem ersten Schritt werden im nun folgenden Abschnitt die Leistungsmotivgruppen hinsichtlich der Geschlechts- und der Klassenstufenspezifik betrachtet.

#### *9.2.4 Geschlechts- und klassenstufenspezifische Betrachtung der Ausprägungsstärke und -tendenz des Leistungsmotivs von Schülern*

Für die geschlechtsspezifische Analyse der gebildeten Leistungsmotivgruppen können Aussagen zur Normalverteilung der Daten analog zu den bisherigen Ausführungen getroffen werden (insbesondere in Punkt 9.2.3 dieser Arbeit). Während sich die ermittelten Kennwerte wiederum sehr ähnlich darstellen lassen und damit eine Standardnormalverteilung durchaus suggerieren, können die verwendeten Prüfverfahren dieser Annahme nicht eindeutig folgen (vgl. hierzu Tabelle 19).

Tabelle 19: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungsstärke für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich (1=niedrige, 2=durchschnittliche, 3=hohe Motivausprägung)

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>Mädchen</b>								
HE	398	1,907	2,0	2,0	0,809	-0,324	1,369	$F = 0,421, p = .000$
FM	398	2,040	2,0	2,0	0,715	-0,007	-0,101	$F = 0,334, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	398	1,897	2,0	2,0	0,661	0,042	-0,268	$F = 0,332, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	398	2,148	2,0	2,0	0,646	0,213	0,401	$F = 0,398, p = .000$
<b>Jungen</b>								
HE	420	2,126	2,0	2,0	0,704	0,149	0,410	$F = 0,388, p = .000$
FM	419	1,795	2,0	2,0	0,574	0,102	-0,418	$F = 0,334, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	420	2,112	2,0	2,0	0,856	-0,111	-0,594	$F = 0,302, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	420	1,886	2,0	2,0	0,643	-0,121	0,404	$F = 0,383, p = .000$

Die im Verlauf der Datenanalyse ermittelten geschlechtsspezifischen Tendenzen können auch unter der Differenzierung der Ausprägungsstärke festgestellt werden. Die unterschiedlichen Ergebnisse der untersuchten Jungen und Mädchen weisen erneut darauf hin, dass bei den männlichen Befragten eine tendenzielle Erfolgszuversicht zu verzeichnen ist, während bei den Mitschülerinnen die Neigung zur Misserfolgsängstlichkeit besteht.

Die Einteilung der Jungen und Mädchen hinsichtlich der Stärke ihrer Leistungsmotivausprägung zeigt Abbildung 14.

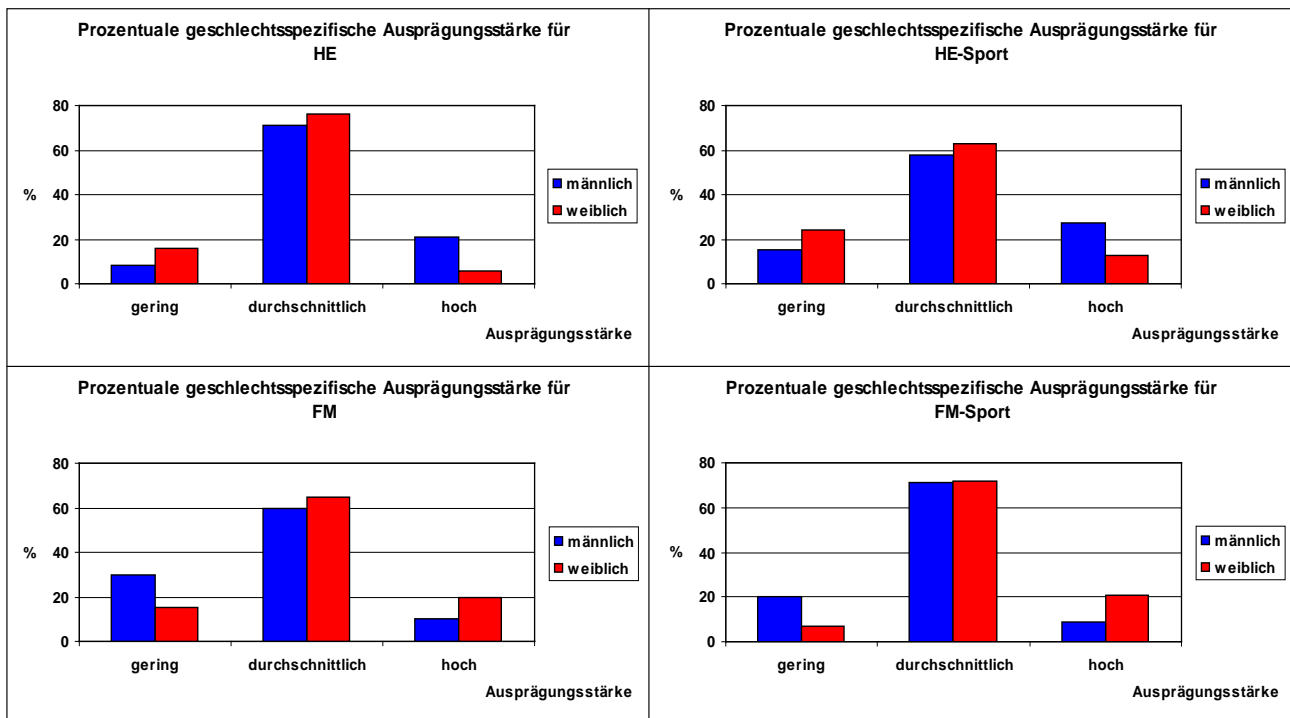


Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der LM-Gruppen – geschlechtsspezifische Betrachtung

Es ist weiterhin erkennbar, dass bei der sportspezifischen Erfolgszuversicht geschlechtsunabhängig die Abweichungen von der durchschnittlichen Motivstärke ausgeprägter sind als im allgemeinen Kontext. Das heißt, es sind mehr Schüler einer hohen bzw. geringen Erfolgszuversicht im Sport zuordenbar, was mit der Betrachtung der Exzess-Werte aus den Tabellen 18 und 19 bestätigt werden kann.

Folglich sind es annähernd ein Viertel der Jungen, die eine hohe allgemeine (21%) und sportspezifische (27%) Erfolgszuversicht aufweisen, während nur 6% (HE) bzw. 13% (HE<sub>Sport</sub>) der Mädchen durch ein stark ausgeprägtes Erfolgsmotiv charakterisiert werden können.

Das Bild kehrt sich bei der Betrachtung der Misserfolgsängstlichkeit. Hier sind es 20% (FM) bzw. 21% (FM<sub>Sport</sub>) der befragten Mädchen, die eine als hoch einzustufende Furcht vor Misserfolg aufweisen, während es im Vergleich dazu bei den Jungen nur die Hälfte ist (FM: 10% bzw. FM<sub>Sport</sub>: 9%).

Bei der Misserfolgsängstlichkeit gibt es demnach hinsichtlich der hohen Ausprägung kaum einen Unterschied zwischen dem allgemeinen und sportspezifischen Kontext.<sup>56</sup> Allerdings wird erkennbar, dass im Sport die Tendenz zur Misserfolgsängstlichkeit geschlechtsunabhängig insgesamt höher ist als im allgemeinen Kontext.

Die unterschiedlichen Ausprägungsstärken des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen sind für alle vier Leistungsmotivskalen als signifikant ermittelt worden, wobei die Differenzen tendenziell als gering einzustufen sind. Die Effektwerte weisen zudem darauf hin, dass die Unterschiede in der Motivausprägung nur zu einem geringen Teil durch das Geschlecht erklärt werden können.

Tabelle 20: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich

	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effektgröße r
HE	447,64	420	369,25	398	818	-6,200	.000	-0,22
FM	368,82	419	451,30	398	817	-5,814	.000	-0,20
HE <sub>Sport</sub>	444,97	420	372,07	398	818	-5,042	.000	-0,18
FM <sub>Sport</sub>	364,77	420	456,70	398	818	-6,996	.000	-0,24

<sup>56</sup> Zur Signifikanzprüfung hinsichtlich des Vergleich HE- HE<sub>Sport</sub> und FM- FM<sub>Sport</sub> wurde der parameterfreie Wilcoxon-Test verwendet. Es zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Erfolgszuversicht (Jungen:  $p = .000$ ,  $Z = -3,597$ ; Mädchen:  $p = .001$ ,  $Z = -3,219$ ), während sich die Skalen für die Misserfolgsängstlichkeit nicht signifikant unterscheiden (Jungen:  $p = .795$ ,  $Z = -0,273$ ; Mädchen:  $p = .073$ ,  $Z = -1,788$ ).

Bezugnehmend auf die dritte These der Arbeit

\* *These 3*

Bei der Betrachtung der Leistungsmotivausprägung von Kindern und Jugendlichen zeigen sich geschlechtsspezifische Besonderheiten derart, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen eine höhere Ausprägung bei der sportsspezifischen Erfolgszuversicht aufweisen. Bei der allgemeinen Erfolgszuversicht sind diese Differenzen weniger eindeutig. Mit zunehmendem Alter nehmen die Unterschiede in der Erfolgszuversicht zwischen den Mädchen und Jungen unabhängig vom Kontext zu.

kann zunächst konstatiert werden, dass diese dahingehend bestätigt werden kann, dass die männlichen Probanden im Vergleich zu den weiblichen eine höhere sportsspezifische Erfolgszuversicht aufweisen.

Um den zweiten Teil der dritten These überprüfen zu können, müssen nun altersspezifische Merkmale einbezogen werden. Altersspezifische Merkmale und Differenzen in der Leistungsmotivausprägung sind im Verlauf der Arbeit anhand der Skalenmittelwerte bereits aufgeführt worden, jedoch blieb die Geschlechtsspezifik in diesem Zusammenhang unberücksichtigt.

Um Aussagen über die Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs von Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Altersbereiche treffen zu können, ist es zunächst erneut notwendig, die Daten nach den drei Klassenstufen zu differenzieren.

Deutlich wird anhand der Kennwerte (vgl. Tabelle 21), dass eine Normalverteilung der Daten nicht grundsätzlich auszuschließen ist, jedoch auch nicht eindeutig ermittelt werden kann. Insofern werden auch in diesem Fall für die Analyse der Daten parameterfreie Verfahren herangezogen.

Die Einteilung der Schüler entsprechend der Ausprägungsstärke ihrer Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit legt, entsprechend der Auflistungen in Tabelle 21, erneut dar, dass die Grundschüler tendenziell erfolgsmotivierter sind als ihre älteren Mitschüler. Die Erfolgszuversicht scheint unabhängig vom Kontext mit zunehmendem Alter bis zur Klasse sieben ebenfalls an Ausprägungsstärke zu verlieren und bleibt dann bis zur neunten Klassenstufe durchaus konstant.

Der Tabelle 21 ist weiterhin zu entnehmen, dass die Misserfolgsängstlichkeit im Sport vom Alter der Schüler unabhängig ist. Im allgemeinen Kontext nimmt die Tendenz zur Furcht vor Misserfolg von der vierten zur siebten Klasse zu, anschließend verliert sie aber wieder an Stärke bis zur Klasse neun.

Die Differenzen insbesondere zwischen den Grundschulern und den älteren Befragten können (abgesehen von der Skala Misserfolgsängstlichkeit im Sport) als signifikant eingestuft werden (vgl. hierzu Tabelle 22 und 23).

Tabelle 21: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich (1=niedrige, 2=durchschnittliche, 3=hohe Motivausprägung)

	<i>N</i>	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	<i>s</i>	Schiefe ( <i>v</i> )	Excess ( <i>y</i> )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>Klasse 4</b>								
HE	52	2,215	2,0	3,0	0,571	-0,008	-0,196	$F = 0,356, p = .000$
FM	52	1,769	2,0	2,0	0,546	-0,102	-0,160	$F = 0,375, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	52	2,461	2,0	2,0	0,576	-0,485	-0,701	$F = 0,325, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	52	2,019	2,0	2,0	0,464	0,075	2,024	$F = 0,401, p = .000$
<b>Klasse 7</b>								
HE	292	1,986	2,0	2,0	0,537	-0,012	0,505	$F = 0,359, p = .000$
FM	292	1,979	2,0	2,0	0,597	0,007	-0,174	$F = 0,325, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	292	1,986	2,0	2,0	0,678	0,017	-0,814	$F = 0,272, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	292	2,034	2,0	2,0	0,536	0,031	0,501	$F = 0,365, p = .000$
<b>Klasse 9</b>								
HE	487	2,018	2,0	2,0	0,482	0,051	1,332	$F = 0,390, p = .000$
FM	486	1,889	2,0	2,0	0,613	0,066	-0,384	$F = 0,323, p = .000$
HE <sub>Sport</sub>	487	1,973	2,0	2,0	0,596	0,008	-0,174	$F = 0,327, p = .000$
FM <sub>Sport</sub>	487	2,002	2,0	2,0	0,546	0,001	0,375	$F = 0,351, p = .000$

Die Berechnung der relativen Effekte verdeutlicht, dass die Viertklässler mit höchster Wahrscheinlichkeit eine stärkere Ausprägung in der allgemeinen und sportspezifischen Erfolgszuversicht zeigen als die älteren Schüler. Wohingegen die Siebtklässler mit höchster Wahrscheinlichkeit die höchsten Werte in der Misserfolgsängstlichkeit aufweisen.<sup>57</sup>

Tabelle 22: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich

	Klasse 4		Klasse 7		Klasse 9		N	$\chi^2$	<i>p</i>
	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N			
HE	485,93	52	404,20	292	415,61	487	831	8,677	.013
FM	367,38	52	438,15	292	407,04	486	830	7,182	.028
HE <sub>Sport</sub>	566,56	52	408,76	292	404,27	487	831	28,390	.000
FM <sub>Sport</sub>	417,47	52	423,04	292	411,62	487	831	0,654	.712

Dies wird auch deutlich unter Anwendung des U-Tests (vgl. Tabelle 23), dessen Ergebnisse zeigen, dass Differenzen in der Ausprägung der Furcht vor Misserfolg vor allem auf den erhöhten Werten der Schüler beruhen, die die siebte Klasse besuchen.

<sup>57</sup> Berechnungen des relativen Effekts: HE:  $\hat{p}_4=0,58, \hat{p}_7=0,49, \hat{p}_9=0,50$ ; FM:  $\hat{p}_4=0,44, \hat{p}_7=0,53, \hat{p}_9=0,49$ ; HE<sub>Sport</sub>:  $\hat{p}_4=0,68, \hat{p}_7=0,49, \hat{p}_9=0,49$



Die Differenzen in der Ausprägung der Erfolgszuversicht ergeben sich, wie in Punkt 9.2.2 dieser Arbeit bereits festgestellt, auch unter Berücksichtigung der Ausprägungsstärke nicht aus dem Vergleich der Siebt- und Neuntklässler, sondern aus dem Vergleich zwischen den Grundschulern und den jeweils älteren Befragten, wobei diese Aussagen aufgrund der geringen Effektgrößen nicht überzubewerten sind.

Tabelle 23: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich

Vergleich	Mittlerer Rang 1	N 1	Mittlerer Rang 2	N 2	N	Z	p	Effekt r
<b>HE</b>								
Klasse 4-7	200,58	52	167,50	292	344	-2,742	.006	-0,15
Klasse 4-9	311,86	52	265,53	487	539	-2,711	.007	-0,12
Klasse 7-9	383,20	292	394,08	487	779	-0,859	.391	-
<b>FM</b>								
Klasse 4-7	147,29	52	176,99	292	344	-2,339	.019	-0,13
Klasse 4-9	246,60	52	271,95	486	538	-1,294	.196	-
Klasse 7-9	407,66	292	378,59	486	778	-2,030	.042	-0,073
<b>HE<sub>Sport</sub></b>								
Klasse 4-7	225,88	52	162,99	292	344	-4,627	.000	-0,25
Klasse 4-9	367,17	52	259,62	487	539	-5,501	.000	-0,24
Klasse 7-9	392,27	292	388,64	487	779	-0,249	.803	-

Abschließend bleibt zu klären, inwieweit sich dieses Bild unter Berücksichtigung des Geschlechts bestätigen lässt.

Die gleichzeitige Beachtung von Geschlecht und Klassenstufe bei der Auswertung der Daten zur Ausprägung des Leistungsmotivs lässt konkretere Unterschiede deutlich werden. Hahmann (1974) zeigt auf, dass sich die Leistungsmotivation bei Mädchen, im Gegensatz zu den Jungen, mit zunehmendem Alter abschwächt und begründet dies mit dem zeitlich früheren Eintritt der Pubertät bei den Mädchen. Es liegt auf der Hand, so Degenhardt & Trautner (1979), dass eine Reihe von Variablen den Entwicklungsverlauf von Geschlechtsunterschieden mit beeinflussen. Da geschlechtstypisches Verhalten vor allem mit Beginn der Adoleszenz deutlich wird, werden Geschlechtsunterschiede mit zunehmendem Alter auch erst dann deutlich (vgl. Degenhardt, 1979). Ludwig (1983, 13) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Mädchen unabhängig vom Alter misserfolgsängstlicher auftreten als ihre Mitschüler (vgl. auch Dahme et al., 1993).

Diese Aussage trifft größtenteils auch für die vorliegende Stichprobe zu, wie die Abbildung 15 erkennen lässt.

Deutlich wird insbesondere, dass die Erfolgsszuversicht bei den Grundschulern unabhängig vom Geschlecht vor allem im Sport höher ausgeprägt als ihre Furcht vor Misserfolg.

Möglicherweise ist dies auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Unterrichts oder aber darauf zurückzuführen, dass die leistungsthematischen Anreize in diesem Alter als weniger bedrohlich wahrgenommen und stattdessen mehr als Herausforderung erlebt werden. Vermutet werden kann auch, dass die Leistungsthematik im Grundschulalter in der Wahrnehmung der Schüler weniger präsent ist und andere Motive durch die situativen Bedingungen des Sportunterrichts eher angeregt werden als das Leistungsmotiv.

Für die vorliegende Stichprobe kann festgestellt werden, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Leistungsmotivausprägung im Grundschulalter noch nicht wirksam werden, während sich die Mittelwertdifferenzen zwischen den Jungen und Mädchen in allen vier Skalen sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 9 als signifikant darstellen (vgl. Tabelle 24).

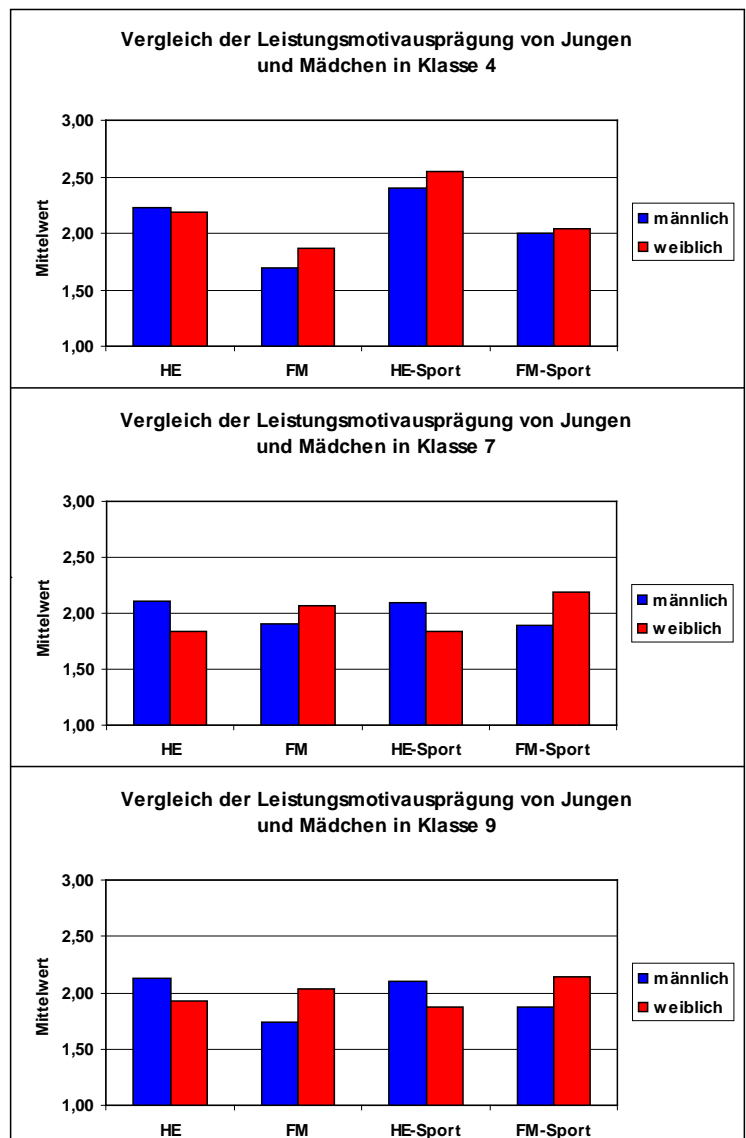


Abbildung 15: Altersspezifische Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen

Tabelle 24: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Vergleich der Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen in Abhängigkeit vom Geschlecht

	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effekt r
<b>Klasse 4</b>								
HE	27,15	30	25,61	22	52	-0,426	.670	-
FM	24,75	30	28,89	22	52	-1,165	.244	-
HE <sub>Sport</sub>	25,30	30	28,14	22	52	-0,756	.449	-
FM <sub>Sport</sub>	26,05	30	27,11	22	52	-0,351	.726	-
<b>Klasse 7</b>								
HE	160,34	149	127,52	139	288	-4,216	.000	-0,25
FM	134,63	149	155,08	139	288	-2,447	.014	-0,14
HE <sub>Sport</sub>	158,37	149	129,64	139	288	-3,242	.001	-0,19
FM <sub>Sport</sub>	127,04	149	163,21	139	288	-4,647	.000	-0,27
<b>Klasse 9</b>								
HE	261,11	241	217,52	237	478	-4,708	.000	-0,22
FM	210,30	240	268,07	237	477	-5,291	.000	-0,24
HE <sub>Sport</sub>	261,59	241	217,03	237	478	-4,181	.000	-0,19
FM <sub>Sport</sub>	212,48	241	266,98	237	478	-5,365	.000	-0,25

Tabelle 24 ist zu entnehmen, dass in der Grundschule das Leistungsmotiv unabhängig vom Geschlecht des Schülers zu betrachten ist. Mit zunehmenden Alter hingegen unterscheiden sich die Leistungsmotivausprägungen von Jungen und Mädchen dahingehend, dass die männlichen Schüler eine tendenzielle Erfolgszuversicht zeigen, während ihre Mitschülerinnen eher zur Misserfolgsängstlichkeit neigen, was sich tendenziell im Sport deutlicher als im allgemeinen Kontext zeigt. Dies könnte damit begründet werden, dass sich mit zunehmendem Alter ein gegengeschlechtliches Verhalten ausbildet, das auch auf individuelle geschlechtsspezifische und entwicklungsbedingte Umstände, die insbesondere im Sport präsent werden (vgl. Kasten, 2001) zurückzuführen ist oder aber auf organisatorisch-inhaltlichen Gegebenheiten (beispielsweise monoedukativer oder koedukativer Unterricht mit entsprechend inhaltlicher und methodisch-didaktischer Gestaltung) basieren und sich unter anderem in der Leistungsmotivausprägung widerspiegelt.

In der Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass sich die Differenzen bei den Leistungsmotivwerten, insbesondere bei der Erfolgszuversicht, aus dem Vergleich der Grundschüler mit den Schülern der Mittelstufe ergeben, die unterschiedlichen Motivstärken zwischen den Siebt- und Neuntklässlern hingegen als nicht signifikant einzustufen sind. Dieses Bild relativiert sich unter Berücksichtigung des Geschlechts der Schüler.

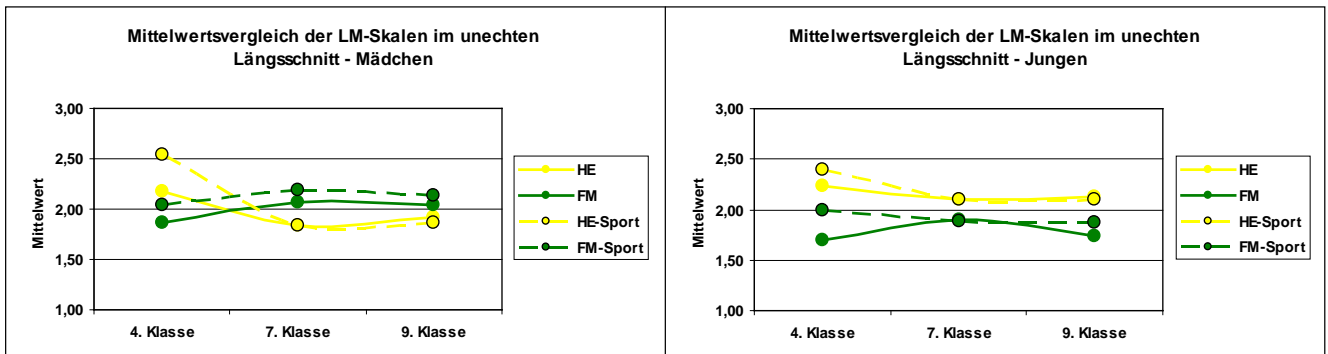


Abbildung 16: Geschlechtsspezifische Leistungsmotivausprägung im unechten Längsschnitt

Bei den Mädchen ergeben sich nur signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Erfolgsoversicht nicht hingegen bei der Misserfolgsoversicht. Das heißt, die Viertklässlerinnen der Stichprobe sind im allgemeinen und sportspezifischen Kontext erfolgsoversichtlicher als ihre älteren Vergleichsschülerinnen. Die Hoffnung auf Erfolg scheint mit dem Alter abzunehmen, während die Misserfolgsoversicht über das Alter relativ konstant bleibt (vgl. Abbildung 16 sowie Tabelle 25 und 26).

Tabelle 25: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Vergleich der Ausprägungsstärke von Jungen und Mädchen in Abhängigkeit vom Alter

<b>Mädchen</b>									
	Klasse 4		Klasse 7		Klasse 9		N	$\chi^2$	p
	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N			
HE	247,61	22	187,36	139	202,15	237	398	10,462	.005
FM	169,98	22	204,72	139	199,18	237	398	2,445	.295
HE <sub>Sport</sub>	302,91	22	189,90	139	195,53	237	398	25,936	.000
FM <sub>Sport</sub>	181,11	22	205,55	129	197,66	237	398	1,617	.445
<b>Jungen</b>									
	Klasse 4		Klasse 7		Klasse 9		N	$\chi^2$	p
	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N	Mittlerer Rang	N			
HE	231,68	30	207,04	149	210,00	241	420	1,650	.438
FM	193,28	30	228,15	149	200,82	240	419	7,047	.029
HE <sub>Sport</sub>	258,37	30	208,12	149	206,01	241	420	6,433	.040
FM <sub>Sport</sub>	232,10	30	211,36	149	207,28	241	420	1,778	.411

Mit der Ermittlung der Effektgrößen (vgl. Tabelle 26) kann die Aussage, dass die jüngeren Schülerinnen sich in ihrer allgemeinen und sportspezifischen Erfolgsoversicht von den älteren unterscheiden, gestützt werden.<sup>58</sup>

Bei den Jungen verhält es sich mit der Erfolgsoversicht ähnlich. Während die Ausprägung der allgemeinen Erfolgsoversicht über das Alter konstant bleibt,

<sup>58</sup> Berechnung des relativen Effekts für die Mädchenstichprobe: HE:  $\hat{p}_4=0,62$ ,  $\hat{p}_7=0,47$ ,  $\hat{p}_9=0,51$ ; HE<sub>Sport</sub>:  $\hat{p}_4=0,76$ ,  $\hat{p}_7=0,48$ ,  $\hat{p}_9=0,49$

nimmt die Hoffnung auf Erfolg im Sport bis zum Mittelstufenalter ab, scheint dann aber in ihrer Ausprägungsstärke im Jugendalter stabil zu bleiben, was auch die Ermittlung der Effektgrößen (vgl. Tabelle 26) für diese Skala vermuten lässt.<sup>59</sup>

Bei der Betrachtung der Misserfolgsängstlichkeit der Jungen unterschiedlichen Alters zeigt sich, dass sich diese im sportlichen Kontext in ihrer Ausprägung nicht verändert, wohingegen sich die unspezifische Furcht vor Misserfolg innerhalb der Mittelstufe dahingehend verändert, dass sie zwischen Klasse 7 und Klasse 9 tendenziell an Ausprägungsstärke verliert.

Tabelle 26: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Vergleich der Ausprägungsstärke für Jungen und Mädchen in Abhängigkeit vom Alter

<b>Mädchen</b>								
Vergleich	Mittlerer Rang 1	N 1	Mittlerer Rang 2	N 2	N	Z	p	Effekt r
<b>HE</b>								
Klasse 4-7	101,32	22	77,78	139	161	-2,778	.005	-0,22
Klasse 4-9	157,80	22	127,42	237	259	-2,669	.008	-0,17
Klasse 7-9	179,58	139	193,73	237	376	-1,687	.092	-
<b>HE<sub>Sport</sub></b>								
Klasse 4-7	118,73	22	75,03	139	161	-4,546	.000	-0,36
Klasse 4-9	195,68	22	123,90	237	259	-5,152	.000	-0,32
Klasse 7-9	184,87	139	190,63	237	376	-0,585	.558	-
<b>Jungen</b>								
Vergleich	Mittlerer Rang 1	N 1	Mittlerer Rang 2	N 2	N	Z	p	Effekt r
<b>FM</b>								
Klasse 4-7	77,65	30	92,49	149	179	-1,660	.097	-
Klasse 4-9	131,13	30	136,05	240	270	-0,373	.709	-
Klasse 7-9	210,66	149	185,28	240	389	-2,500	.012	-0,13
<b>FM<sub>Sport</sub></b>								
Klasse 4-7	107,20	30	86,54	149	179	-2,191	.028	-0,16
Klasse 4-9	166,67	30	132,18	241	271	-2,610	.009	-0,16
Klasse 7-9	196,58	149	194,83	241	390	-0,169	.866	-

Bezugnehmend auf den zweiten Teil der dritten These dieser Arbeit hat sich demzufolge bestätigt, dass mit zunehmendem Alter der Schüler eine Differenz in der Erfolgszuversicht festzustellen ist. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Mädchen im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend weniger erfolgszuversichtliche sondern eher misserfolgsängstliche Tendenzen aufweisen.

<sup>59</sup> Berechnung des relativen Effekts für die Jungenstichprobe: HE<sub>Sport</sub>:  $\hat{p}_4=0,61$ ,  $\hat{p}_7=0,50$ ,  $\hat{p}_9=0,49$ ; FM: :  $\hat{p}_4=0,46$ ,  $\hat{p}_7=0,54$ ,  $\hat{p}_9=0,48$

Diese Ergebnisanalyse verdeutlicht bereits, dass die Betrachtung des Leistungsmotivs von Schülern im Kontext von Schule und Sportunterricht nicht ohne Beachtung des Geschlechts erfolgen sollte. Erste geschlechtsspezifische Ausprägungsmerkmale des Leistungsmotivs werden an dieser Stelle bereits deutlich, insbesondere unter Einbeziehung des Alters der Schüler.

Zudem weisen die bisherigen Ergebnisse darauf hin, dass nicht ohne Weiteres von der Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs ausgegangen werden kann, stattdessen der besondere Kontext des Sportunterrichts bei der Analyse des Leistungsmotivs im Rahmen schulischer Lern- und Leistungsprozesse berücksichtigt werden muss.

Dies wird unter anderem auch deutlich bei der Betrachtung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse, wobei das parameterfreie Verfahren nach Spearman Verwendung fand. Anzunehmen ist, dass die Skalen zur Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit einen hohen bis sehr hohen Korrelationskoeffizienten aufweisen müssten, sofern der Kontext des Sports unberücksichtigt bleibt und stattdessen von einer Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs auszugehen wäre. Die Analyse zeigt hingegen, dass sowohl zwischen der allgemeinen und sportspezifischen Erfolgszuversicht ( $r=.543^{**}$ ) als auch zwischen der allgemeinen und sportspezifischen Misserfolgsängstlichkeit ( $r=.526^{**}$ ) lediglich ein als mittel (vgl. Zöfel, 2002, Bühner, 2004) einzustufender Zusammenhang zwischen den Skalen besteht, der sich im Übrigen geschlechtsunabhängig darstellt.

Damit kann die zweite These dieser Arbeit

\* *These 2*

Zwischen dem allgemeinen und dem sportspezifischen Leistungsmotiv besteht ein Zusammenhang derart, dass sich die allgemeine Persönlichkeitstendenz, Leistungssituationen durch Annäherung (Hoffnung auf Erfolg) bzw. Vermeidung (Furcht vor Misserfolg) zu begegnen, auch im Sportkontext widerspiegelt.

dahingehend bestätigt werden, dass die Persönlichkeitseigenschaft, Leistungssituationen im Allgemeinen mit Annäherung oder Vermeidung zu begegnen, sich tendenzielle auch im sportlichen Kontext zeigt. Allerdings sind in diesem Zusammenhang auch weitere Parameter zu betrachten, von denen ein Einfluss auf die Ausprägung des Leistungsmotivs anzunehmen ist und die gleichzeitig zur Erklärung der geschlechtsspezifischen Besonderheiten des Leistungsmotivs im allgemeinen und sportspezifischen Kontext beitragen können.

Das Leistungsmotiv als Persönlichkeitsdisposition ist selbst nicht beobachtbar, aber über verschiedene Instrumente erfassbar. Die Leistungsmotivation kann hingegen dahingehend erkennbar werden, wenn die im Zusammenhang mit den situativen Bedingungen erfasst oder aber über andere Variablen abgeleitet wird. Dazu gehören individuelle und unterrichtsspezifische Determinanten, von denen ein Einfluss zum Leistungsmotiv im Motivationsprozess angenommen wird. Diese

Determinanten werden im Folgenden beschrieben und ihr Zusammenhang zur Ausprägung der Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit von Jungen und Mädchen dargestellt.

## **10 Die Betrachtung des Leistungsmotivs von Schülern unter Berücksichtigung von individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts**

Die Zielstellung der SPRINT-Studie bestand darin, eine möglichst umfassende Analyse des Sportunterrichts in Deutschland vorzunehmen und dabei unter anderem die pädagogischen Leistungen und Wirkungen des Sportunterrichts sowie die subjektiven sport- und unterrichtsbezogenen Orientierungen der Schüler zu erfassen. In dem Zusammenhang sind auch Lern- und Leistungsparameter zu berücksichtigen, von denen ein Zusammenhang zur Leistungsmotivausprägung denkbar ist und die zugleich als Bedingungsfaktoren schulischer Leistung deklariert werden können (vgl. Punkt 4.3 dieser Arbeit).

Hierbei werden insbesondere individuelle Determinanten berücksichtigt. Neben den Noten der Schüler, insbesondere der Sportzensur, ist auch die eigene sportliche Aktivität der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Leistungsmotivausprägung zu analysieren, da sie als Zielvariablen bzw. Ergebnisse von Lern- und Leistungshandlungen beschrieben werden können. Weiterhin werden personenspezifische Aspekte wie die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts für die Befragten, deren Selbsteinschätzung bezüglich ihrer sportlichen Fähigkeit und schließlich auch das perzipierte sportliche Talent in die Analyse zur Leistungsmotivausprägung von Schülern einbezogen.

Neben diesen Faktoren finden auch organisatorische Aspekte des Sportunterrichts als unterrichts- und klassenspezifische Determinanten schulischer Leistung Beachtung, insbesondere die Frage der Wahrnehmung des Sportunterrichts sowie die Zufriedenheit der Schüler mit dem Sportunterricht im Sinne des Wohlbefindens.

Die bisherige Analyse der vorliegenden Daten erfolgte unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Klassenstufe der befragten Kinder und Jugendlichen. Allerdings zeigen die beschriebenen Ergebnisse, dass die Leistungsmotivausprägung geschlechtsspezifische Besonderheiten aufweist, wohingegen altersspezifische Merkmale weniger eindeutig nachgewiesen werden konnten. Aus diesem Grund werden die weiteren Berechnungen ausschließlich unter Berücksichtigung des Geschlechts und weniger des Alters der Schüler erfolgen, um zum einen geschlechtstypische Charakteristika des Leistungsmotivs im Sportunterricht herauszustellen und gleichzeitig dem Anspruch nach Ergebnisübersichtlichkeit Rechnung zu tragen.

## 10.1 Deskriptive Darstellung der individuellen Lern- und Leistungsparameter

Der Sportunterricht in der Schule intendiert, wie bereits ausführlich erläutert, die Erziehung im, durch und zum Sport und verfolgt die primäre Aufgabe der Entwicklung und Ausbildung einer umfassenden körperlich-motorischen, sozialen und kognitiven Handlungsfähigkeit.

Dabei erfolgt stets eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Lern- und Leistungssituationen, in denen die individuellen Motivstrukturen der Schüler wirksam werden. Die Folgen und Effekte vom Prozess der Lern- und Leistungsmotivation lassen sich unter anderem an den jeweiligen Noten als Indikator schulischer Leistung, aber auch in der sportlichen Aktivität, als spezifisches Interesse der Kinder und Jugendlichen, sei es im Rahmen schulischer oder auch außerschulischer Angebote, festmachen. Gleichzeitig stellen Aspekte wie die Bedeutung des Sportunterrichts in der individuellen Wahrnehmung der Schüler, aber auch die Selbsteinschätzung ihrer sportlichen Fähigkeit bzw. ihres sportlichen Talents Parameter des Leistungsmotivationsprozesses dar und sollten deshalb explizit in der Betrachtung von Lern- und Leistungshandlungen Berücksichtigung finden.

### 10.1.1 Zeugnisnoten

Die Bildungs- und Qualifizierungsfunktion der Schule impliziert, dass Leistungen von Schülern erfasst, miteinander verglichen und bewertet werden. Der Sportunterricht unterliegt im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern nicht selten der Annahme, es sei ein weiches Fach, das gute Noten geradezu verschenkt (Söll, 1996, 131). Heim und Wolf (2008, 14) deklarieren die Sportnote als das vorherrschende Instrument im Sportunterricht, das beansprucht, die Leistung adäquat abzubilden.

Aufgrund der Bedeutung und auch der Wirksamkeit von Zensuren wurden die Schüler in der SPRINT-Studie nach ihren letzten Zeugnisnoten in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch und Sport gefragt.

Welche Noten die Schüler der untersuchten Stichprobe in den drei Schulfächern erhalten haben, kann Tabelle 27 entnommen werden.



Tabelle 27: Zeugnisnoten in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch und Sport

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>Sportnote</b>								
Gesamt	821	2,37	2,0	2,0	0,906	0,452	0,336	$F = 0,237, p = .000$
Jungen	415	2,25	2,0	2,0	0,961	0,656	0,406	$F = 0,244, p = .000$
Mädchen	393	2,48	2,0	2,0	0,830	0,295	0,525	$F = 0,229, p = .000$
<b>Mathematiknote</b>								
Gesamt	827	3,01	3,0	3,0	1,014	0,169	-0,394	$F = 0,195, p = .000$
Jungen	417	2,98	3,0	3,0	1,020	0,221	-0,056	$F = 0,218, p = .000$
Mädchen	397	3,04	3,0	3,0	1,009	0,112	-0,718	$F = 0,184, p = .000$
<b>Deutschnote</b>								
Gesamt	827	2,93	3,0	3,0	0,899	0,234	0,201	$F = 0,223, p = .000$
Jungen	417	3,09	3,0	3,0	0,940	0,232	0,312	$F = 0,228, p = .000$
Mädchen	397	2,76	3,0	3,0	0,827	0,099	-0,243	$F = 0,232, p = .000$
<b>Ergebnisse des U-Tests</b>								
Note	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effektgröße r
Sport	372,62	415	438,16	393	808	-4,235	.000	-0,15
Mathe	400,79	417	414,55	397	814	-0,872	.383	-
Deutsch	446,54	417	366,49	397	814	-5,160	.000	-0,18

Die Tabelle 27 zeigt, dass den Schülern im Sportunterricht eine durchschnittlich gute Leistung attestiert wird, während sie im Mathematik- und Deutschunterricht tendenziell eher befriedigende Leistungen aufweisen. Der ermittelte Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen in den beiden Hauptfächern ist nicht überraschend, da geschlechtsstereotype Zuordnungen in der Schule noch immer durch die ungleiche Beachtung geschlechtsspezifischer Interessenlagen in den unterschiedlichen Fächern wirksam werden und damit das Einüben der Geschlechterrollen in der Sozialisationsinstanz Schule meist unbewusst verursachen (vgl. Helvig, 1997; Funken et al., 1996; Grünwald-Huber, 1997; Holzebeling, 2001). Die ermittelten Ergebnisse entsprechen denen von PISA (vgl. Artelt et al., 2001a, 2001b), der WIAD-Studie (vgl. Klaes et al., 2003) und den Untersuchung von Jerusalem und Mittag (1999) sowie Tiedemann & Faber (1995).

Jerusalem und Mittag (1999) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die Leistungen der Mädchen in den Fächern Englisch und Deutsch besser sind als bei den Jungen, während im Fach Mathematik keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen sind. Dies kann mit der vorliegenden Stichprobe bestätigt werden. Allerdings weisen Tiedemann & Faber (1995, 62) darauf hin, dass Jungen ein positiveres Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten besitzen, obgleich es keinerlei kognitive Fähigkeitsunterschiede von Jungen und Mädchen gibt (Dresel et al., 2001).

Weiterhin verdeutlichen Jerusalem & Mittag (1999), dass diejenigen Schüler eine bessere Note in den untersuchten Hauptfächern aufweisen, die zugleich eine höhere Selbstwirksamkeit zeigen. Wenn man bedenkt, dass Selbstwirksamkeit einen motivationspsychologischen Aspekt darstellt, kann die Frage aufgeworfen werden, ob der Unterschied zwischen den Leistungen in den Hauptfächern und dem Sportunterricht möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist und die Leistungsmotivausprägung in Beziehung zur erreichten Note steht. Ein Zusammenhang ist denkbar, allerdings gibt es eine Reihe anderer Gründe, die die Notendifferenz vor allem mit Blick auf die Leistungsermittlung begründen lassen (vgl. hierzu ausführlich Pache, 1978, 115f.)

Festgehalten werden kann, dass die Jungen im Sportunterricht signifikant bessere Noten erzielen als ihre Mitschülerinnen. Anzunehmen wäre, dass die unterschiedliche Benotung auf die Dominanz „männlicher“ Sportarten im Sportunterricht, insbesondere bei koedukativ geführtem Unterricht, zurückzuführen ist (vgl. Gerlach et al., 2006, 123f.) oder möglicherweise auch die Gestaltung des Unterrichts eine Rolle spielt. Ebenso denkbar wäre, dass die Leistungsmotivausprägung der Schüler einen Effekt auf die Leistung dahingehend ausübt, dass sich Erfolgszuversicht, also eine positive Ausrichtung des Leistungsmotivs im Sinne einer realistischen Zielsetzung und selbstwertdienlichen Handlungsüberlegungen, in guten Noten widerspiegelt. Inwieweit diese Vermutung bestätigt werden kann, wird an einer späteren Stelle der Arbeit genauer analysiert.

### *10.1.2 Sportliche Aktivität von Jungen und Mädchen*

Neben der Kontroll-, Rückmelde-, Orientierungs- und Sozialisationsfunktion hat die Notengebung in der Schule auch die Funktion der Motivierung (vgl. Miethling, 2001). Insbesondere die Sportzensur soll die Schüler zum Sporttreiben ermuntern, anregen und ihre sportlichen Aktivitäten positiv verstärken (Günzel, 1985). Der Wunsch, dass Schüler sportlich aktiv sind, bezieht sich nicht nur auf die Anstrengungs- und Mitarbeitsbereitschaft im Sportunterricht, sondern schließt auch sportliche Aktivitäten im Rahmen des Schul-, Freizeit- und Vereinssports ein.

Bei der vorliegenden Stichprobe kann der Umfang der sportlichen Aktivität von Schülern anhand von drei Variablen festgemacht werden: Mitgliedschaft im Sportverein, Teilnahme an sportorientierten Arbeitsgemeinschaften der Schule und sportliche Vorerfahrungen der Schüler.

Die individuelle Einschätzung der sportlichen Vorerfahrungen zeigt mit einem Mittelwert von  $\bar{x}=3,16$  (min.=1, max.=4), dass sich die Schüler durchaus sportliches Können und Wissen zuschreiben und über sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten

verfügen, die sie im Sportunterricht auch nutzen können.<sup>60</sup> Klaes et al. (2003) stellen allerdings fest, dass bei Kindern und Jugendlichen ein deutlicher Hang zur Selbstüberschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit besteht, wobei diese Neigung bei Jungen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen und erst mit zunehmendem Jugendalter abnimmt. Insofern sind diese Ergebnisse nicht überraschend.

Die Frage nach der Teilnahme an Schulsport-Arbeitsgemeinschaften zeigt allgemein eine geringe Beteiligung der Schüler, was auf organisatorische oder auch inhaltliche Gründe zurückgeführt werden könnte. Folglich ist zu vermuten, dass nur wenige Schulen ein Angebot an sportorientierten Arbeitsgemeinschaften tatsächlich auch zur Verfügung stellen oder aber die inhaltliche Vielfalt weniger ansprechend für Kinder und Jugendliche ist. Von den befragten Schülern nehmen lediglich 14% an Schulsport-Arbeitsgemeinschaften teil, fast zwei Drittel von ihnen sind Jungen (65%).

Die doch als sehr gering einzustufende Teilnahme an Schulsportangeboten kann neben organisatorischen oder inhaltlichen Gründen jedoch auch auf eine immer größer werdende Vielfalt an sportiven Praxen und sportlichen Situationen (vgl. Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, 28), insbesondere im Freizeitbereich, zurückgeführt werden. Auch wenn der Kinder- und Jugendsportbericht (vgl. Schmidt et al., 2003) verdeutlicht, dass über 80% aller Jugendlichen über den Sportunterricht hinaus mindestens einmal in der Woche regelmäßig Sport treiben (vgl. Kurz et al., 2003), so scheint es tatsächlich außerhalb des Kontextes Schule zu geschehen.

Insbesondere der vereinsorganisierte Sport ist es, der den Wunsch nach sportlicher Aktivität von Kindern und Jugendlichen aufgreift und sie in ein soziales Gefüge integriert. Auch wenn ein Rückgang der Vereinsmitgliedschaften in den letzten Jahren durchaus zu spüren ist (vgl. Baur & Brettschneider, 1994), findet regelmäßige sportliche Aktivität vorrangig noch immer im Verein statt (Kurz et al., 2003).

Die Auswertung zur Vereinsmitgliedschaft der untersuchten Schüler kann dieses Bild durchaus stützen. Fast die Hälfte der Befragten war zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Sportverein Mitglied (45%). Etwa ein Drittel hatte seine Mitgliedschaft zum Untersuchungszeitpunkt aufgelöst (38%) und nur 17% sind noch nie einem Verein zugehörig gewesen. Die geschlechtsspezifische Betrachtung zeigt die in Abbildung 17 dargestellte Übersicht.

---

<sup>60</sup> Vgl. hierzu Skalendokumentation der SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2005)

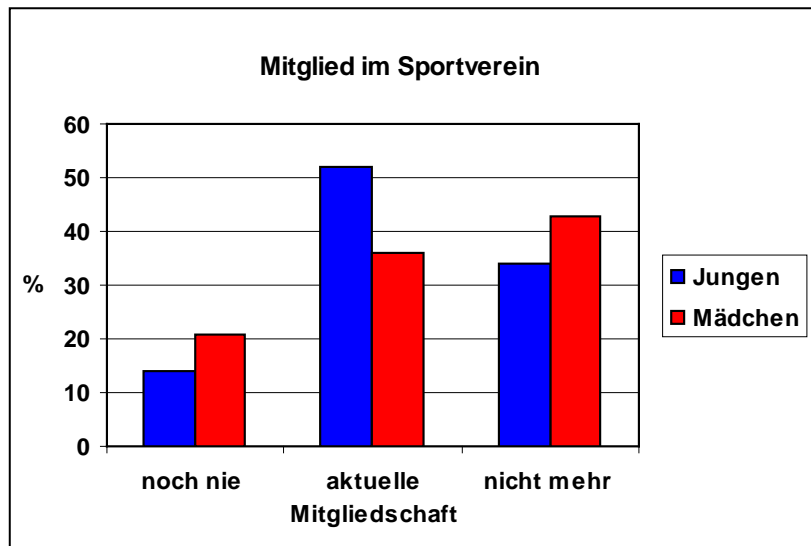


Abbildung 17: Mitgliedschaft im Sportverein von Kindern und Jugendlichen

Die in zahlreichen Untersuchungen (vgl. u. a. Baur et al., 2001; Brettschneider & Kleine, 2002; Klaes et al., 2003) herauskristallisierte häufigere Sportvereinsmitgliedschaft von Jungen im Vergleich mit der von Mädchen und die Alterseffekte, wonach mit zunehmendem Jugendalter die Mitgliedschaften in Sportvereinen abnimmt, können mit der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden.

Fasst man nun die beschriebenen sportlichen Aktivitäten zusammen, ergibt sich eine Variable, die das sportliche Engagement der Schüler repräsentieren soll. Neben den sportlichen Vorerfahrungen, der Nutzung von Arbeitsgemeinschaften mit sportlichen Inhalten und der Frage nach der Mitgliedschaft in einem Sportverein könnten weitere Variablen in die Analyse der sportlichen Aktivität einbezogen werden. Dazu gehört beispielsweise auch die durchschnittliche Anzahl der Wochenstunden, die für Freizeit- und Vereinssport von den befragten Kindern und Jugendlichen aufgewendet wird.

Für den Freizeitbereich wurde ein Mittelwert von  $\bar{x}=6,31$  Stunden für den Vereinssport von  $\bar{x}=3,44$  Stunden pro Woche angegeben, was durchaus erfreulich ist und zeigt, dass der Sport unter den Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Kurz et al., 2003). Die Angaben sind in der Variable „Sportliche Aktivität“ jedoch deshalb unberücksichtigt geblieben, weil die Einschätzungen des durchschnittlichen Stundenumfangs sehr subjektiv sind und eine positive Antworttendenz nicht auszuschließen ist.

Die Variable Sportliche Aktivität kann aufgrund ihrer Zusammensetzung durch einen Wert von min.=1 und max.=7 dargestellt werden, wobei mit dem Ansteigen des Wertes auch das sportliche Engagement zunimmt.

Tabelle 28: Sportliche Aktivität von Jungen und Mädchen

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
Gesamt	831	4,574	4,667	5,0	1,273	-0,355	-0,306	$F = 0,096, p = .000$
Jungen	420	4,83	5,0	6,0	1,253	-0,476	-0,221	$F = 0,107, p = .000$
Mädchen	398	4,293	4,333	4,0	1,241	-0,288	-0,256	$F = 0,091, p = .006$
Ergebnisse des U-Tests								
	Mittlerer Rang ♂	$N$ ♂	Mittlerer Rang ♀	$N$ ♀	$N$	$Z$	$p$	Effektgröße $r$
	459,36	420	356,89	398	818	-6,223	.000	-0,22

Der vorliegenden Tabelle 28 kann entnommen werden, dass die befragten Jungen und Mädchen eine überdurchschnittlich hohe sportliche Aktivität ausweisen. Die Jungen unterscheiden sich dabei in ihrem sportlichen Engagement signifikant von den Mädchen.

Damit können die Aussagen verschiedener Studien (vgl. u. a. Baur et al., 2001; Brettschneider & Kleine, 2002; Klaes et al., 2003) zur Sportaktivität von Kindern und Jugendlichen gestützt werden.

### 10.1.3 Die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Wahrnehmung von Schülern

Welche Bedeutung der Sportunterricht für die Kinder und Jugendlichen der untersuchten Stichprobe hat, wurde im Rahmen einer Fragebatterie über ein Item mit Hilfe einer fünfstufigen Antwortskala ermittelt. Die Schüler sollten hierbei die persönliche Wichtigkeit des Sportunterrichts einstufen und entsprechendes ankreuzen.<sup>61</sup>

In der Gesamtbetrachtung ist festzustellen, dass der Sport für die befragten Kinder und Jugendlichen eine hohe Bedeutsamkeit im schulischen Kontext einnimmt. Damit wird seine besondere Stellung im Fächerkanon der Schule unterstrichen. Geschlechtsspezifisch betrachtet, fällt auf, dass bei den befragten Jungen der Sportunterricht einen signifikant höheren Stellenwert einnimmt als bei ihren Mitschülerinnen, wenngleich die Effektgröße als gering einzustufen ist.

<sup>61</sup> Das Item lautete: „Der Sportunterricht in der Schule ist für mich nicht wichtig (1) bis sehr wichtig (5).“

Tabelle 29: Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
Gesamt	827	3,80	4,0	5,0	1,208	-0,719	-0,390	$F = 0,225, p = .000$
Jungen	418	3,99	4,0	5,0	1,188	-1,071	0,275	$F = 0,246, p = .000$
Mädchen	396	3,58	4,0	3,0	1,193	-0,404	-0,671	$F = 0,181, p = .000$
<b>Ergebnisse des U-Tests</b>								
	Mittlerer Rang ♂	$N$ ♂	Mittlerer Rang ♀	$N$ ♀	$N$	$Z$	$p$	Effektgröße $r$
	449,33	418	363,35	396	814	-5,448	.000	-0,19

Die tendenziell höhere Einstufung des Sportunterrichts durch die Jungen der Stichprobe überrascht deshalb nicht, weil der Sportunterricht durch körperbetonte und körperbezogene Prozesse geprägt wird. Während Unterschiede im kognitiven Bereich nicht direkt auf entwicklungsbedingte Leistungsveränderungen zurückzuführen sind, werden die körperlichen Veränderungsprozesse, Veränderungen des Aussehens und des Verhaltens aufgrund endogener Faktoren (vgl. u. a. Oerter & Montada, 1995; Hobmaier et al., 1997), die sich im Pubertätsalter vollziehen, insbesondere bei sportlichen Aktivitäten präsent. Vor allem die Phase der frühen Adoleszenz kennzeichnet eine zunehmende Geschlechtsdifferenzierung der körperlichen Leistungsfähigkeit, die bei Mädchen zumeist mit entwicklungsbedingten Leistungseinbußen verbunden ist (vgl. Meinel & Schnabel, 1987). Jedoch scheinen diese hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Schule nur zu einem geringen Teil ins Gewicht zu fallen.

#### 10.1.4 Die individuelle Wahrnehmung sportlichen Talents

Neben der Wichtigkeit des Sportunterrichts sind die Schüler im Rahmen der Itematterie zur Bewertung des Sportunterrichts auch nach der Wahrnehmung ihres sportlichen Talents befragt worden. Dabei sollten sie auf der fünfstufigen Skala ihre eigene Sportlichkeit beurteilen.<sup>62</sup>

Anhand der ermittelten Werte (vgl. Tabelle 30) wird deutlich, dass sich die befragten Jungen und Mädchen insgesamt als überdurchschnittlich sportlich einschätzen, was wiederum die Stellung des Sportunterrichts einerseits, aber auch seine Bedeutung in den Augen der Kinder und Jugendlichen andererseits unterstreicht. Sind es nicht gerade die Unterrichtsfächer, die zum Lernen und Leisten motivieren, in denen sich Schüler als talentiert wahrnehmen und sie diesem Unterricht, möglicherweise sogar aufgrund dessen, auch eine gewisse Bedeutsamkeit zuordnen?

<sup>62</sup> Das Item lautete: „So sportlich schätze ich mich selber ein: völlig unспортlich (1) bis sehr sportlich (5).“

Tabelle 30: Individuelle Wahrnehmung sportlichen Talents

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
Gesamt	828	3,67	4,0	1,015	-0,448	-0,299	3,67	$F = 6,113, p = .000$
Jungen	418	3,88	4,0	1,034	-0,705	-0,060	3,88	$F = 4,403, p = .000$
Mädchen	397	3,45	3,0	0,948	-0,306	-0,149	3,45	$F = 4,250, p = .000$
Ergebnisse des U-Tests								
	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effektgröße r
	457,80	418	355,57	397	815	-6,471	.000	-0,23

Beim Vergleich der Geschlechter wird deutlich, dass sich die Jungen eine signifikant höhere Sportlichkeit attestieren als die untersuchten Mädchen, wobei die Differenzen aufgrund der geringen Effektgröße auch hier nicht überzubewerten sind.

Die geschlechtsdifferenzierte Wahrnehmung des sportlichen Talents könnte aus der Sportnote als direkter Leistungsindikator resultieren, da die Jungen im Vergleich zu den Mädchen tendenziell bessere Leistungsergebnisse im Sportunterricht erzielen (vgl. Punkt 10.1.1). Denkbar wäre aber auch, dass Einflüsse aus der Sozialisation und der Erziehung sowie der damit verbundenen Vermittlung eines gesellschaftlichen Rollenverständnisses geschlechtsspezifische Wahrnehmungen provozieren. Letztendlich könnte die Selbsteinschätzung sportlichen Talents auch mit dem Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl von Jungen und Mädchen beantwortet werden. So verdeutlichen Heim & Brettschneider (2002), dass sich sportliche Aktivität positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Sowohl Köller et al. (2000) als auch Schöne et al. (2003) weisen darauf hin, dass zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung ein enger Zusammenhang besteht, der sich darin zeigt, dass sich eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung in besseren Leistungen widerspiegelt. Allerdings verdeutlichen Studien zugleich, dass Mädchen zumeist zu einer negativen Beurteilung ihres Selbstwertgefühls und zu einer kritischeren Selbsteinschätzung als Jungen neigen, selbst wenn sie vergleichbar gute Noten erzielen (vgl. u. a. Brinkhoff, 1998, Moschner, 2001, Endrikat, 2001). Auch Opper (1996) zeigt auf, dass für leistungsstarke Schüler der Sportunterricht eine hohe Bedeutsamkeit hat, sie über ein positiveres Körperselbstbild verfügen, auch in ihrer Freizeit sportlich aktiv sind und ein höheres fachspezifisches Interesse als leistungsschwächere Kinder und Jugendliche aufweisen.

### 10.1.5 Zur Beziehung der Leistungsparameter untereinander

Die Untersuchungsergebnisse von Oppen (1996) können mit den Daten der SPRINT-Studie in einer Sekundäranalyse bestätigt werden (vgl. Heim & Wolf, 2008). Auch die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten zeigen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen individuellen Lern- und Leistungsparametern, die mit Hilfe von Korrelationsanalysen ermittelt wurden. Aufgrund der Tatsache, dass die ermittelten Kennwerte bei keinem der untersuchten Leistungsparameter eine eindeutige Aussage hinsichtlich einer Normalverteilung zulassen, wird für die Analyse der Zusammenhänge der Variablen das parameterfreie Verfahren nach Spearman verwendet.

Es ist festzustellen, dass zwischen allen Variablen ein Zusammenhang besteht, obgleich diese lediglich als eine geringe und mittlere Ausprägung (vgl. u. a. Zöfel, 2002, 120) einzustufen sind.

Die Tabelle 31 zeigt die unterschiedlichen Korrelationskoeffizienten, wobei das Geschlecht der Schüler hierbei unberücksichtigt bleibt.

Tabelle 31: Korrelationskoeffizienten (Spearman-Rho) aus der Zusammenhangsanalyse der Leistungsparameter

	<b>Sportnote</b>	<b>Sportliche Aktivität</b>	<b>Bedeutsamkeit des Sportunterrichts</b>	<b>Wahrnehmung des sportlichen Talents</b>
<b>Sportnote</b>	-	$r = -.433^{**}$ $N = 821$	$r = -.407^{**}$ $N = 817$	$r = -.623^{**}$ $N = 816$
<b>Sportliche Aktivität</b>	$r = -.433^{**}$ $N = 821$	-	$r = .400^{**}$ $N = 827$	$r = .562^{**}$ $N = 826$
<b>Bedeutsamkeit des Sportunterrichts</b>	$r = -.407^{**}$ $N = 817$	$r = .400^{**}$ $N = 827$	-	$r = .526^{**}$ $N = 822$
<b>Wahrnehmung des sportlichen Talents</b>	$r = -.623^{**}$ $N = 816$	$r = .562^{**}$ $N = 826$	$r = .526^{**}$ $N = 822$	-

Die ermittelten Zusammenhänge verdeutlichen, dass ein Schüler, der den Sportkontext für sich persönlich als bedeutsam erachtet, sei es in Form von Sportaktivität und / oder durch die positive Wahrnehmung und Einschätzung seiner sportlichen Fähigkeit bzw. seines Talents, auch bessere Noten im Sportunterricht erzielt. Umgekehrt kann vermutet werden, dass die Schüler, deren Lern- und Leistungshandeln im Sportunterricht mit weniger sehr guten und guten Noten bewertet wird, sich selbst auch nicht als besonders sportlich wahrnehmen und ihr sportliches Talent damit als weniger ausgeprägt einordnen. Dies spiegelt sich schließlich in der außerunterrichtlichen sportlichen Aktivität und in der Einstufung der Bedeutung des Sportunterrichts für den Schüler wider. Damit können die Ergebnisse von Hunger (2000) nur zum Teil bestätigt werden. Hunger (2000, 30) konstatiert, dass sich leistungsschwache Schüler zwar als solche auch wahrnehmen, sie jedoch ihre Abneigung gegenüber sportlichen Inhalten explizit auf



den Sportunterricht beziehen, während sie sportlichen Aktivitäten im Freizeitbereich jedoch durchaus zugetan sind.

Unter Beachtung des Geschlechts ist hierzu abschließend anzumerken, dass die Beziehung zwischen der sportlichen Aktivität und der Sportnote ( $Z=1,68$ ) und auch zwischen der sportlichen Aktivität und dem sportlichen Talent ( $Z=1,78$ ) bei den Jungen signifikant höher ausgeprägt ist als bei deren Mitschülerinnen.<sup>63</sup>

Alle anderen Differenzen sind nicht signifikant. Insgesamt können demnach, trotz der verhältnismäßig gering ausfallenden Korrelationskoeffizienten, tendenzielle Zusammenhänge und Beziehungen der ausgewählten Lern- und Leistungsparameter nicht nur theoretisch hergeleitet, sondern auch mit den ermittelten Daten belegt werden. Da diese Parameter jedoch für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen als Determinanten im Motivationsprozess verstanden werden, ist eine Analyse der Beziehung zur Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen unerlässlich und im Folgenden vorzunehmen.

## **10.2 Analyse des Zusammenhangs von Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen und individuellen Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts**

Die für die Phase des frühen Jugendalters typische Entwicklung von interindividuellen Merkmalsunterschieden (vgl. Trautner, 1995) zeigt sich unter anderem auch deutlich in der Individualität des Leistungsverhaltens aufgrund persönlicher Einstellungen, Interessen und Motivlagen. Dementsprechend führen Stanat & Kunter (2001, 266) an, dass der Leistungsfortschritt von Mädchen im Lesen zum Teil auf motivationale Merkmale zurückgeführt werden kann, in Mathematik hingegen wird die Geschlechtsdifferenz durch das fachspezifische Interesse oder das Selbstkonzept erklärt, wobei diese Persönlichkeitsvariablen, entsprechend der bisherigen Ausführungen, in Motivationsprozesse eingebettet werden können.

Für die Erklärung geschlechtsspezifischer Besonderheiten in der Ausprägung des Leistungsmotivs im Sportunterricht dürfen daher persönlichkeitspezifische Lern- und Leistungsparameter nicht unberücksichtigt bleiben.

---

<sup>63</sup> Die Signifikanzprüfung der unterschiedlichen Korrelationskoeffizienten erfolgte über die Fischer-Z-Transformation (vgl. Bortz, 1999 (Tabelle H); Bortz & Döring, 2003). Die Zusammenhangsprüfung zwischen der sportlichen Aktivität und der Sportnote ergab einen Wert von  $r = -.437^{**}$  ( $N=414$ ) für die Jungen und für die Mädchen von  $r = -.345^{**}$  ( $N=393$ ). Zwischen der sportlichen Aktivität und der Einschätzung des Talents zeigt sich bei den Jungen ein Zusammenhang mit  $r = -.573^{**}$  ( $N=416$ ) und bei den Mädchen von  $r = -.472^{**}$  ( $N=397$ ).

### 10.2.1 Leistungsmotivausprägung und Sportnote

Wenn im Sportunterricht Leistungssituationen tatsächlich besonders präsent sind, sollte sich dann nicht auch ein stärkerer Zusammenhang zwischen dem Leistungsmotiv und der Sportnote nachweisen lassen?

Ein Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivausprägung der befragten Schüler und der individuellen Sportnote wird durch die Ermittlung der Korrelationskoeffizienten deutlich. Auch hier wird wegen der nicht eindeutigen Normalverteilung auf das parameterfreie Verfahren nach Spearman zurückgegriffen.

Aufgrund der relativ niedrigen Werte (vgl. Tabelle 32) ist die Beziehung zwischen der Leistungsmotivausprägung und der Sportnote jedoch nicht überzubewerten.

Tabelle 32: Korrelation (Spearman-Rho) der Zeugnisnoten im Sport mit den Leistungsmotivskalen

Leistungsmotivausprägung				
	HE	FM	HE <sub>Sport</sub>	FM <sub>Sport</sub>
Sportnote	$r = -.261^{**}$ $N = 821$	$r = .234^{**}$ $N = 820$	$r = -.438^{**}$ $N = 821$	$r = .266^{**}$ $N = 821$

Eine vorsichtige Interpretation der Werte kann dahingehend erfolgen, dass eine hohe Ausprägung der Misserfolgsängstlichkeit von Jungen und Mädchen mit einer schlechteren Sportnote einhergeht, oder andersherum formuliert ist eine gute Note im Sportunterricht mit einer geringen Furcht vor Misserfolg in Beziehung zu setzen, wobei der Kontext hierbei ebenso wenig zum Tragen kommt wie die Geschlechtsspezifität. Das heißt, beim Vergleich der geschlechtsspezifischen Korrelationskoeffizienten konnte kein signifikanter Unterschied ermittelt werden.<sup>64</sup>

Anders bei der Betrachtung der Erfolgszuversicht. Hier wird deutlich, dass sich der sportsspezifische Kontext stärker in der Beziehung zur Sportnote niederschlägt, was sich auch darin zeigt, dass sich die Korrelationskoeffizienten signifikant voneinander unterscheiden ( $Z = 4,20$ ). Folglich scheint der Sportunterricht einen Rahmen für zahlreiche leistungsthematische Anreize zu bieten, die zu einer Aktualisierung des Leistungsmotivs, insbesondere der Erfolgszuversicht beitragen können.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Die Ergebnisse decken sich mit denen von Beier (1980), der Geschlechterdifferenzen dahingehend feststellt, dass Jungen mit einer hohen Erfolgszuversicht sehr gute Leistung im Sport erzielen, während Mädchen mit hoher Misserfolgsängstlichkeit eine schlechte motorische Leistungsfähigkeit zeigen.

<sup>65</sup> Ähnliche Befunde zum Zusammenhang von Zeugnisnoten und Leistungsmotivationsvariablen sind bei Jopt (1977) zu finden.

Somit kann die in dieser Arbeit formulierte

\* *These 4.1*

Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen Ausprägung des Leistungsmotivs weisen bessere Noten im Fach Sport auf als Schüler mit einer misserfolgsängstlichen Leistungsmotivausprägung.

bestätigt werden.

Jedoch ist zu bedenken, dass situative und lernspezifische Bedingungen einerseits sowie die subjektive Bedeutung des Sports und des Sportunterrichts für die befragten Schüler andererseits bei der Frage nach der Beziehung zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung berücksichtigt werden müssen (vgl. hierzu Rheinberg, 1976; Helmke, 1993). Deshalb werden auch verschiedene Lern- und Leistungsparameter in der Analyse des Leistungsmotivs von Schülern berücksichtigt.

Der Zusammenhang zwischen der Stärke und Ausprägung des Leistungsmotivs und der Sportnote wird gleichermaßen bei der Betrachtung der Mittelwerte deutlich, dargestellt in Abbildung 18.

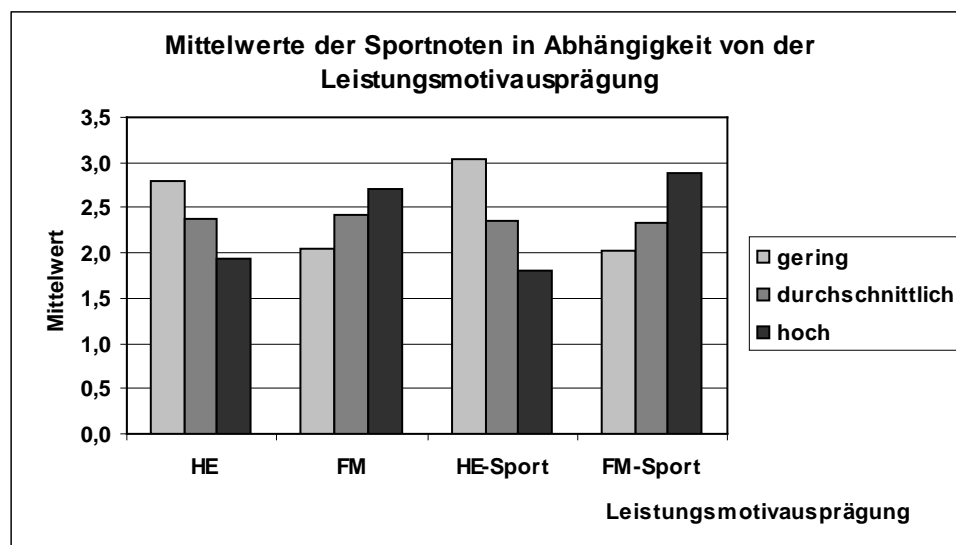


Abbildung 18: Sportnoten und Leistungsmotivausprägung

Zu erkennen ist, dass die Schüler mit einer hohen sportspezifischen Erfolgszuversicht im Durchschnitt eine Sportnote von  $\bar{x}=1,8$  erzielen (bzw.  $\bar{x}=1,9$  für HE), während die Leistungen der Jungen und Mädchen mit einer hohen sportspezifischen Misserfolgsängstlichkeit im Durchschnitt mit  $\bar{x}=2,9$  bewertet worden sind, was minimal schlechter ist als bei der allgemeinen Furcht vor Misserfolg ( $\bar{x}=2,7$ ). Dennoch stellt sich bei der Betrachtung der einzelnen Mittelwerte die Frage, inwieweit der Kontext zum Tragen kommt.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der erfolgreich erbrachten Leistung im Sportunterricht und der sportspezifischen Erfolgszuversicht gibt. Würde man ausschließlich von der Allgemeingültigkeit des Leistungsmotivs ausgehen, wäre der Effekt leistungsthematischer Anreize nicht so deutlich ausgeprägt. Insofern zeigen die bisherigen Resultate, dass es durchaus sinnvoll erscheint, Lern- und Leistungsvariablen insbesondere im Hinblick auf die erfolgszuversichtliche Motivausprägung kontextentsprechend differenziert zu betrachten und mit spezifischen Instrumenten zu erfassen. Inwieweit diese Ergebnisse auch unter Beachtung der anderen Parameter bestätigt werden können, wird in den folgenden Abschnitten ermittelt.

### 10.2.2 Leistungsmotivausprägung und sportliche Aktivität

Entsprechend der Ausführungen in Punkt 6.3 dieser Arbeit gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die eine höhere Ausprägung von Leistungsmotivkennwerten bei Sportlern im Vergleich zu Nicht-Sportlern feststellen konnten (vgl. u. a. Gabler, 1972, 1981; Elbe et al., 2003, 2005). Konkretisiert ist dieser Unterschied sogar bei der Betrachtung des allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivs festzustellen (vgl. Gill, 1993). Insofern ist auch für die vorliegende Stichprobe eine Beziehung zwischen Sportaktivität und Leistungsmotivausprägung anzunehmen.

Die Analyse zur sportlichen Aktivität der untersuchten Schüler verweist darauf, dass die befragten Jungen der vorliegenden Stichprobe sportlich aktiver als ihre Mitschülerinnen sind. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich diese Unterschiede auch in der Ausprägung ihres Leistungsmotivs widerspiegeln.

Die Abbildung 19 zeigt den Grad an sportlicher Aktivität in Abhängigkeit von der Leistungsmotivausprägung der untersuchten Kinder und Jugendlichen.

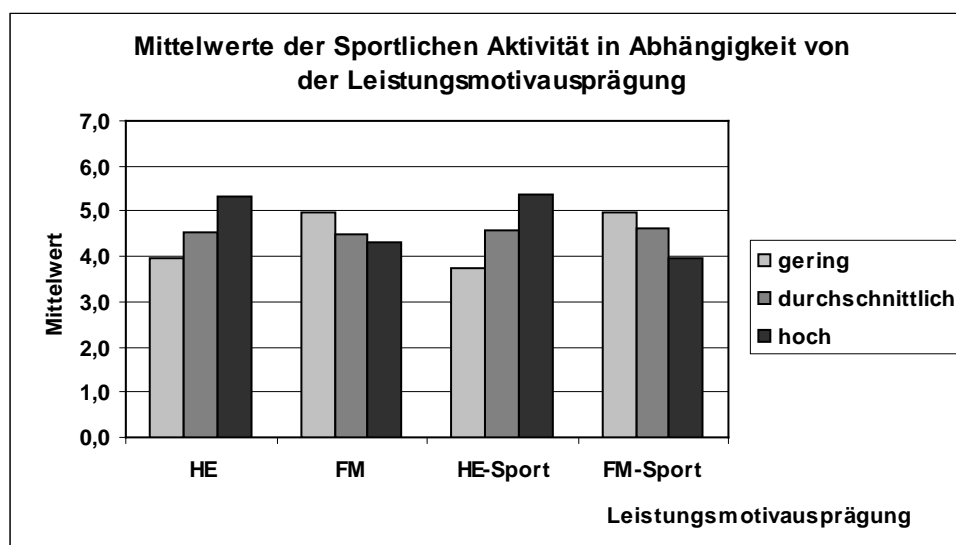


Abbildung 19: Sportliche Aktivität von Schülern und Leistungsmotivausprägung

Es ist allgemein geschlechtsunabhängig festzustellen, dass eine hohe Erfolgszuversicht anscheinend mit einer hohen sportlichen Aktivität einhergeht. Schüler mit einer hohen Misserfolgsängstlichkeit sind hingegen weniger sportlich aktiv. Der Zusammenhang zeigt sich unabhängig vom Geschlecht und kann über die Ermittlung der Korrelationskoeffizienten (vgl. Tabelle 33) bestätigt werden, wobei die eher geringen Zusammenhänge als Tendenzen zu verstehen sind oder aber in vermittelnden Prozessen zum Tragen kommen, beispielsweise im Rahmen schulischer Lern- und Leistungsprozesse.

Tabelle 33: Zusammenhang von Sportlicher Aktivität und Leistungsmotivausprägung

Leistungsmotivausprägung				
	HE	FM	HE <sub>Sport</sub>	FM <sub>Sport</sub>
<b>Sportliche Aktivität</b>	$r = .280^{**}$ $N = 831$	$r = -.174^{**}$ $N = 830$	$r = .396^{**}$ $N = 831$	$r = -.219^{**}$ $N = 831$

Die Tabelle 33 verdeutlicht, dass die sportliche Aktivität sowohl zur Ausprägungsstärke der Erfolgszuversicht als auch der Misserfolgsängstlichkeit in einem Zusammenhang steht, insbesondere im sportspezifischen Kontext. Das könnte gleichzeitig bedeuten, dass die freizeitsportlichen Zuwendungen von Kindern und Jugendlichen über die Leistungsmotivkennwerte mit gesteuert werden.

Folglich kann bezugnehmend auf

\* *These 4.2*

Erfolgsmotivierte Jungen und Mädchen sind in ihrer Freizeit sportlich aktiver als misserfolgsängstliche Kinder und Jugendliche.

dieser Arbeit konstatiert werden, dass erfolgsmotivierte Jungen und Mädchen im Vergleich zu misserfolgsängstlichen sportlich aktiver sind.

Hecker & Kleine (1983, 205) gehen aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse von einer Wechselbeziehung zwischen Leistungsmotivkennwerten und sport-spezifischen Einstellungen aus, wobei sie das Leistungsmotiv als generelle und die Einstellung als die stärker objekt- oder bereichsspezifische Disposition zum Leisten verstehen. Diese Überlegung verhält sich analog zur Annahme, dass das Leistungsmotiv auch im spezifischen Kontext betrachtet werden muss und somit die Existenz eines sportspezifischen Leistungsmotivs nicht abwegig erscheint.

Dies wird auch durch die Ergebnisse der Fishers-Z-Transformation deutlich, die einen signifikanten Unterschied der Korrelationskoeffizienten zeigen ( $Z = 2,65$ ), was bedeutet, dass die Beziehung zwischen der sportspezifischen Erfolgszuversicht und der sportlichen Aktivität stärker einzustufen ist.

Im Vergleich dazu unterscheiden sich die Korrelationskoeffizienten der FM-Skalen nicht signifikant voneinander.

Die Ergebnisse der Korrelation lassen vorsichtig schlussfolgern, dass mit Zunahme der sportlichen Aktivität auch die Erfolgsszuversicht ansteigt und umgekehrt, obgleich die Koeffizienten als gering einzustufen sind.

Die signifikante Beziehung der HE-Komponenten zu freizeitsportlichen Aktivitäten konnten auch Hecker & Kleine (1983) feststellen. Die Autoren begründen dieses Ergebnis damit, dass die erfolgsszuversichtliche Disposition einen direkten Zugang zu leistungsthematischen Inhalten auch im Freizeitbereich haben kann. Elbe et al. (2002) hingegen zeigen auf, dass die Erfolgsszuversicht von Sportschülern im Vergleich zu Nichtsportschülern nicht stärker ausgeprägt ist, wobei nicht deutlich wird, inwieweit die Vergleichsschüler in ihrer Freizeit ebenfalls sportlich aktiv sind.

Für die FM-Komponente haben Elbe et al. (2002) bei den von ihnen untersuchten Siebtklässlern eine höhere Misserfolgsängstlichkeit der Vergleichsschüler feststellen können, während Hecker & Kleine (1983) in ihrer Untersuchung keine signifikante Beziehung ermitteln konnten. Auch die Korrelationsergebnisse der vorliegenden Stichprobe zeigen einen Zusammenhang dahingehend, dass mit Zunahme der Sportaktivität die Ausprägung der Misserfolgsängstlichkeit abnimmt bzw. bei den Schülern höher ausgeprägt ist, die weniger sportlich aktiv sind.

Es scheint folglich, dass Nichtsportler Misserfolg in Leistungssituationen mehr fürchten, als diejenigen, die sich diesen Herausforderungen regelmäßig stellen, und der Sport ganz allgemein betrachtet damit trotz oder gerade aufgrund seiner Leistungsanreize und Leistungssituationen einen positiven Einfluss auf die Leistungsmotivausprägung hat. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen im Freizeitkontext zwar weniger durch eine misserfolgsmotivierte allerdings zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil durch die erfolgsmotivierte Leistungsmotivausprägung bestimmt wird.

Als Konsequenz würde das für den Sportunterricht bedeuten, dass Bewegungsangebote nicht nur für die erfolgsmotivierten Schüler anregend sein sollten, sondern auch für misserfolgsmotivierte Kinder und Jugendliche der Sportunterricht derart aktiv gestaltet werden muss, dass die Misserfolgsängstlichkeit minimiert werden kann und auch Erfolgserlebnisse so nachhaltig sind, dass sie zu freizeitsportlichen Aktivitäten anregen. Der Zusammenhang zwischen der FM-Disposition und der sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen sollte in weiteren Untersuchungen genauer betrachtet werden, um detaillierter Aussagen treffen und entsprechende Konsequenzen ableiten zu können.

Zusammengefasst lässt sich folglich festhalten, dass die Sportnote einerseits und die sportliche Aktivität andererseits vor allem in Beziehung zum Erfolgsmotiv stehen. Diese Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, dass Erfolgsmotivierte sowohl aus der Sportnote als auch aus freizeitrelevanten Sportaktivitäten Leistungsinformationen beziehen, die zur Aktivierung des Leistungsmotivs anregen und sich im Lern- und Leistungsverhalten entsprechend widerspiegeln. Gleichzeitig scheint sich ein erfolgsmotiviertes Leistungsmotiv positiv auf die Leistung im

Sportunterricht und die sportliche Aktivität außerhalb des Unterrichtskontextes auszuwirken. Auch bei den misserfolgsmotivierten Schülern ist ein solcher Zusammenhang zu erkennen. Allerdings scheinen die Leistungsinformationen, die von der Sportnote ausgehen, eher bedrohlich und tatsächlich eine Furcht vor Misserfolg oder die Angst zu versagen zu begünstigen, was sich wiederum im Lern- und Leistungsverhalten und deren Beurteilung und auch in der sportlichen Aktivität im Freizeitbereich der Schüler widerspiegelt.

Ebenso ist denkbar, dass sich die Bedeutung des Sportunterrichts bei den Jungen und Mädchen mit einer misserfolgsängstlichen Leistungsmotivausprägung von denen mit einer erfolgsgläubigen unterscheidet. Dies gilt es im Folgenden zu analysieren.

### 10.2.3 Leistungsmotivausprägung und Bedeutsamkeit des Sportunterrichts

Die Auswertung der Daten zur Bedeutsamkeit des Sportunterrichts verweist darauf, dass der Sport für die Kinder und Jugendlichen der vorliegenden Stichprobe eine hohe Bedeutsamkeit im schulischen Kontext einnimmt. Geschlechtsspezifisch betrachtet, stufen die Jungen den Sportunterricht als wichtiger ein als die untersuchten Mädchen.

Unter Beachtung der Leistungsmotivausprägung ist festzustellen, dass Schüler mit einem hoch ausgeprägten Erfolgsmotiv dem Sportunterricht eine große Bedeutsamkeit beimessen, während der Unterricht für die Schüler mit einem hohen Misserfolgsmotiv weniger bedeutungsvoll ist (vgl. Abbildung 20).

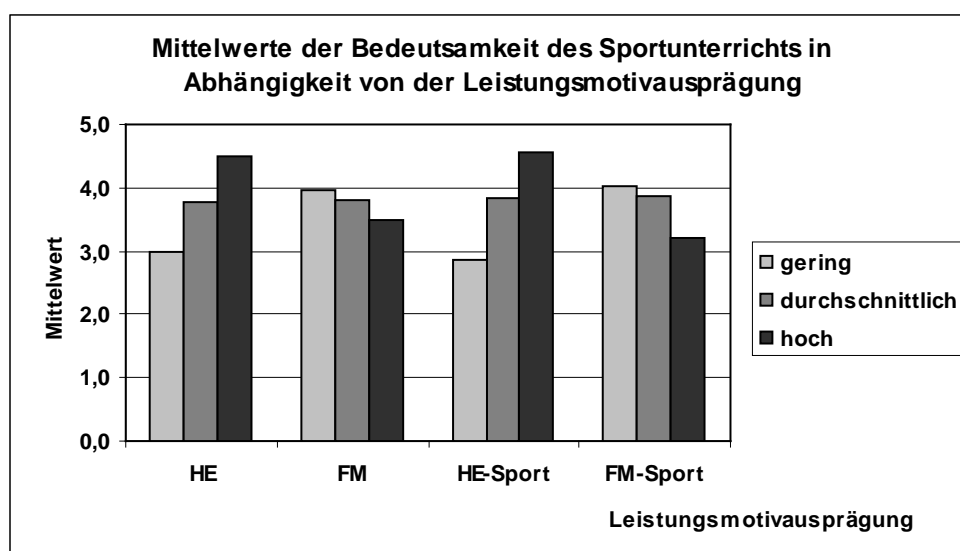


Abbildung 20: Bedeutsamkeit des Sportunterrichts und Leistungsmotivausprägung

Entsprechend der in dieser Arbeit formulierten

\* *These 4.3*

Für Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivausprägung nimmt der Sportunterricht einen höheren Stellenwert ein als bei denjenigen Schülern mit einer tendenziell misserfolgsängstlichen Ausprägung.

kann folglich formuliert werden, dass der Sportunterricht bei Jungen und Mädchen mit einer erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivausprägung einen höheren Stellenwert einnimmt als bei misserfolgsängstlichen Mitschülern.

Dieses Ergebnis zeigt sich unabhängig vom Kontext, was zum einen die generelle Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Fächer für Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmotivierte aufwirft und zum anderen insbesondere nach der Rolle des Sportunterrichts im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern in Abhängigkeit von der Leistungsmotivausprägung fragt. Ist der schulische Unterricht für hoch erfolgsmotivierte Schüler also grundsätzlich bedeutsam oder nimmt nur der Sportunterricht diesen Stellenwert ein und messen Kinder und Jugendliche mit einer hohen Misserfolgsmotivierung den einzelnen Fächern respektive dem Sportunterricht eine geringe Bedeutung bei?

Die Klärung dieser Fragen kann aufgrund der Datenbasis leider nicht erfolgen, soll daher für weitere Untersuchungen als Anregung verstanden werden.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass bei der Datenanalyse zum Zusammenhang zwischen der Bedeutung des Sportunterrichts und der Leistungsmotivausprägung von Schülern keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten festgestellt werden konnten.

Unter Berücksichtigung des Kontextes kann festgestellt werden, dass der Zusammenhang zwischen dem sportspezifischen Erfolgsmotiv und der Bedeutsamkeit des Sportunterrichts signifikant höher ausgeprägt ist als bei der allgemeinen Erfolgszuversicht ( $Z=2,90$ ), was die in Tabelle 34 dargestellten Korrelationskoeffizienten verdeutlichen.

*Tabelle 34: Zusammenhang von Bedeutung des Sportunterrichts und Leistungsmotivausprägung*

	Leistungsmotivausprägung			
	HE	FM	HE <sub>Sport</sub>	FM <sub>Sport</sub>
<b>Bedeutsamkeit des Sportunterrichts</b>	$r = .330^{**}$ $N = 827$	$r = -.127^{**}$ $N = 826$	$r = .449^{**}$ $N = 827$	$r = -.188^{**}$ $N = 827$

Die Bedeutung der Misserfolgsängstlichkeit eines Schülers ist für die Einschätzung der Wichtigkeit des Sportunterrichts hingegen, unabhängig vom Kontext, als eher gering einzustufen, während für das Erfolgsmotiv durchaus ein Einfluss auf die individuelle Bedeutungszuweisung für den Sportunterricht denkbar ist.



Die Aussicht auf Kompetenzsteigerung und Lern- und Leistungszuwachs, die Möglichkeiten sportlichen Erfolg zu erzielen, verbunden mit den entsprechenden positiven Konsequenzen, sind im Sportunterricht für erfolgsmotivierte Schüler anscheinend derart präsent, dass sie dem Sportunterricht eine hohe Bedeutung beimessen. Wie angeführt, wären hier vergleichbare Ergebnisse, bezogen auf andere Unterrichtsfächer, insofern interessant, als dass sich die Stellung des Sportunterrichts in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere hinsichtlich ihrer Leistungsmotivausprägung zeigen könnte.

#### *10.2.4 Leistungsmotivausprägung und Wahrnehmung sportlichen Talents*

Die Einschätzung der eigenen leistungsbezogenen Kompetenzen und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gehören nach Helmke & Weinert (1997, 112) zu den stärksten und eindeutigsten Prädiktoren von Schulleistung. Insofern ist die Frage nach dem Zusammenhang der Wahrnehmung sportlicher Begabung von Kindern und Jugendlichen zu ihrer individuellen Leistungsmotivausprägung naheliegend.

Anzunehmen ist, dass eine positive Wahrnehmung sportlichen Talents mit einer Erfolgsmotivierung verbunden ist, da die eigene Kompetenz als erfolgreich erlebt wird, was eine wichtige Bedingung für die Aufnahme eigener Leistungshandlungen darstellt und gleichzeitig auch die Persistenz gegenüber Schwierigkeiten fördert. Niedrige Kompetenzerwartungen können hingegen auf einer geringen Begabungseinschätzung basieren und bewirken damit eher, dass Lernsituationen vermieden werden, die einen Misserfolg nach sich ziehen könnten, was wiederum auf eine misserfolgsängstliche Haltung hinweist und sich in der Wahrnehmung der eigenen sportlichen Begabung widerspiegelt. Je höher also die Einschätzung sportlicher Fähigkeiten eines Schülers ausgeprägt ist, desto stärker geht er davon aus, bei einer Aufgabe erfolgreich abzuschneiden, was sich auf die Erfolgserwartung positiv auswirkt (vgl. Schöne et al., 2003).

Mit einem Mittelwert von  $\bar{x}=3,67$  schätzen sich die befragten Kinder und Jugendlichen als überdurchschnittlich sportlich ein. Inwieweit sich dieser Wert unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsmotivausprägung relativiert, zeigt Abbildung 21.

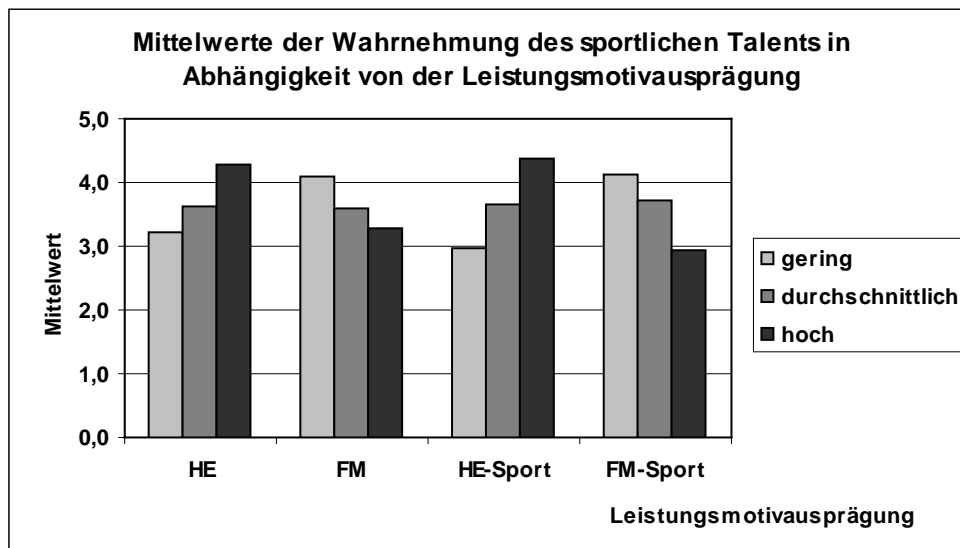


Abbildung 21: Einschätzung sportlicher Begabung und Leistungsmotivausprägung

Der Darstellung ist zum einen zu entnehmen, dass mit einem Anstieg der Erfolgszuversicht auch die Wahrnehmung ansteigt, sportlich talentiert zu sein. Umgekehrt wird die Einschätzung sportlicher Begabung umso geringer eingestuft, je höher eine Ausprägung der Misserfolgsängstlichkeit vorliegt. Diese Ergebnisse sind sowohl geschlechts- als auch kontextunabhängig einzustufen.

Die Ergebnisse entsprechen denen von Meyer (1984), der in unterschiedlichen Studien herausfand, dass sich misserfolgsmotivierte Personen als weniger fähig und kompetent einstufen als Erfolgsmotivierte.

Dementsprechend kann

\* *These 4.4*

Erfolgsmotivierte Jungen und Mädchen schätzen ihr sportliches Talent höher ein als misserfolgsängstliche Kinder und Jugendliche.

der vorliegenden Arbeit bestätigt werden.

Die Analyse der Beziehung zwischen der Ausprägung des Leistungsmotivs und der Wahrnehmung sportlichen Talents mittels Korrelationsberechnungen weist allerdings durchaus darauf hin, dass kontextspezifische Unterschiede vorliegen, auch wenn diese aufgrund der Höhe der Werte (vgl. Tabelle 35) ebenso als Tendenzen und weniger als gesicherte Ergebnisse zu verstehen sind.

Tabelle 35: Zusammenhang der Talentwahrnehmung im Sport und Leistungsmotivausprägung

Leistungsmotivausprägung				
	HE	FM	HE <sub>Sport</sub>	FM <sub>Sport</sub>
Talent	$r = .280^{**}$ $N = 828$	$r = -.256^{**}$ $N = 827$	$r = .444^{**}$ $N = 828$	$r = -.311^{**}$ $N = 827$

Demnach zeigt sich, dass der spezifische Kontext des Sports auch im Hinblick auf die Begabungseinschätzung bei der Erfolgszuversicht wirksam wird. So ist der Zusammenhang zur sportspezifischen Hoffnung auf Erfolg signifikant höher als zur allgemeinen Erfolgszuversicht ( $Z=3,90$ ). Das heißt, das Streben nach Lern- und Leistungszuwachs im Sportunterricht, das Bedürfnis sportliche Ziele zu erreichen und damit auch positive Konsequenzen zu erleben, spiegelt sich in der Wahrnehmung der eigenen sportlichen Begabung wider. Zudem ist das Gefühl bzw. die individuelle Wahrnehmung im Sportunterricht aufgrund der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich zu sein, sich als kompetent zu erleben, wiederum motivierend, wenn es darum geht, sich neuen sportlichen Herausforderungen zu stellen.

Das Streben nach Kompetenz und Leistung im Sportunterricht spiegelt sich folglich in der individuellen Einschätzung der Sportlichkeit vor allem bei Jungen wider (vgl. Punkt 10.1.4 dieser Arbeit). Damit kann die Aussage, dass die Handlungsintentionen vieler Jungen im Sportunterricht zumeist dem Leistungsprinzip folgen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998, Schmerbitz & Seidensticker, 2008) und Mädchen zu einem auf Harmonie angelegten und auch interessendurchsetzenden Interaktionsstil im Sportunterricht (vgl. Krahs & Bähr, 2007; Kugelmann, 2008) tendieren, gestützt werden.

In dem Zusammenhang kann die Frage nach unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern dahingehend in die Überlegungen einbezogen werden, als dass sowohl der Aspekt des Wohlbefindens von Jungen und Mädchen im Sportunterricht als auch gestalterische Gesichtspunkte im Sinne geschlechtsspezifischer Merkmale des Leistungsmotivationsprozesses zu berücksichtigen sind.

### **10.3 Deskriptive Darstellung der unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparameter**

Im Rahmen der Gesamtuntersuchung SPRINT wurden unterschiedliche unterrichtsspezifische Aspekte berücksichtigt und ermittelt. Für eine Einordnung dieser Aspekte in den Prozess der Lern- und Leistungsmotivation werden das Wohlbefinden der Schüler im Sportunterricht einerseits und gestalterische Merkmale des Sportunterrichts andererseits herangezogen. Dies erscheint sinnvoll, weil das Wohlbefinden und die Beurteilung der Unterrichtsgestaltung motivationalen Charakter besitzen und anzunehmen ist, dass diese beiden Aspekte in einem Zusammenhang zu motivationalen Prozessen stehen. Insofern können die Ergebnisse durchaus einen Beitrag zur Gestaltung und Organisation von Lernprozessen im Sportunterricht leisten.

### 10.3.1 Das Wohlbefinden von Schülern im Sportunterricht und dessen Beziehung zu den individuellen Lern- und Leistungsparametern

Das Wohlbefinden der befragten Kinder und Jugendlichen im Sportunterricht wurde über zwei Items erfasst. Primär ging es hierbei um die Zufriedenheit der Schüler mit ihrem Sportunterricht bzw. ihr Empfinden gegenüber dem Unterricht. Auf der bekannten vierstufigen Skala<sup>66</sup> konnten die Schüler den Aussagen „Ich gehe gern zum Sportunterricht“ und „Ich freue mich jedes Mal auf den Sportunterricht“ entsprechend zustimmen.

Tabelle 36: Wohlbefinden im Sportunterricht

	<i>N</i>	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	<i>s</i>	<b>Schiefe</b> ( <i>v</i> )	<b>Exzess</b> ( <i>y</i> )	<b>Kolmogorov-Smirnov</b> <b>Test</b>
Gesamt	829	2,935	3,0	4,0	0,994	0,085	-0,902	$F = 0,157, p = .000$
Jungen	419	3,195	3,5	4,0	0,896	-0,957	-0,073	$F = 0,200, p = .000$
Mädchen	397	2,654	3,0	4,0	1,024	-0,174	-1,207	$F = 0,141, p = .000$
<b>Ergebnisse des U-Tests</b>								
	<b>Mittlerer</b> <b>Rang ♂</b>	<b>N ♂</b>	<b>Mittlerer</b> <b>Rang ♀</b>	<b>N ♀</b>	<b>N</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>	<b>Effektgröße r</b>
	469,02	419	344,63	397	816	-7,705	.000	-0,27

Die Auswertung der Daten, dargestellt in Tabelle 36, zeigt ein überdurchschnittlich hohes Wohlbefinden der Schüler, was erneut den Stellenwert des Sportunterrichts für die befragten Kinder und Jugendlichen im Kontext schulischer Bildung unterstreicht.

Die Jungen der Stichprobe weisen dabei ein signifikant höheres Wohlbefinden auf als die Mädchen. Dies ist aufgrund der bisherigen Ergebnisse durchaus nachvollziehbar, weil die männlichen Befragten dem Sportunterricht mehr Bedeutung beimessen, sportlich aktiver und ihrer Wahrnehmung entsprechend auch talentierter sind. Außerdem erzielen sie bessere Noten als ihre Mitschülerinnen, was in einer höheren Zufriedenheit resultieren kann.

Aber ist dieser Zusammenhang tatsächlich auch mittels der Daten nachzuvollziehen? In der Tabelle 37 sind die Ergebnisse der Korrelation dargestellt. Sie verdeutlichen die Beziehung der individuellen Leistungsparameter mit dem Wohlbefinden im Sportunterricht.

Tabelle 37: Korrelation (Spearman-Rho) des Wohlbefindens im Sportunterricht mit den Leistungsparametern

	<b>Sportnote</b>	<b>Sportliche</b> <b>Aktivität</b>	<b>Bedeutung des</b> <b>Sportunterrichts</b>	<b>Wahrnehmung</b> <b>sportlichen Talents</b>
<b>Wohlbefinden</b>	$r = -.458^{**}$ <i>N</i> = 819	$r = .413^{**}$ <i>N</i> = 829	$r = .668^{**}$ <i>N</i> = 825	$r = .399^{**}$ <i>N</i> = 826

<sup>66</sup> 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Erkennbar ist insbesondere, dass mit der Höhe des Wohlbefindens im Sportunterricht auch die Bedeutung des Faches für den Schüler einhergeht. Das heißt, je zufriedener ein Schüler im Sportunterricht ist, desto bedeutsamer stuft er den Unterricht für sich ein. Zudem ist anzunehmen, dass sich eine positive Einschätzung der persönlichen sportlichen Begabung im Wohlbefinden widerspiegelt, während mit einer Verbesserung der sportlichen Leistung auch die Zufriedenheit ansteigt und sich unter Umständen in einer gesteigerten außerschulischen sportlichen Aktivität niederschlägt.

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Korrelationsdaten ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen, was bedeutet, dass das Wohlbefinden geschlechtsunabhängig in Beziehung zu den aufgeführten persönlichkeitspezifischen Merkmalen zu betrachten ist und möglicherweise andere Determinanten eher zum Tragen kommen.

### *10.3.2 Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht im Zusammenhang zu den individuellen Lern- und Leistungsparametern*

Die Beurteilung der methodisch-didaktische Gestaltung des Sportunterrichts durch die Schüler ist in SPRINT über ein semantisches Differential erfasst worden.<sup>67</sup> Mit Hilfe dieses semantischen Differentials konnten die befragten Jungen und Mädchen auf zwei Ebenen die Durchführung des Sportunterrichts bewerten (vgl. Gerlach et al., 2006, 38):

- (1) inhaltlich-organisatorische Ebene (strukturiert bis unstrukturiert; chaotisch bis organisiert; abwechslungsreich bis langweilig; bewegungsintensiv bis bewegungsarm) und
- (2) leistungsbezogene Ebene (schwierig bis leicht; anstrengend bis nicht anstrengend).

Den Schülern stand zur Einschätzung eine siebenstufige Einteilung zur Verfügung, wobei eine sehr negative Einschätzung über den Wert „-3“, eine neutrale Einschätzung mit dem Wert „0“ und eine sehr positive Beurteilung über den Wert „+3“ ausgewertet worden sind.

Dementsprechend ergibt sich folgendes Bild.

---

<sup>67</sup> Aus forschungsökonomischen Gründen und im Hinblick auf den Verständlichkeitscharakter ist das semantische Differential zur Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht ausschließlich im Fragebogen der Siebt- und Neuntklässler zum Einsatz gekommen.

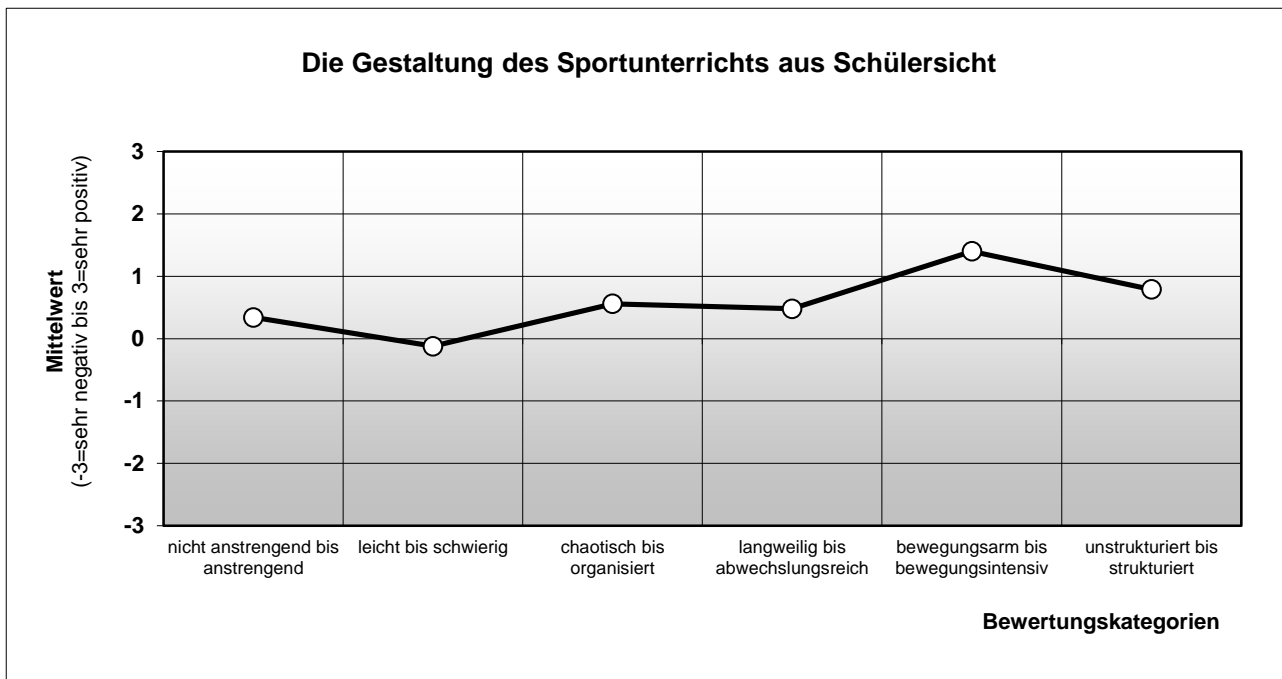


Abbildung 22: Allgemeine Bewertung der Unterrichtsgestaltung durch Schüler

Das überdurchschnittlich hohe Wohlbefinden der Schüler im Sportunterricht und die überaus wichtige Bedeutungsbeimessung spiegeln sich nur annähernd in einer positiven Beurteilung der Gestaltung des Sportunterrichts wider. Somit ist der Abbildung 22 zu entnehmen, dass die Schüler den Sportunterricht zwar als bewegungsintensiv wahrnehmen, das Anspruchsniveau, im Sinne des Schwierigkeitsgrades, dabei jedoch eher als leicht eingestuft wird. In Folge dessen wird der Sportunterricht als mäßig anstrengend und ebenso als mäßig abwechslungsreich erlebt.

Der folgenden Tabelle 38 können die Kennwerte zur Einschätzung der Gestaltung des Sportunterrichts durch die befragten Schüler entnommen werden.

Tabelle 38: Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
<b>„Unser Sportunterricht ist nicht anstrengend (-3) bis anstrengend (3)“</b>								
Gesamt	753	0,34	0,0	0,0	1,705	-0,411	-0,561	$F = 0,172, p = .000$
Jungen	376	0,12	0,0	0,0	1,741	-0,405	-0,779	$F = 0,173, p = .000$
Mädchen	364	0,55	0,5	0,0	1,653	-0,397	-0,404	$F = 0,164, p = .000$
<b>„Unser Sportunterricht ist leicht (-3) bis schwierig (3)“</b>								
Gesamt	752	-0,122	0,0	0,0	1,548	-0,240	-0,372	$F = 0,225, p = .000$
Jungen	377	-0,324	0,0	0,0	1,616	-0,164	-0,700	$F = 0,210, p = .000$
Mädchen	362	0,091	0,0	0,0	1,464	-0,255	-0,009	$F = 0,226, p = .000$

<b>„Unser Sportunterricht ist chaotisch (-3) bis organisiert (3)“</b>								
Gesamt	757	0,56	1,0	2,0	1,904	-0,418	-0,953	$F = 0,184, p = .000$
Jungen	379	0,53	1,0	2,0	1,974	-0,426	-1,041	$F = 0,192, p = .000$
Mädchen	362	0,58	1,0	2,0	1,837	-0,395	-0,876	$F = 0,176, p = .000$
<b>„Unser Sportunterricht ist langweilig (-3) bis abwechslungsreich (3)“</b>								
Gesamt	750	0,48	1,0	2,0	1,84	-0,407	-0,864	$F = 0,162, p = .000$
Jungen	376	0,559	1,0	2,0	1,819	-0,586	-0,676	$F = 0,182, p = .000$
Mädchen	361	0,368	0,0	0,0	1,86	-0,220	-0,991	$F = 0,143, p = .000$
<b>„Unser Sportunterricht ist bewegungsarm (-3) bis bewegungsintensiv (3)“</b>								
Gesamt	756	1,403	2,0	3,0	1,638	-1,099	0,556	$F = 0,224, p = .000$
Jungen	379	1,277	2,0	2,0	1,698	-1,088	0,449	$F = 0,223, p = .000$
Mädchen	364	1,503	2,0	3,0	1,575	-1,078	0,554	$F = 0,222, p = .000$
<b>„Unser Sportunterricht ist unstrukturiert (-3) bis strukturiert (3)“</b>								
Gesamt	750	0,795	1,0	0,0	1,446	-0,406	0,143	$F = 0,179, p = .000$
Jungen	376	0,789	1,0	0,0	1,45	-0,405	0,215	$F = 0,178, p = .000$
Mädchen	361	0,765	1,0	0,0	1,440	-0,406	0,108	$F = 0,183, p = .000$

Wydra (2007) hat in seiner Studie zur Anstrengung im Sportunterricht ähnliche Befunde ermitteln können. Der Autor schlussfolgert, dass der Sportunterricht von Schülern als mäßig anstrengend erlebt wird, ist nicht Ausdruck einer zu geringen Belastung, sondern zeigt, dass auch andere Persönlichkeits- und Unterrichtsvariablen moderieren bzw. vermittelnd wirken (vgl. Wydra, 2007, 320). Verbesserungsbedarf sehen die Schüler der untersuchten Stichprobe in der Strukturierung und Organisation des Sportunterrichts, wenngleich eine tendenziell positive Bewertung dieser Kategorien zu erkennen ist. Geschlechtsspezifisch relativiert sich dieses Bild dahingehend, dass signifikante Unterschiede in der Beurteilung der Unterrichtsgestaltung bei der Wahrnehmung des Anstrengungsgrades und der Einstufung der Schwierigkeitsniveaus zu finden sind (vgl. Abbildung 23), wobei diese Unterschiede sehr gering ausfallen und deshalb mit Vorsicht zu interpretieren sind.

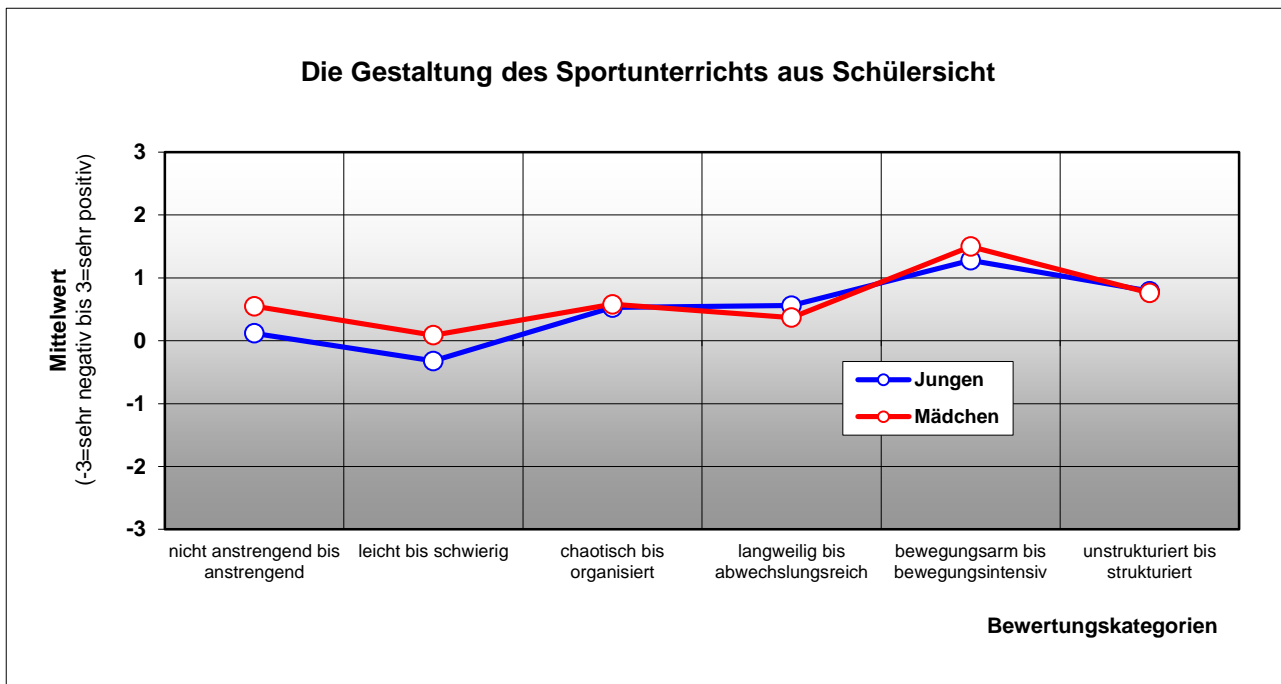


Abbildung 23: Geschlechtsspezifische Bewertung der Unterrichtsgestaltung

Die Jungen der Stichprobe empfinden den Sportunterricht signifikant weniger anstrengend als ihre Mitschülerinnen. Gleichzeitig weisen sie dem Unterricht einen geringeren Schwierigkeitsgrad als die Mädchen zu. Die Ergebnisse der Signifikanzprüfung können der folgenden Tabelle 39 entnommen werden.

Tabelle 39: Ergebnisse des U-Tests zur Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht

	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effekt r
<b>Gestaltung des Sportunterrichts</b>								
nicht anstrengend - anstrengend	347,84	376	393,90	364	740	-2,985	.003	-0,11
leicht - schwierig	345,31	377	395,71	362	739	-3,310	.000	0,12
chaotisch - organisiert	370,56	379	371,46	362	741	-0,058	.954	-
langweilig - abwechslungsreich	380,64	376	356,88	361	737	-1,537	.124	-
bewegungsarm - bewegungsintensiv	358,10	379	386,47	364	743	-1,854	.064	-
unstrukturiert - strukturiert	370,66	376	367,27	361	737	-0,223	.823	-

Dass die Einschätzung der Gestaltung des Sportunterrichts sich nicht zwangsläufig auch in den individuellen Lern- und Leistungsparametern der Schüler widerspiegelt, zeigt die Analyse des Zusammenhangs der Variablen. Zu erwähnen ist hierbei, dass der Schwierigkeitsgrad des Unterrichts in der Sportnote des Schülers



einerseits ( $r=.218^{**}$ ,  $N=742$ ) und in der Einschätzung seiner sportlichen Fähigkeiten andererseits ( $r=.276^{**}$ ,  $N=748$ ) dahingehend wirksam scheint, dass sich die Schüler als begabter erleben und bessere Noten im Sportunterricht erzielen, je anspruchsvoller der Unterricht von ihnen wahrgenommen wird. Zudem zeigt sich, dass das Ausmaß der Bedeutung des Sportunterrichts für Jungen und Mädchen gleichermaßen mit seinem Abwechslungsreichtum einhergeht ( $r=.264^{**}$ ,  $N=746$ ). Aufgrund der als gering einzustufenden Ergebnisse sind diese Beziehungen jedoch nicht überzubewerten. Jedoch können sie Ansätze und Impulse für die Gestaltung des Sportunterrichts darstellen, beispielsweise auch dann, wenn es um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht geht. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Wohlbefinden kann ebenfalls nur über geringe Beziehungen beantwortet werden, die deshalb gleichermaßen als Tendenzen zu verstehen sind und Anregungspotenzial für die Unterrichtsgestaltung aufweisen. Demnach konnte festgestellt werden, je organisierter der Unterricht in den Augen der befragten Jungen und Mädchen ist, gleichermaßen desto wohler fühlen sie sich im Sportunterricht ( $r=.182^{**}$ ,  $N=752$ ). Ein etwas stärkerer Zusammenhang ist dahingehend zu finden, dass das Wohlbefinden von Schülern mit Zunahme des Abwechslungsreichtums im Sportunterricht ansteigt, wohingegen ein langweiliger Unterricht das Wohlbefinden sinken lässt ( $r=.391^{**}$ ,  $N=748$ ).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Wohlbefinden und Unterrichtsgestaltung sind lediglich beim Bewegungsumfang zu finden. Hier kann bei den Jungen die Tendenz festgehalten werden, dass diese sich desto wohler fühlen, je bewegungsintensiver der Sportunterricht organisiert ist ( $r=.186^{**}$ ,  $N=360$ ). Für die Mädchen kann diese Tendenz nicht festgestellt werden.

#### **10.4 Analyse des Zusammenhangs der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen und den unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern**

In den vorangegangenen Abschnitten dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die gestalterischen Aspekte des Unterrichts und das Wohlbefinden im Sport zum Teil in Beziehung zu den individuellen Lern- und Leistungsmerkmalen von Schülern stehen. Inwieweit dieser Zusammenhang auch zu der Leistungsmotivausprägung der Jungen und Mädchen besteht, soll mit den folgenden Analysen ermittelt werden.

Unter Berücksichtigung der Aussagekraft der Ergebnisse wird die Gestaltung des Unterrichts im Bezug zur Leistungsmotivausprägung von Mädchen und Jungen allerdings lediglich deskriptiv betrachtet.

### 10.4.1 Die Beziehung von Leistungsmotivausprägung und Wohlbefinden von Schülern im Sportunterricht

Im Abschnitt 10.3.1 dieser Arbeit konnte ermittelt werden, dass die Jungen und Mädchen der Untersuchung ein insgesamt hohes Wohlbefinden im Sportunterricht aufweisen. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass auch ein Zusammenhang zu den individuellen Leistungsparametern besteht. Ist nun auch die Leistungsmotivausprägung als individuelle Persönlichkeitsdeterminante im Wohlbefinden wieder zu finden? Sind erfolgsmotivierte Schüler möglicherweise zufriedener im Sportunterricht als misserfolgsmotivierte Jungen und Mädchen?

Eder (1986, 1995) stellt fest, dass sich Schüler, die sich den unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen des Unterrichts gewachsen sehen, wohler fühlen und ihre Leistungszufriedenheit höher ausfällt. Insofern ist zu vermuten, dass ein durchaus positiver Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden im Sportunterricht und der Erfolgszuversicht besteht.

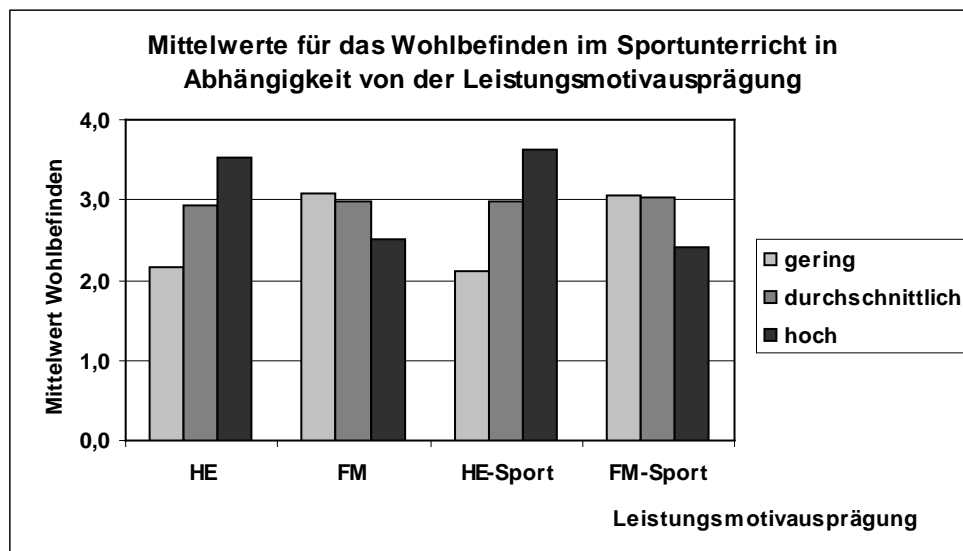


Abbildung 24: Wohlbefinden im Sportunterricht und Leistungsmotivausprägung

In der Abbildung 24 ist zu erkennen, dass eine hohe Erfolgszuversicht tatsächlich mit einem hohen Wohlbefinden einhergeht, während eine geringe Ausprägung der Hoffnung auf Erfolg ebenso mit einer durchschnittlichen Zufriedenheit in Beziehung zu setzen ist wie eine hohe Ausprägung der Misserfolgsängstlichkeit.

Folglich kann

\* *These 5.1*

Erfolgsmotivierte Kinder und Jugendliche fühlen sich im Sportunterricht wohler als diejenigen Schüler mit einer tendenziell misserfolgsängstlichen Leistungsmotivausprägung.

dieser Arbeit bestätigt werden.

Weiterhin muss angemerkt werden, dass sich der Zusammenhang zwischen der Erfolgszuversicht und dem Wohlbefinden eindeutiger darstellt als zwischen der Misserfolgsängstlichkeit und dem Wohlbefinden, was anhand der Korrelationskoeffizienten, dargestellt in Tabelle 40, erkennbar wird.

Tabelle 40: Zusammenhang von Wohlbefinden im Sportunterricht und Leistungsmotivausprägung

Leistungsmotivausprägung				
	HE	FM	HE <sub>Sport</sub>	FM <sub>Sport</sub>
<b>Wohlbefinden</b>	$r = .346^{**}$ $N = 829$	$r = -.158^{**}$ $N = 819$	$r = .485^{**}$ $N = 829$	$r = -.184^{**}$ $N = 829$

Vergleichbar mit den Ergebnissen der individuellen Leistungsparameter in Bezug zur Leistungsmotivausprägung der Schüler zeigt sich auch hier, dass die sportspezifische Erfolgszuversicht als motivationale Variable den größten Zusammenhang zum Wohlbefinden aufweist, während die Misserfolgsängstlichkeit sowohl allgemein als auch sportspezifisch weniger zum Tragen kommt. Die allgemeine Hoffnung auf Erfolg bestimmt weniger deutlich das Wohlbefinden als die spezifische Ausrichtung des Leistungsmotivs, was die Tabelle 40 und die Signifikanzprüfung der Korrelationskoeffizienten ( $Z = -3,47$ ) verdeutlichen.

Das heißt folglich, dass die Annäherungstendenz des Leistungsmotivs, also das Bedürfnis Erfolg im Sport zu erzielen, statt Misserfolg zu vermeiden, sich nicht nur in der Sportnote und der sportlichen Aktivität als direkt beobachtbare Ergebnisvariablen widerspiegelt, sondern auch in Prozess- bzw. Bedingungsvariablen des Sportunterrichts zum Ausdruck kommt. Dazu gehören neben der Bedeutsamkeit des Sportunterrichts für den Schüler auch dessen Einschätzung individuellen sportlichen Talents und, wie die Daten hier zeigen, auch sein Wohlbefinden.

Geschlechtsspezifische Besonderheiten sind auch bei der Analyse des Wohlbefindens im Sportunterricht im Zusammenhang mit der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen nicht nachweisbar. Insofern wird das Wohlbefinden, was bei den Jungen, den Ausführungen entsprechend, signifikant höher ausfällt, nicht mehr oder weniger insbesondere durch deren sportspezifische Erfolgszuversicht bestimmt.

#### 10.4.2 Der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivausprägung von Schülern und der Einschätzung der Gestaltung des Sportunterrichts

Die Höhe der Ausprägung des Leistungsmotivs von Mädchen und Jungen spiegelt sich in deren Beurteilung der Unterrichtsgestaltung wider. Das wird anhand von drei Bewertungskriterien deutlich. Bei den Aspekten Abwechslungsreichtum, Schwierigkeitsgrad und Anstrengung lässt sich vorsichtig ein Zusammenhang zur Leistungsmotivausprägung aufzeigen. Geschlechtsspezifische Besonderheiten sind

hierbei nicht festzustellen. Situationsbedingungen kommen nur geringfügig als Ergebnis der Korrelationsanalysen zum Tragen.

Die Abbildung 25 verdeutlicht die Differenzen in der Beurteilung des Sportunterrichts durch Schüler mit einer hohen Leistungsmotivausprägung. Im Sportunterricht ist es wünschenswert, vor allem erfolgsmotivierte Schüler anzutreffen. Jungen und Mädchen also, die lustvoll daran arbeiten, ihre sportlichen Fähigkeiten zu verbessern und die dementsprechenden Lernleistungen zu erbringen, um sich schließlich als kompetent und selbstwirksam zu erleben und wahrzunehmen. Demzufolge erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, eine Beschränkung vorzunehmen und lediglich zu beschreiben, wie Schüler mit einer hohen Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotivausprägung die Unterrichtsgestaltung empfinden.

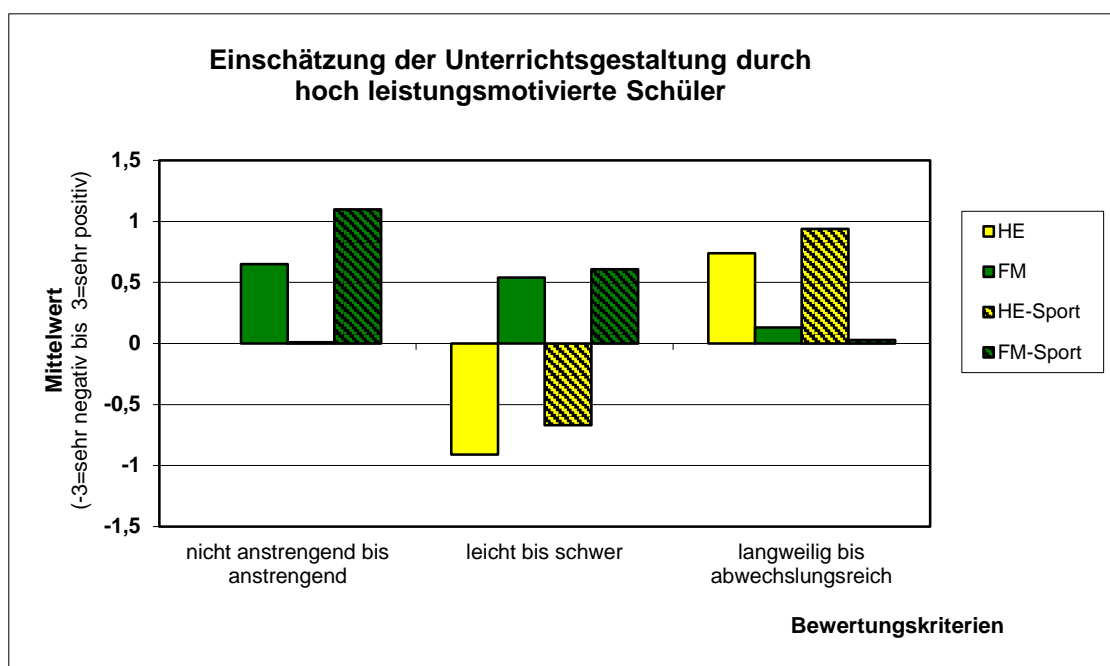


Abbildung 25: Beurteilung der Gestaltung des Sportunterrichts und hohe Leistungsmotivausprägung

Der Darstellung 25 entsprechend ist festzustellen, dass die befragten Jungen und Mädchen mit einer hohen Erfolgszuversicht den Sportunterricht tendenziell abwechslungsreich empfinden ( $r=.246^{**}$ ,  $N=750$ ) und die Aufgaben des Unterrichts als relativ leicht zu bewältigen wahrnehmen ( $r=-.207^{**}$ ,  $N=752$ ), was unter anderem auch als Begründung für das hohe Wohlbefinden der erfolgsmotivierten Schüler in den Sportstunden herangezogen werden kann. Die Jungen und Mädchen mit einer hoch ausgeprägten Furcht vor Misserfolg hingegen empfinden den Sportunterricht vor allem als anstrengend ( $r=.220^{**}$ ,  $N=753$ ) sowie tendenziell schwierig zu bewältigen ( $r=.216^{**}$ ,  $N=752$ ). Sie fühlen sich dementsprechend auch weniger wohl im Sport.

Die spezifischen Bedingungen, Merkmale und Faktoren des Sportunterrichts sind, wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, nicht grundsätzlich mit einem sportsspezifischen Leistungsmotiv in Beziehung zu setzen. Die Daten verdeutlichen jedoch, dass die Annäherungstendenz des Leistungsmotivs von Kindern und Jugendlichen, folglich die Erfolgszuversicht, durchaus einen kontextspezifischen Charakter insbesondere im Zusammenhang mit entsprechenden Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts aufweist und dementsprechend auch im Kontext betrachtet werden sollte.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass eine geschlechtsspezifische Differenzierung bei der Analyse des Leistungsmotivs im Zusammenhang mit anderen Lern- und Leistungsparametern nur bedingt möglich ist. So sind das Wohlbefinden, die Bedeutung des Sportunterrichts und auch die Beurteilung der Unterrichtsgestaltung Aspekte, die im Leistungsmotivationsprozess bei Jungen und Mädchen gleichermaßen wirken. Auf der anderen Seite zeichnen sich durch die Berücksichtigung der personenspezifischen Bedingungsfaktoren, gemeint sind damit die Sportnote, die eigene sportliche Aktivität und auch die Selbsteinschätzung sportlicher Fähigkeit im Motivationsprozess durchaus geschlechtsspezifische Besonderheiten ab, die einen Beitrag hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung und der Organisation des Sportunterrichts leisten können.

Es bleibt zu klären, wie die ausgewählten Persönlichkeitskonstrukte, die Anstrengungsbereitschaft und das fachspezifische Interesse, im Lern- und Leistungsmotivationsprozess des Sportunterrichts zum Tragen kommen und ob sich auch hier Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen abzeichnen.

## **11 Die Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht und ihr Zusammenhang zur Anstrengungsbereitschaft und dem fachspezifischen Interesse**

Neben der Betrachtung von unterschiedlichen individuellen und organisatorischen Lern- und Leistungsparametern des Sportunterrichts ist es entsprechend der Ausführungen dieser Arbeit sinnvoll, auch Persönlichkeitsdeterminanten im Motivationsprozess zu berücksichtigen.

Die Anstrengungsbereitschaft spiegelt die Arbeitshaltung eines Schülers wider (vgl. Heckhausen, 2003). Sie zeigt sich in der Bereitschaft, sich auf Aufgaben und Herausforderungen des Sportunterrichts einzulassen und sie durch eigenes Bemühen bewältigen zu wollen. Das fachspezifische Interesse kennzeichnet hingegen eine Vorliebe, die sich in der intensiven und ausdauernden Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, einer Aufgabe, einer Anforderung, verbunden mit positiven Emotionen zeigt.

Während die Ausprägung des Leistungsmotivs nicht unmittelbar beobachtbar ist, lassen sich über die Anstrengungsbereitschaft und das fachspezifische Interesse eines Schülers möglicherweise, auch unter Beachtung anderer Prozessvariablen, Rückschlüsse auf das Leistungsmotiv ziehen und entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung des Sportunterrichts in der Schule ableiten.

## 11.1 Deskriptive Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft und zum fachspezifischen Interesse von Schülern im Sportunterricht

Die Ergebnisse der Datenanalyse zur Anstrengungsbereitschaft und zum fachspezifischen Interesse von Kindern und Jugendlichen im Sportunterricht werden in den folgenden Abschnitten dargestellt. Gleichzeitig erfolgt eine Darlegung der Zusammenhänge zu den ausgewählten individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsbedingungen.

### 11.1.1 Ergebnisdarstellung zur Anstrengungsbereitschaft unter Beachtung der ausgewählten individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparameter

Die in der SPRINT-Studie verwendete Skala Anstrengungsbereitschaft ermittelt über zwei Items, inwieweit Schüler im Sportunterricht gewillt sind, sich anzustrengen, um Erfolg zu erzielen (vgl. Gerlach et al., 2005). Den beiden Aussagen „Im Sportunterricht versuche ich mich immer anzustrengen.“ und „Im Sportunterricht gebe ich nicht auf, egal wie schwierig es ist.“ konnten die befragten Kinder und Jugendlichen auf der bekannten vierstufigen Skala<sup>68</sup> entsprechend zustimmen.

Die Ergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft der befragten Jungen und Mädchen finden sich in der Tabelle 41 wieder.

Tabelle 41: Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
Gesamt	829	3,093	3,0	3,0	0,779	-0,713	-0,096	$F = 0,171, p = .000$
Jungen	419	3,208	3,5	4,0	0,748	-0,815	0,050	$F = 0,180, p = .000$
Mädchen	397	2,955	3,0	3,0	0,793	-0,602	-0,218	$F = 0,194, p = .000$
Ergebnisse des U-Tests								
	Mittlerer Rang ♂	$N$ ♂	Mittlerer Rang ♀	$N$ ♀	$N$	$Z$	$p$	Effektgröße $r$
	445,86	419	369,07	397	816	-4,758	.000	-0,17

<sup>68</sup> 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Die Auswertung der Daten zeigt eine sehr hohe Anstrengungsbereitschaft der Schüler im Sportunterricht und verdeutlicht damit einmal mehr die Bedeutung des Sports im Rahmen schulischer Bildung, unabhängig von Alter und der Schulform. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied zeigt sich dahingehend, dass die Jungen im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen im Sportunterricht tendenziell mehr Anstrengungsbereitschaft zeigen.

Die hohe Anstrengungsbereitschaft vervollständigt die bisherigen Ergebnisse insbesondere bei den Jungen dahingehend, dass sie dem Sportunterricht mehr Bedeutung beimessen als ihre Mitschülerinnen, sportlich aktiver und ihrer Wahrnehmung entsprechend auch talentierter sind. Sie erzielen die besseren Sportnoten als die Mädchen, was in einer hohen Zufriedenheit und einem ausgeprägten Wohlbefinden resultieren kann.

Tatsächlich besteht zwischen der Anstrengungsbereitschaft und den unterschiedlichen Lern- und Leistungsparametern ein Zusammenhang, dargestellt in Tabelle 42, der sich allerdings als geschlechtsunabhängig darstellt und damit verdeutlicht, dass sich Jungen und Mädchen nicht signifikant voneinander unterscheiden.

*Tabelle 42: Korrelation (Spearman-Rho) von Anstrengungsbereitschaft mit individuellen Leistungsparametern und dem Wohlbefinden im Sportunterricht*

	<b>Sportnote</b>	<b>Sportliche Aktivität</b>	<b>Bedeutung des Sportunterrichts</b>	<b>Wahrnehmung sportlichen Talents</b>	<b>Wohlbefinden im Sportunterricht</b>
<b>Anstrengungsbereitschaft</b>	$r = -.419^{**}$ $N = 819$	$r = .380^{**}$ $N = 829$	$r = .445^{**}$ $N = 825$	$r = .370^{**}$ $N = 826$	$r = .606^{**}$ $N = 829$

Die ermittelten Korrelationskoeffizienten zeigen zum Teil gute Zusammenhänge. So lässt sich insbesondere feststellen, dass die Anstrengungsbereitschaft mit dem Wohlbefinden einhergeht. Von einem positiven Bild ausgehend, deutet dies darauf hin, dass Schüler sich folglich dann besonders anstrengen, wenn sie sich im Sportunterricht wohl fühlen. Ebenso wird eine Beziehung zwischen der Sportnote und der Bereitschaft sich anzustrengen erkennbar. Je besser die Leistungen eines Schülers im Unterricht bewertet werden, desto mehr strengt er sich an. Anders formuliert könnte tendenziell festgehalten werden, dass in der Wahrnehmung der Schüler, die Bereitschaft sich anzustrengen anscheinend auch Einfluss auf die Sportnote hat, was sich gleichzeitig auch in der Bedeutung des Sportunterrichts widerspiegelt und damit den Wert der Anstrengungsbereitschaft im Unterrichtsprozess hervorhebt.

Lehrer sollten also stets angehalten sein, die Anstrengungsbereitschaft ihrer Schüler im Auge zu haben, da Effekte auf individuelle Lern- und Leistungsparameter und das Wohlbefinden im Sportunterricht anzunehmen sind. Gleichzeitig bedeutet das, der Unterrichtsprozess kann positiv über die Förderung der Anstrengungsbereitschaft der Schüler im Sinne ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft im Sport beeinflusst werden.

Inwieweit dies auch auf das fachspezifische Interesse zutrifft und in welchem Ausmaß Fachinteresse bei Kindern und Jugendlichen grundsätzlich überhaupt besteht, wird im Folgenden erläutert.

### 11.1.2 Ergebnisdarstellung zum fachspezifischen Interesse unter Berücksichtigung der Beziehung zur Anstrengungsbereitschaft und den ausgewählten individuellen und unterrichtsspezifischen Lern- und Leistungsparametern

Die Skala zum fachspezifischen Interesse umfasst im Kontext der SPRINT-Studie fünf Items, die darauf abzielen, die Zufriedenheit der Schüler mit ihrem Sportunterricht, Formen der Selbstregulation und ein Flow ähnliches Empfinden zu ermitteln (vgl. Gerlach et al., 2005, Köller, Baumert & Schnabel, 2001).

Mit den vier bekannten Antwortmöglichkeiten<sup>69</sup>, konnten die Schüler in der Untersuchung den folgenden fünf Aussagen entsprechend zustimmen. Die in der Tabelle 43 als negativ gekennzeichneten Items sind im Rahmen der Auswertung entsprechend umkodiert worden.

Tabelle 43: Items zur Erfassung des fachspezifischen Interesses von Schülern am Sportunterricht

	Itemformulierung
(1)	Im Sportunterricht merke ich gar nicht, wie die Zeit vergeht.
(2)	Ich drücke mich so oft es geht vor dem Sportunterricht. (-)
(3)	Im Sportunterricht vergesse ich alles um mich herum.
(4)	Am liebsten möchte ich den Sportunterricht abwählen. (-)
(5)	Am liebsten würde ich in meiner Freizeit mehr Sport treiben.

Die Datenanalyse weist, vergleichbar mit der Anstrengungsbereitschaft, auf ein hoch ausgeprägtes Interesse am Fach Sport hin und betont damit den Stellenwert und die Bedeutung des Sportunterrichts in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Tabelle 44). Dabei sind auch beim fachspezifischen Interesse geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Jungen festzustellen, sie zeigen sich tendenziell interessierter als die befragten Mädchen (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Gogoll, o.A.).

Tabelle 44: Fachspezifisches Interesse

	$N$	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	$x_{Mod}$	$s$	Schiefe ( $v$ )	Exzess ( $y$ )	Kolmogorov-Smirnov Test
Gesamt	829	3,063	3,2	3,4	0,616	-0,556	-0,149	$F = 0,113, p = .000$
Jungen	419	3,163	3,2	3,4	0,585	-0,648	-0,033	$F = 0,130, p = .000$
Mädchen	397	2,946	3,0	3,0	0,63	-0,462	-0,253	$F = 0,112, p = .000$

<sup>69</sup> 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau



Ergebnisse des U-Tests								
	Mittlerer Rang ♂	N ♂	Mittlerer Rang ♀	N ♀	N	Z	p	Effektgröße r
	448,89	419	365,87	397	816	-5,054	.000	-0,18

Entsprechend der vorangegangenen Ausführungen ist nun anzunehmen, dass sich das Interesse von Jungen und Mädchen im Sportunterricht in Beziehung zu anderen Variablen widerspiegelt.

Folglich zeigen die Werte der Tabelle 45 einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Interesse und dem Wohlbefinden im Sportunterricht. Das bedeutet, diejenigen Schüler, die sich im Sportunterricht am wohlsten fühlen, scheinen auch ein ausgeprägtes Interesse am Fach zu haben und messen dem Sportunterricht eine entsprechend positive Bedeutung bei. Während sich ein geringes Interesse am Sport bei Jungen und Mädchen nicht nur in der Bedeutung, die sie dem Unterricht beimessen, ausdrückt, sondern sich anscheinend auch im Wohlbefinden niederschlägt.

Tabelle 45: Korrelation (Spearman-Rho) fachspezifisches Interesse mit individuellen Leistungsparametern und dem Wohlbefinden im Sportunterricht

	Sportnote	Sportliche Aktivität	Bedeutung des Sportunterrichts	Wahrnehmung sportlichen Talents	Wohlbefinden im Sportunterricht
<b>Fachspezifisches Interesse</b>	$r = -.401^{**}$ $N = 819$	$r = .388^{**}$ $N = 829$	$r = .599^{**}$ $N = 825$	$r = .354^{**}$ $N = 826$	$r = .764^{**}$ $N = 829$

Die Beziehung zur Anstrengungsbereitschaft ist ebenfalls zu berücksichtigen. Mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .559^{**}$  ( $N = 829$ ) ist ein Zusammenhang dahingehend gegeben, dass mit dem Interesse am Sportunterricht auch die Bereitschaft zunimmt, sich bei den unterschiedlichen Aufgaben und Übungen entsprechend anzustrengen. Dabei muss die Anstrengung nicht als Belastung empfunden werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass interessierte Schüler mit weniger Anstrengung lernen (vgl. Krapp, 1992a). Das bedeutet, sie besitzen zwar eine hohe Anstrengungsbereitschaft, die Bewältigung der Aufgaben und Herausforderungen wird jedoch nicht als anstrengend bzw. belastend im Sinne negativer Bewertung wahrgenommen. Es fällt ihnen leicht, sich auf die Anforderungen zu konzentrieren und sie sind bereit, sich der Aufgabe hinzugeben (vgl. Krapp, 1992b, 765).

Die Beziehungen der unterschiedlichen Variablen im Lern- und Leistungsprozess verweisen darauf, dass es sinnvoll ist, sich als Sportlehrer Kenntnisse zum Interesse der Schüler am Sportunterricht einzuholen, sei es über Beobachtungen oder Gespräche. Das Wissen zum Fachinteresse ermöglicht es dem Lehrer seinen Unterricht so zu gestalten und zu organisieren, dass sich seine Schüler im

Unterricht wohl fühlen, bereit sind, sich anzustrengen und möglicherweise auch ihr Freizeitverhalten entsprechend ausrichten. Gleichzeitig können sie sich als kompetent erleben. Der Wunsch einer Kompetenzsteigerung und Erfolge zu erzielen, drückt sich wiederum in der Ausprägung des Leistungsmotivs aus. Auch das Wissen zum Leistungsmotiv von Jungen und Mädchen im Sportunterricht kann zu einem zielgerichteten, auf Fachinteresse und Anstrengungsbereitschaft ausgelegten Sportunterricht beitragen. Der Zusammenhang zwischen diesen drei Persönlichkeitsvariablen wird deshalb in den nun folgenden Ausführungen genauer betrachtet.

## **11.2 Analyse des Zusammenhangs der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zur Anstrengungsbereitschaft und zum fachspezifischen Interesse**

Die Anstrengungsbereitschaft und das Interesse an sportlichen Aktivitäten und Inhalten sind Persönlichkeitsparameter, die eng mit der Motivationslage einer Person verbunden sind und als motivationale Determinanten im Lern- und Leistungsprozess der Schule verstanden werden können (vgl. u. a. Rink, 1994; Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2003). Die unterschiedlichen motivationalen Determinanten können als Wirkungsgefüge verstanden werden, so dass von einer Beziehung zwischen den Faktoren ausgegangen werden kann. Dementsprechend könnte vermutet werden, dass ein Schüler mit einer erfolgsmotivierten Haltung eine ausgeprägtere Einsatz- bzw. Anstrengungsbereitschaft und ein höheres fachspezifisches Interesse<sup>70</sup> aufweist. Jedoch bedeutet dies nicht, dass misserfolgsmotivierte Kinder und Jugendliche grundsätzlich weniger Bereitschaft zeigen sich anzustrengen als erfolgsmotivierte (Rollet, 2001). Vielmehr ist von einem effektiveren und bedeutungsvolleren Einsatz der eigenen Anstrengung bei erfolgsoptimistischen Personen auszugehen (Rheinberg, 2002). Hoffnung auf Erfolg hat laut Hecker & Kleine (1983) einen direkten Zugang zu leistungsthematischen Inhalten, was bedeutet, dass sportinteressierte Schüler eine höhere Erfolgsoptimismus aufweisen als Schüler, die kein oder wenig Interesse am Sport zeigen.

Inwieweit Beziehungen zwischen der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen, der Anstrengungsbereitschaft und ihrem fachspezifischen Interesse mit den vorliegenden Daten ermittelt werden können, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

---

<sup>70</sup> So konnte Medler (1973) feststellen, dass ein hohes Interesse mit einer erfolgsorientierten Motivausrichtung einhergeht.

### 11.2.1 Leistungsmotivausprägung und Anstrengungsbereitschaft

Die hohe Anstrengungsbereitschaft der befragten Schüler im Sportunterricht ist durchaus erfreulich und weist erneut auf den Stellenwert des Faches für Mädchen und Jungen hin. Jedoch kann der Bereitschaft, sich im Sportunterricht anzustrengen, eine unterschiedliche Motivation zugrunde liegen. Demnach ist es denkbar, dass erfolgsmotivierte Schüler sich anstrengen, um einen möglichst großen Lern- und Leistungserfolg zu erzielen und sich somit als kompetent erleben. Kinder und Jugendliche mit einem stark ausgeprägten Misserfolgsmotiv hingegen strengen sich deshalb im Sportunterricht an, weil sie ein als Versagen einzustufendes Ergebnis verhindern wollen, ohne dass ein Lern- bzw. Leistungserfolg zu verzeichnen ist.

Tatsächlich bestätigen die Untersuchungsergebnisse (vgl. Abbildung 26) die These 5.2 dieser Arbeit

\* *These 5.2*

Jungen und Mädchen mit einer erfolgsoptimistischen Leistungsmotivausprägung zeigen im Sportunterricht eine höhere Anstrengungsbereitschaft als ihre Mitschüler mit der Tendenz Misserfolg zu vermeiden.

und zeigen auf, dass eine hohe Erfolgsmotivation mit einer beträchtlichen Anstrengungsbereitschaft einhergeht. Gleichzeitig kann nachgewiesen werden, dass selbst eine geringe Erfolgsmotivation eine überdurchschnittliche Bereitschaft, sich anzustrengen, hervorruft. Diese Ergebnisse zeigen sich gleichermaßen für Mädchen und Jungen.

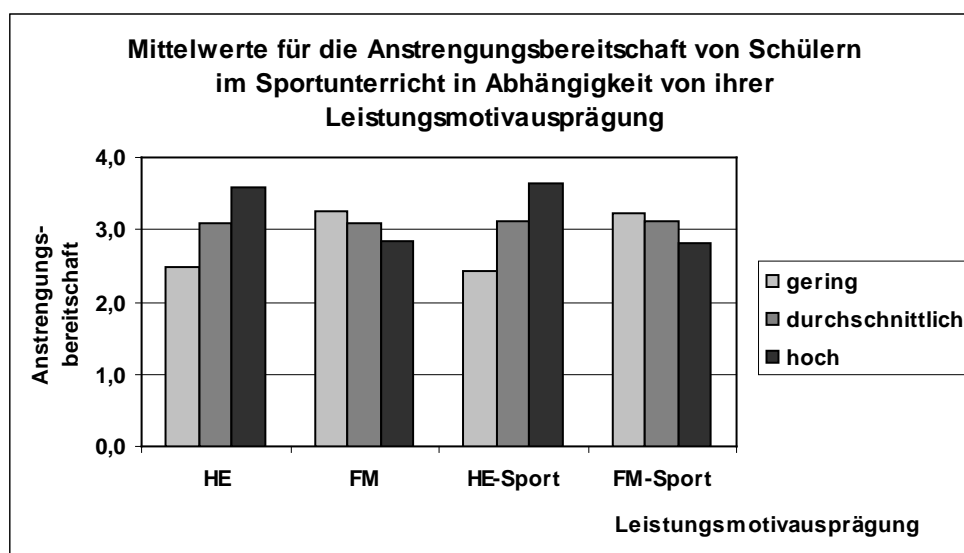


Abbildung 26: Zusammenhang von Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivausprägung

Allerdings zeichnet sich bei der Betrachtung der Korrelationsergebnisse ab, dass der Kontext durchaus Einfluss auf die Beziehung zwischen Anstrengungsbereitschaft und Erfolgsoptimismus hat. So ist der Zusammenhang zu HE<sub>Sport</sub> mit  $r=.505^{**}$  ( $N=829$ ) signifikant deutlicher ( $Z=3,5$ ), wenngleich als mittelmäßig einzustufen (vgl. Zöfel, 2002), als bei HE mit  $r=.365^{**}$  ( $N=829$ ).

Eine Differenz der Zusammenhangsmaße zwischen der allgemeinen und sportspezifischen Erfolgsmotivation kann hingegen bei der Misserfolgsorientierung nicht gleichermaßen festgestellt werden. Mit einem vergleichsweise niedrigen Korrelationskoeffizienten von  $r=-.156^{**}$  ( $N=829$ ) für FM<sub>Sport</sub> und einem  $r=-.166^{**}$  ( $N=828$ ) für FM sind die Unterschiede deutlich vernachlässigbar. Gleichzeitig sind die ermittelten Werte derart gering, dass die Zusammenhänge zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Ausprägung des Misserfolgsmotivs lediglich vorsichtige Tendenzen, jedoch keine konkreten Aussagen zulassen. Dies kann mit den Ergebnissen (vgl. Abbildung 26) unterstrichen werden, die je nach Ausmaß der Misserfolgsmotiviertheit nur geringe Abweichungen in der Bereitschaft, sich anzustrengen, zeigen. Allerdings muss angemerkt werden, dass die misserfolgsmotivierten Schüler im Mittel dennoch eine überdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft aufweisen.<sup>71</sup>

Folglich kann festgehalten werden, dass die Anstrengungsbereitschaft als sichtbares Maß für die Aktivität eines Schülers gleichzeitig Rückschlüsse auf das Bestreben von Jungen und Mädchen Lern- und Leistungserfolge zu erzielen, Aufgaben und Anforderungen im Sportunterricht zu bewältigen, zulassen. Jedoch ist die Ausprägung des Leistungsmotivs nicht zwangsläufig ausschlaggebend dafür, wie hoch die Bereitschaft eines Schülers ist, sich im Sportunterricht anzustrengen.

### 11.2.2 Leistungsmotivausprägung und fachspezifisches Interesse

Das fachspezifische Interesse der befragten Kinder und Jugendlichen ist, entsprechend der vorangehenden Ausführungen, sehr hoch ausgeprägt. Dieses Ergebnis lässt sich auch unter Berücksichtigung des Leistungsmotivs bestätigen. So ist in der Abbildung 27 erkennbar, dass sowohl die erfolgsmotivierten als auch die misserfolgsmotivierten Schüler überdurchschnittlich am Sportunterricht interessiert sind. Jungen und Mädchen unterscheiden sich dahingehend nicht signifikant voneinander. Im Allgemeinen kann jedoch festgehalten werden, dass sich eine hohe Ausprägung des Erfolgsmotivs in einem durchaus beträchtlichen Interesse am Fach Sport widerspiegelt.

---

<sup>71</sup> Mittelwert für alle drei Gruppen FM<sub>Sport</sub>:  $\bar{x}=3,05$  / Mittelwert für alle drei Gruppen FM:  $\bar{x}=3,06$

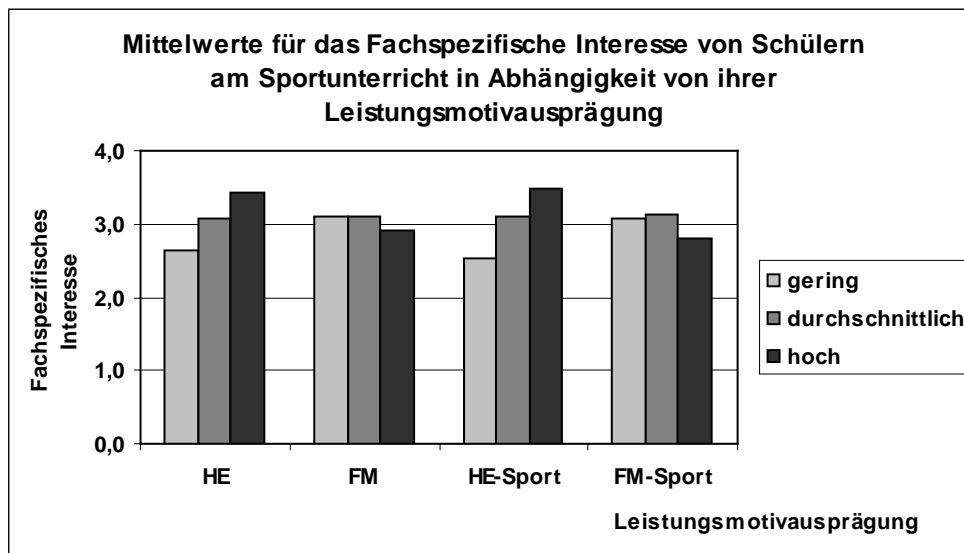


Abbildung 27: Zusammenhang von Fachspezifischen Interesse und Leistungsmotivausprägung

Kontextspezifische Differenzen bei der Betrachtung der Korrelationskoeffizienten ( $HE_{Sport}: r=.474^{**}$  ( $N=829$ );  $HE: r=.310^{**}$  ( $N=829$ )) sind, vergleichbar mit allen bisherigen Analysen, für die Erfolgszuversicht als signifikant nachweisbar ( $Z=4$ ). Allerdings ist hier anzumerken, dass die ermittelten Korrelationen gleichermaßen als gering einzustufen sind, so dass von Tendenzen gesprochen werden muss.

Die Ergebnisse zeigen, dass es durchaus sinnvoll erscheint, von der Generalitätsannahme des Leistungsmotivs Abstand zu nehmen und kontextspezifische Instrumente in die Analyse der Leistungsmotivation im Sport einzubeziehen.

Während bei der Erfolgszuversicht durchaus Tendenzen zwischen der Ausprägungsstärke und dem Fachinteresse zu erkennen sind, sind bei der Misserfolgsängstlichkeit diese Differenzen ähnlich derer der Analyse zum Zusammenhang der Anstrengungsbereitschaft und der Leistungsmotivausprägung. Die Unterschiede zwischen den drei Ausprägungen der Misserfolgsängstlichkeit sind zwar signifikant, jedoch weisen diese Ergebnisse einerseits als auch die Ergebnisse der Korrelationsanalyse andererseits auf sehr geringe Zusammenhänge ( $FM_{Sport}: r=-.107^{**}$  ( $N=829$ );  $FM: r=-.091^{**}$  ( $N=828$ )) hin, so dass diesbezügliche Interpretationen als nicht sinnvoll erscheinen.

Demgemäß kann die in dieser Arbeit formulierte These durchaus bestätigt werden.

\* *These 5.3*

Bei erfolgsmotivierten Schülern kann im Vergleich zu misserfolgsmotivierten Kindern und Jugendlichen ein höheres fachspezifisches Interesse festgestellt werden.

Folglich lässt sich festhalten, dass eine Förderung einer erfolgsmotivierten Motivstruktur von Jungen und Mädchen im Sportunterricht nicht nur dazu führen

kann, dass sich die Schüler lern- und leistungsbereiter zeigen, sondern gleichermaßen interessierter am Fach Sport sind und eine höhere Bereitschaft zeigen, sich anzustrengen, neben Erfolg auch einen Lern- und Leistungszuwachs zu erzielen.

## **12 Zusammenfassung und Folgerungen für die Gestaltung des Sportunterrichts**

Zu den wesentlichen Aufgaben der schulischen Bildung gehören neben der Erziehung von Kindern und Jugendlichen das Anregen, Initiieren und Aufrechterhalten von Lernaktivitäten und die Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler, im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung.

Eine ganzheitliche Entwicklung und Erziehung von Jungen und Mädchen schließt auch eine aktive und umfassende Auseinandersetzung mit Bewegung ein, die im Kontext des Sportunterrichts erfolgen soll. Der Sportunterricht trägt hierbei im besonderen Maße zur körperlichen Bildung und Erziehung bei und intendiert neben dem kognitiven, sozialen auch das motorische Lernen, gemäß des Erwerbs individueller motorischer Handlungsfähigkeit und Bewegungskompetenz. Diese wiederum wird oftmals von der individuellen Leistung bestimmt und nicht zuletzt auch an ihr gemessen.

Nach Prohl (1999, 185) ist ein überdauernder Erfahrungsgewinn ohne ein auf Können und Leistung gerichtetes Streben kaum zu erreichen. Demnach gehören Leisten, Leistung und Leistungsüberprüfungen neben Aspekten der Gesundheit und des Miteinanders als Sinnperspektive und erzieherisches Instrument zu den Bestandteilen des Sportunterrichts. Das bedeutet, die individuelle Leistung und der Leistungsgedanke stellen wesentliche Bestandteile des Sporttreibens dar.

Die Anschaulichkeit der Leistung, die Erfolge und Misserfolge, Können und Versagen werden im Sportunterricht unmittelbar erfahrbar und zum Teil schon während der sportlichen Betätigung auch für andere sichtbar, was den Sportunterricht von den anderen Fächern im Schulkontext abgrenzt (vgl. Gabler, 1981; Nitsch & Singer; 1997).

Das Lern- und Leistungsverhalten eines Schülers und damit sein Lernfortschritt sowie die am Ende resultierende Leistung werden unter anderem von motivationalen Faktoren beeinflusst. Auch wenn Jungen und Mädchen gleichermaßen an einer Leistungsentwicklung und der Verbesserung sportlicher Leistungen interessiert sind (vgl. Mlynarczyk; 1993), zeigen sich persönlichkeitspezifische Unterschiede, insbesondere in der Motivstruktur der Schüler.

Heckhausen & Rheinberg (1980) benennen das Leistungsmotiv als einen Einflussfaktor für die aktuelle Lernmotivation. Das bedeutet, jede Leistung wird durch eine Leistungsaufforderung ausgelöst (Steinmann, 2004). Diese Leistungsaufforderungen sind situative Anreize, die zur Aktualisierung des Leistungsmotivs, das als Kompetenzstreben definiert werden kann, führen können und sich im leistungsmotivierten Verhalten und in einer Lernhandlung widerspiegeln. Das Leistungsmotiv stellt folglich eine Quelle, einen Einflussfaktor der Lernmotivation dar.

Unabhängig von den jeweiligen Anreizen ist es die Ausprägung des Leistungsmotivs eines Schülers, die ausschlaggebend dafür ist, wie er sich den Aufgaben und den Herausforderungen des Sportunterrichts stellt, ob er zu einem aufsuchenden oder zu einem meidenden Verhalten neigt. Dabei ist anzunehmen, dass verschiedene Faktoren im Motivationsprozess wirksam werden und damit das Lern- und Leistungshandeln beeinflussen und charakterisieren.

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, dass der Leistungsmotivationsprozess als mehrdimensional verstanden werden kann, da unterschiedliche Faktoren in Beziehung zueinander stehen, als motivationales Beziehungsgefüge im Rahmen schulischer Lern- und Leistungsprozesse wirken. Es ist anzunehmen, dass das Leistungsmotiv dabei über andere Persönlichkeitsvariablen und Unterrichtsbedingungen moderiert wird. Die Bedeutung der Eltern und Lehrer in diesem Prozess ist, mit Blick auf die Fragestellungen, im Rahmen der Arbeit unberücksichtigt geblieben. Allerdings sind Eltern und Lehrer ebenfalls relevante Determinanten für die Erklärung leistungsmotivierten Verhaltens von Jungen und Mädchen. Demnach werden ungünstigere selbstbezogene Kognitionen von Schülern, die ein dysfunktionales Leistungshandeln und daraus resultierend die Lernleistungen der Schüler bedingen, durch niedrige Leistungserwartungen und Fähigkeitseinschätzungen relevanter Bezugspersonen wie Lehrer und Eltern beeinflusst (Dresel, et al. 2001, 284).

Im Rahmen der deutschlandweit angelegten Schulsportstudie SPRINT wurden zahlreiche Daten zur Analyse der Situation des Schulsports erhoben. Das Forschungsanliegen dieser Arbeit bestand darin, mit Hilfe der gewonnenen Daten einen Beitrag zum Verständnis der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zu leisten. Die Intention schließt ein, mögliche Zusammenhänge zu anderen Faktoren der im Sportunterricht stattfindenden Lern- und Leistungsprozesse zu definieren und aufzuzeigen, um schließlich einige Anregungen für die Gestaltung des Sportunterrichts zu formulieren, die dazu beitragen können, die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern im positiven Sinne zu unterstützen.

In der SPRINT-Studie kamen vornehmlich Fragebögen zum Einsatz. Mit der Fragebogenmethode ist es möglich, die Persönlichkeitseigenschaften, nicht jedoch

den aktuellen Zustand zu erfassen. Das bedeutet, mit Hilfe der beiden Schülerfragebögen und des Zusatzfragebogens wurden die Ausprägung und die tendenzielle Ausrichtung des Leistungsmotivs (Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit) von Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters erhoben. Aussagen zur Leistungsmotivation sind nur dann möglich, wenn die situativen Bedingungen, insbesondere die Leistungsanreize und Informationen über die Aufgaben und ihre subjektive Schwierigkeit einbezogen werden können (vgl. Langens & Schüler, 2003, 100).

Die Überlegung, dass die Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen nicht allein durch die Aktualisierung des Leistungsmotivs charakterisiert wird, sondern von einem mehrdimensionalen Konstrukt auszugehen ist, schließt die Notwendigkeit ein, auch andere Determinanten von Lern- und Leistungsprozessen im Sportunterricht in die Datenauswertung einzubeziehen.

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Datenanalyse zeigt, dass die Jungen der Stichprobe eine tendenziell höhere Ausprägung der Erfolgszuversicht aufweisen, während Mädchen signifikant eher zur Furcht vor Misserfolg neigen. Zudem erreichen die Jungen signifikant bessere Noten im Sportunterricht, sind generell sportlich aktiver, was sich auch in der Wahrnehmung ihres sportlichen Talents widerspiegelt, sie fühlen sich im Sportunterricht wohler, zeigen ein höheres fachspezifisches Interesse und eine ausgeprägtere Anstrengungsbereitschaft, wobei sie den Unterricht als weniger anstrengend, im Sinne einer Belastung empfinden. Schließlich messen sie dem Sportunterricht eine größere Bedeutsamkeit bei als die befragten Mädchen.

Die Analyse der Daten hinsichtlich der Beziehungen zwischen der Leistungsmotivausprägung und den ausgewählten Persönlichkeitsdeterminanten und Unterrichtsvariablen zeigte, dass vor allem die erfolgszuversichtliche Ausprägung des Leistungsmotivs von Schülern im Sportunterricht als Ergebnis- aber auch als Prozessvariable zum Ausdruck kommen kann, während der Zusammenhang zur Misserfolgsängstlichkeit nicht im gleichen Umfang ermittelt werden konnte. Demnach konnten positive Beziehungen derart ermittelt werden, dass das Erfolgsmotiv mit guten Noten im Sportunterricht, mit einer sportlichen Aktivität im Freizeitbereich, mit einer erhöhten Einschätzung des sportlichen Talents und der Bedeutung des Sportunterrichts, mit dem Wohlbefinden, der Anstrengungsbereitschaft und dem fachspezifischen Interesse einhergeht bzw. einen Einfluss auf diese Variablen ausübt. Signifikante geschlechtsspezifische Differenzen sind hierbei lediglich bei den Sportnoten, der sportlichen Aktivität und der Selbsteinschätzung sportlichen Talents zugunsten der Jungen ermittelt worden. Im Sinne des Anliegens der vorliegenden Arbeit wurden die ermittelten Ergebnisse ebenso hinsichtlich der Frage nach der Generalität des Leistungsmotivs betrachtet. Die Ergebnisse, die aus der allgemeinen, geschlechts- und klassenstufenspezifischen Betrachtung der Leistungsmotivskalen gewonnen



werden konnten, lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Einfluss des Kontextes bei Schülern mit einer erfolgszuversichtlichen Motivausprägung durchaus eine differenzierte Rolle spielen kann. Folglich konnte gezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen dem sportspezifischen Erfolgsmotiv und den ausgewählten Persönlichkeits- und Unterrichtsvariablen höher ausfallen als unter Berücksichtigung der allgemeinen Hoffnung auf Erfolg. Die sportspezifische Erfolgszuversicht kann in einem deutlicheren Umfang zur Ausprägung anderer Persönlichkeitsvariablen und damit zu einer besseren Aufklärung von Lern- und Leistungshandlungen beitragen.

Eine Generalisierbarkeit des Leistungsmotivs ist somit nicht ohne Weiteres zulässig, vielmehr ist es notwendig, spezifische Untersuchungsinstrumente für den Sportunterricht zu verwenden, weil sie insbesondere beim Leistungsmotiv detailliertere kontextspezifische Informationen zulassen. Situationen, die das Misserfolgsmotiv ansprechen, scheinen, den Ergebnissen entsprechend, vom Kontext unabhängig zu wirken.

Ähnliche Ergebnisse können bei Elbe et al. (2003; 2005) nachgelesen werden. Die Autoren weisen zum einen darauf hin, dass ein sportspezifisches Instrument zur Bestimmung des Leistungsmotivs im Sportkontext besser geeignet ist, um sportliches Verhalten, insbesondere sportliche Leistung, zu analysieren und vorherzusagen. Zum anderen zeigen ihre Untersuchungen, dass vor allem die Betrachtung der allgemeinen und sportspezifischen Erfolgskomponente und deren Vergleich wesentliche Unterschiede beispielsweise zwischen Sportlern und Nichtsportlern hervorbringt, was gegen eine Generalisierung des Leistungsmotivs spricht.

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen auf der Basis unterschiedlicher Untersuchungsergebnisse und den dieser Arbeit vorliegenden empirischen Daten ist, im Sinne eines Szenario, beispielhaft folgende Beziehung zwischen der Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen zu anderen Persönlichkeitsvariablen und Unterrichtsbedingungen im schulsportlichen Kontext denkbar:

Ein Schüler kann sich im Sportunterricht über seine Sportnote durchaus als wirksam, kompetent und talentiert wahrnehmen und erleben. Mit dem Erreichen guter Noten, aber auch durch die Berücksichtigung seiner Interessenslage bei der Gestaltung und Organisation des Sportunterrichts wird das Wohlbefinden des Schülers gesteigert, gleichzeitig nimmt die persönliche Bedeutung des Sportunterrichts im Rahmen seiner schulischen Ausbildung zu, insbesondere dann, wenn der Unterricht abwechslungsreich, bewegungsintensiv, gut strukturiert und organisiert ist. Zusätzliche schulische und außerschulische sportliche Aktivitäten in der Freizeit sowie das generelle Interesse am Fach Sport und an seinen Inhalten können außerdem dazu beitragen, dass sich der Schüler mehr in den Unterricht einbringt und eine höhere Anstrengungsbereitschaft zeigt, weil er überzeugt davon ist, erfolgreicher zu sein als weniger engagierte Schüler. Erfolgreiches Handeln hat wiederum Auswirkungen auf die Wahrnehmung seines sportlichen Talents und

mündet schließlich auch, über die Dokumentation und Beurteilung seiner Leistung in Form von Noten oder Verbaläußerungen, in einem positiven Feedback und sozialer Anerkennung seitens der Eltern, des Sportlehrers oder auch seiner Mitschüler. Um genau diese positiven Auswirkungen beizubehalten, ist der Schüler weiterhin gewillt, sich im Sportunterricht anzustrengen, wobei er seine Ziele situationsentsprechend festlegt.

Das Beispiel beschreibt einen erfolgsmotivierten Schüler, der sich durch eine positive Selbstbewertungsbilanz auszeichnet und bestrebt ist, Leistung und Erfolg zu erzielen, weil er den Wunsch nach Kompetenz und Selbstwirksamkeit besitzt.

Ein misserfolgsmotivierter Schüler hat zwar ebenfalls den Wunsch nach Kompetenz und Selbstwirksamkeit, jedoch ist dieser Wunsch an das Bestreben gekoppelt, Misserfolg zu vermeiden. Die Bemühungen keinen Misserfolg zu erleiden, führen zu einer negativen Selbstbewertungsbilanz, die sich in einer unrealistischen Zielsetzung und einer ungünstigen Attribuierungstendenz erkennen lässt. Die Überzeugung mangelnde Fähigkeiten und Begabung auch nicht durch verstärkte Anstrengungsbereitschaft ausgleichen zu können, wirkt sich nicht nur auf das fachspezifische Interesse des Schülers und seine sportliche Freizeitaktivität aus, sondern möglicherweise auch auf die Sportnote. Gleichzeitig ist das Streben Misserfolg zu vermeiden weniger förderlich für das Fähigkeitsselbstkonzept und das Selbstwertgefühl (vgl. Meyer, 1984, Jerusalem 1992).

Dementsprechend kann zusammengefasst werden, dass das Gefühl, aufgrund des eigenen Könnens, positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zu erzielen, sich als kompetent und erfolgreich zu erleben, einen Lernzuwachs erzielen zu können, der schließlich auch positive Konsequenzen einschließt, für Jungen und Mädchen im Sportunterricht gleichermaßen handlungsmotivierend ist. Das bedeutet, positive Lern- und Leistungsinformationen, bestehend aus Handlungsanreizen, deren Konsequenzen als erfreulich erachtet werden, führen zur Aktivierung des Leistungsmotivs und kommen im Lern- und Leistungsverhalten der Schüler entsprechend zum Tragen.

Allerdings stellt sich für einen Sportlehrer nun die Frage, woran das Leistungsmotiv bzw. die Leistungsmotivation von Schülern im Sportunterricht sichtbar wird? Mit den Worten von Alfermann & Stoll (2005) beantwortet, sind motivierte Schüler zielstrebig und ausdauernder in der Bearbeitung von Aufgaben, sie strengen sich mehr an und zeigen emotionale Reaktionen auf ihr Handeln. Jedoch wird aus diesem Verhalten nicht sichtbar, ob ein erfolgsmotiviertes und misserfolgsängstliches Motiv Anregung fand. Schließlich können auch misserfolgsmotivierte Schüler bestrebt sein, alles zu geben, um Misserfolge zu vermeiden. Ein erfolgsmotivierter Schüler hingegen strebt nach Erfolg, nach Kompetenz, die er möglichst wirksam und effektiv erreichen will. Er ist davon überzeugt, Leistung erbringen und einen Lernerfolg erzielen zu können (vgl. Heckhausen, 2003).

Während die Ausprägung des Leistungsmotivs jedoch nicht unmittelbar beobachtbar ist, sind andere Persönlichkeitsmerkmale von Schülern für den Lehrer im Sportunterricht durchaus sichtbar. Die Anstrengungsbereitschaft beispielsweise ist ein sichtbares Maß für Aktivität im Sport. Die Anstrengungsbereitschaft, aber auch das fachspezifische Interesse eines Schülers und seine sportliche Aktivität auch außerhalb des Sportunterrichts sind für eine Lehrkraft einsehbar, lassen somit Rückschlüsse auf das Leistungsmotiv zu und entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung des Sportunterrichts in der Schule ableiten.

Zu den Aufgaben des Sportunterrichts gehören, Kinder und Jugendliche für die Themen und Inhalte des Sportunterrichts zu begeistern, ihr Interesse zu wecken und zu festigen (vgl. Gogoll, 2006, 335), das Wohlbefinden und ihre Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht zu fördern und sie schließlich zum Lernen und Leisten im Unterricht, und möglichst auch zu außerunterrichtlicher sportlicher Aktivität zu motivieren.

Die Bedeutung des Interesses nimmt im Laufe der Schulzeit zu (Krapp, 1992a, 619). Rheinberg (1996) merkt an, dass das Interesse den Lernprozess in der Schule fördern kann. Dabei haben der Lehrer, das Schul- und Klassenklima und die Gestaltung der Lernumgebung auf die Interessensausprägung von Schülern einen Einfluss (vgl. Krapp, 2001, 291). Wenn ein Lehrer nun also den Sportunterricht interessant, abwechslungsreich, gut organisiert und strukturiert gestaltet, kann er die Grundlage für leistungsmotiviertes Verhalten legen.

Ganzheitliche Motivation gelingt unter anderem auch dadurch, individuelle Anreize zu schaffen, aber auch Identifikation mit dem Unterrichtsfach Sport zu fördern, indem beispielsweise über Organisationsformen wie Gruppenarbeit oder auch Phasen des offenen Unterrichts das Interesse der Schüler geweckt werden kann.

Eine interessante Unterrichtsgestaltung impliziert die Berücksichtigung von Schülerinteressen und -wünschen beim Treffen methodisch-didaktischer Entscheidungen. Themen und Inhalte sind, nach Klingen (2005, 100), dann interessant, wenn sie erkenntnisreich, spannend, attraktiv und plausibel erscheinen und die Neugier der Schüler wecken.

Abwechslungsreichtum zeigt sich in einem reichhaltigen und flexibel eingesetzten Methodenrepertoire (vgl. Bromme et al., 2006). Demnach ist denkbar, unterschiedliche Sozialformen im Sportunterricht zu verwenden und die Schüler in die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen, indem ihnen Verantwortung im Sinne der Auswahl von Übungen und Spielen oder die Übernahme von bestimmten Stundenanteilen übertragen wird. Gleichzeitig ist es notwendig, die Lern- und Leistungsziele des Unterrichts transparent darzulegen und so auszurichten, dass sie für alle Schüler gleichermaßen erreicht werden können, auch wenn das eine Binnendifferenzierung mit sich bringt (vgl. Schlag, 1995), die organisatorisch nicht immer leicht umsetzbar ist. Das Erreichen von realistischen, jedoch nicht zu

anspruchlosen Zielen führt zu Erfolgserlebnissen und damit verbundenen positiven Affekten.

Erfolgsmotiviertes Verhalten kann über die Vermittlung von Erfolgserlebnissen ebenfalls nachhaltig unterstützt werden. Erfolgserlebnisse führen dazu, dass sich die Kinder und Jugendlichen als kompetent wahrnehmen und Stolz über die erbrachte Leistung empfinden. Dies wiederum lässt auf positive Konsequenzen schließen, die sich im Wohlbefinden, in der Bedeutsamkeit des Sportunterrichts, in der Anstrengungsbereitschaft und auch im fachspezifischen Interesse von Kindern und Jugendlichen darstellen (vgl. Opper, 1996). Positive Lernerlebnisse und Unterrichtserfahrungen mit den entsprechenden Konsequenzen können dazu beitragen, dass das Wohlbefinden der Schüler, aber auch deren Anstrengungsbereitschaft wächst, weil sie dem Sportunterricht eine hohe Bedeutung beimessen, was die vorliegenden Daten belegen. Das heißt, der Unterricht kann über die Organisation und Gestaltung des Sportunterrichts durch den Lehrer, auf Lern- und Leistungsprozesse Einfluss nehmen.

Dabei müssen die Bewegungsangebote so gestaltet sein, dass sowohl die erfolgsmotivierten als auch die misserfolgsmotivierten Jungen und Mädchen gleichermaßen Erfolgserlebnisse haben. Dies impliziert, Schülern bewusst zu machen, dass Erfolg nicht darin besteht, einen Misserfolg zu vermeiden, sondern sich realistische Ziele zu setzen, die auch zum Lernergebnis und damit zum persönlichen Erfolg führen können. Je mehr das Leistungsmotiv die Tendenz in Richtung Erfolgszuversicht aufweist, desto zeitüberdauernder ist die Leistungsbereitschaft (vgl. Heckhausen, 2003) von Jungen und Mädchen im Sportunterricht.

Die Förderung eines auf Erfolg und Kompetenzsteigerung ausgerichteten Verhaltens unterstützt zudem eine positive Selbstbewertungsbilanz<sup>72</sup> (vgl. Heckhausen, 1972; Schmalt, 1986), die sich schließlich auch auf das Selbstwertgefühl auswirken kann.

Trautwein (2003) merkt hierzu an, dass ein positives Selbstbild insbesondere im Jugendalter ein wichtiger Indikator psychischen Wohlbefindens ist. Dies begründet Fox (2000) damit, dass die Ausformung des Selbstwertgefühls mit Erfahrungen und Rückmeldungen in leistungsthematischen Situationen in Verbindung gebracht werden.<sup>73</sup> Und Herber et al. (1999) stellen fest, dass eine Steigerung des Sachinteresses von Schülern zu einer Erhöhung ihres Selbstwerts aufgrund von sozialer Anerkennung führt.

---

<sup>72</sup> Eine positive Selbstbewertungsbilanz zeigt sich darin, dass die Schüler auf Erfolge stolz sind und sich darüber freuen, die Affekte nach Misserfolgen hingegen wesentlich geringer ausfallen.

<sup>73</sup> Heim & Brettschneider (2002) betonen, dass dem Einfluss sportlichen Engagements auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls eine besondere Bedeutung zukommt. Die Autoren zeigen auf, dass sportliche Aktivität auf das jugendliche Selbstwertgefühl in gewissem Maße unterstützend wirkt (ebenda, 132).

Das bedeutet auch, sofern sich ein Schüler ernst genommen fühlt, es gelingt, individuelle Anreize durch Differenzierung aber auch durch die Variierung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Organisationsformen zu schaffen, kann dies zu einer Zunahme des Wohlbefindens im Sport und Sportunterricht führen.

Neben der Auswahl und Anwendung möglichst abwechslungsreicher Übungen und Unterrichtsformen, der Beachtung von Schülerinteressen und -wünschen und der Schaffung einer lern- und leistungsfördernden Atmosphäre, beispielsweise durch die Verwendung von Musik oder anderen Medien im Sportunterricht, durch die Nutzung unterschiedlicher Sozialformen oder aber durch die Entwicklung eigener Spiel- und Übungsformen durch die Schüler stellen Gütemaßstäbe einen wichtigen Faktor im Motivationsprozess dar.

Gütemaßstäbe sollten sich nicht ausschließlich an metrischen Daten oder an den Technikmerkmalen von sportlichen Bewegungen orientieren. Vielmehr sollten auch Faktoren wie die Anstrengungsbereitschaft und der Leistungsfortschritt einbezogen werden. Zudem wäre es auch denkbar, dass Schüler im Rahmen der Ausbildung im Bereich der Sportspiele beispielsweise, auch eigene Spielformen mit eigenen Regeln und Gütemaßstäben entwickeln. Dabei kann die Bedeutung des Umgangs mit Gütemaßstäben geübt und positiv beeinflusst werden.

Anerkennung und Wertschätzung sind Grundmotive menschlichen Handelns (Bauer, 2012, 49). Im Sportunterricht können diese besser als in allen anderen Unterrichtsfächern über direktes Feedback, über unmittelbare Bewertung sportlicher Lern- und Leistungsaktivitäten ob von den Mitschülern oder aber von der Lehrkraft befriedigt werden.

Auch Lehrer sollten die Verwendung ihrer Gütemaßstäbe bzw. Bezugsnormen<sup>74</sup> bei der Beurteilung von Schülerleistungen überprüfen. Unterschiedliche Studien zur Verwendung von Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung zeigen, dass je mehr ein Lehrer den intraindividuellen Lernzuwachs des einzelnen Schülers beachtet und ihm rückmeldet, desto eher werden realistische Zielsetzungen und motivationsgünstige Ursachenklärungen vorgenommen, und umso eher ist eine positive Selbstbewertungsbilanz zu verzeichnen (vgl. u. a. Krug et al., 1980; Breuer, 1983; Rheinberg, 2001b).

Aufgrund dieser Ergebnisse wurden verschiedene Unterrichtsprojekte zur Förderung der individuellen Bezugsnormorientierung durchgeführt. Besonders häufig finden diese Programme im Sportunterricht Anwendung (Hecker et al, 1979; Kleine, 1977, 1980; Wessling-Lünnemann, 1982a, 1982b, 1983, 1984, 1985). Das Kernstück dieser Motivationsprogramme besteht jeweils darin, eine realistische Zielsetzung und eine selbstwertdienliche Kausalattribution anzuregen und die Verwendung der individuellen Bezugsnorm im Sportunterricht zu fördern (vgl. Krug,

---

<sup>74</sup> Bezugsnormen sind in unterschiedlichen Bezugssystemen verankerte Standards, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden (Rheinberg, 2001a, 41).

1976; Rheinberg & Krug, 1999). Winterstein (1991) untersuchte die Wirkungen eines leistungsmotivfördernden Sportunterrichts bei brasilianischen Grundschulern. Dafür wurden Sportlehrer einer Weiterbildung unterzogen, in deren Mittelpunkt praktische Empfehlungen für ein motivationsförderndes Lehrerverhalten standen. Es zeigten sich positive Wirkungen der Interventionsmaßnahmen dahingehend, dass Misserfolgsängstlichkeit bei den Schülern abgebaut wurde, während Werte der Erfolgszuversicht unverändert blieben.

An dieser Stelle muss konstatiert werden, dass die Anforderungen an eine Lehrkraft im Rahmen seiner Berufstätigkeit vielfältig sind und über die Gestaltung und Organisation des eigenen Unterrichts oft hinausgehen. Von daher kann man nicht erwarten, dass sich jeder Sportlehrer mit der Ausprägung des Leistungsmotivs von jedem einzelnen seiner Schüler umfassend beschäftigt und Maßnahmen unternimmt, die zu einer Veränderung der Ausprägung einer Persönlichkeitsdisposition, wie es das Leistungsmotiv darstellt, führen. Allerdings ist es möglich, mit Hilfe kleiner Schritte dazu beizutragen, eine erfolgszuversichtliche Motivausprägung von Jungen und Mädchen zu fördern, die sich letztlich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler auswirkt und schließlich zu einer für die Schüler und auch den Lehrer attraktiven, interessanten, freudbetonten und lernförderlichen Unterrichtsatmosphäre beiträgt.

### **13 Schlussbemerkungen**

Die Analyse der Daten zur Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zeigte, dass die Mädchen eine tendenziell höhere Furcht vor Misserfolg haben, während die Jungen eher zur Erfolgszuversicht tendieren. Obwohl das Sozial-, Bewegungs- und Gesprächsverhalten von Jungen nicht selten mit einer Benachteiligung von Mädchen einhergeht, finden Mädchen und Jungen in der Regel den koedukativen Sportunterricht besser als den getrenntgeschlechtlichen, insbesondere dann, wenn sie es seit vielen Jahren gewohnt sind (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1998, 37ff.). Lediglich die Schüler, die im Unterricht kaum aktiv sind, sprechen sich für einen monoedukativ organisierten Sportunterricht aus (Tietjens & Potthoff, 2006).

Schümer et al. (2001, 427) konnten bei PISA keinen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schüler und der Schulorganisation feststellen, womit sie die Ergebnisse älterer Schulleistungsstudien (Baumert et al., 2000) bestätigten. Damit stellt sich doch die Frage, inwieweit die Leistungsmotivausprägung und die Beziehung zu anderen Determinanten im Prozess des Lernens und Leistens von der Unterrichtsorganisation des Sportunterrichts beeinflusst oder moderiert werden.

Aufgrund des Untersuchungsdesigns der SPRINT-Studie konnten diese Beziehungen nicht ermittelt werden. Allerdings wäre es für die Gestaltung und

Organisation des Sportunterrichts hilfreich, wenn Kenntnisse über die Unterschiede in der Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen unter Berücksichtigung eines monoedukativ- oder koedukativgeführten Unterrichts vorliegen würden. Gleichzeitig könnte damit ein Beitrag zur Debatte der Koedukation (vgl. Holz-Ebeling, 2001) geleistet und konkrete Folgerungen für den Sportunterricht abgeleitet werden, die sich beispielsweise im Wohlbefinden und fachspezifische Interesse von Mädchen widerspiegeln.

Mit den in der SPRINT-Studie verwendeten Fragebögen war es möglich, die Ausrichtung und Ausprägung des Leistungsmotivs von Jungen und Mädchen im Sportunterricht zu untersuchen. Die Kenntnis zur Ausprägung des Leistungsmotivs der Schüler allein erlaubt jedoch keine Verhaltensvorhersagen. Es war daher notwendig, andere Persönlichkeitseigenschaften in Beziehung zum Leistungsmotiv zu setzen, um schließlich Folgerungen für die Gestaltung des Sportunterrichts abzuleiten. Es hat sich gezeigt, dass das Leistungsmotiv insbesondere die Erfolgszuversicht über verschiedene Determinanten wirksam wird.

Mit der Erfassung des Leistungsmotivs ist eine Persönlichkeitsdisposition (trait-Komponente im Sinne einer Grundhaltung) von Jungen und Mädchen betrachtet worden. Allerdings können damit keine Aussagen zur Leistungsmotivation, also zur momentanen inneren Befindlichkeit (state-Komponente) getroffen werden. Langens & Schüler (2003, 100) argumentieren, dass es notwendig ist, auch etwas über die Situation und die Art der Aufgabe zu wissen, um Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Leistungsmotiv einer Person und deren Leistung bzw. dessen Verhalten treffen zu können.

Rheinberg et al. (2001) haben vor einiger Zeit einen Fragebogen vorgestellt, mit dem es möglich ist, die aktuelle Motivation in Lern- und Leistungssituationen (FAM) zu erfassen (vgl. auch Vollmeyer & Rheinberg, 2003). Für den Sportunterricht existiert kein vergleichbares Instrument. Jedoch könnte ein solches Untersuchungsinstrument dazu beitragen, den Lern- und Leistungsmotivationsprozess im Sportunterricht transparenter zu machen, ihn detaillierter zu definieren und schließlich, im Sinne der Sportlehrkräfte, konkrete Folgerungen für die Gestaltung und Organisation des Sportunterrichts abzuleiten.

Zudem stellt das Leistungsmotiv nur eine von mehreren Eigenschaften dar, die individuelle Besonderheiten im Leistungsverhalten mitbedingen. Das heißt auch, dass es nur begrenzt möglich ist, aus dem Leistungsverhalten auf das Leistungsmotiv zu schließen, da andere Variablen, beispielsweise das Interesse oder die Begabung ebenso einen Einfluss ausüben. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Motive konkurrierend wirksam werden können, so ist es zum Beispiel beim Anschlussmotiv mit dem Leistungsmotiv denkbar. Folglich müssen die situativen Bedingungen berücksichtigt werden, um detaillierte Aussagen dahingehend zu treffen, inwieweit das Leistungsmotiv in sportlichen Situationen, insbesondere im Sportunterricht wirksam werden kann und auch kontextspezifisch ausgerichtet handlungsleitend wirkt.

## 14 Literatur

- Ader, A. (1980). Zum Problem der Leistung in Schule und Schulsport – Thema ohne Ende und mit Tradition. Gesellschaftliche Entwicklungen der pädagogischen und sportpädagogischen Leistungsdiskussion. *Sportunterricht*, 29(2), 51-57.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2005). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Allmer, H. (1973). *Zur Diagnostik der Leistungsmotivation. Konstruktion eines sportspezifischen Motivationsfragebogens*. Ahrensburg: Czwalina.
- Allmer, H. & Nitsch, J. R. (1975). Dimensionen sportbezogener Leistungsmotivation. Ein Vergleich von multiplen Faktorenmodell und Binärstrukturmodell. In Rieder, H., Eberspächer, H. Feige, K. & Hahn, E. (Hrsg.), *Empirische Methoden in der Sportpsychologie* (Bericht über das 1. Internationales Symposium vom 9. bis 11. Oktober 1974 in Heidelberg, S. 83-102). Schorndorf: Hofmann.
- Allport, G. W. (1976). Entstehung und Umgestaltung der Motive. In H. Thoma (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (9. Aufl., S. 488-497). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001a) (Hrsg.), *PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung Zugriff am 14.05.2008 unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001b). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Asendorpf, J. B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of risktaking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1958). Thematic Apperceptive Measurement of Motives within the context of a theory of motivation. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. (pp. 596-616). Princeton, New Jersey, Toronto, London, Melbourne: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Atkinson, J. W. (1976). Erwartungstheorie und Utilitätstheorie. In H. Thoma (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (9. Aufl., S. 462-473). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Balz, E. (1997). Zur Entwicklung der sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung in Westdeutschland. *Sportwissenschaft*, 27(3), 249-267.
- Balz, E. (1997). Einführung: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 7-14) Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2008). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport: Didaktik und Methodik* (S. 34- 40). Leipzig: Friedrich.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update. *Sportpädagogik*, 1, 25-32.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (2001). Erziehender Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*, Bd. 1 Grundlagen und pädagogische Orientierungen (2. Aufl., S. 162-192). Hohengehren: Schneider.
- Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer, J. (2010). *Emotionale Intelligenz und Führung*. Zugriff am 18.08.2013 unter [http://www.janusteam.de/publikationen/forum/ausgabe\\_2010\\_08/bauer\\_emotionale\\_intelligenz\\_u\\_fuehrung.pdf](http://www.janusteam.de/publikationen/forum/ausgabe_2010_08/bauer_emotionale_intelligenz_u_fuehrung.pdf)
- Bauer, J. (2012). Egoismus oder Altruismus? Was „treibt“ den Menschen? *Forschung und Lehre*, 1, 48-49.



- Baumert, J. (2000). Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In F. Achenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Bd. 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung (S. 121-127). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (2000). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im internationalen Vergleich. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende des Schullaufbahn. Band 1, Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 135-197). Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Zugriff am 22.08.2011 unter [www.mpg.de/PISA/pdfs/CCCdt.pdf](http://www.mpg.de/PISA/pdfs/CCCdt.pdf).
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15- 68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 39-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Artelt, C., Carstensen, C.H., Sibberns, H. & Stanat, P. (2002). Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 11-39). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Konzeption und technische Grundlagen der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 11- 50). Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, J. & Brettschneider, W.-D. (1994). *Der Sportverein und seine Jugendlichen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baur, J., Burrmann, U. & Krysmanski, K. (2001). Sportbezogene Sozialisation von Mädchen. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *Bisp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2001* (S. 219-226). Bonn.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (2. Aufl., S. 13-16). Weinheim: Juventa
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B. & Ehrenspiel, F. (2006). *Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte*. Köln: Strauß.
- Beermann, L. & Heller, K.A. (1992). *Technik, Mathematik und Naturwissenschaften: Erweiterung der Berufsperspektive für begabte und interessierte Mädchen? Abschlussbericht an das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*. Bern: Huber.
- Beier, A. (1980). *Entwicklung der Leistungsmotivation und der Sportmotorik. Eine Längsschnittuntersuchung bei 6- bis 12jährigen*. Schorndorf: Hofmann.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing Motivation in Physical Education. In G. H. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101-128). Champaign: Human Kinetics.
- Blanchard, C. M., Mask, L., Vallerand, R. J., de la Sablonniere, R. & Provencher, P. (2007). Reciprocal relationship between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 854-873.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-104). Schorndorf: Hofmann.

- Borchert, J. (1998). Leistungsmotivation. In M. Greisbach, U. Kullik & E. Souvignier (Hrsg.). *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung* (S. 69-80). Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale, Wien, Zagreb: Pabst Science Publisher.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Singapur, Tokio: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Tokio: Springer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Forschungsbericht*. Frechen: Ritterbach.
- Brettschneider, W.-D. & Brandl-Bredenbeck, H.P. (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim und München: Juventa.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, H.-P. (1983). Unterrichtsbeobachtung als Analyse der Leistungsmotivbeeinflussenden Wirkungen des Lehrerverhaltens. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S. 156-166). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, Ch. & Wicker, P. (2007). Körperliche Aktivität über die Lebensspanne. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils* (S. 89-107). Göttingen: Hogrefe.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lernenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., 269-355). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J.C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59-86). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Schultheiß, O. C. (1999). Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 147-167). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2001). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 622-629). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht* Zugriff am 13.05.2009 unter [http://www.bmbf.de/pub/nonformale\\_und\\_informelle\\_bildung\\_kindes\\_u\\_jugendalter.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009). *Internationale Leistungsvergleiche*. Zugriff am 22.06.2011 unter [www.bmbf.de/de/6549.php](http://www.bmbf.de/de/6549.php).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010). *Pisa 2006*. Zugriff am 22.06.2011 unter [www.bmbf.de/de/6624.php](http://www.bmbf.de/de/6624.php).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011). *Pisa 2003*. Zugriff am 22.06.2011 unter [www.bmbf.de/de/3292.php](http://www.bmbf.de/de/3292.php).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2011). *Pisa 2009: Deutschland holt auf*. Zugriff am 22.06.2011 unter [www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20101207-215.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20101207-215.pdf).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014. Zugriff am 25.08.2008 unter [http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb:060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb:060228_ak3.pdf).
- Clauß, G., Erhardt, G., Kulka, H., Lopscher, J., Rösler, H.-D. & Timpe, K.-P. (1995). *Fachlexikon ABC Psychologie* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Harri Deutsch.
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen*. Schorndorf: Hofmann.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Creca, R. (2002). Schule in der Leistungsgesellschaft. In K. Lemnitzer & W. Wiater (Hrsg.), *Die Schule fördert und fordert Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit in pädagogischer Verantwortung* (S. 34-55). Minden: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Dahme, G., Jungnickel, D. & Rathje, H. (1993). Güteeigenschaften der Achievement Motives Scale (AMS) von Gjesme und Nygard (1970) in der deutschen Übersetzung von Göttert und Kuhl – Vergleich der Kennwerte norwegischer und deutscher Stichproben. *Diagnostica*, 39(3), 257-270.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in Education: The Self-Determination Theory Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Degenhardt, A. (1979). Geschlechtstypisches Verhalten und Geschlechtsrollen Befunde und Theorien. In A. Degenhardt & H.M. Trautner (Hrsg.), *Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht* (S. 26-49). München: Beck.
- Degenhardt, A. & Trautner, H. M. (1979). Einleitung. In A. Degenhardt & H.M. Trautner (Hrsg.), *Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht* (S. 9-25). München: Beck.
- Deutscher Sportbund (2006) (Hrsg.). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Dresel, M., Heller, K. A. , Schober, B. & Ziegler, A. (2001). Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich: Motivations- und selbstwertdienliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* ( S. 270-288). Donauwörth: Auer.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. In Roberts, G.C. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories and Achievement Motivation. Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S. & Bempechat, J. (1983). Children's Theories of Intelligence: Consequences of Learning. In S.G. Paris, G.M. Olson & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 239.256). Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eder, F. (1986) Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20, 83 - 103
- Eder, F. (1995) Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen - Ergebnisse der Repräsentativerhebung. Eder, F. (Hrsg.). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 24 - 168). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eickhorst, A. (1994). *Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Elbe, A.-M. (2003). Die sportliche Leistungsorientierung von deutschen und amerikanischen studentischen Leistungssportlerinnen. *Psychologie und Sport*, 10, 28-37.
- Elbe, A.-M. (2004). SOQ-d – der Sport Orientation Questionnaire in deutscher Version. Zugriff am 04.06.2007 unter [http://www.bisp.de/cIn\\_050/nn\\_40770/SpoPsy/DE/Diagnostikportal/Motivation/Sportlerfrageboegen/BogenSOQ/eckdatenzumInventar\\_\\_soq.html](http://www.bisp.de/cIn_050/nn_40770/SpoPsy/DE/Diagnostikportal/Motivation/Sportlerfrageboegen/BogenSOQ/eckdatenzumInventar__soq.html).

- Elbe, A.-M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2002). Zum Zusammenhang zwischen allgemeiner und sportspezifischer Leistungsmotivation bei SportinternatsschülerInnen. In B. Strauß, M. Tietjens, N. Hagemann & A. Stachelhaus (Hrsg.), *Expertise im Sport lehren-lernen-leisten* (Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 09. bis 11. Mai 2002 in Münster, S. 162-163). Köln: bps-Verlag.
- Elbe, A.-M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003). Entwicklung der allgemeinen und sportspezifischen Leistungsmotivation von Sportschüler/-innen. *Psychologie und Sport* 10(4), 134-143.
- Elbe, A.-M., Wenhold, F. & Müller, D. (2005). Zur Reliabilität und Validität der Achievement Motives Scale-Sport. Ein Instrument zur Bestimmung des sportspezifischen Leistungsmotivs. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12(2), 57-68.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Endrikat, K. (2001). Wie sehen sich sporttreibende Jugendliche in Deutschland. Aspekte des Selbstkonzepts von Heranwachsenden. *Spektrum der Sportwissenschaft*, 13, 62-70
- Erdmann, R. (1976). Einige theoretische Überlegungen zur Motivgenese und weiterführende unterrichtspraktische Gedanken. In D. Bierhoff-Alfermann (Hrsg.), *Praxis der Sozialpsychologie*. Bd. 5. Soziale Einflüsse im Sport (S. 77-90). Darmstadt: Steinkopf.
- Erdmann, R. (1983). Motivation und Einstellung im Sport – theoretische Betrachtung zweier Konstrukte. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S. 13-34). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (1995). Leisten im Sportunterricht – pädagogischer Anspruch und praktische Möglichkeiten. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit* (1. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes vom 23. bis 25.05.1995 in Leipzig, S. 122-130). Sankt Augustin: Academia.
- Erdmann, R. (1997). Leisten in pädagogischer Verantwortung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 79-92). Schorndorf: Hofmann.
- Erdmann, R. (2008). Leisten – Leistung – Sportunterricht. ? In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport: Didaktik und Methodik* (S. 55-61). Leipzig: Friedrich.
- Ewert, J.-P. (1998). *Neurobiologie des Verhaltens: kurzgefaßtes Lehrbuch für Psychologen, Mediziner und Biologen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Fabian, L. & Ross, M. (1984). The development of the Sports Competition Trait Inventory. *Journal of Sport Behavior*, 7, 13-27.
- Faulhammer, E. (1998). *Musikunterricht und Leistungsmotivation - Ergebnisse einer Feldstudie*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Salzburg.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 1-35). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Fox, K.R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox, S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88-117). London: Routledge.
- French, E. G. (1958a). Some characteristics of achievement motivation. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. (pp. 270-277). Princeton, New Jersey, Toronto, London, Melbourne: Van Nostrand.
- French, E. G. (1958b). Effects of the Interaction of Motivation and Feedback on Task Performance. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. (pp. 400-408). Princeton, New Jersey, Toronto, London, Melbourne: Van Nostrand.
- Freud, S. (1940). *Triebe und Triebchicksale. Gesammelte Werke*. London: Imago.
- Frintrup, A. & Schuler, H. (2007). *SMT-Sportbezogener Leistungsmotivationstest. Manual*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Fröhlich, W.D. (1997). *Wörterbuch Psychologie* (21. Aufl.). München: dtv.
- Fuchs, R. & Schwarzer, R. (1994). Selbstwirksamkeit zur sportlichen Aktivität: Reliabilität und Validität eines neuen Messinstruments. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 141-145.
- Funke-Wieneke, J. (2003). Alle Zöglinge sind gemessen, die Aufgaben sind damit in gehöriges Verhältnis gebracht. Leisten und Leistung im Bewegungsunterricht. *Sportpädagogik*, 5, 4-9.

- Funken, C., Hammerich, K. & Schinzel, B. (1996). *Geschlecht und Schule. Oder: Wie Ungleichheit der Geschlechter durch Koedukation neu organisiert wird*. Sankt Augustin: Academia.
- Fuß, E. (2002). Begründung und Intention des Jahresthemas. In K. Lemnitzer & W. Wiater (Hrsg.), *Die Schule fördert und fordert Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit in pädagogischer Verantwortung* (S. 11-19). Minden: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Gabler, H. (1973). Zur Entwicklung der Leistungsmotivation von Jugendlichen Hochleistungssportlern. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Motivation im Sport* (V. Kongress für Leibeserziehung 7.-10. Oktober 1970 in Münster, S. 214-220, 2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (1975). TAT Sportbildserien – Fragestellungen, Gütekriterien, Untersuchungsergebnisse. In Rieder, H., Eberspächer, H. Feige, K. & Hahn, E. (Hrsg.), *Empirische Methoden in der Sportpsychologie* (Bericht über das 1. Internationale Symposium vom 9. bis 11. Oktober 1974 in Heidelberg, S. 118-124). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (1976). Persönlichkeitsmerkmale – Temperament, Motivation, Interessen und Einstellungen. In H. Gabler (Hrsg.), *Schulsportmodelle in Theorie und Praxis* (S. 137-166). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (1981). *Leistungsmotivation im Hochleistungssport* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (1986). Motivationale Aspekte sportlicher Handlungen. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie*. Teil 1. Grundthemen (S. 64-106). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (2002). *Motive im Sport. Motivationspsychologische Analysen und empirische Studien*. Schorndorf: Hofmann.
- Gebhard, U. (2003). Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt – Grundsätzliche Überlegungen zum Lernen und Lehren im Anschluss an PISA. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 205-223). Balmannsweiler: Schneider.
- Gehlert, B. & Pohlmann, H. (1995). *Praxis der Unterrichtsvorbereitung* (4. Aufl.). Köln: Bildungsverlag Eins.
- Gerlach, E., Wilsmann, F., Kehne, M., Oesterreich, C. & Stucke, C. (2005). *Sportunterricht in Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der SPRINT-Studie*. Unveröffentlichtes Dokument. Universität Paderborn: Department Sport und Gesundheit.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gill, D.I. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. In M. Murphey, L.K. Tennant & R.N. Singer (Ed.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 314-327). New York: Macmillan.
- Gill, D.I. & Deeter, T.E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(3), 191-202.
- Gill, D.I., Dzewaltowski, D.A. & Deeter, T.E. (1988). The Relationship of Competitiveness and Achievement Orientation to Participation in Sport and Nonsport Activities. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 139-150.
- Girmes, R. (1997). *Sich zeigen und die Welt zeigen – Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske+Budrich.
- Girmes, R. (1999). Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. Bildungsaufgaben in der posttraditionalen Gesellschaft. In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analyse und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (Die Deutsche Schule, 5. Beiheft, S. 67.82). Weinheim: Beltz.
- Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. Unpublished Manuscript, University of Oslo
- Götttert, R. & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Scale von Gjesme und Nygard*. Unveröffentlichtes Manuskript. Ruhr Universität Bochum.
- Gogoll, A. (2006). Motivationale Bedingungen des Lernens im Sportunterricht. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 26.-28. Mai 2005 in Kiel, S. 255-259). Hamburg: Czwalina.

- Gogoll, A. (2008). *Wissenserwerb im Sportunterricht. Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit. Eine empirische Untersuchung zum Lernen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Habil., Universität Bielefeld.
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivational Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Grössing, S. (1997). Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 33-45). Schorndorf: Hofmann.
- Grünwald-Huber, E. (1997). *Koedukation und Gleichstellung*. Zürich: Rütger.
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Guay, F., Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004.
- Gudjons, H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günzel, W. (1985). Aspekte der sportlichen Leistung und Leistungsbeurteilung. In W. Günzel (Hrsg.), *Taschenbuch des Sportunterrichts*, Bd. 1 Beiträge zur Theorie und Praxis (3. Aufl., S. 78- 99). Baltmannsweiler: Schneider.
- Günzel, W. & Laging, R. (2001). Sportunterricht und Schulsport auf neuen Wegen – eine Einführung. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*, Bd. 1 Grundlagen und pädagogische Orientierungen (2. Aufl., S. 2-12). Hohengehren: Schneider.
- Hackfort, D. (2003). *Studientext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Halisch, F. (1976). Die Selbstregulation leistungsbezogenen Verhaltens: Das Leistungsmotiv als Selbstbegründungssystem. In H.-D. Schmalz & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 137-164). Stuttgart: Klett.
- Halisch, F. (1986). *Operante und response Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs*. München: Max Planck-Institute für Psychological Research.
- Hahmann, H. (1974). Differenzierte Leistungsmotivation nach Alter und Geschlecht bei Elf- bis Dreizehnjährigen. *Sportunterricht*, 23(12), 125-127.
- Hayashi, C. T. & Weiss, M. R. (1994). A Cross-Cultural Analysis of Achievement Motivation in Anglo-American and Japanese Marathon Runners. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 187-202.
- Hecker, G. (1996). *Sportpädagogik. Eine Einführung in sportpädagogisches Denken*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hecker, G. & Kleine, W. (1983). Ausgewählte Befunde aus der Motivations- und Einstellungsforschung und Perspektiven für weiterführende Forschungsmöglichkeiten. In D. Kayser & W. Preising (Hrsg.), *Aspekte der Unterrichtsforschung im Sport* (S. 196-213). Schorndorf: Hofmann.
- Hecker, G., Kleine, W., Weßling-Lünnemann, G & Beier, A. (1979). Interventionsstudien zur Entwicklungsförderung der Leistungsmotivation im Sportunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6(2), 153-169.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thoma (Hrsg.), *Motivation. Bd. 2. Allgemeine Psychologie* (S. 602-702). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In H. Thoma u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 2. Sozialpsychologie* (S. 955-1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1973). Leistungsmotivation und Sport. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Motivation im Sport* (V. Kongress für Leibeserziehung 7.-10. Oktober 1970 in Münster, 2. Aufl., S. 25-40). Schorndorf: Hofmann.
- Heckhausen, H. (1974a). *Motivationsanalysen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Heckhausen, H. (1974b). Motive und ihre Entstehung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1* (S. 133-171). Frankfurt am Main: Fischer.

- Heckhausen, H. (1974c). Einflussfaktoren der Motiventwicklung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1* (S. 173-209). Frankfurt am Main: Fischer.
- Heckhausen, H. (1974d). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1* (S. 547-573). Frankfurt am Main: Fischer.
- Heckhausen, H. (1974e). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1* (S. 575-601). Frankfurt am Main: Fischer.
- Heckhausen, H. (1974f). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1976). Motivation der Anspruchsniveausetzung. In H. Thomae (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (9. Aufl., S. 231-250). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Heckhausen, H. (1977). Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28, 175-189.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heckhausen, H. & Wagner, I. (1965). Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation (II.) in der Zielsetzung des Kleinkindes. Zur Genese des Anspruchsniveaus. *Psychologische Rundschau*, 28, 179-245.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8(1), 7-47.
- Held, J. & Plaum, E. (1995). Geschlechtsdifferenzen bei Leistungsmotivationsvariablen: Untersuchungen mit der Konstanzer Erfolgs-Mißerfolgs-Batterie (KEMB) an Realschulen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42(2), 151-130.
- Helmke, A. (1992a). Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizite. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2. Empirische Pädagogik 1970-1990* (S. 595-603). Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (1992b). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Motivation und Schulleistung: Trends, Sackgassen und Perspektiven der Forschung. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992*. (S. 588-595). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen bewerten verbessern*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchener Studie „Scholastik“. *Pädagogik*, 50(6), 24-29.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 81-91). Weinheim: Beltz.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 21-43). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. & Brettschneider, D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 118-138.
- Heim, R. & Stucke, Ch. (2003). Körperliche Aktivitäten und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 127-144). Schorndorf: Hofmann.
- Heim, R. & Wolf, F. (2008). *Leistungsschwache Schüler im Sportunterricht – eine Sekundäranalyse*. Universität Heidelberg, Institut für Sport und Sportwissenschaft. Zugriff am 15.10.2009 unter [http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/leistungsschwache\\_schueler.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/leistungsschwache_schueler.pdf).
- Heim, R., Brettschneider, W.-D., Hofmann, J. & Kussin, U. (2006). Das Kernstück der Untersuchung – die Teilstudie zur Erfassung des Sportunterrichts. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 76-93). Aachen: Meyer & Meyer.

- Herber, H.-J., Astleitner, H., & Faulhammer, E. (1999). *Musikunterricht und Leitungsmotivation*. Zugriff am 12.11.2009 unter [http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst99/hh\\_ha\\_ef\\_1999\\_2.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/hh_ha_ef_1999_2.pdf).
- Herber, H.-J., Faulhammer, E. & Paschon, A. (2001). *Musikunterricht und Leistungsmotivation. II. Teil*. Zugriff am 12.11.2009 unter [http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst2001/faulh\\_hh\\_2001\\_2.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2001/faulh_hh_2001_2.pdf)
- Hermans, H., Petermann, F. & Zielinski, W. (1976a). *LMT - Leistungsmotivationstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Hermans, H. & Undeutsch, U. (1976b). *LMT-J. Leistungsmotivationstest für Jugendliche. Deutsche Fassung*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54(6), 163-167.
- Hobmaier, H., Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Dirrigl, W., Gotthardt, W. & Ott, W. (1997). *Psychologie* (2. Aufl.). Köln: Stam.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 551-589). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Holz-Ebeling, F. (2001). Koedukation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 331-336). Weinheim: Beltz.
- Hölter, G. (1983). Die sonderpädagogische Anwendung eines psychologischen Konstruktes - dargestellt am Beispiel des Leistungsmotivs und des Sportunterrichts mit Problemschülern. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S. 73-85). Schorndorf: Hofmann.
- Horn, A. (2003). Zeitgemäßer Schulsport: Spaß statt Leistung? In G. Treutlein (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Sport und Sportunterricht* (175-192). Idstein: Schulz-Kirchner .
- Hoppe, F. (1976). Das Anspruchsniveau. In H. Thomae (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (9. Aufl., S. 217-230). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven: Yale University Press.
- Hummel, A. (1997). Die Körperlich-Sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wir pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 47-62). Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A. & Balz, E. (1995). Sportpädagogische Strömungen – Fachdidaktische Modelle – Unterrichtskonzepte. Auf dem Weg zu einer didaktischen Landkarte. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten* (Kongressbericht zum ersten Sportlehrerkongress in vom 23. bis 25.03. 1995 in Leipzig, S. 28-40). Sankt Augustin: Academia.
- Hunger, I. (2000). Erst Lust, dann Frust... Schulsport aus Sicht „sportschwacher“ SchülerInnen. *Sportpädagogik* 24(6), 28-32.
- Hurrelmann, K. (1994). Probleme mit dem sozialen Verhalten: Kann die Schule Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Impulsen helfen? In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 15-30). Schorndorf: Hofmann.
- Jäncke, L. (2009). Neurobiologie der Motivation und Volition. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 287-297). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1992). Selbstkonzepte. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2. Empirische Pädagogik 1970-1990* (S. 611-617). Weinheim: Juventa.
- Jerusalem, M. (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich*. Unveröffentlichte Antrittsvorlesung vom 23. Mai 1993. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Jerusalem, M. & Mittag, M. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Jobt, U.-J. (1977). Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 174-178.
- Kanfer, F.H. (1970). Self-regulation: Research, issue, and speculation. In C. Neuringer & J.L. Michael (Ed.), *Behaviour modification in clinical psychology* (pp. 178-220). New York: Appleton.



- Kanfer, F.H. (1971). The maintenance of behaviour by self-presented stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L.B. Sachs (Ed.), *The psychology of private events* (pp. 39-59). New York: Academic Press.
- Kang, L., Gill, D. L., Acevedo, E. O. & Deeter, T.E. (1990). Competitive Orientation among athletes and nonathletes in Taiwan. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 146-157.
- Karner, H. F. (1996). Die personelle und strukturelle Seite des intellektuellen Kapitals. Wissenswerker in und außerhalb der Netzwerkorganisation. In U. Schneider (Hrsg.), *Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals* (S. 77-132). Frankfurt am Main: FAZ
- Kasten, H. (2001). Geschlechtsunterschiede. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 212-219). Weinheim: Beltz.
- Kessler, M. (1988). *Fragebogen zur Kausalattribution in Leistungssituationen (FKL). Manual*. Weinheim: Beltz.
- Klaes, L., Cosler, D., Rommel, A. & Zens, Y. C. K. (2003). WIAD-AOK-DSB-Studie II. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zugriff am 19.05.2008 unter [http://www.ehrenamt-im-sport.de/fileadmin/fm-ehrenamtisport/pdf/wiad\\_2003\\_a3891f21.pdf](http://www.ehrenamt-im-sport.de/fileadmin/fm-ehrenamtisport/pdf/wiad_2003_a3891f21.pdf).
- Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung?* (S. 91–104). Opladen: : Leske + Budrich
- Klafki, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 135-161). München: PimS.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleine, W. (1977). *Förderung der Leistungsmotivation im Sportunterricht der Grundschule*. Diss., Pädagogische Hochschule Rheinland.
- Kleine, W. (1980). *Leistungsmotiv-Schulung im Grundschulsport. Eine motivationspsychologische Studie unter sportpädagogischen Aspekten*. Schorndorf: Hofmann.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren – Selbststeuerung fördern. *Sportunterricht*, 54(4), 99-104.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 756-786). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim & München: Juventa.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittdatenanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 163-181). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Köller, O., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(2), 70-80.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K.U. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-470.
- Köller, O., Baumert, J. Cortina K. S. & Trautwein, U. (2010). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter (BIJU). In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 245-252). Göttingen: Hogrefe.
- Krah, D. & Bähr, I. (2007). Geschlechtstypische Strukturen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln*. (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.Juni 2006 in Kassel, S. 76-78). Hamburg: Czwilina.
- Krampen, G. (1989). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Theorie, Geschichte, Probleme. In Krampen, G. (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 3-19). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

- Krapp, A. (1992a). Interesse – Ein neu entdecktes Forschungsgebiet der empirischen Pädagogik. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2. Empirische Pädagogik 1970-1990* (S. 617-623). Weinheim: Juventa.
- Krapp, A. (1992b). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747-770.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187-206.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 286-294). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. & Wild, K.-P. (o.A.). *Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung: Überblick*. Zugriff am 01.08.2009 unter <http://www.ezw.rwth-aachen.de/index.php?id=51>.
- Krombholz, H. (1988). Sportliche und kognitive Leistungen im Grundschulalter - Eine Längsschnittuntersuchung. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Lang.
- Krug, S. (1976). Förderung und Änderung des Leistungsmotivs: Theoretische Grundlagen und deren Anwendung. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 221-247). Stuttgart: Klett.
- Krug, S., Mrazek, J. & Schmidt, Ch. (1980). Motivationsförderung im Sportunterricht durch Leistungsbewertung unter individueller Bezugsnorm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 278-284.
- Kugelman, C. (2001). Koedukation im Sportunterricht oder: Mädchen und Jungen gemeinsam in Spiel, Sport und Bewegung unterrichten. . In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Bd. 1 Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (2. Aufl., S. 297-322). Hohengehren: Schneider
- Kugelman, C. (2008). Mädchen im Sportunterricht heute – Frauen in Bewegung morgen. ? In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport: Didaktik und Methodik* (S. 212-220). Leipzig: Friedrich.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kurz (1995). Handlungsfähigkeit im Sport - Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten* (Kongressbericht zum ersten Sportlehrerkongress in vom 23. bis 25.03. 1995 in Leipzig, S. 41-48). Sankt Augustin: Academia.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D., Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (2003). Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 145-165). Schorndorf: Hofmann.
- Lampert, T., Mensink, G.B.M., Romahn, N. & Wolf, A. (2007). *Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS)*. Zugriff am 20.08.2011 unter [www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikationen/Lampert\\_sport\\_Aktivität.pdf](http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikationen/Lampert_sport_Aktivität.pdf).
- Landesinstitut für Schule (2004). *Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1998). *Sportunterricht ohne Grenzen. Beiträge des Faches Sport zum fächerübergreifenden Unterricht im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I*. Bönen: Kettler.
- Langens, T.A. & Schüler, J. (2003). Die Messung des Leistungsmotivs mittels des Thematischen Auffassungstests. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 89-103). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lewin, K. (1931). *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*. Leipzig: Hirzel.
- Ludwig, S. (1983). Geschlechtsspezifische Aspekte der Leistungsmotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 7-15.

- Lund, B., Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 130-142.
- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbeck: Rowohlt.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (o. A.) (Hrsg.). *Leistungsmotive, Zielorientierungen und subjektive Theorien* (BIJU-Projekt). Zugriff am 13.05.2009 unter [http://www.biju.mpg.de/texte/selektionsmotivation.pdf?mpib\\_biju=bf56e4f581c95ef7a7495e3d07e9eaca](http://www.biju.mpg.de/texte/selektionsmotivation.pdf?mpib_biju=bf56e4f581c95ef7a7495e3d07e9eaca).
- Mc Clelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appelon.
- Mc Clelland, D. C., Clark, R. A., Roby, T. B. & Atkinson, J. W. (1958). The effect of the need of achievement on thematic apperception. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. (pp. 64-82). Princeton, New Jersey, Toronto, London, Melbourne: Van Nostrand.
- Mc Clelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1976). Wirkungen der Leistungsmotivation. In H. Thomae (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns* (9. Aufl., S. 267-271). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mc Dougall, W. (1932). *The energies of men*. London: Methuen.
- Medler, M. (1973). Vergleichende Untersuchung zur Art und Tendenz der Leistungsmotivation verschiedener Person-Umwelt-Bezüge. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Motivation im Sport* (V. Kongress für Leibeserziehung 7.-10. Oktober 1970 in Münster, S. 327-331, 2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1987). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriß einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (8. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Meyer, W.-U. (1973). *Leistungsmotiv und Ursachenklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart: Klett.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Michel, C. & Novak, F. (2001). *Kleines Psychologisches Wörterbuch* (3. Aufl.). Breisgar: Herder Freiburg.
- Miethling, W.-D. (2001). Leisten, Bewerten, Zensieren. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (Band 2, S. 78-91). Hohengehren: Schneider.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mlynarczyk, D. (1993). Motive des Sporttreibens im Wandel? *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 34(2), 28-45.
- Mlynek, H. (1992). *Leistungseinstellungen und Leistungsmotivation bei Kindern im Grundschulalter – eine empirische und diagnostische Untersuchung auf handlungspsychologischer Basis*. Diss., Universität zu München.
- Möller, J. (1994a). Attributionsforschung im Sport. *Psychologie und Sport. Zeitschrift für Sportpsychologie*, 8(3), 82-93.
- Möller, J. (1994b). Attributionsforschung im Sport. *Psychologie und Sport. Zeitschrift für Sportpsychologie*, 8(4), 149-156.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 629-635). Weinheim: Beltz.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications of Education. In S.G. Paris, G.M. Olson & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346
- Nicholls, J.G. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. In Roberts, G.C. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 31-56). Champaign: Human Kinetics Publishers.

- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1. Grundthemen* (S. 188-270). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J. R. & Singer, R. (1997). Schulsport. In F. E. Weinert. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 571-601). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Ntoumanis, N. & Blaymires, G. (2003). Contextual and situational motivation in education: a test of the specificity hypothesis. *European Physical Education Review*, 9(1), 5-21.
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie*. (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Opper, E. (1996). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *Sportunterricht* 45(8), 340-348.
- Pache, D. (1978). *Einstellung und Schulleistungen. Vergleichende Untersuchungen zwischen Sportunterricht und Hauptfächern*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München und Weinheim: Psychologie-Verlags Union.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1993). Emotion und Kognition im Leistungskontext. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (S. 931-933). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 153-180). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Perleth, Ch., Heller, K. A. & Becker, U. (1996). Follow-up-Untersuchung zur Münchener Hochbegabungsstudie. In Witruk, E. & Friedrich, G. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (Bericht über die 5. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Leipzig 1995, S. 487-497). Landau: Empirische Pädagogik.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1993). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 7, 58-71.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (o.A.). *Pisa 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Zugriff am 23.09.2011 unter [http://pisa.ipnuni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipnuni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf).
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Scherrer, J. (1995). Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. Eine Evaluationsstudie an thüringer Regelschulen. *Sportunterricht*, 44(12), 492-502.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmantische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Rethorst, S. (1991). Die Kausaldimensionsskala – Eine deutsche Version der Skala von Russel zur Erfassung der subjektiven Dimensionierung von Kausalattributionen. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethodik. Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 191-197). Köln: bps.
- Rethorst, S. & Wehrmann, R. (1998). Der TEOSQ-D zur Messung der Zielorientierung im Sport. In Teipel, D., Kemper, R. & Heinemann, D. (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Prognostik, Intervention* (Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 08. bis 10. Mai 1997 in Jena, S. 57-63). Köln: bps.
- Rheinberg, F. (1976). Situative Determinanten der Beziehung zwischen Leistungsmotiv und Schul- und Studienleistung. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 249-264). Stuttgart: Klett.
- Rheinberg, F. (1977). *Soziale und individuelle Bezugsnorm. Zwei motivierungsbedeutsame Sichtweisen bei der Beurteilung von Schülerleistungen*. Diss., Ruhr-Universität, Bochum.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

- Rheinberg, F. (1982). *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982*. Düsseldorf: Schwann.
- Rheinberg, F. (1983). Die Frage nach dem Sinn – Anstrengung wozu? Motivationsphänomene jenseits von Unterschieden der Anstrengungsattribution. In D. Görlitz (Hrsg.), *Kindliche Erklärungsmuster. Entwicklungspsychologische Beiträge zur Attributionsforschung. Bd. 1* (S. 228-247). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 23-50). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F. (2001a). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 55-62). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2001b). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 478-483). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2003). Motivation und Willen stärken: Lernerfolge erreichen! In H. Anschlag et. al (Hrsg.), *Kinder wollen lernen. Ihre Motivation fördern und erhalten!* (S. 9-23). Berlin: trainmedia.
- Rheinberg, F. & Donkoff, D. (1993). Lernmotivation und Lernaktivität: Eine modellgeleitete Erkundungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), 117-123.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 168-184.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 145-161). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47(2), 57-66.
- Rheinberg, F., Duscha, R. & Michels, U. (1980). Zielsetzung und Kausalattribution in Abhängigkeit vom Leistungsvergleich. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7(2), 177-189.
- Rink, K. (1994). *Motivationale und volitionale Determinanten des Leistungshandelns*. Aachen: Shaker.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G. H. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign: Human Kinetics.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Beltz.
- Röll, A. (1994). *Die motivationale Orientierung in schulischen Leistungssituationen und ihr Effekt auf das Leistungsergebnis – eine Längsschnittuntersuchung*. Diss., Universität Düsseldorf.
- Rollet, B. (2001). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 7-11). Weinheim: Beltz.
- Rost, G. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.
- Rostock, J. (1995). Motorisches Lernen im Sportunterricht – ist die traditionelle Fertigkeitsschulung in der Klemme? In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten* (Kongressbericht zum ersten Sportlehrerkongress in vom 23. bis 25.03. 1995 in Leipzig, S. 103-108). Sankt Augustin: Academia.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie* (1. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.

- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 249-278). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 183-205). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schiefele, U. & Heinen, S. (2001). Wissenserwerb und Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 795-799). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 304-310). Weinheim: Beltz.
- Schlag, B. (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schlangen, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (1997). Implizite Theorien über Intelligenz bei Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24(4), 301-329.
- Schmalt, H.-D. (1976a). *Das LM-GITTER*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. (1976b). *Das LM-GITTER. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern*. Handanweisung. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. (1976c). Methoden der Leistungsmotivmessung. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 165-191). Stuttgart: Klett.
- Schmalt, H.-D. (1976d). Die Messung des Leistungsmotivs. Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. (1986). *Motivationspsychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Schmalt, H.-D. (2003). Leistungsmotivation im Unterricht: über den Einsatz des LM-Gitters in der Schule. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 105-127). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2000). Zum gegenwärtigen Stand der Motivdiagnostik. *Diagnostica*, 46(3), 115-123.
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K. & Langens, T. A. (2000). *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluß, Leistung und Macht (MMG) : Manual*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- Schmalt, H.-D. & Langens, T. A. (2009). *Motivation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2008). Sportunterricht und Jungenarbeit. ? In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport: Didaktik und Methodik* (S. 221-231). Leipzig: Friedrich.
- Schmidt, U. & Schmole, M. (1998). Leistungsmotivation im Volleyball. *Leistungssport*, 28(1), 37-41.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I & Brettschneider, W.-D. (2003) (Hrsg.). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten – dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes Handeln). In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 4. Motivation, Volition und Handlung (S. 119-152). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (1994). *Motivation* (2. Aufl.). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schneider, K., Wegge, J. & Konradt, U. (1998). Motivation und Leistung. In J. Beckmann, H. Strang & E. Hahn (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Energetisierung. Facetten von Konzentration und Leistung* (101-131). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schneider, L.K., Wilhelm, A. & Büsch, D. (2002). Selbstwirksamkeitserwartungen zum Bewegungslernen. Konzeption und Überprüfung des Mosi-Fragebogens. In B. Strauß, M. Tietjens, N. Hagemann & A. Stachelhaus (Hrsg.), *Expertise im Sport lehren-lernen-leisten* (Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 09. bis 11. Mai 2002 in Münster, S. 156-157). Köln: bps-Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schrader, F. W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F. E. Weinert. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 659-699). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- Schümer, G., Weiß, M., Steinert, B., Baumert, J., Tillmann, K.-J. Meier, U. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 411-509). Opladen: Leske + Budrich.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2000). Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstests. *Diagnostica*, 46(2), 61-72.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). Leistungsmotivationsinventar. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105-123.
- Seel, N. (2003). *Psychologie des Lernens*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Seewald, J. (2008). Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik? *Sportwissenschaft* 38(2), 149-167.
- Singer, R. (1986a). Psychologische Aspekte des Lernens. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie*. Teil 1. Grundthemen (S. 107-144). Schorndorf: Hofmann.
- Singer, R. & Weßling-Lünnemann, G. (1993). Psychologische Aspekte des Schulsports. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie*. Teil 2: Anwendungsfelder (S. 110-127). Schorndorf: Hofmann.
- Snyder, C.S. & Fromkin, H. L. (1977). Abnormality as a positive characteristic: The development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 518-527.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 247-305). New York: Academic Press.
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht. Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. (2003). Zum „Sportartenkonzept“. In G. Treutlein (Hg.), *Lehren und Lernen in Sport und Sportunterricht* (165-174). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sonntag, K. (2001). Leistung. In G. Wenninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden* (Bd. 2, S. 445-451). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spangler, G. (1999). Leistung, Motivation und Streß in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 128-145). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischen Perspektive. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 85-103). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Spence, J.T. & Helmreich, R.L. (1983). Achievement-Related Motives and Behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 7-74). San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Spinath, B. (2001). *Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Begabung als Bedingungen von Motivation und Leistung*. Lengerich, Berlin, Riga, Rom, Wien, Zagreb: Pabst Science Publishers.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003a). Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 15-27). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003b). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechtsunterschied in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of contextual Motivation in Physical Education : Using Construct From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *American Psychologist*, 95(1), 97-110.

- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007). *Motorische Leistungsfähigkeit. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS)*. Zugriff am 20.08.2011 unter [www.kiggs.de/experten/downloads/Bsispublikationen/Starker\\_motor.\\_Leistungsfaehigkeit.pdf](http://www.kiggs.de/experten/downloads/Bsispublikationen/Starker_motor._Leistungsfaehigkeit.pdf).
- Steiner, H. (1976). *Leistungsmotivation und Wettkampfanalyse*. Ahrensburg: Czwalina.
- Steinmann, W. (2004). *Fitness, Gesundheit und Leistung. Eine interdisziplinäre Analyse zur Komplexität von Zielen des Sportunterrichts und zur Effektivität von Unterrichtsverfahren aus der Sicht der Trainingswissenschaft*. Hamburg: Kovac.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schuermann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). *Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. (Band 2). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Stucke, C. & Heim, R. (2006). Sportunterricht aus Elternsicht. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 173-194). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tarnai, C. (2001). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 146-152). Weinheim: Beltz.
- Tent, L. (2001). Zensuren. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 805-811). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „2Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(2), 169-182.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27(1), 61-71.
- Tietjens, M. & Potthoff, M.U. (2006). Monoedukation und Koedukation im Sportunterricht. Motivation, Einstellung und Körperkonzept. *Sportwissenschaft* 36(4), 397-416.
- Tinbergen, N. (1979). *Instinktlehre: vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens* (6. Aufl.). Berlin: Parey.
- Thomas, A. (1995). *Einführung in die Sportpsychologie* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Trautner, H.M. (1979). Psychologische Theorien der Geschlechtsrollen-Entwicklung. In A. Degenhardt & H.M. Trautner (Hrsg.), *Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht* (S. 50-84). München: Beck.
- Trautner, H. M. (1995). *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Trudewind, C. (1975). Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Trudewind, C. (1976). Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 193-219). Stuttgart: Klett.
- Ulich, D. & Jerusalem, M. (1996). Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 181-208). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. In G. H. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263-320). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Bierre, N. M., Senecal, C. & Valleries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale : A Measurement of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.



- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2003). Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 281-295). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- von Saldern, M. (1999). *Schulleistung in Diskussion*. Hohengehren: Schneider.
- von Saldern, M. (2001). Schulleistung in Diskussion. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.), *Schule und Qualität – Pädagogik* (S. 1-16). Hohengehren: Schneider.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wagner, P. (2000). *Aussteigen oder Dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wasna, M. (1973). *Leistungsmotivation. Empirische Untersuchungen bei Vorschulkindern und Geistigbehinderten*. München, Basel: Reinhardt.
- Wegge, J. (1998). *Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Weiner, B. (1976a). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett.
- Weiner, B. (1976b). Attributionstheoretische Analyse von Erwartung x Nutzen – Theorien. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 81-100). Stuttgart: Klett.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo: Springer.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiss, R. (1991). *Kindheit und Jugend. Eine Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Innsbruck: Wagner.
- Wendland, M., Elbe, A., Wenhold, F. & Thonke, F. (2003). Entwicklung einer AMS-Kurzskala. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Potsdam.
- Wessling-Lünnemann, G. (1982a). *Lehrertraining für Leistungsmotivationsförderung im Sportunterricht. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungskonzeption*. Diss., Deutsche Sporthochschule Köln.
- Wessling-Lünnemann, G. (1982b). Individuelle Bezugsnorm-Orientierung: Ein didaktischer Grundsatz für Sportunterricht. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 221-234). Düsseldorf: Schwann.
- Wessling-Lünnemann, G. (1983). Motivationsförderung im Unterricht. In R. Erdmann (Hrsg.), *Motive und Einstellungen im Sport. Ein Erklärungsansatz für die Sportpraxis* (S. 115-155). Schorndorf: Hofmann.
- Wessling-Lünnemann, G. (1984). Sensibilisierung für motivationsförderndes Lehrerverhalten im Sportunterricht. In D. Hackfort (Hrsg.), *Handeln im Sportunterricht. Psychologisch-didaktische Analysen* (234-339). Köln: bps
- Wessling-Lünnemann, G. (1985). *Motivationsförderung im Unterricht*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Wiater, W. (2002). Leistung fordern und Leistung fördern. In K. Lemnitzer & W. Wiater (Hrsg.), *Die Schule fördert und fordert Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit in pädagogischer Verantwortung* (S. 20-33). Minden: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Wild, K.-P. (2001). Lernstrategien und Lernstile. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 424-429). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 579-595.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 13, 90-107.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(1), 55-77.

- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehungsstil und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31-51). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, P. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl., S. 209-270). Weinheim: Beltz.
- Willimczik, K. (1999). *Statistik im Sport. Grundlagen - Verfahren - Anwendungen*. Hamburg: Czwalina.
- Winterstein, P.J. (1991). *Leistungsmotivationsförderung im Sportunterricht*. Hamburg: Kovac.
- Wydra, G. (2007). Anstrengung im Sportunterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln*. (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.Juni 2006 in Kassel, S. 318-320). Hamburg: Czwalina.
- Zöfel, P. (2002). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley.

## 15 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Motivationsmodell.....	14
Abbildung 2: Das erweiterte kognitive Motivationsmodell. ....	26
Abbildung 3: Das Modell der Selbstbewertung nach Heckhausen (2003) .....	40
Abbildung 4: Der Leistungsmotivationsprozess als Selbstbewertung. ....	43
Abbildung 5: Das hierarchische Modell .....	48
Abbildung 6: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung.....	65
Abbildung 7: Wirkungsweise der Lern- und Leistungsmotivation im Lernprozess ..	72
Abbildung 8: Untersuchungsdesign des Kernstücks von SPRINT .....	130
Abbildung 9: Verteilung der Schulformen .....	137
Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung der LM-Skalen.....	146
Abbildung 11: Mittelwerte der LM-Skalen in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	149
Abbildung 12: Mittelwerte der LM-Skalen in Abhängigkeit von der Klassenstufe .	152
Abbildung 13: Prozentuale Verteilung der LM-Gruppen – Gesamtbetrachtung....	155
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der LM-Gruppen – geschlechtsspezifische Betrachtung.....	157
Abbildung 15: Altersspezifische Leistungsmotivausprägung von Jungen und Mädchen .....	162
Abbildung 16: Geschlechtsspezifische Leistungsmotivausprägung im unechten Längsschnitt.....	164
Abbildung 17: Mitgliedschaft im Sportverein von Kindern und Jugendlichen.....	172
Abbildung 18: Sportnoten und Leistungsmotivausprägung.....	179
Abbildung 19: Sportliche Aktivität von Schülern und Leistungsmotivausprägung.	180
Abbildung 20: Bedeutsamkeit des Sportunterrichts und Leistungsmotivausprägung .....	183
Abbildung 21: Einschätzung sportlicher Begabung und Leistungsmotivausprägung .....	186
Abbildung 22: Allgemeine Bewertung der Unterrichtsgestaltung durch Schüler ...	190
Abbildung 23: Geschlechtsspezifische Bewertung der Unterrichtsgestaltung .....	192
Abbildung 24: Wohlbefinden im Sportunterricht und Leistungsmotivausprägung .	194
Abbildung 25: Beurteilung der Gestaltung des Sportunterrichts und hohe Leistungsmotivausprägung .....	196
Abbildung 26: Zusammenhang von Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivausprägung .....	203
Abbildung 27: Zusammenhang von Fachspezifischen Interesse und Leistungsmotivausprägung .....	205

## 16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispielrechnungen für die Ermittlung der Erfolgstendenz.....	37
Tabelle 2: Beispielrechnungen für die Ermittlung der Misserfolgstendenz.....	38
Tabelle 3: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation .....	42
Tabelle 4: Übersicht der ausgewählten Bundesländer .....	132
Tabelle 5: Stichprobenverteilung der SPRINT-Studie .....	134
Tabelle 6: Übersicht der Fragebögen und deren Aufbau .....	135
Tabelle 7: Instrumente der Zusatzbefragung .....	136
Tabelle 8: Stichprobenverteilung der Teilstudie .....	138
Tabelle 9: Übersicht der Items zur Erfassung des allgemeinen Leistungsmotivs .	140
Tabelle 10: Übersicht der Items zur Erfassung des sportspezifischen Leistungsmotivs .....	140
Tabelle 11: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die Gesamtstichprobe.....	145
Tabelle 12: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich.....	148
Tabelle 13: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Leistungsmotivskalen für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich.....	149
Tabelle 14: Kennwerte der Leistungsmotivskalen für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich .....	151
Tabelle 15: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Leistungsmotivskalen für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich .....	152
Tabelle 16: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests für die sportspezifische Erfolgszuversicht der drei untersuchten Altersstufen im Vergleich ...	153
Tabelle 17: Gruppeneinteilung der z-transformierten Werte .....	154
Tabelle 18: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungsstärke für die Gesamtstichprobe.....	155
Tabelle 19: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungs- stärke für die Mädchen- und Jungenstichprobe im Vergleich.....	157
Tabelle 20: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs für die Mädchen- und Jungenstichprobe.....	158
Tabelle 21: Kennwerte der Leistungsmotivskalen entsprechend ihrer Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen .....	160
Tabelle 22: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Ausprägungsstärke des Leistungsmotivs für die Mädchen- und Jungenstichprobe.....	160
Tabelle 23: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen im Vergleich .....	161
Tabelle 24: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Ausprägungsstärke für die drei untersuchten Altersstufen in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	163

Tabelle 25: Übersicht der Ergebnisse des H-Tests: Vergleich der Ausprägungsstärke von Jungen und Mädchen in Abhängigkeit vom Alter.....	164
Tabelle 26: Übersicht der Ergebnisse des U-Tests: Vergleich der Ausprägungsstärke für Jungen und Mädchen in Abhängigkeit vom Alter .....	165
Tabelle 27: Zeugnisnoten in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch und Sport .....	169
Tabelle 28: Sportliche Aktivität von Jungen und Mädchen.....	173
Tabelle 29: Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen .....	174
Tabelle 30: Individuelle Wahrnehmung sportlichen Talents.....	175
Tabelle 31: Korrelationskoeffizienten aus der Zusammenhangsanalyse der Leistungsparameter .....	176
Tabelle 32: Korrelation der Zeugnisnoten im Sport mit den Leistungsmotivskalen.....	178
Tabelle 33: Zusammenhang von Sportlicher Aktivität und Leistungsmotivausprägung .....	181
Tabelle 34: Zusammenhang von Bedeutung des Sportunterricht und Leistungsmotivausprägung .....	184
Tabelle 35: Zusammenhang der Talentwahrnehmung im Sport und Leistungsmotivausprägung .....	186
Tabelle 36: Wohlbefinden im Sportunterricht .....	188
Tabelle 37: Korrelation des Wohlbefindens im Sportunterricht mit den Leistungsparametern .....	188
Tabelle 38: Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht.....	190
Tabelle 39: Ergebnisse des U-Tests zur Gestaltung des Sportunterrichts aus Schülersicht .....	192
Tabelle 40: Zusammenhang von Wohlbefinden im Sportunterricht und Leistungsmotivausprägung .....	195
Tabelle 41: Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht .....	198
Tabelle 42: Korrelation von Anstrengungsbereitschaft mit individuellen Leistungsparametern und dem Wohlbefinden im Sportunterricht.....	199
Tabelle 43: Items zur Erfassung des fachspezifischen Interesses von Schülern am Sportunterricht .....	200
Tabelle 44: Fachspezifisches Interesse .....	200
Tabelle 45: Korrelation fachspezifisches Interesse mit individuellen Leistungsparametern und dem Wohlbefinden im Sportunterricht.....	201