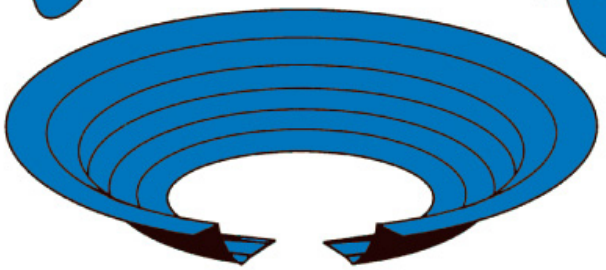
Band 27

SPORTFORUM



Miriam Seyda

# Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport

## Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptenwicklung im Grundschulalter

MEYER & MEYER VERLAG

**Sportforum**

Band 27

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport

**Sportforum**
Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe
Band 27

Miriam Seyda

# Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport

## Die Bedeutung des Schulsports für die Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
des Dr. phil. am Institut für Sport und Sportwissenschaft
der Technischen Universität Dortmund

Gutachter/in:
Prof. Dr. Jörg Thiele
Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Schriftenreihe **Sportforum**:
Prof. Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck
Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider
Prof. Dr. Christoph Breuer
Prof. Dr. Ulrike Burrmann
Prof. Dr. Dieter Hackfort
Prof. Dr. Erich Müller
Prof. Dr. Ralf Sygusch
Prof. Dr. Walter Tokarski

Betreuerin dieses Bandes:
Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das
Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form –
durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2011 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Budapest, Cairo, Cape Town, Dubai, Indianapolis,
Kindberg, Maidenhead, Sydney, Olten, Singapore, Tehran, Toronto
Member of the World
Sport Publishers' Association (WSPA)
Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG
ISBN 978-3-89899-673-0
E-Mail: verlag@m-m-sports.com
www.dersportverlag.de
www.wissenschaftundsport.de

# Inhalt


**Vorwort** **9**

**1 Problemstellung, Konkretisierung und Eingrenzung** **10**

**2 Theoretischer Bezugsrahmen** **18**

2.1 Persönlichkeitspsychologische Perspektive auf das Selbstkonzept – Struktur 21

2.1.1 Begriffsdiffusion 21

2.1.2 Strukturierungsansätze 30

2.2 Dynamisch-interaktionistische Perspektive auf das Selbstkonzept – Entwicklung 55

2.2.1 Entwicklungspsychologische und persönlichkeitspsychologische Perspektiven 55

2.2.2 Dynamisch-interaktionistischer Ansatz 58

2.2.3 Dynamisch-interaktionistische Perspektiven in Selbstkonzeptansätzen 61

2.2.4 Konkretisierung der dynamisch-interaktionistischen Perspektive 63

2.3 Schlussfolgerungen 70

**3 Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter** **74**

3.1 Entwicklung von Struktur und Inhalt des Selbstkonzepts 75

3.1.1 Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) 75

3.1.2 Entwicklungspsychologische Modelle 85

3.1.2.1 Das Modell von Damon und Hart (1982; 1988) 86

3.1.2.2 Das Modell von Harter (1983; 1998; 1999) 89

3.1.3 Ableitungen für das Grundschulalter 95

3.2 Verarbeitung selbstbezogener Informationen 101

3.2.1 Quellen selbstbezogener Informationen 101

3.2.2 Mechanismen der Informationsverarbeitung 104

3.2.3 Ableitungen für das Grundschulalter 109

3.3 Schule und Selbstkonzeptentwicklung 112

3.3.1 Allgemeine Bedeutung von Schule 113

3.3.2 Annahmen und Befunde zur Selbstkonzeptentwicklung im Kontext der Grundschule 116

3.3.3 Ableitungen für das Grundschulalter 128
3.4 Weitere Einflussfaktoren 130
3.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen 132

**4 Die Bedeutung des Schulsports für die Entwicklung des Selbstkonzepts 135**
4.1 Annahmen zum Zusammenhang von Sport und Selbstkonzeptentwicklung 137
4.1.1 Begriffsbestimmung 139
4.1.2 Annahmen zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Selbstkonzeptentwicklung 140
4.1.3 Allgemeine Entwicklungsfaktoren in Kontexten sportlicher Aktivität 149
4.1.4 Die Rolle des Schulsports für die Entwicklung des Selbstkonzepts 155
4.2 Forschungsstand zu sportlicher Aktivität und Selbstkonzeptentwicklung 158
4.2.1 Wirkung sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept 162
4.2.2 Zusammenhang von physischem und generellem Selbstkonzept 170
4.2.3 Zusammenhang von sportlicher Leistung und physischem Selbstkonzept 173
4.2.4 Bezugsgruppeneffekte 176
4.2.5 Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts und Nutzung selbstbezogener Informationen 177
4.2.6 Zusammenfassung und Forschungsdefizite 183
4.3 Entwicklungsziele einer Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport 185
4.3.1 Ziele im Konzept der Entwicklungsaufgaben 186
4.3.2 Ziele von allgemeinen Interventionen zur Förderung des Selbstkonzepts 189
4.3.3 Realitätsangemessenheit des Selbstkonzepts als Förderungsziel von Bewegung, Spiel und Sport 191
4.4 Schlussfolgerungen 193

**5 Anlage der Studie und Forschungsfragen 197**
5.1 Zielperspektive und Anlage des Pilotprojekts „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ 197
5.2 Forschungsfragen und -hypothesen 201

5.2.1 Hypothesen zur möglichen Wirkung der Ausweitung von Schulsport auf die Entwicklung des Selbstkonzepts 203
5.2.2 Hypothesen zur möglichen Wirkung der Ausweitung von Schulsport auf das Verhältnis von physischer Leistung und physischem Selbstkonzept 212

**6 Methodisches Vorgehen 214**
6.1 Untersuchungsdesign 214
6.1.1 Teilnehmende Schulen 215
6.1.2 Stichprobe 217
6.2 Instrumente der Datenerhebung – Operationalisierung der Variablen 219
6.2.1 Erfassung des Selbstkonzepts – Kinderfragebogen 220
6.2.1.1 Methodische Zugänge im Grundschulalter – Erhebungsverfahren 220
6.2.1.2 Auswahl der Skalen 225
6.2.1.3 Vorgehen in der Untersuchung 228
6.2.1.4 Reliabilitäts- und Validitätsprüfung in der Vorstudie 228
6.2.1.5 Deskriptive Kennwerte der Selbstkonzeptvariablen in der Hauptuntersuchung 231
6.2.2 Erfassung (schul-)sportlicher Aktivität 233
6.2.2.1 Grad der Partizipation am Projekt – Konzeptorientierung 233
6.2.2.2 Vereinspartizipation 234
6.2.2.3 Motorische Leistungsfähigkeit – Koordinationstest 235
6.2.2.4 Sportunterrichtliche und motorische Kompetenz – Einschätzung der Lehrkräfte 237
6.2.2.5 Sport im Ganztag 238
6.3 Auswertung der Daten 239

**7 Darstellung der Ergebnisse 243**
7.1 Entwicklung des Selbstkonzepts und Wirkung von Schulsport 243
7.1.1 Wirkung von Schulsport auf die verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts 243
7.1.2 Kinder mit niedrigen Ausgangswerten 256
7.1.3 Wirkung von Schulsport auf die Entwicklung der Selbstwertrelevanz des physischen Selbstkonzepts 257
7.1.3.1 Zusammenhang zwischen den Facetten des Selbstkonzepts und dem generellen Selbstkonzept 259

7.1.3.2 Kausalanalyse: Einflussfaktoren des generellen Selbstkonzepts im vierten Schuljahr 269
7.2 Entwicklung der Realitätsangemessenheit und Wirkung von Schulsport 278
7.2.1 Entwicklung der Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts (Fähigkeiten) 279
7.2.2 Grad der Realitätsangemessenheit des physischen Selbstkonzepts - allgemeiner Entwicklungstrend 281
7.2.3 Einfluss des Grades an Realitätsangemessenheit auf die motorische Leistungsentwicklung 283
7.2.4 Kausalanalyse: Einflussfaktoren des physischen Selbstkonzepts im vierten Schuljahr 286

**8 Zusammenfassende Diskussion der Befunde 292**
8.1 Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter 292
8.2 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund theoretischer Vorannahmen 298
8.3 Schlussfolgerungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts 302
8.4 Einfluss von Schulsport auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter 303
8.5 Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund theoretischer Vorannahmen 310
8.6 Schlussfolgerungen zu Effekten des Schulsports 323

**9 Forschungsperspektiven und Ausblick 326**
9.1 Perspektive I: Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter 326
9.2 Perspektive II: Schulsport und Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter 329
9.3 Perspektive III: Dynamischer Interaktionismus und Selbstkonzeptentwicklung 331

**Literatur 339**

# Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mir zur Seite gestanden haben. Allen voran geht mein Dank an Prof. Dr. Jörg Thiele (Technische Universität Dortmund), der mir die Möglichkeit eröffnet hat, diese Arbeit im Rahmen meiner Tätigkeit für das Projekt „Tägliche Sportstunde“ anzugehen. Er gewährte mir eine große Freiheit, meinen ganz eigenen Weg zu finden und bestärkte mich in meiner Herangehensweise an die Thematik. Ebenso gilt mein Dank Prof. Dr. Ulrike Burrmann (Technische Universität Dortmund), die es mir nach Abschluss des Projekts ermöglichte, diese Arbeit zu beenden und die sich stets Zeit genommen hat, mit mir über kleinere wie größere „Probleme“, die sich gerade auch zum Ende einer solchen Arbeit immer wieder in den Weg zu stellen scheinen, zu sprechen. Auch sie bestärkte und unterstützte mich in meinem Vorhaben. Darüber hinaus möchte ich mich bei beiden für ihre konstruktiven Hinweise und die anregenden Diskussionen bedanken.

Das Verfassen einer Qualifikationsarbeit im Rahmen eines großen Projekts birgt manchmal auch die Gefahr, sich in den verschiedenen Bereichen der Projektarbeit zu verstricken, und in der phasenweise sehr großen Menge an Tätigkeiten „unterzugehen“. In diesen Zeiten hatte ich das Glück, auf ein hervorragendes Team „bauen“ zu können: Meine TäSGru-Mädels, deren „harter Kern“ aus Andrea Rösener, Dajana Sbosny, Marion Walter und Julia Weber besteht. Bei ihnen möchte ich für die beständige und zuverlässige Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgaben im Rahmen des Projekts und auch darüber hinaus bedanken.

Weiterhin geht mein Dank an all meine Freunde und Kollegen, besonders an Britta Gebhard, Svenja Kamper, Dajana Sbosny und Sandra Ückert, die gerade auch in der „Endphase“ immer ein offenes Ohr für mich hatten und mir Mut zusprachen. In gleicher Weise möchte ich meiner Familie, besonders meiner Mutter Gerda und meiner Schwester Nicole, danken, die immer an mich glaubten. Darüber hinaus danke ich einem „charakterstarken“ Haflinger namens „El Paso“, der mir viele schöne Momente der Ablenkung bescherte.

Dass diese Arbeit in einer druckfertigen Fassung vorliegt, verdanke ich vor allem Jürgen Cammisar, Britta Gebhard, Christian Opitz, Dajana Sbosny, Lisa Weiß und Laura Collmann.

# 1 Problemstellung, Konkretisierung und Eingrenzung

*Problemstellung*

Aus den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen geht hervor, dass die Grundschule unter anderem die Aufgabe hat, „alle Schülerinnen und Schüler unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (...) gleichermaßen und umfassend zu fördern“ (MSWWF NRW, 1999, S. IX). Vor diesem Hintergrund lässt sich für den Schulsport konstatieren, dass unter dem ersten Aspekt des Doppelauftrags – „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXV) – auch eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung gemeint ist. Inwieweit der Schulsport dieser Aufgabe nachkommen kann, ist die zentrale Frage dieser Arbeit. Denn sowohl aus einer theoretischen wie auch empirischen Perspektive heraus scheint der Zusammenhang zwischen Bewegung, Spiel und Sport und der Entwicklung der Persönlichkeit nicht so eindeutig, wie er in den Richtlinien und Lehrplänen zunächst zum Ausdruck kommt. Eine differenzierte Betrachtung der Forderung einer „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport“ in der Grundschule zeigt einige „blinde Flecken“ bzw. damit verbundene theoretische wie empirische Probleme auf, als auf den ersten Blick möglicherweise zu vermuten wäre.

Erstens stellt sich die Frage, was genau unter *Persönlichkeit* zu verstehen ist und was in diesem Zusammenhang zweitens deren *Entwicklung* meint. Drittens ist zu präzisieren, was eine *Förderung* von Persönlichkeitsentwicklung bedeutet. Geht es hierbei z. B. um eine bestimmte Richtung, sozusagen ein Zielzustand von Persönlichkeit, der erreicht werden soll? Und, wenn ja, wie ist dieser zu begründen? Viertens scheint bisher noch offen, ob Schulsport als Ort von Bewegungserfahrungen und Bewegungslernen generell einen Beitrag dazu leisten kann, die Persönlichkeit des Grundschulkindes zu beeinflussen. Hier ist zunächst theoretisch zu begründen, inwieweit Schulsport ein möglicher Entwicklungsfaktor der Persönlichkeit sein kann. Und fünftens scheint insgesamt die Lebensphase des *Grundschulalters* bisher ein „Stiefkind“ gerade auch empirischer Forschungsbemühungen für diesen Bereich zu sein. Dies führt dazu, dass bis heute eher wenige empirische Belege zur Persönlichkeitsentwicklung allgemein

wie auch im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport für diese Entwicklungsphase vorliegen.

*Konkretisierung*

Nimmt man sich der Frage an, was unter dem Begriff der *Persönlichkeit* zu verstehen ist, so stößt man innerhalb der Persönlichkeitspsychologie auf eine Vielzahl von Definitionsversuchen. Burnham (zit. n. Allport & Vernon, 1930) kommentiert diesen Umstand bereits 1929: „What personality is, everybody knows, but nobody can tell" (S. 681). Auch 70 Jahre später scheint die Schwierigkeit, sich innerhalb der Persönlichkeitspsychologie auf eine einheitliche Begriffsdefinition von „Persönlichkeit" zu verständigen, noch nicht gänzlich überwunden worden zu sein, was auch daran liegt, dass sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Konstrukt „Persönlichkeit" vorliegen. Die Sichtung grundlegender theoretischer Ansätze zur Persönlichkeit zeigt eine Vielfalt auf, in der die Persönlichkeit immer unterschiedlich betrachtet bzw. akzentuiert wird und aus der heraus sich auch wieder unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche, -eigenschaften oder -merkmale unterscheiden lassen (Asendorpf, 2007). Eine „Einigung" auf *das* Modell von bzw. *die* Bereiche der Persönlichkeit hat allerdings auch in der Persönlichkeitspsychologie noch nicht stattgefunden. Wie Conzelmann (2001, S. 22) festhält, finden sich neben vielfältigen theoretische Ansätzen auch unterschiedliche Strukturierungsversuche, die je nach Betrachter verschiedenartig ausfallen: So unterscheidet Asendorpf (2007) zwischen sieben Paradigmen, Schneewind (1982; 1984) zwischen drei grundlegenden Modellen, Sader und Weber (1996) konstatieren sechs „Strukturierungsversuche", nach Pervin und John (1997) hingegen gibt es sieben Zugänge zur Persönlichkeit und nach Fisseni (1998) können unterschiedliche Ansätze neun „Theoriegruppen" zugeordnet werden. Den daraus resultierenden, in der Begriffs*weite* und *-umfang* differierenden Definitionsversuchen, ist nach Pekrun (1996) gemein, „daß der Persönlichkeitsbegriff eine Menge von Personenmerkmalen kennzeichnet, die a) Zeitstabilität zeigen und b) intraindividuell variieren. (...) weiterer Bestandteil ist, daß c) die Persönlichkeit bezeichnete Merkmalsmenge geordnet ist" (S. 86). Was genau der „geordneten Merkmalsmenge" der Persönlichkeit zugeordnet werden kann, scheint auch heute noch nicht gänzlich geklärt. Innerhalb der Persönlichkeitspsychologie ist allerdings nach Asendorpf (2002) konsensfähig, dass

> unter Persönlichkeit (…) die Gesamtheit aller individuellen Besonderheiten eines Menschen verstanden [wird], die sein Erleben oder Verhalten betreffen. Hierzu zählen z. B. sein Temperament, sein Wissen und seine Fähigkeiten, seine Einstellungen und Wertehaltungen, sein Selbstbild und Selbstwert, aber auch individualtypische Ausprägungen seiner körperlichen Gestalt, seiner Physiologie und seiner Gene, sofern sie erlebens- oder verhaltensrelevant sind. Die Persönlichkeit ist also all das, was ein Individuum von anderen unterscheidet. Dabei geht es nicht um vorübergehende Zustände, sondern um überdauernde Merkmale (Asendorpf, 2002, S. 47).

Neben der Frage nach möglichen Bereichen oder auch Merkmalen der Persönlichkeit, ist auch die Frage nach ihrer *Entwicklung* von besonderer Bedeutung. Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es unterschiedliche Modelle dazu, wie sich der Verlauf der Entwicklung der Veränderungen im Erleben und Verhalten im Laufe des Lebens beschreiben lässt (Thomae, 2002). So kann die Entwicklung z. B. als „geordnete Veränderung" verstanden werden. In dieser Modellvorstellung vollzieht sich die Entwicklung der Persönlichkeit in Form von Stufen (z. B. bei Havighurst, 1948). Dem Stabilitätsmodell (Thomae, 2002) liegt demgegenüber die Vorstellung zugrunde, dass sich Entwicklungsphasen unterscheiden lassen, in denen unterschiedliche Grade an Stabilität der Persönlichkeit vorliegen (vgl. dazu auch Asendorpf, 2002). In Bezug auf die *Veränderung* von Persönlichkeitseigenschaften scheint auch wesentlich, aus welcher Perspektive heraus diese interpretiert wird: aus individueller bzw. differentieller Perspektive oder bezogen auf den mittleren Entwicklungstrend. Eine Veränderungsinterpretation mit dem Fokus auf der individuellen Ebene ergibt sich aus dem Vergleich individueller Ausprägungen in Persönlichkeitsmerkmalen im zeitlichen Verlauf (Abnahme bzw. Zuwachs), deren Ursache (z. B. altersbezogene Entwicklung) allerdings unklar bleibt. Eine differentielle Sicht auf die Veränderung ermöglicht eine Interpretation dahingehend, inwieweit die individuelle Ausprägung auch einer altersangemessenen Entwicklung entspricht und zwar dadurch, dass die individuelle Entwicklung vor dem Hintergrund des allgemeinen bzw. mittleren Entwicklungstrends der altersgleichen Gesamtgruppe betrachtet wird (Asendorpf, 2007, S. 229ff.).

Gerade auch im Hinblick auf eine mögliche *Förderung* von Persönlichkeitsentwicklung wird deutlich, dass spezifisches Wissen darüber vonnöten ist, wie sich altersbezogen Persönlichkeitsbereiche entwickeln, um daran erstens abzuleiten, in welche Richtung eine

Förderung erfolgen (Ziel) und wie Veränderungen interpretiert werden können. Dies bedeutet, dass Förderungs- bzw. Entwicklungsziele im Bezug auf die Persönlichkeit begründet und auch festgelegt werden müssen. Wenn es darum geht, Ziele einer Persönlichkeitsentwicklung durch „Sport" zu formulieren, wird auch innerhalb der (pädagogischen) Sportpsychologie oftmals auf die im Ursprung von Havighurst (1948) formulierten Entwicklungsaufgaben zurückgegriffen (z. B. bei Gerlach & Brettschneider, 2008; Gerlach, 2008), die für das frühe und mittlere Schulalter auch auf Persönlichkeitsbereiche verweisen (moralische Unterscheidungen treffen, soziale Kooperation, Entwicklung von Konzepten und Denkschemata (in Anlehnung an Dreher und Dreher (1985, S. 59)). Der Rückgriff auf das *Konzept der Entwicklungsaufgaben* zur Festlegung von Entwicklungszielen, die im Rahmen einer Persönlichkeitsentwicklung durch „Sport" zu erreichen bzw. fördern sind, scheint aber aus mindestens zwei Gründen diskussionswürdig. Zum einen stellen die Aufgaben selbst eine normative „Setzung" dar, die kaum eine empirische Grundlage hat, und bei der noch unklar erscheint, wie sie an die Kinder und Jugendlichen selbst vermittelt wird (Reinders, 2002, S. 25). Zweitens bieten sie lediglich einen *Orientierungsrahmen* „zur Operationalisierung von Anforderungsmerkmalen und Bewältigungsformen im Kontext konkreter Entwicklungsziele" (Oerter & Dreher, 2002, S. 273) und lassen auch Kennzeichen einer „gelungenen" Lösung vermissen. Rückgebunden an die Herausforderung, die Persönlichkeitsentwicklung in spezifischer Weise durch „Sport" zu fördern, muss es aber möglich sein, festzulegen, ab wann eine Entwicklung als „gelungen" angesehen werden kann.

Auf eine Begründung, warum „Sport" eine förderliche Wirkung auf die Persönlichkeit haben kann, wurde innerhalb der Sportpsychologie lange Zeit verzichtet (Conzelmann, 2001). Bis in die 1950er Jahre war es eher eine „normative Setzung", die „Sport" eine per se positiv sozialisierende Wirkung auf die Entwicklung der Persönlichkeit unterstellte (ebd., S. 31f.), welche auch als „Sozialisationshypothese" beschrieben werden kann und deren empirische Stützung sich bis in die heutige Zeit hinein als schwierig herausstellt, was im späteren Abschnitt beispielhaft verdeutlicht werden soll. Zwar wurde ab den 1950er Jahren vermehrt versucht, neben dieser Annahme auch zu belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale sportlichen Erfolg mitbestimmen bzw. sich „Sportler" in ihrer Persönlichkeitsstruktur von anderen unterscheiden (Selektionshypothese), theoriebasierte Argumente für den „Sport" als möglicher Entwicklungsfaktor lassen sich aber schwer ausmachen.

Conzelmann (2001) hält in Bezug auf die Einschätzung einer empirischen Stützung des Zusammenhangs von Sport und Persönlichkeit fest: „Das pädagogische Postulat, Sport trage im *positiven* Sinne zur Persönlichkeits- und Charakterbildung bei, wurde durch bisherige Befunde eher widerlegt als bestätigt“ (S. 44). Auch Schmid (2004) kommt zu dem Schluss:

> Es ist eine weit verbreitete Annahme, dass Sport zur Entwicklung, Entfaltung und Festigung der Persönlichkeit beiträgt. (...) Die Untersuchungen zu diesem Thema sind kaum mehr zu überblicken (vgl. zusammenfassend z. B. Singer, 2000; Vealey, 2002; Weinberg, 1999), doch über die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen oder gar Kindern ist recht wenig bekannt (S. 235).

Ein wesentlicher Grund für die Inkonsistenz bzw. das Fehlen von Befunden liegt, abgesehen von methodischen Schwierigkeiten, auch in der starken Orientierung am Persönlichkeitsbegriff als „stabile Eigenschaft“ (*trait*). Ebenso trägt das vielfach unterschiedliche Verständnis des Begriffs „Sport“ dazu bei, dass Ergebnisse unterschiedlicher Studien kaum vergleichbar sind (Conzelmann, 2001; Singer, 2000).

Vor diesem schlaglichtartig skizzierten Hintergrund scheint die Frage, ob Bewegung, Spiel und Sport einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern leisten kann, durchaus noch offen zu sein. Um im Rahmen dieser Arbeit die ausgemachten „Problembereiche“ auf der einen Seite theoretisch tief gehend zu beleuchten und auf der anderen Seite auch empirisch zugänglich zu machen, ist es notwendig, eine Eingrenzung vorzunehmen, da eine Untersuchung der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit schon aufgrund der vielfältigen Bereiche, die sie ausmacht, nicht gelingen kann.

*Eingrenzungen*

Der Fokus dieser Arbeit wird auf das *Selbstkonzept* gelegt, welches bei aller Strukturierungsproblematik einen vielseitig anerkannten Bereich der Persönlichkeit darstellt und dem eine bedeutsame Funktion innerhalb der Entwicklung der Persönlichkeit zugeschrieben wird (Asendorpf, 2002). Das Selbstkonzept, welches jeder Mensch im Laufe seines gesamten Lebens ausbildet, hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens. Aus einer kognitionspsychologischen Sichtweise heraus umfasst es „die Gesamtheit der (mehr oder minder stabilen) Sichtweisen, die eine Person (…) von

sich geformt hat“ (Filipp, 1980, S. 107). Diese subjektiven Sichtweisen, welche auf Erfahrung beruhen, nehmen Einfluss darauf, wie Situationen gedeutet werden und welches Verhalten daraus resultiert, welche Ziele man sich steckt, welche Beziehungen man eingeht (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 116; Montada, 2002, S. 51). Der Einfluss des Selbstkonzepts zeigt sich auch daran, dass es schulische Leistungen mitbestimmen kann (u. a. Fend, 1986; Helmke, 1998; Helmke & Weinert, 1997; Jerusalem & Schwarzer, 1991; Marsh, 2005; Weinert & Helmke, 1997). Auch innerhalb der Sportpsychologie wird dem Selbstkonzept und seiner Entwicklung im Zusammenhang mit Sport immer größere Bedeutung beigemessen, und es gerät seit den 1980er Jahren vermehrt in den Fokus sportpsychologischer Untersuchungen (Conzelmann, 2001). Dies liegt auch darin begründet, dass die Beschäftigung mit dem Zusammenhang relativ starrer Persönlichkeitsmerkmale (*traits*) und „sportlicher Aktivität“ in eine „Sackgasse“ geführt hat und keine konsistenten Forschungsergebnisse produzierte (Conzelmann, 2001; Singer, 2000). Die Hinwendung zum Selbstkonzept ist damit auch die Folge eines Paradigmenwechsels innerhalb der Sportpsychologie, der zu einer vornehmlichen Betrachtung weniger stabiler *states* geführt hat.

Für eine Eingrenzung auf diesen Bereich der Persönlichkeit spricht – neben der Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts für die Persönlichkeitsentwicklung und seiner „Aktualität“ in der sportpsychologischen Forschung – auch der Umstand, dass sich die vorangegangenen skizzierten Problembereiche auf diesen Teilbereich der Persönlichkeit „herunterbrechen“ lassen. Wenn nun das Selbstkonzept „stellvertretend“ für die Persönlichkeit in den Blick genommen und hinsichtlich der Frage untersucht wird, ob durch Bewegung, Spiel und Sport eine Förderung dieses Persönlichkeitsbereichs möglich ist, ergeben sich ähnliche, offene Fragen. So steht der Frage nach der Definition des *Selbstkonzepts* eine Vielzahl von Begriffen gegenüber, die es z. B. als *Selbstbild, Selbstdefinition, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Selbstbewusstsein, Selbstschemata* etc. umschreiben (z. B. Greve, 2000a; Mummendey, 2006). Darüber hinaus können auch unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand „Selbstkonzept“ gelegt werden, durch die er als Person-Umwelt-Bezug, als Selbstwertgefühl, als kognitive Repräsentation oder auch als Einstellung verstanden werden kann (vgl. dazu auch Filipp, 1980; Pior, 1998). Ebenso scheint die Frage der Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindesalter bzw. Grundschulalter noch relativ offen. Bezogen auf eine mögliche „Förderung“ der Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport ist ge-

nau zu hinterfragen, woran die Entwicklung des Selbstkonzepts festgemacht werden kann, wohin eine Förderung dieser Entwicklung führen sollte und wie sich das „Ziel“ der Förderung begründen lässt.

Neben den bereits angesprochenen, eher normativ ausgerichteten Zielvorstellungen, wie sie in der Formulierung von Entwicklungsaufgaben zum Ausdruck kommen, und der Unklarheit darüber, wann eine Entwicklungsaufgabe als „gelöst“ angesehen werden kann, kommt eine weitere Problematik hinzu. In vielen sportpsychologischen Untersuchungen wird der mögliche Einfluss „sportlicher Aktivität“ auf das Selbstkonzept oftmals daran festgemacht, dass sportlich Aktivere über ein positiveres Selbstkonzept verfügen (sollten) als sportlich weniger Aktive. Eine Begründung dafür, dass eine „Erhöhung“ des Selbstkonzepts als Zielperspektive einer Förderung durch (schul-) sportliche Aktivität gelten kann, ist aber gerade auch vor dem Hintergrund allgemeiner Entwicklungstrends der Selbstkonzeptausprägung im Grundschulalter genau zu prüfen. Untersuchungen aus der pädagogischen Psychologie ergeben zumindest für einige Teilbereiche des Selbstkonzepts, dass Grundschulkinder über durchaus hohe Einschätzungen ihres Selbstkonzepts verfügen (Helmke, 1997; 1998). Um herauszuarbeiten, ob Bewegung im Allgemeinen bzw. Schulsport im Speziellen mögliche Entwicklungsfaktoren des Selbstkonzepts sein können, muss daher genau untersucht werden, wie und unter welchen Bedingungen sich das Selbstkonzept entwickelt und welche Faktoren auf diese Entwicklung Einfluss nehmen.

Eine theoretische wie empirische Annäherung an die Frage der möglichen Wirkung von Schulsport auf die Selbstkonzeptentwicklung kennzeichnet einen als „defizitär“ zu betrachtenden sportpsychologischen bzw. auch sportwissenschaftlichen Forschungsstand, jedenfalls dann, wenn nach bewegungs- bzw. schulsportgenuinen Wirkungen mit empirischen Nachweisen für den gesamten Zeitraum des Grundschulalters gesucht wird. Bis zum Ende des Vorschulalters lässt sich durchaus theoretisch begründen, dass Bewegung – im allerweitesten Sinne – ein maßgeblicher Entwicklungsfaktor zum Aufbau und zur Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts sein kann. Dieser Einfluss lässt sich aus Piagets (Piaget & Inhelder, 1973) Überlegungen zur Bedeutung der „Bewegung“ in der sensomotorischen Phase ableiten (vgl. dazu Zimmer, 1996). Ob dies allerdings auch für das Grundschulalter gelten kann, scheint aus verschiedenen Gründen fraglich. Nicht zuletzt deswegen, weil empirische Nachweise bereits für das Vorschulalter als durchaus widersprüchlich zu interpretieren sind (vgl. dazu Zimmer, 1996; Heim & Stucke, 2003). Des Weiteren legen

Untersuchungen, insbesondere aus dem englischsprachigen Raum, die Vermutung nahe, dass sich mit Eintritt in das Grundschulalter bereits eine gewisse Grundstruktur mit vier mehr oder weniger unabhängigen Bereichen des Selbstkonzepts ausgebildet hat (Byrne, 1996). In diesen Bereichen werden Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Kontexten abstrahiert, von denen lediglich einer (das physische Selbstkonzept) vornehmlich auf den Kontext der Bewegungserfahrung verweist.

*Vorgehen in der Arbeit*

Für die Beantwortung der Frage, ob Schulsport einen Beitrag zur Förderung der Selbstkonzeptentwicklung im Grundschulalter leisten kann, wird eine psychologische Perspektive gewählt. Die fünf beschriebenen Aspekte werden theoretisch aufgegriffen und im Rahmen einer eigenen Studie empirisch zugänglich gemacht. In Kap. 2 wird zunächst der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit erläutert. Es wird beschrieben, aus welchen Perspektiven heraus das Selbstkonzept betrachtet wird und welche Konsequenzen sich daraus für das weitere theoretische und empirische Vorgehen ergeben. Kap. 3 beschäftigt sich mit der Struktur des Selbstkonzepts und seiner Entwicklung im Grundschulalter. Neben theoretischen Annahmen zu Gründen und Faktoren dieser Entwicklung im Grundschulalter werden auch bisherige empirische Befunde diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird in Kap. 4 expliziert, ob Bewegung, Spiel und Sport Entwicklungsfaktoren im Grundschulalter sein können und welche empirischen Erkenntnisse dazu vorliegen. In diesem Zusammenhang wird auch die Richtung einer möglichen „Förderung“ des Selbstkonzepts durch Schulsport diskutiert, und es wird ein Vorschlag dazu unterbreitet. In Kap. 5 wird zunächst dargelegt, wie die empirische Studie in das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ eingebunden ist, um danach die aus den theoretischen Vorannahmen und bisherigen empirischen Befunden abgeleiteten Forschungshypothesen zu erläutern. Das methodische Vorgehen innerhalb der Arbeit wird in Kap. 6 beschrieben. Kap. 7 umfasst die Präsentation der Ergebnisse, welche in Kap. 8 zusammenfassend diskutiert werden**.** Den Abschluss bildet die Beschreibung von Forschungsperspektiven, die sich aus dieser Arbeit ergeben (Kap. 9).