

Sebastian Salomon
Ambivalentes Junge-Sein im Sport
2012

Fach Sportwissenschaft

Ambivalentes Junge-Sein im Sport

Entwicklung eines Fragebogens für die sportpädagogische
Jungenforschung

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

im Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaft

der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von

Sebastian Salomon

aus Dinslaken

2012

Dekanin/Dekan:	Prof. Dr. Markus Lappe
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Nils Neuber
Zweiter Gutachter:	Prof. Dr. Christoph Blomberg
Tag der mündlichen Prüfung(en) :	27.02.2013
Tag der Promotion:

Inhaltsverzeichnis:

1	Einleitung	5
1.1	Jungenarbeit und Jungenförderung	7
1.2	Jungenforschung	12
1.3	Jungenförderung und Normativität.....	19
1.4	Zielsetzung der Arbeit	22
2	Perspektiven der Geschlechterforschung	24
2.1	Biologische Perspektiven	25
2.2	Sozialisationstheoretische Perspektiven	27
2.3	Identitätstheoretische Perspektiven	31
2.4	Einordnung des Vorhabens.....	36
3	Kontexte der Identitätsentwicklung von Jungen	41
3.1	(Geschlechts-)identität in der Entwicklungstheorie	41
3.2	Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen	45
3.2.1	Die Jugendphase als Bildungsmoratorium.....	47
3.2.2	Die Jugendphase als Freizeitmoratorium.....	51
3.3	Besonderheiten der Lebenswelten von Jungen im Jugendalter ...	54
3.3.1	Besonderheiten des Bildungsmoratoriums männlicher Jugendlicher.....	55
3.3.2	Besonderheiten des Freizeitmoratoriums männlicher Jugendlicher.....	58
3.4	Jungen und Sport.....	60
4	Ambivalentes Junge-Sein	65
4.1	Das Variablenmodell ‚balanciertes Junge- und Mannsein‘	68
4.2	Das Variablenmodell im Sport.....	75
4.2.1	Gewinnen und Verlieren.....	77
4.2.2	Nähe und Distanz	78
4.2.3	Ausdruck und Präsentation	79
4.2.4	Regeln anerkennen und Regeln überschreiten.....	81
4.2.5	Spannung und Entspannung.....	83
4.2.6	Wagnis und Risiko	84
4.2.7	Kooperation und Konkurrenz	85
4.2.8	Kraft und Sensibilität	86
5	Zusammenfassung und Zielformulierung	88
6	Untersuchungsphase 1	93
6.1	Methode	93
6.1.1	Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen	93
6.1.2	Konzept zur Instrumententwicklung	94
6.1.3	Definition des Validitätsbereichs	96
6.1.4	Definition des Geltungsbereichs	96
6.1.5	Entwicklung des ersten Entwurfs	97
6.1.6	Itempool	98

6.1.7	Beschreibung der Stichprobe	99
6.1.8	Untersuchungsbedingungen	101
6.1.9	Datenaufbereitung	102
6.2	Ergebnisse	103
6.2.1	Explorative Faktorenanalysen	103
6.2.2	Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	106
6.2.3	Regeln und Sicherheit.....	107
6.2.4	Risiko, Alles geben	108
6.2.5	Einfühlungsvermögen	109
6.2.6	Kooperation.....	110
6.2.7	Entspannung.....	111
6.2.8	Distanz	112
6.2.9	Ausdruck	113
6.3	Diskussion der Ergebnisse.....	114
7	Untersuchungsphase 2	120
7.1	Methode	120
7.1.1	Konzept zur Überprüfung des Instruments.....	120
7.1.2	Aufbau des zweiten Fragebogens.....	121
7.1.3	Die SEA-K.....	122
7.1.4	Die SFFB	122
7.1.5	Der ERQ	123
7.1.6	Der SOQ	124
7.1.7	Beschreibung der Stichprobe	124
7.1.8	Untersuchungsbedingungen	126
7.1.9	Datenaufbereitung	128
7.2	Ergebnisse	129
7.2.1	Konfirmatorische Faktorenanalysen.....	129
7.2.2	Kriteriumsvaliditäten.....	134
7.2.3	Innere Konsistenzen	136
7.2.4	Retest-Reliabilität.....	139
7.2.5	Störungen durch positive Selbstdarstellung	140
7.2.6	Inhaltliche Analyse und Korrektur des Validitätsbereichs.....	141
7.3	Diskussion.....	146
8	Abschließende Diskussion	148
8.1	Methodischer Ausblick	153
8.2	Inhaltlicher Ausblick	157
9	Literatur	160
	Anhang A: Untersuchungsphase 1	176
	Anhang B: Untersuchungsphase 2	215
	Zusammenfassung	279

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Verteilung der Geschlechtszugehörigkeit, Stichprobe 1.....	100
Tab. 2:	Altersverteilung, Stichprobe 1.....	100
Tab. 3:	Inhaltliche Zuordnungen der acht extrahierten Faktoren.....	105
Tab. 4:	Itemanalyse: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation, Stichprobe 1.....	107
Tab. 5:	Itemanalyse: Regeln und Sicherheit, Stichprobe 1.....	108
Tab. 6:	Itemanalyse: Risiko, Alles geben, Stichprobe 1.....	109
Tab. 7:	Itemanalyse: Einfühlungsvermögen, Stichprobe 1.....	110
Tab. 8:	Itemanalyse: Kooperation, Stichprobe 1.....	111
Tab. 9:	Itemanalyse: Entspannung, Stichprobe 1.....	111
Tab. 10:	Itemanalyse: Distanz, Stichprobe 1.....	112
Tab. 11:	Itemanalyse: Ausdruck, Stichprobe 1.....	113
Tab. 12:	Übersicht der Skalen aus Untersuchungsphase 1.....	114
Tab. 13:	Verteilung der Geschlechtszugehörigkeit, Stichprobe 2.....	125
Tab. 14:	Altersverteilung, Stichprobe 2.....	125
Tab. 15:	Verteilung der besuchten Schulformen, Stichprobe 2.....	126
Tab. 16:	χ^2 und Freiheitsgrade, Stichprobe 2.....	131
Tab. 17:	χ^2 und Freiheitsgrade, Stichprobe 2, nur Jungen.....	131
Tab. 18:	Fit-Indizes NFI, RFI, IFI, TLI und CFI, Stichprobe 2.....	132
Tab. 19:	Fit-Indizes NFI, RFI, IFI, TLI und CFI, Stichprobe 2, nur Jungen.....	132
Tab. 20:	Fit-Index RMSEA, Stichprobe 2.....	133
Tab. 21:	Fit-Index RMSEA, Stichprobe 2, nur Jungen.....	133
Tab. 22:	Ergebnisse der Kreuzvalidierung: unrestringiertes Modell.....	133
Tab. 23:	Vergleich der inneren Konsistenzen zwischen Stichprobe 1 und 2.....	136
Tab. 24:	Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Altersgruppen, Stichprobe 2.....	137
Tab. 25:	Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Altersgruppen, Stichprobe 2, nur Jungen.....	138
Tab. 26:	Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Schulformen, Stichprobe 2.....	138
Tab. 27:	Ergebnisse zur Retest-Reliabilität, Stichprobe 2.....	139
Tab. 28:	Ergebnisse der Prüfung auf Störungen durch positive Selbstdarstellung, Stichprobe 2.....	140
Tab. 29:	Vergleich der inneren Konsistenzen zwischen Stichprobe 1 und 2.....	147
Tab. 30:	Itemanalyse: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation, Stichprobe 2.....	155
Tab. 31:	Itemanalyse: Regeln und Sicherheit, Stichprobe 2.....	156
Tab. 32:	Itemanalyse: Ausdruck, Stichprobe 2.....	156

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung ...	37
Abb. 2:	Die Huston-Matrix.....	40
Abb. 3:	Modell des Identitätsprozesses	44
Abb. 4:	Typologie jugendlicher Moratorien	46
Abb. 5:	Bestandteile des Variablenmodells ‚balancierte Männlichkeit‘ nach Winter & Neubauer	70
Abb. 6:	Das Variablenmodell im Sport	92
Abb. 7:	Screeplot der ersten 24 Faktoren, Untersuchungsphase 1	104
Abb. 8:	Darstellung der Entwicklung vom Ursprungsmodell über das Variablenmodell im Sport zum empirischen Ergebnis.....	119
Abb. 9:	Abbildung des Variablenmodells im Sport für die konfirmatorische Faktorenanalyse	130
Abb. 10:	Ergebnisse der Prüfung auf Störungen durch positive Selbstdarstellung	141
Abb. 11:	Die empirisch extrahierten Faktoren im Schema des Variablenmodells im Sport	151

1 Einleitung

Jungen geraten zurzeit immer stärker in den Blick des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Sie besuchen im Schnitt deutlich häufiger Haupt- und Förderschulen, stören häufiger im Unterricht, werden deutlich öfter straffällig und leiden häufiger unter psychischen Gesundheitsproblemen als Mädchen. Im Bereich der Schulbildung führte vor allem die PISA-Studie zu Besorgnis (Hurrelmann, 2012). Dabei ist die geringe Anzahl wissenschaftlich fundierter Studien zu beklagen, die zur pädagogischen Förderung in diesem Feld beitragen können (Budde & Mammes, 2009).

Die Gründe für die konstatierten Schwierigkeiten der Jungen werden zu meist in den häufig schwierigen Bedingungen zur männlichen Identitätsentwicklung gesehen. Traditionelle Männlichkeitsideale verlieren in unserer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft immer mehr an Wert. Gefragt sind hingegen Eigenschaften, die traditionell eher dem Weiblichen zugeschrieben werden. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexivität und sozial verantwortliches Handeln haben einen hohen Stellenwert erhalten (Neuber, 2006).

Um Probleme zu erklären, die Jungen mit der Adaption an diese veränderten Bedingungen haben, werden verschiedene Ursachen in Betracht gezogen. Zum Einen fehlt es ihnen an Vorbildern, die ihnen entsprechendes Verhalten vorleben. Viele Väter können kaum noch Zeit mit ihren Söhnen verbringen und auch in Kindergarten und Grundschule treffen Jungen überwiegend auf Erzieherinnen und Lehrerinnen. Im Sinne einer Abgrenzung zu den Frauen in ihrer Umgebung werden demnach verstärkt traditionelle Ausrichtungen forciert. So wird ihr Geschlecht als „Nicht-nicht-Mann“ bestimmt (Hagemann-White, 1984, S. 92). Zum Anderen begegnen ihnen in den Unterhaltungsmedien größtenteils Männer, die traditionelle Ideale verkörpern. Auch genetischen Faktoren kann ein Einfluss auf Verhalten und Identitätsentwicklung nicht vollständig abgesprochen werden. Stärke, Durchsetzungsfähigkeit und das Überschreiten von Grenzen waren in der Vergangenheit gute Voraussetzungen, um sich als Mann erfolgreich zu vermehren und es gibt nach wie vor gute Gründe anzunehmen, dass dies auch heute noch wenigstens geringfügige Auswirkungen auf mögliche biologische Prädispositionen hat (vgl. Bischof-Köhler, 2006).

Winter und Neubauer (BZgA, 2004) stellen eine stark defizitorientierte Problemsicht auf Jungen fest. Im Rahmen einer Studie für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zeigten sie, dass die wenigsten Jungenarbeiter eine Vorstellung davon haben, wie der Zwiespalt zwischen modernen und traditionellen Männlichkeitsidealen auflösbar ist. Bisher gibt es allerdings von Seiten der Theorie nur einzelne Versuche, dieses Problem anzugehen (vgl. Sturzenhecker, 1996). Einen solchen Versuch haben Winter und Neubauer (BZgA, 2004) mit ihrem Variablenmodell unternommen.

Den beiden Jungenforschern ist in besagter Studie aufgefallen, dass vielen Jungen trotz dieser Bedingungen eine Orientierung an beiden Ausrichtungen, traditionell und modern, durchaus gelingt. Auf dieser Grundlage entwickelten sie, durchaus auf empirischer Basis aber in Teilen auch assoziativ, das „Variablenmodell ‚balancierter Männlichkeit““ (BZgA, 2004, S. 366). Es geht davon aus, dass Jungen immer wieder neu eine Balance herstellen zwischen den ambivalenten Ansprüchen, die an sie gestellt werden. Ein wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Distanzierung von Defizitzuschreibungen. Winter und Neubauer (2001) nennen acht Bereiche, die sie durch Begriffspaare, wie beispielsweise ‚Präsentation und Selbstbezug‘ oder ‚Konflikt und Schutz‘, definieren. Im Sinne des Variablenmodells ist problematisches Verhalten von Jungen immer da zu erwarten, wo eine der Seiten eine Überbetonung erfährt. Das Modell ist jedoch positiv gewendet zu verstehen und baut entsprechend auf der Förderung der Kompetenzen von Jungen auf beiden Seiten, modern und traditionell, auf.

Um in das Feld der Jungenforschung und -förderung einzuführen, werden im Folgenden drei Exkurse unternommen. Der erste Exkurs beleuchtet die begriffliche Unschärfe zwischen ‚Jungenarbeit‘ und ‚Jungenförderung‘ und bietet eine Übersicht über verschiedene Ansätze der Förderung von Jungen. Anschließend erfolgt eine Sondierung zum Stand der Jungenforschung, um die vorliegende Arbeit in den Kontext bestehender Untersuchungen einordnen zu können. Im Rahmen des dritten Exkurses wird das Problem der Normativität diskutiert, welches im Sinne der Setzung eines ‚gelungenen Junge-Seins‘ bislang keine Lösung erfahren konnte.

1.1 Jungenarbeit und Jungenförderung

Die Durchsicht von Veröffentlichungen zur Jungenarbeit und Jungenförderung (u.a. Schmerbitz & Seidensticker, 1997; Pollack, 2001; Winter & Neubauer, 2001; Boldt, 2004; Grabs, Kringe & Neuber, 2005; Neuber, 2006; Schnack & Neutzling, 2006; Matzner & Tischner, 2008) zeigt, dass eine begriffliche Abgrenzung der beiden Begriffe bislang kaum erkennbar ist. Während der Begriff ‚Jungenarbeit‘ seit den 1980er Jahren im Umlauf ist, findet ‚Jungenförderung‘ erst ab etwa 2005 häufiger Verwendung. Nach wie vor ist ‚Jungenarbeit‘ aber deutlich öfter anzutreffen. Oft werden beide Begriffe gleichzeitig und scheinbar synonym, mindestens aber unreflektiert gebraucht. Die Herkunft des Begriffs ‚Jungenförderung‘ scheint mit der Übertragung der Jungenarbeit auf das Setting Schule zusammenzuhängen. Zumindest ist er in schulbezogenen Veröffentlichungen häufiger anzutreffen. Die Ursache könnte darin liegen, dass bestimmte Prinzipien, durch die sich Jungenarbeit definiert (s.u.), wie beispielsweise die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und unter männlicher Leitung, nur schlecht auf die Bedingungen der Schule übertragen ließen und entsprechend eine begriffliche Alternative gesucht wurde.

Bezogen auf das vorliegende Anliegen wird im Folgenden der Begriff ‚Jungenförderung‘ bevorzugt. Zum Einen, um sich von dem sozialpädagogisch geprägten Begriff ‚Jungenarbeit‘, insbesondere mit seiner ursprünglichen Orientierung an Defiziten, abzugrenzen (auch wenn er diese heutzutage größtenteils überwunden hat). Zum Anderen um eine engere Verbindung mit Ansätzen der Entwicklungsförderung sowie der individuellen Förderung zu signalisieren. In Ausführungen, die sich auf Veröffentlichungen beziehen, die den Begriff ‚Jungenarbeit‘ verwenden, bleibt dieser im Folgenden erhalten.

Eine Übersicht über die Entwicklung und den Stand der Jungenarbeit liefern Bentheim, May, Sturzenhecker und Winter (2004). Sie beschreiben die Anfänge der Jungenarbeit um etwa 1986 herum, wo sie in erster Linie durch das Modellprojekt der nordrheinwestfälischen Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei‘ Frille verkörpert wurde. Die dort vermittelte ‚antisexistische Jungenarbeit‘ war stark feministisch geprägt und eher eine ‚Übersetzung‘ der Mädchenarbeit. Entsprechend richtete sie sich vor allem gegen traditi-

onelle Vorstellungen von Männlichkeit, die als jungentypisch und in vielen Aspekten als sexistisch verstanden wurde. Diese wurden kritisch reflektiert, wobei eine Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen kaum stattfand. Auch wenn diese Sichtweise mittlerweile überholt ist und Konzepte der Jungenarbeit einen deutlich differenzierteren Blick einnehmen, gründen sie doch häufig ursprünglich auf Impulsen der ‚alten Molkerei‘ Frille (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004, S. 59-60). Im Folgenden sollen exemplarisch Konzepte der Jungenarbeit vorgestellt werden, insbesondere solche, die sich auf Bewegung, Spiel und Sport beziehen. Einen Paradigmenwechsel im Sinne der eben angesprochenen fehlenden Differenzierung brachte eine der wohl bekanntesten Veröffentlichungen zur Jungenarbeit: ‚Kleine Helden in Not‘ (Schnack & Neutzling, 1990). Eine Mischung aus Zahlen und Fakten sowie subjektiven Geschichten stellte ‚die Jungen‘ vielfältiger dar als bislang üblich und beeinflusste die Jungenarbeit entsprechend.

Ein Konzept zur Jungenarbeit mit besonderem Bezug zur Schule beschreibt Boldt (2004). In Anlehnung an Böhnisch und Winter (1993) formuliert er vier zentrale Zielsetzungen von Jungenarbeit.

- „Jungen sollen lernen, zu sich zu kommen.
- Jungen sollen Bezogenheit zu sich selbst und zu ihrer Umwelt herstellen und aufnehmen.
- Jungen sollen Körperlichkeit neu wahrnehmen und im Gegensatz zur Funktionalisierung des Körpers die Aufmerksamkeit auf innere Körperempfindungen wie Gefühle und Zärtlichkeit lenken.
- Jungen sollen verschiedene Bilder von Männlichkeit und verschiedene Lebensentwürfe kennen lernen“ (Boldt, 2004, S. 25).

An dieser Aufzählung wird deutlich, dass vor allem (Selbst-)wahrnehmung und die Vielfalt von Männlichkeit eine besondere Rolle in der Jungenarbeit spielen. Der wohl markanteste Punkt seiner Konzeption aber ist die Beschreibung von sieben Prinzipien der Jungenarbeit:

- Das Prinzip des geschützten Raumes. Mit diesem Prinzip spricht Boldt (2004) den besonderen Wert reiner Jungengruppen für die Jungenarbeit an, die auch an der Schule durch partielle Trennung hergestellt werden sollten. Denn „Jungen scheinen die Erfahrung

zu machen, dass es ihnen ohne die Mädchen leichter fällt, miteinander zu reden und sich gegenseitig zu verhalten“ (Boldt, 2004, S. 27).

- Das Prinzip der Verschwiegenheit. In Verbindung mit dem geschützten Raum ist es möglich und sinnvoll, die Vereinbarung zu treffen, dass nichts aus dem geschützten Raum nach Außen berichtet wird. Dieser Aspekt des gegenseitigen Vertrauens soll es den Jungen erleichtern, sich auch schwierigen Themen zu öffnen.
- Das Prinzip der männlichen Leitung. Boldt (2004) empfiehlt dies, da Jungen sich mit einem Mann besser identifizieren und sich einem breiteren Spektrum an Themen öffnen können. Er schließt jedoch nicht aus, dass auch Frauen Jungenarbeit leiten können und kommt zu dem Schluss „Besser eine klare, emanzipierte, einfühlsame Frau als ein Mann, der keine Zielvorstellungen hat“ (Boldt, 2004, S. 30).
- Das Prinzip der Klarheit. Da Jungenarbeit möglichst ohne moralische Vorwürfe auskommen soll, ohne in eine unkritische Haltung zu verfallen, ist es nötig, durch begründete Grenzziehungen Klarheit zu schaffen. Dort, wo diese Grenzen überschritten werden, ist hinterfragende Kritik angebracht.
- Das Prinzip der Subjektorientierung. Jungenarbeit darf den Jungen nicht das Gefühl vermitteln, dass über sie, statt mit ihnen geredet wird. Entsprechend sind ihre persönlichen Erfahrungen stets zu berücksichtigen und Inhalte und Methoden sollten gemeinsam ausgewählt werden.
- Das Prinzip der Freiwilligkeit. So vielfältig wie die Jungen sind, sind auch ihre Bereitschaft, Fähigkeiten und Interessen, sich für bestimmte Methoden zu öffnen. Entsprechend sollte es den Jungen freigestellt sein, sich phasenweise zurückzuziehen, wenn sie erst einmal beobachten wollen, was geschieht.
- Das Prinzip der Handlungsorientierung. Auf der Grundlage konkreter Problemstellungen soll Jungenarbeit zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Thema anregen. Dabei betont Boldt (2004) insbesondere die Bedeutung außergewöhnlicher

Erfahrungen wie ein gemeinsames Essen kochen oder Praktika in Sozialberufen.

Dabei distanziert sich Boldt (2004) von einer defizitorientierten Sichtweise und plädiert dafür, die individuellen Stärken in den Vordergrund zu stellen. Die aus sportpädagogischer Sicht selbstverständliche Eignung von Bewegung, Spiel und Sport für die Jungenförderung (vgl. Kap. 3.4) wird außerhalb der Sportpädagogik nur vereinzelt erkannt (große Berücksichtigung findet der Sport beispielsweise bei Michalek (2006), in geringem Umfang im Handbuch Jungenpädagogik (Matzner & Tischner, 2008)).

Den Grundstein der Jungenförderung im Sport setzten Schmerbitz und Seidensticker (1997). In ihrem dem Zeitgeist entsprechenden, noch sehr defizitorientierten Ansatz betonen sie insbesondere das Problem der männlichen Persönlichkeitsentwicklung zwischen Überlegenheitsimperativ und dem postulierten „neuen Mann“ (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 25). Auf der Grundlage einer Beschreibung unterschiedlicher Situationen im Sportunterricht formulieren sie acht Ziele von Jungenarbeit:

- Selbstwertgefühl stärken
- Sensibilität und Nachdenklichkeit stärken
- Sensibilität anderen gegenüber entwickeln und entsprechend handeln
- Ein verändertes Verständnis vom eigenen Körper entwickeln
- Ein verändertes Verständnis von Sport und Bewegung erwerben
- Freundschaften und Gemeinschaftsgefühl
- Kommunikation und Konfliktfähigkeit
- Ursachen von Aggression und Gewalt erkennen und reflektieren lernen (Schmerbitz & Seidensticker, 1997)

Für die Gestaltung der Jungenarbeit heben sie besonders die Rolle des Sportlehrers hervor, der sich im Vorfeld mit seiner eigenen Rolle als Mann auseinandergesetzt haben sollte. Als übergreifendes Prinzip empfehlen sie die Verständigung über das gemeinsame Sporttreiben und betonen unter anderem die Bedeutung des Auslebens von Kraft und Aggression sowie des Erlebens von Grenzsituationen. Bei der Begründung dieser Ansätze beziehen sie sich schwerpunktmäßig auf jungentypische Defizite.

Einen anderen Weg gehen Grabs, Kringe und Neuber (2005) mit der Formulierung einer ‚jungenparteilichen Grundhaltung‘ betonen sie, dass sie „das Verhalten von Jungen nicht einseitig positiv oder negativ bewerten“ (Grabs, Kringe & Neuber, 2005, S. 7). Entsprechend bezieht sich das Konzept auf die besonderen Bedürfnisse von Jungen sowie die Erwartungen, die an sie gestellt werden. Darauf basierend formulieren sie fünf Themenfelder der sportbezogenen Jungenarbeit und stellen die jeweils besonderen Lerngelegenheiten heraus:

- Leisten und Leistung
- Erfolg und Misserfolg
- Hierarchie und Freundschaft
- Härte und Disziplin
- Aggression und Gewalt

Ein Jahr später identifiziert Neuber (2006) identitätstheoretische Überlegungen als einen Kern der sportpädagogischen Jungenarbeit und beleuchtet entsprechend die besonderen „Potenziale für die Identitätsentwicklung von Jungen und Männern im Sport“ (Neuber, 2006, S. 134). Er beschreibt die Schwierigkeiten, die Identitätsentwicklung vielen Jungen bereitet, und bezieht sie auf den Sport, wobei er nicht nur die Chancen, sondern auch die Risiken betont, die dieser mit sich bringt. Auf diesen Überlegungen basiert das Variablenmodell im Sport (Neuber, 2009), welches identitätstheoretisch begründet traditionelle und moderne Aspekte von Männlichkeit in den Blick nimmt und eine zentrale Rolle innerhalb der vorliegenden Arbeit einnimmt.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass die Jungenarbeit eine Entwicklung von der feministisch beeinflussten Defizitorientierung hin zu einer Betonung von Stärken und dem Versuch einer neutralen Bewertung dessen, was ursprüngliche Modelle als Defizit definieren, vollzogen hat. In der sportpädagogischen Auseinandersetzung mit Jungenarbeit ist diese Entwicklung ebenfalls erkennbar, wobei die besondere Eignung des Sports für die Jungenarbeit und insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung von Jungen betont wird. Dabei geraten auch die Risiken in den Blick, die das Setting Sport mit sich bringt.

1.2 Jungenforschung

Wie der im deutschsprachigen Raum erst vor wenigen Jahren eingesetzte begriffliche Wandel von der ‚Frauenforschung‘ zur ‚Frauen und Geschlechterforschung‘ bereits andeutet, ist die ‚Jungenforschung‘ ein noch junger Forschungszweig. Entsprechend gering ist die Zahl empirischer Arbeiten in diesem Feld und weitläufig sind die Perspektiven, die noch nicht durch Forschung erschlossen werden konnten. Während Jungenforschung in Großbritannien ‚bereits‘ zum Ende der 1990er Jahre nachweisbar ist (vgl. Skelton, 2001, zit. nach Michalek, 2009), gilt die 2006 unter dem Namen ‚Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung‘ erschiene Studie unter der Herausgeberschaft von Schultheis, Strobel-Eisele und Fuhr (2006) als einer der ersten empirischen Meilensteine der expliziten Jungenforschung in Deutschland. 2009 zogen Budde und Mammes (2009) eine Bilanz aus drei Jahren Jungenforschung in Deutschland und ließen die entsprechenden Autoren in ‚Jungenforschung empirisch‘ zu Wort kommen. Zusätzlich wurden in diesem Rahmen auch internationale Forschungsarbeiten präsentiert. Die folgende Zusammenschau greift Beiträge aus ‚Jungenforschung empirisch‘ auf und ergänzt sie um weitere, aus meiner Sicht zur Abrundung eines Überblicks über den Stand der Jungenforschung sinnvolle Arbeiten.

Der Auftakt der empirischen Jungenforschung in Deutschland durch ‚Kinder: Geschlecht männlich‘ (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006) geschah methodisch in Form von neun Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis fünf Jungen im Grundschulalter und einer Dauer von etwa 45 bis 50 Minuten. Dabei sollten vor allem „Einblicke in die Selbstbeschreibung und Selbstdarstellung von Jungen“ gewonnen werden (Strobel-Eisele, 2006, S. 74). Die Analyse des Interviewmaterials konzentriert sich auf die Bereiche ‚Jungen und Regeln‘, ‚Interaktionsformen der Jungen‘, ‚Jungen und Geld‘, ‚Jungen sprechen über Väter‘ und ‚Jungen und Schule‘. Dabei kommen sie zusammengefasst zu dem Ergebnis, „dass sich das [...] verbreitete Bild der ‚armen‘ und benachteiligten Jungen nicht halten lässt“ (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006, S. 10). Unter den Kompetenzen, welche die Jungen in den Interviews gezeigt hatten, fiel ihnen vor allem die Fähigkeit

auf, zwischen einem traditionellen und einem modernen Männerbild „hin- und her zu ‚switchen‘“ (Schultheis et al., 2006, S. 10).

Auch Michalek (2006) nutzt Gruppendiskussionen zur Beschreibung von Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. In neun Gruppendiskussionen mit jeweils vier bis sechs Drittklässlern wurde hier den Jungen gegenüber besonders ihre Rolle als ‚Experte‘ betont. Dabei stellt sie fest, dass sich selbst innerhalb von einzelnen Schulklassen unterschiedliche Männlichkeitskonzepte etablieren können, wobei die Jungen häufig flexibel mit Geschlechterkonstruktionen umgehen, „je nach Situation und Gruppenzusammensetzung“ (Michalek, 2006, S. 250). Eine besondere Rolle nimmt für Michalek (2006) der Sport als ein zentrales Element von Männlichkeitsentwürfen ein. Außerdem weist sie besonders auf die Feinheiten in der Geschlechterkonstruktion hin, die der Forschungspraxis ein besonders gründliches Arbeiten abverlangen (Michalek, 2009, S. 68).

Auch Krebs (2009, S. 113) kommt zu dem Ergebnis, dass „keine vereinheitlichten Bilder von ‚den Jungen‘“ fortgeschrieben werden sollten, sondern „die reale Vielfalt von Jungen in ihrem individuellen Sosein als männliche Person“ erfasst und vermittelt werden muss. Er nutzt allerdings keine Gruppeninterviews, sondern bezieht sich auf personenzentrierte Fallstudien mit 20 Schülern im Alter von 14 bis 18 Jahren, die auf der Grundlage der personenzentrierten Psychologie nach Rogers (1983, zit. nach Krebs, 2009) durchgeführt wurden.

Budde (2008) führte Beobachtungen im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojektes durch, um die Funktionsweisen von Männlichkeitspraxen und ihre Bewertungen im Kontext Schule in den Blick zu nehmen. Dazu wurden vier fünfte Klassen einer ‚geschlechtersensiblen Schule‘ in unterschiedlichen Fächern beobachtet. Ergänzt wurden die Daten durch Interviews mit Lehrkräften und weiteren beteiligten Personen sowie durch Zeugnisnoten, zwei Leistungstests, einige Fragebögen und Schulmaterialien. Er stellt fest, dass Jungen in der Schule mit spezifischen Kapitalien handeln und tauschen. „Soziales, symbolisches und ökonomisches Kapital werden zum Einsatz gebracht, um die symbolische Zugehörigkeit zu hegemonialer oder komplizenhafter Männlichkeit abzusichern oder herzustellen“ (Budde 2009, S. 85). Das schulische Umfeld erweist sich dabei als

besonders problematisch, da den Jungen unterstellt wird, dass sie gar nicht in der Lage seien, das schuladäquate Verhalten, welches eigentlich von ihnen erwartet wird, zu zeigen. Aufgrund seiner Ergebnisse zieht Budde (2009, S. 86) drei Schlussfolgerungen. Erstens könnte es sein, dass Jungen ihr „schlechteres Abschneiden in der formalen Bildung durch non-formale und informelle Bildung kompensieren können“. Zweitens stellt sich die Frage, „ob die geringeren Investitionen einiger Jungen in kulturelles Kapital dadurch wettgemacht werden können, dass sie ihr soziales Kapital beispielsweise in performanzorientierten Praktiken vermehren“. Drittens vermutet Budde (2009, S. 87), „dass sich Schwierigkeiten für Jungen vor allem dann stellen, wenn der milieuspezifische männliche Habitus nicht in Passung mit der jeweiligen Bildungsinstitution und der dort herrschenden Schulkultur steht“.

Einen in der Jungenforschung noch eher exotischen Zugang wählen Großkurth und Reißig (2009) mit ihrem quantitativen Vorgehen. Dabei führten sie allerdings keine eigene Datenerhebung durch, sondern beziehen sich in einer Sekundäranalyse auf die Daten des DJI-Übergangspanels (BMBF, 2008), um Übergänge von der Schule in den Beruf analysieren zu können. 3922 Jugendliche an Hauptschulen und vergleichbaren Hauptschulzweigen wurden im Rahmen des Panels befragt und mit weiteren Befragungen längsschnittlich begleitet. Erhoben wurden unter anderem Berufswünsche, Kriterien für die Berufswahl, Pläne für die Zeit nach der Schule, Schulabschlüsse sowie Bildungs- und Ausbildungswege. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass Jungen nach der Schule zuversichtlicher als Mädchen sind, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, obwohl sie formal die schlechteren Voraussetzungen haben. Allerdings planen Mädchen auch eher eine Fortsetzung der schulischen Laufbahn, während Jungen nach dem Hauptschulabschluss im Durchschnitt stärker ausbildungsorientiert sind. Die Berufswahl fällt sehr stereotyp aus. Beide Geschlechter orientieren sich stark an ‚geschlechtstypischen‘ Berufen, was dazu führt, dass die Bandbreite der angegebenen Berufe bei den Jungen deutlich größer ausfällt als bei den Mädchen.

Ein weiteres Beispiel quantitativer Jungenforschung ist die Dortmunder Jungenstudie ‚Jungen – Sorgenkinder oder Sieger?‘ (Koch-Priewe, Nie-

derbacher, Textor, Zimmermann, 2009). 1635 Jungen im Alter von 12 bis 19 Jahren wurden hier zu den Themen Freizeitverhalten, Selbstwahrnehmung, Beziehungsgestaltung und Schulerfahrungen befragt. Im Kontext der vorliegenden Arbeit erweist sich der Bereich Selbstwahrnehmung als besonders interessant. Die Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung betreffen allerdings weniger die Geschlechtsidentität, sondern die Themen ‚Lebensgefühl‘, ‚Zufriedenheit‘, ‚Wichtigstes Ziel im Leben‘ und ‚Vorbilder‘, unter denen die Ergebnisse zu den Vorbildern hervorzuheben sind. Die Jungen gaben als wichtigste Vorbilder Sportler/innen an (28%), an zweiter Stelle den Vater (16%) gefolgt von Musiker/innen (14%) und Computerexpert/innen (7%). Zusätzlich wurde nach den Vorstellungen der Jungen von Männlichkeit in Form von ‚Männerbildern‘ gefragt. Diese wurden jedoch nicht auf die Jungen selbst bezogen, sondern betrafen Idealvorstellungen im Sinne von ‚Mann sollte... sein‘. Die Ergebnisse ließen sich per Faktorenanalyse in drei Typen einteilen: den ‚smarten Gewinnertypus‘ (gutaussehend, witzig, stark, intelligent), den ‚bürgerlichen Typus‘ (sozial, zuverlässig, fleißig) und den ‚Machotypus‘ (aggressiv, dominant, misstrauisch, machomäßig, arrogant). Dabei lehnten die Jungen den Machotypus deutlich ab und stimmten vor allem für den smarten Gewinnertypus, dicht gefolgt vom bürgerlichen Typus. Entsprechend resümiert die Studie im Fazit den Aufbruch der Jungen weg von rein traditionellen Männlichkeitsidealen hin zu einem sozialen und zuverlässigen, aber auch starken und intelligenten Männertypus (Koch-Priewe et al., 2009).

Auch in der internationalen Jungenforschung lassen sich interessante Ergebnisse finden, die im Folgenden an zwei Beispielen vorgestellt werden sollen. Phoenix, Pattman, Croghan, Griffin und Hunter (2009) berichten aus ihrer Studie zu Konsumkultur und Männlichkeit von 60 Gruppendiskussionen mit 11- bis 18-jährigen Schülern aus 19 Schulen in England. Dabei legten sie besonderen Wert darauf, viele unterschiedliche Lebensbedingungen zu berücksichtigen und ergänzten ihre Daten durch Interviews mit Eltern, Einzelinterviews mit Jugendlichen und Fotografien von besonders bedeutsamen Gegenständen, die einige der Jugendlichen aufnehmen sollten. Abschließend wurden elf ethnographische Fallstudien durchgeführt, in denen die Beobachter mit den Jugendlichen Einkaufszen-

tren besuchten. Dabei stellen sie fest: „The discussion of consumption frequently put boys into troubled subject positions that they had to negotiate in order to maintain the distinction they were careful to establish between themselves and girls“ (Phoenix et al., 2009, S. 149). Dies tun sie beispielsweise, indem sie den Einkauf bestimmter Konsumgüter, wie Videospiele, nicht dem ‚shopping‘ zuordnen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass der Konsum bestimmter Güter zur Herstellung von Männlichkeit wichtig ist und in diesem Zusammenhang auch Geld eine wichtige Ressource ist, wenn es darum geht, in der Jungengruppe nicht ausgegrenzt zu werden (Phoenix et al., 2009, S. 160).

Jungenforschung aus Norwegen beschreibt Nielsen (2009) unter dem Titel ‚New boys? A Nordic Perspective‘. Sie nahm den Einfluss der sich verändernden Familienstrukturen, insbesondere auf Jungen, in den Blick und bezieht sich auf Daten einer längsschnittlichen Studie aus Beobachtungen und Interviews von der ersten bis zur neunten Klasse sowie nach Abschluss der weiterführenden Schule. Fast alle Schüler kamen aus Familien, in denen beide Elternteile Vollzeit arbeiten. Dabei versucht sie bewusst, keine defizitorientierte Sichtweise anzulegen. Nielsen (2009) stellt fest, dass die Jungen der ‚ethnischen Mehrheit‘ planen, später für Kinder und Familie auch mal eine Auszeit vom Arbeitsleben zu nehmen, während die Jungen der ‚ethnischen Minderheit‘ (hier in erster Linie asiatischer und osteuropäischer Herkunft) sich nicht vorstellen können, als Mann zu Hause zu bleiben, während die Frau arbeiten geht. Eine ‚Geschlechtergleichheit‘ in Familie, Arbeit und Sport stellen sich aber von diesem Phänomen abgesehen annähernd alle Probanden vor. Abschließend hält Nielsen (2009, S. 217) fest: „gender patterns appear to be related in complex ways to different motivational formations that gradually emerge and change, to different rates of maturity, and to ongoing constructions of meaning in the peer group“ und fordert entsprechend weitere Aufklärung darüber, wie biologische, körperliche, kognitive, emotionale und soziale Faktoren bei der Herstellung von Geschlecht ineinandergreifen.

Nicht direkt auf Jungenforschung bezogen, aber methodisch näher zum Vorhaben dieser Arbeit liegt eine Reihe von Instrumenten, die im Kontext psychoanalytischer Diagnose entstanden und identitätstheoretisch fokus-

siert sind. Fragebögen wie der ACL (Williams & Bennett, 1975), der PAQ (Spence, Helmreich & Stapp, 1974) oder das BSRI (Bem, 1974) fragen nach stereotyp streng getrennten Eigenschaften von Männlichkeit und Weiblichkeit.

Wie oben beschrieben, weist Michalek (2006) auf die besondere Bedeutung des Sports für Jungen hin. Obgleich sich diese Aussage bestätigen lässt (vgl. Kap. 3.4), hat die Sportpädagogik selbst bislang kaum Empirisches explizit zur Jungenförderung beigetragen. Gleichwohl unterliegt die Sportpädagogik keiner vollständigen Geschlechtsblindheit, so dass durchaus geschlechtsbezogene Analysen in verschiedenen Bereichen existieren. Einen Überblick über entsprechende Erkenntnisse liefern Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher und Salomon (2008). Explizite *Jungenforschung* hat innerhalb der Sportpädagogik bislang jedoch kaum stattgefunden. Entsprechend sollen im Folgenden zwei Beispiele der allgemeinen Geschlechterforschung im Sport dargestellt und durch eine aktuelle explizit jungenfokussierte Studie abgerundet werden.

Unter dem Titel ‚Gender-Kids‘ nahmen Gieß-Stüber, Voss und Petry (2003) die Relevanz von Geschlecht in der frühkindlichen Bewegungsförderung in den Blick. Im Setting des Eltern-Kind-Turnens griffen sie dazu auf einen Methodenmix aus teilnehmenden Beobachtungen, Videographie, fokussierten Interviews, Fragebogenerhebungen bei Eltern und Übungsleitern sowie einem qualitativen Experiment. Sie stellen fest, dass Kleinkinder sich in ihrem Spielverhalten, insbesondere in der Auswahl der Spielmaterialien, erkennbar geschlechterstereotyp verhalten. Demgegenüber sagen 77% der Übungsleiter aus, Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hätten keinen Einfluss auf das Eltern-Kind-Turnen. Die Eltern drücken den Wunsch aus, traditionellen Defiziten der Geschlechter entgegenzuwirken, was zu widersprüchlichen Anforderungen an die Kinder führen kann (Gieß-Stüber et al., 2003).

Diketmüller, Berghold, Förster, Frommhold, Witzeling & Studer (2007) widmeten sich dem Geschlechterbezug von Bewegungsräumen. Auf der Grundlage unterschiedlicher methodischer Zugänge (Beobachtungen, Videodokumentationen, Interviews, Dokumentenanalyse, Freiraumaufnahmen) analysierten sie die Raumnutzung von Schulfreiräumen von sechs-

bis vierzehnjährigen Jungen und Mädchen. Dabei kristallisieren sich zwei Typen von Nutzungsmustern heraus. Sie stellen Schulen mit stark genderstereotypem Nutzungsverhalten von Mädchen und Jungen und Schulen mit Tendenzen des Aufbrechens traditioneller Geschlechterrollenmuster gegenüber und leiten aus diesem Vergleich Handlungsmöglichkeiten für eine Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit ab.

Explizite Jungenforschung innerhalb der Sportpädagogik liefert Marienfeld (2011). Er untersuchte die ‚Bedeutung von Emotionen und deren Ausdrucksformen für die soziale Konstruktion von Männlichkeit im Schulsport‘ am Beispiel des Kletterns im Hochseilgarten. Dazu befragte er 29 Jungen kurz vor und nach dem Klettern und zeigte ihnen einige Wochen später in Einzelinterviews Videoaufnahmen, auf denen sie zu sehen waren und sich rückblickend über das Erlebte äußern sollten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Jungen sehr unterschiedlich mit ihren Emotionen umgehen, konnte aber keinerlei Diskriminierung von Jungen feststellen, die ihre Gefühle stärker zum Ausdruck brachten als andere (Marienfeld, 2011).

Insgesamt lässt sich eine Entwicklung des theoretischen Schwerpunkts von Identitätsorientierungen hin zu sozialen Konstruktionen von Geschlecht feststellen, die in der Mädchen- und Frauenforschung bereits wesentlich weiter voran geschritten ist als in der sportpädagogischen Jungen- und Männerforschung. Methodisch kommen vor allem qualitative Verfahren zum Einsatz. Die wenigen quantitativen Erhebungen, die zu verzeichnen sind, beruhen häufig auf Sekundäranalysen oder Fragebögen, die nebenbei als kleine Ergänzung zur Anwendung kommen, abgesehen von den statistisch-methodisch hochstandardisierten Tests zur psychoanalytischen Diagnose. Eine Ausnahme stellt die Dortmunder Jungenstudie (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor, Zimmermann, 2009) dar, die den Versuch unternimmt, quantitativ Vorstellungen von Jungen zum idealen Mann abzubilden. Ein quantitativer Zugang zu Jungenforschung in der Sportpädagogik, insbesondere zur geschlechtsbezogenen Selbstbeschreibung mit speziell zu diesem Zweck entwickelten Instrumenten, konnte nicht identifiziert werden. Abschließend ist in den Forderungen der genannten Jungenforscher eine klare Tendenz zu erkennen: Jungenforschung sollte die Vielfalt möglicher individueller Männlichkeitsentwürfe

zulassen und den Blick für unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand Geschlecht öffnen.

1.3 Jungenförderung und Normativität

Während die existierenden Ansätze zur Jungenförderung implizite Vorstellungen von gelungenem Junge-Sein ausdrücken, ist die Frage nach den Werten und Normen, an denen sich Jungenförderung orientiert, bislang kaum diskutiert worden. So fiel Winter und Neubauer (BZgA, 2004) in zahlreichen Interviews mit Jungen und Jungenarbeitern auf, dass es vor allem eine Übereinkunft darüber gibt, wie Jungen *nicht* sein sollen. Eine Vorstellung davon, wie ein *gelungenes* Junge-Sein gestaltet sein sollte, war jedoch kaum erkennbar (den Versuch, das Thema einzukreisen, hatte Sturzenhecker (1996) bereits unternommen. In ‚Leitbild Männlichkeit‘ hatte auch Winter (1996) eine Idee gelungenen Junge-Seins formuliert, die sich in weiten Teilen mit seinen späteren Werken deckt). Sie entwickelten daraufhin ihr Modell ‚*balanciertes Junge- und Mannsein*‘, (Winter & Neubauer, 2001; vgl. Kap. 4.1), das sie bewusst mit dem Attribut ‚gelungenes Junge-Sein‘ belegen. Tatsächlich gestaltet sich eine begründete normative Setzung zum gelungenen Junge-Sein schwierig. Dies ist schon allein darin begründet, dass dieses Junge-Sein in unterschiedlichen Situationen, unterschiedlichen Settings und für hoch individuelle Lebenssituationen (soziale Zugehörigkeit, ethnische Herkunft, konkretes Umfeld) einer immer neuen Definition bedarf. Die Kunst bestünde entsprechend darin, einen Ansatz zu formulieren, der eine *Balance* findet zwischen Generalisierbarkeit und Situationsspezifik.

Selbst die Formulierung einer allgemeinen Vorstellung basaler Bestandteile gelungenen Junge-Seins entbehrt bislang der normativen Absicherung. Doch dieses Problem ist kein spezielles der Jungenförderung. Wie Hoffmann (2009) zeigt, betrifft es prinzipiell alle pädagogischen und didaktischen Konzepte, da „Ziele des Lernens oder allgemeiner, der Erziehung [...] immer normative Setzungen [sind], die auf Wertorientierungen beruhen“ (Hoffmann, 2009, S. 25). Werte bzw. Wertorientierungen lassen sich (auch in anderen Kontexten) aber nicht ‚beweisen‘ und entsprechend können sie lediglich möglichst plausibel begründet und durch gesellschaftliche

Übereinkunft bestätigt werden. Als klassische Argumente nennt Hoffmann (2009, S. 25) das ‚*Argumentum ad populum*‘ sowie das ‚*Argumentum ad antiquatem*‘. Ersteres untermauert eine normative (Ziel-)setzung durch den bereits angesprochenen gesellschaftlichen Konsens. Das ‚*Argumentum ad antiquatem*‘ hingegen beschreibt die Absicherung durch historische Konstanz, also das Überdauern der Setzung. Beides kann für allgemeine Vorstellungen von Männlichkeit zurzeit offensichtlich nicht in Anspruch genommen werden; weder gibt es einen gesellschaftlich tragfähigen Konsens darüber, was unter ‚moderner‘ Männlichkeit zu verstehen ist, noch gibt es tradierte Männerbilder, die anschlussfähig an aktuelle Diskurse wären.

Dennoch kann den bestehenden Modellen zumindest eine *geringe normative Gültigkeit* nicht abgesprochen werden, insbesondere wenn sie sich, wie das ‚Variablenmodell balanciertes Junge- und Mann-Sein‘, in der Praxis über mehrere Jahre bewährt haben (vgl. BZgA, 2004, S. 370).

An dieser Stelle mag die Frage aufkommen, ob hier nicht das *Sollen* aus dem *Sein* abgeleitet würde. Neuber (2010, S. 8-9) entgegnet dieser Frage mit Roth (1958/2009, S. 38): „Auf diese Frage sind manche Gegner der empirischen Forschung besonders stolz, ohne gewahr zu werden, dass sie im gleichen Augenblick gegen ihr eigenes dialektisches Denken verstoßen. Die Gegenfrage muss dann nämlich lauten: wie sollen wir je aus einer Erziehungsphilosophie erfahren, die sich nur um das Seinsollen bekümmert [...], was ist oder möglich ist?“. Dem fügt er hinzu: „Das Sollen stammt weder aus dem reinen Gedankenhimmel pädagogischer Philosophen, noch gestalten die Praktiker die Praxis in der reinen Hingabe an die Tatsachen, [...] was sein soll, entspringt oft gerade aus der Konfrontation mit der so genannten pädagogischen Wirklichkeit“ (Roth, 1958/2009, S. 38-39). *Sollen* und *Sein* sind demnach durchaus miteinander verbunden, und zwar sowohl in der *Praxis* als auch in der *Theorie*.

Anhaltspunkte für eine über das *Argumentum ad antiquatem* hinausgehende argumentative Bestätigung sind aber ebenfalls erkennbar. So formuliert Hurrelmann (2012) die Vermutung, dass die stereotype traditionelle Rollenorientierung von Jungen eine Blockade ihrer Leistungsentwicklung darstellt. Eine Öffnung für beide Seiten geschlechtstypischer Verhal-

tensweisen (Hurrelmann (2012) spricht von ‚Agency‘ als das traditionell Männliche und ‚Community‘ als das traditionell Weibliche) führe entsprechend zu einer Leistungs- und Kompetenzverbesserung der Jungen. Hier dient vor allem die Verbindung mit dem Wert ‚Leistung‘ der normativen Absicherung, da diese unbestreitbar einen zentralen Wert unserer Gesellschaft darstellt. Und auch für den Ansatz von Winter und Neubauer (2001; vgl. Kap. 4.1) lassen sich nachvollziehbare Argumente für die formulierte normative Setzung finden. Zum Einen könnte die eben dargestellte Argumentation von Hurrelmann angeführt werden, die durch die Postulierung einer beidseitig offenen Orientierung an Agency und Community genau den Kern des Variablenmodells trifft. Zusätzlich möchte ich hier mit dem Begriff ‚Bildung‘ argumentieren, beziehe mich dabei auf das Bildungsverständnis von Beckers (1997) und setze voraus, dass ‚Bildung‘ ebenso wie ‚Leistung‘ als zentraler gesellschaftlicher und damit gesicherter Wert zu verstehen ist. Im Sinne einer ästhetischen Bildung geht es dabei um einen *Prozess*, der als Dreischritt von der *Wahrnehmung* über die *Erfahrung* und *Ordnung* bis zur *Gestaltung* reicht. Genauer gesagt geht es also darum, zunächst Wahrnehmungen zu neuen Erfahrungen zu machen, was durch gezielte Inszenierung oder Reflexion zu erreichen ist, da eine Wahrnehmung nur dann zur Erfahrung wird, wenn sie von gewohnten Mustern abweicht und somit zu etwas Ungewöhnlichem oder Widersprechenden wird (Beckers, 1997). Die weitere Beschäftigung mit der neuen Erfahrung soll zur Ordnung führen, sprich zu einem Abgleich der neuen Erfahrung mit bereits bekannten Erfahrungen und Einstellungen, an deren Ende ein ‚Lernen‘ steht, das sich sowohl auf die eigene Person als auch ihr Verhältnis zur Welt beziehen kann. Diese Ordnungsfunktion für das Selbst- und Weltverstehen ist zentral für das Verständnis dieses Bildungsbegriffs. „Entsprechend ist auch Bewegung nur dann bildungsbedeutsam, wenn über sie Erfahrungen eröffnet werden, die solche Ordnung ermöglichen“ (Schmidt-Millard, 2005, S. 145). So kann eine *Perspektiverweiterung* entstehen, auf deren Grundlage das Individuum zur selbstständigen Entscheidung und Handlung befähigt wird (Beckers, 1997). Eine solche Perspektiverweiterung ist das zentrale Anliegen des Variablenmodells, wenn dort die Orientierung und Balance zwischen traditioneller und mo-

derner (Perspektive auf) Männlichkeit als Ziel formuliert wird. Auch hier sollen Erfahrungen in unterschiedlichen und für das Individuum auch neuen Feldern ermöglicht und reflektiert werden, verbunden mit der Hoffnung auf eine Integration in die eigene Identität. Im Sinne dieser Argumentation erhält das Variablenmodell einen Bildungscharakter und damit eine zusätzliche normative Absicherung.

Damit ist das Problem der Normativität gelungenen Junge-Seins noch nicht hinreichend gelöst, fehlt es doch nach wie vor an einer empirischen Absicherung der vorhandenen Modelle. Balz (2009, S. 7) betitelt dieses weit verbreitete Phänomen mit dem Begriff ‚*Normativer Überschuss*‘. Eine pauschale Lösung des Normativitätsproblems mag aber auch angesichts der bereits beschriebenen Vielzahl individueller Lebenssituationen kaum, wenn nicht sogar unmöglich, zu finden sein, was zugleich die empirische Absicherung betrifft.

Winter und Neubauer (2001) legen für das Variablenmodell der Vielzahl unterschiedlicher Situationen, unterschiedlicher Settings und hoch individueller Lebenssituationen entsprechend die *Verantwortung* für einen situationsangemessenen Umgang mit ihrem Arbeitsmodell in die Hand des Pädagogen, der die Jungenförderung betreibt. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine solche Auffassung über die Verantwortung des Pädagogen ebenfalls vertreten und als Voraussetzung für eine Jungenförderung im Sinne ‚gelungenen‘ Junge-Seins betrachtet.

1.4 Zielsetzung der Arbeit

Jungenförderung ist zumindest auf der praktischen Ebene ein bereits mit interessanten Ansätzen besetztes Feld (vgl. Kap. 1.1). Die Übersicht über den Forschungsstand zur Jungenförderung zeigt allerdings, dass eine Absicherung der Konzepte bislang noch weitgehend aussteht. Zwar existieren mittlerweile verschiedene Studien, die qualitativ insbesondere neue Konzepte von Männlichkeit in den Blick nehmen (vgl. Kap. 1.2), quantitative Forschung, die in der Lage ist, nomothetisch einen Förderungsansatz zu bestätigen und jenseits von strikt stereotypen Beschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Intervention statistisch abgesichert

zur Erfolgskontrolle eingesetzt werden kann, sucht man jedoch bislang vergeblich.

An dieser Stelle soll die vorliegende Arbeit ansetzen, indem sie das praxisbewährte Förderkonzept ‚*balanciertes Junge- und Mannsein*‘ (Winter & Neubauer, 2001) aufgreift und den Versuch der *quantitativen Operationalisierung* in Form eines Fragebogens wagt. Ziel der Arbeit ist es, auf diesem Wege ein Instrument zu entwickeln, welches die *Vorstellung vom eigenen Junge-Sein* im Kontext des von Winter und Neubauer beschriebenen Spannungsfeldes im Rahmen *sportbezogener Settings* beschreiben kann. Damit soll zum Einen eine empirische Absicherung des assoziativ entwickelten Praxismodells stattfinden und zum Anderen die Möglichkeit eröffnet werden, Jungenförderung auf einer quantitativen Grundlage auszurichten und zu evaluieren.

Dass in dieser Arbeit Jungen in den Blick genommen werden, soll nicht ausschließen, dass ein Großteil der hier angestellten Überlegungen in gleicher oder ähnlicher Weise auch für Mädchen gelten kann. Dies findet im empirischen Teil Berücksichtigung, in dem die meisten Berechnungen auf zwei Stichproben angewendet werden: die der Jugendlichen insgesamt und die Gruppe der Jungen.

Als Grundlage für die Instrumententwicklung wird in Kapitel 2 das Phänomen Geschlecht beleuchtet und die für diese Arbeit handlungsleitende Vorstellung von Geschlecht herausgearbeitet. Darauf aufbauend beschreibt Kapitel 3 die Kontexte der (Geschlechts-)Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Allgemeinen und Jungen im Speziellen. Die Auswahl und Ausarbeitung des theoretischen Modells, das der Instrumententwicklung zu Grunde liegt, erfolgt in Kapitel 4. Nach einer Zusammenfassung und Zielformulierung (Kap. 5) wird im sechsten Kapitel die erste Untersuchungsphase beschrieben. Diese beinhaltet die Entwicklung, Überprüfung und Überarbeitung des initialen Itempools. Das Ergebnis dieses Prozesses wird in der zweiten Untersuchungsphase einer konfirmatorisch ausgerichteten Prüfung unterzogen (Kap. 7). Die abschließende Diskussion erfolgt in Kapitel 8 und mündet in einem methodischen sowie einem inhaltlichen Ausblick.

2 Perspektiven der Geschlechterforschung

Es bedarf kaum einer Erwähnung, dass unter dem Begriff *Geschlecht* heutzutage weit mehr verstanden wird als eine genetisch bedingte Disposition. Während eben Genanntes mit dem angelsächsischen Begriff ‚sex‘ korrespondiert, beschreibt der neuere Begriff ‚gender‘ eine unüberschaubare Fülle von Zusammenhängen *sozialer Aspekte*, die in ihrer Summe das Geschlecht eines Menschen bilden. Bei dieser Trennung ist hervorzuheben, dass ‚sex‘ und ‚gender‘ nicht übereinstimmen müssen. Wodurch das *soziale Geschlecht* definiert ist, wodurch es entsteht und wie es sich im Alltag auswirkt, darüber gibt es eine Vielzahl von Theorien, über die nach wie vor diskutiert wird, ohne dass eine ‚Lösung‘ absehbar wäre. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, wie essentiell die Stellungnahme zu aktuellen Ansätzen und die Verortung dieser Arbeit in aktuellen Theorien ist. Ohne einen klaren Entwurf davon, welches *Verständnis* von Geschlecht dieser Arbeit zu Grunde liegt, wäre es nicht möglich, valide Items für die Erhebung männlichkeitsbezogener Variablen zu entwickeln, geschweige denn Interventionsmaßnahmen abzuleiten.

Die folgende Beschreibung unterschiedlicher Ansätze erfolgt in Anlehnung an Maccoby (2000). Im Gegensatz zu anderen Kategorisierungen zeigt sie sich nicht von historischen und zum Teil eher ‚ideologisch‘ anmutenden Diskussionen belastet. Gleichzeitig bietet sie von ihrer Genese her abgrenzbare Perspektiven. Diese betreffen die *biologische*, die *soziologische* und die *kognitive* Perspektive (Maccoby spricht von ‚Komponenten‘). Letztere wird im Folgenden unter dem Fokus der *Identitätstheorien* behandelt. Die verschiedenen Ansätze bieten jeweils unterschiedliche Fokussierungen, die je nach Forschungsanliegen eingesetzt werden können, und jeweils für sich *unterschiedliche Erkenntnisgewinne* über das komplexe Phänomen Geschlecht bieten. Dabei ist bewusst von ‚*Perspektiven*‘ die Rede, um deutlich zu machen, dass es sich hier um verschiedene Blickwinkel auf das Phänomen Geschlecht handelt. Alle bringen einen je eigenen Erkenntnisgewinn mit sich, sind aber durch die Gemeinsamkeit im Gegenstand nicht grundverschieden, sondern weisen zahlreiche Verbindungen auf. Die folgende Beschreibung unterschiedlicher Perspektiven

soll dieser Annahme Rechnung tragen und läuft auf die in dieser Arbeit zentrale Identitätstheoretische Perspektive hinaus.

2.1 Biologische Perspektiven

Da biologische Unterschiede in der Vergangenheit immer wieder zur Legitimation sozialer Zuschreibungen und Hierarchien dienten (Nestvogel, 2010; Scheunpflug, 2004) und da der biologische Blick selbst wieder sozialen Konstruktionen unterlag (vgl. Laquer, 1996), wurde diese Perspektive nicht zuletzt durch die konstruktivistischen Ansätze ‚überwunden‘. In jüngerer Zeit tauchen Überlegungen in diese Richtung wieder vermehrt auf (vgl. Schultheiß, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006; Pinker, 2008; Bischof-Köhler, 2006).

Eine der bekanntesten Vertreterinnen der biologischen Perspektive im deutschsprachigen Raum ist Bischof-Köhler (2006). Aus unterschiedlichen Blickwinkeln stellt sie Hinweise für die Bedeutung genetischer Faktoren heraus. Diese finden in erster Linie Einfluss auf drei Ebenen: Der Ebene der *neuronalen (Gehirn-)Strukturen*, des *Hormonhaushalts* und der des *Körperbaus*. Die Nachweise sieht Bischof-Köhler (2006) in evolutionstheoretischen Erklärungen, in Vergleichen mit der Tierwelt, im prä- und postnatalen Verhalten und im Zusammenhang mit dem Phänomen des androgenitalen Syndroms. Die *evolutionstheoretischen Erklärungen* spiegeln sich beispielsweise in der Theorie der *parentalen Investition* wider, die Verhaltensdispositionen der beiden Geschlechter auf den unterschiedlichen Aufwand zurückführt, den sie jeweils aufbringen müssen, um Nachwuchs zu zeugen.

Neben den *anatomischen Unterschieden*, welche eindeutig mess- und beobachtbar sind, wird insbesondere *hormonellen Unterschieden* eine Bedeutung auf das Verhalten zugeschrieben. Dies wird beispielsweise anhand des bereits genannten androgenitalen Syndroms belegt, welches bei Mädchen zu einer erhöhten Produktion männlicher Sexualhormone und somit zu einer körperlichen und habituellen Vermännlichung führt. Entscheidend ist dabei, dass selbst bei der Prävention bzw. Korrektur der körperlichen Veränderungen deutlich stärker jungentypisches Verhalten festgestellt werden konnte, obwohl einzig der pränatal erhöhte

Androgenspiegel sie von anderen Mädchen unterscheidet (Bischof-Köhler, 2006, S. 186-194; Maccoby, 2000, S.144-147). Die Wahl des Geschlechts des Sexualpartners war davon jedoch nicht betroffen. Auch Trautner (2002) bestätigt, dass die Befunde zum Einfluss von Hormonen auf die psychische Geschlechterdifferenzierung darauf hinweisen, dass „präinatale steroidale Sexualhormone zu unterschiedlichen Mustern des späteren Sozialverhaltens von Jungen und Mädchen beitragen“. Besonders deutlich tritt dies in Zusammenhang mit dem Androgenspiegel und seinen Auswirkungen auf expansives und aggressives Verhalten auf.

Neben Bischof-Köhler bezieht auch Maccoby (2000) auf der Grundlage zahlreicher Untersuchungsergebnisse eine ‚biologische Komponente‘ in ihre Überlegungen zum Geschlechtsbegriff mit ein, um geschlechtstypische Verhaltensweisen im Kindesalter zu erklären. Auch sie beschreibt beispielsweise Auswirkungen der Hormone, in diesem Fall insbesondere in Zusammenhang mit einer Disposition, auf verschiedene Stimuli eine besondere emotionale Reaktion zu zeigen. Aber auch evolutionsbiologische Ansätze finden bei Maccoby (2000) Berücksichtigung.

Als dritter großer Bereich der biologischen Erklärungen für Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist die *Gehirnforschung* zu nennen. Prominente Beispiele in diesem Bereich sind die *Lateralisierung* (Bischof-Köhler, 2006) und die *Hemmungsmechanismen* (Maccoby, 2000). Erstere betrifft die Erkenntnis, dass Männer die Gehirnhälften eher einseitig spezialisiert einsetzen, während Frauen für dieselben Aufgaben beide Gehirnhälften gleichzeitig aktivieren. Dies soll zu dem Unterschied führen, dass Männer Vorteile im räumlich-visuellen Bereich besitzen, während Frauen über bessere Voraussetzungen im sprachlichen Bereich verfügen.

Letztere beschreibt die Vermutung, einer langsameren Entwicklung der Hemmungszentren in den vorderen Hirnlappen bei Jungen, mit der Folge, verbotenes Verhalten schlechter unterdrücken zu können. Auch die deutlich größere Neigung zu Aufmerksamkeitsdefizit-Syndromen nennt Maccoby (2000, S. 138-143) in diesem Zusammenhang. Auch wenn die Möglichkeit in Betracht gezogen werden muss, dass Sozialisationseffekte diesen Einfluss auf das Gehirn bewirken, spricht doch Vieles dafür, dass eine

genetische Veranlagung einen bedeutenden Anteil daran hat (Bischof-Köhler, 2006, S. 213-226).

Die Stärke des Einflusses des biologischen auf das soziale Geschlecht wird kontrovers diskutiert. Angesichts der Beliebtheit konstruktivistischer Erklärungsansätze im Kontrast zu den hier vorgestellten Belegen für den Einfluss des biologischen Geschlechts, scheint dieser zumindest häufig unterschätzt zu werden. Trautner (2002) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass eine *wechselseitige Beeinflussung* zwischen sozialem und biologischem Geschlecht vorliegt, die in beiden Richtungen dazu führen kann, dass Dispositionen modifiziert oder sogar vollständig überlagert werden. Entsprechend fordert Scheunpflug (2004, S. 212) eine größere Berücksichtigung des „soziobiologischen Paradigmas“ als Perspektiverweiterung der sozialwissenschaftlichen Forschung. Dabei weist sie jedoch darauf hin, dass die Biowissenschaft weder normative Aussagen, noch Vorhersagen über individuelles Verhalten treffen kann (Scheunpflug, 2004, S. 213).

2.2 Sozialisationstheoretische Perspektiven

Im Kern der *Sozialisationstheorien* steht die Betrachtung des *Individuums* in seinem Verhältnis zur *Umwelt*, wobei dieses Verhältnis je nach Sozialisationsverständnis unterschiedliche Formen annimmt (vgl. Nestvogel, 2010).

Eine frühe soziologische Perspektive auf Geschlecht versteht Sozialisation als überwiegend gesellschaftlich gesteuerten Prozess, wobei das Bedürfnis und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in den Hintergrund geraten. Geschlecht entstünde demnach durch die Erfüllung und (Ein-)forderung von Anpassung an *Geschlechtsrollen*, da „nur klar nach Geschlechtsrollen differierende Sozialisation funktional für Individuum und Gesellschaft“ wäre (Bilden, 1980, S. 782). Dabei gibt es keineswegs eine einheitliche Definition des Begriffs ‚Geschlechtsrolle‘. So wird dieser beispielsweise als Sammelbegriff für alle sozialen Rollen, die aufgrund des Geschlechts erwartet werden, verstanden oder aber als Äquivalent zu allen herrschenden verhaltenslenkenden geschlechtsspezifischen Normen. Außerdem wird der Begriff im Sinne von Statusbesonderheiten genutzt und beschreibt die

gesellschaftliche Bewertung von Männern und Frauen in Hinblick auf handlungsbegrenzende Wirkungen (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004; Eckes, 2010). Letztere Auslegung zeigt die mögliche Integration von machtabhängigen Überlegungen in die Rollentheorien, ist aber in dieser Form viel zu eng gefasst. Um ernsthaft für die Jungenarbeit fruchtbar zu sein, wären vor allem die verhaltenslenkenden Normen in den Blick zu nehmen, ohne den möglichen Einfluss von Machtmotiven aus den Augen zu verlieren. Die Assoziation mit anderen sozialen Rollen, die mit dem Geschlecht korrespondieren, kann in speziellen Fällen helfen, diese Normen im Sinne von Kategorien zu strukturieren. Die Vermittlung von Rollen vollzieht sich in erster Linie durch Anpassung, Belohnung und Sanktionierung und in den meisten Fällen auf unbewusster Ebene (Bentheim et al., 2004). Die besondere Betonung der Gesellschaft zuungunsten der gestalterischen Fähigkeiten des Individuums führte aber kaum weiter als eine biologische Perspektive, da auch hier Männlichkeit und Weiblichkeit als relativ feststehende (wenn auch situationsbezogene) Prämissen verstanden werden, denen zu entsprechen ist.

Um sich von diesen Festschreibungen zu lösen, wurde Geschlecht stärker im Sinne eines kontextgebundenen, wechselseitigen Sozialisationsprozesses in den Blick genommen. Dies drückt sich in *konstruktivistischen* Betrachtungen des Phänomens Geschlecht aus, die bis heute als die wissenschaftlich relevante Traditionslinie anzusehen ist (Nestvogel, 2010). Auch in der sportpädagogischen Geschlechterforschung wird diese Perspektive bevorzugt (vgl. Hartmann-Tews, 2006). Konstruktivistische Geschlechtertheorien gehen davon aus, dass die Kategorie Geschlecht in vollem Umfang sozial konstruiert ist und reichen dabei bis zur Auflösung des biologischen Geschlechts (sex) (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004). Speziell fragen konstruktivistische Ansätze nach „ihrer spezifischen Funktionslogik, ihren diskursiven Effekten und dem historischen und interaktiven Zustandekommen jener binären Ordnung“ (Bilden & Dausien, 2006). Damit lässt sich die soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter „als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis, die immer auch zur Reproduktion der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt“ beschreiben (Wetterer, 2010).

Im Fokus steht dabei in der Regel konkrete situative Interaktion in ihrer Geschlechts(re-)konstruierenden Wirkung. Geschlecht wird somit in Interaktionen ‚getan‘. Diese Ebene ist charakterisiert durch den Begriff des ‚*doing gender*‘ (West & Zimmerman, 1987). Diese Konstruktion im Umgang miteinander geschieht in der Regel ausschließlich unbewusst. Das Hauptargument für eine konstruktivistische Sichtweise ist die forcierte bzw. potenzielle *Reifizierung* von Geschlechtsstereotypen der anderen Perspektiven, die unter anderem den Gedanken der Gleichberechtigung und des Gender-Mainstreaming im Wege stehen.

Die wohl prominenteste Vertreterin konstruktivistischer *Männerforschung* ist Connell (2006), die *machtbezogene* Aspekte betont, wie sie sich in verschiedenen Ansätzen und Verständnissen von Geschlechterforschung finden lassen. Dabei geht sie davon aus, dass sowohl biologische als auch rollentheoretische Ansätze falsch (!) sind und Männlichkeit nur durch nähere Betrachtung des Geschlechterverhältnisses zu einem wissenschaftlich erfassbaren Gegenstand wird. Männlichkeiten beschreibt sie als „durch das Geschlechterverhältnis strukturierte Konfigurationen von Praxis“ (Connell, 2006, S. 64). Von den herkömmlichen konstruktivistischen Perspektiven grenzt sie sich jedoch durch die besondere Betonung der männlichen *Körperlichkeit* ab. Die Struktur des sozialen Geschlechts stellt Connell (2006) auf drei Stufen dar: die Machtbeziehungen, die Produktionsbeziehungen und die emotionale Bindungsstruktur. Anhand dieser Struktur lässt sich verdeutlichen, welche Ausprägungen Machtaspekte in der Betrachtung des Geschlechterverhältnisses annehmen können.

Die Machtbeziehungen beschreiben generell die „allgegenwärtige Unterordnung von Frauen und die Dominanz von Männern“ (Connell, 2006, S. 94), die durch den Begriff des *Patriarchats* beschrieben wird. Patriarchale Macht lässt sich auch heute noch in vielen gesellschaftlichen Strukturen nachweisen. Mit der Stufe der Produktionsbeziehungen nimmt Connell die geschlechtliche Arbeitsteilung sowie die Verteilung materieller Güter in den Blick. Laut Connell (2006, S. 95) ist es „kein statistischer Zufall, sondern Teil der sozialen Konstruktion von Männlichkeit, dass Männer und nicht Frauen die großen Firmen leiten und die großen Privatvermögen besitzen“. Connells dritte Stufe, die emotionale Bindungsstruktur oder

Kathexis, bezieht sich auf das sexuelle Begehren. „Die Praktiken, die das Begehren formen und realisieren, sind deshalb ein Aspekt der Geschlechterordnung. Deshalb können wir auch die Beziehungen hinterfragen, die dabei eine Rolle spielen“ (Connell, 2006, S. 95). Diese Beziehungen können auf Freiwilligkeit, aber auch auf Zwang basieren und können ebenfalls auf der Grundlage der männlichen Dominanz in unserer Gesellschaft reflektiert werden.

Das Machtgefälle sieht Connell jedoch nicht nur zwischen Männern und Frauen, sondern sie nimmt auch weitere soziale Kategorien in den Blick, beispielsweise das Verhältnis zwischen weißen und farbigen Männern.

Auf dieser machttheoretischen Grundlage strukturiert Connell verschiedene Ausprägungen von Männlichkeit: *Hegemonie*, *Unterordnung*, *Komplizenschaft* und *Marginalisierung*. Alle diese Bereiche beziehen sich auf die genannten Machtstrukturen, sei es affirmativ, ausnutzend oder distanzierend, wobei ihnen ein unterschiedlicher Nutzen an der ‚*patriarchalen Dividende*‘ zukommt (Connell, 2006, S. 103). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das Geschlechterverhältnis, insbesondere aus konstruktivistischer Sicht, durch Ungleichheit und soziale Kämpfe geprägt ist und durch gesellschaftliche Instanzen (Wirtschaft, Militär, Politik) erhalten wird (Connell, 2006).

Böhnisch (2008, S. 63) beschreibt die besondere Bedeutung des Geschlechts aus konstruktivistischer Perspektive für Männer, indem er auf die „habituell eingeübte Zurichtung“ auf unsere Industriegesellschaft verweist. Dies hat zur Folge, dass Männer stärker unter dem Zwang stehen, „eigene Bedürfnisse zu unterdrücken und die eigene Hilflosigkeit gegenüber diesem Ausgesetztsein zu leugnen“, womit eine Kehrseite der hegemonialen Männlichkeit beschrieben ist (vgl. auch den männlichen Überlegenheitsimperativ; Kap. 3.3.1).

Mit dem Ziel des Erreichens einer Gleichberechtigung der Geschlechter lautet die Zielformulierung des Konstruktivismus ‚*Dekonstruktion*‘, was einer radikalen Aufhebung jeglicher sozialer Geschlechtsunterschiede gleichkäme. Die „polarisierende gesellschaftliche Konstruktion der zwei Geschlechter“ sieht Bilden (2002, S. 279) in drei Aspekten der Sozialisationsperspektive verwirklicht: In der *Trennung von Individuum und Gesell-*

schaft, in der *Annahme einer stabilen Persönlichkeit* und in der *Suche nach typischen Sozialisationsbedingungen und Unterschieden* in Verhalten, Denken und Fühlen. Hier soll die Dekonstruktion ansetzen und Wirkung tragen, indem die konstruierenden Bestandteile aufgedeckt, analysiert, reflektiert und entsprechend (ab)gewertet und vermieden werden. Aspekte, die die Identität betreffen, sieht Bilden (2002) in der *Selbst-Bildung* und *Selbstentwicklung* aus konstruktivistischer Perspektive angesprochen und verweist in diesem Zusammenhang auf die Begriffe *Selbst-konstruktion* und *-konstitution* nach Diezinger, Marquardt, Bilden und Dahlke (1983). Dabei beschreibt sie das Selbst als reflexive Beziehungskategorie: „Ich bin/werde ich selbst in Beziehung zu anderen und zu mir“ (Bilden, 2002, S. 291).

Abschließend erscheint es problematisch, gerade für die praktische Arbeit mit Jungen (auch in einer konstruiert gedachten Wirklichkeit), dass das Denken in Geschlechtskategorien, sei es nun stärker biologisch oder sozial erzeugt, tief verwurzelt ist, was eine vollständige, objektive Dekonstruktion nicht realistisch erscheinen lässt. Zahlreiche Belege, beispielsweise aus der Evolutionsforschung, die für die Bedeutung genetischer Faktoren sprechen, verschärfen diese Kritik zusätzlich (vgl. Kap. 2.1; sowie bspw. Böhnisch, 2008; Scheunpflug, 2004; Bischof-Köhler, 2006).

2.3 Identitätstheoretische Perspektiven

Da eine vollständige Verabschiedung von der Kategorie Geschlecht nicht realistisch erscheint, muss und wird sich jedes Individuum mit seiner Geschlechtlichkeit auseinandersetzen müssen. Der Kontext, in dem diese Auseinandersetzung stattfindet, wurde durch die biologische und sozialisationstheoretische Perspektive (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) bereits beschrieben. Die *Identitätstheoretische Perspektive* lenkt den Blick zusätzlich auf das Individuum als *Gestalter* seiner eigenen Persönlichkeit.

Ursprüngliche identitätstheoretische Betrachtungen von Geschlecht entsprechen allerdings in vielerlei Hinsicht stereotypen Rollenzuschreibungen. So geht die analytische Psychologie von der Existenz männlicher und weiblicher Anteile (Animus vs. Anima im Sinne von *Archetypen*, also als strukturelle Wirkfaktoren auf das Bewusstsein) in jedem Individuum aus,

wobei im Sinne der eigenen Geschlechtsidentität die unpassenden Anteile zum größten Teil verdrängt werden (Jung, 1990). Geschlechtsidentität wäre dementsprechend abhängig vom Abschluss der ‚*Individuation*‘ (Barz, 1984), der Integration bewusster und unbewusster Anteile der inneren Geschlechtskontrahenten. Damit definiert sie Männlich- und Weiblichkeit als etwas, dem je nach Geschlecht zu entsprechen ist. Sie zeigt aber auch, dass traditionell männliche oder weibliche Eigenschaften bei beiden Geschlechtern dominieren können, was jedoch bei Verfehlung von Geschlechterstereotypen als pathologisches Merkmal betrachtet wird (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004).

Andere Ansätze zeigen Bemühungen, auch traditionell als gegengeschlechtlich definierte Merkmale zuzulassen. Eine interessante Erscheinung dieser Entwicklung ist das *Androgynie*-Konzept. Im Sinne dieses Modells stehen Maskulinität (M-Skalen) und Femininität (F-Skalen) unabhängig nebeneinander. Dies erlaubt die theoretische Einordnung des sozialen Geschlechts in vier Kategorien: maskulin, feminin, unbestimmt und androgyn (= Verkörperung sowohl männlicher als auch weiblicher Eigenschaften). Diverse, auch aktuelle, Instrumente und Studien der Geschlechterforschung greifen auf dieses 2-Skalen-Konstrukt zurück (vgl. Rustemeyer, 1998; Kessels, 2002; Bischof-Köhler, 2006; Waburg & Schurt, 2007). Dieses Denken impliziert in seinen Begrifflichkeiten allerdings weiterhin die Existenz typisch männlicher und weiblicher Eigenschaften.

Aufgrund solcher stereotypen Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit wurden Identitätstheorien in der jüngeren Geschlechterforschung ebenso wie die Rollentheorien kaum beachtet, finden aber unter einem neuen Verständnis von Identität vor allem in der *Männerforschung* vermehrt Berücksichtigung (vgl. Forster & Rieger-Ladich, 2004). Voraussetzung hierfür ist die Abkehr von einer starren Identität hin zu einem konstruktivistisch gewendeten Identitätsverständnis (Micus-Loos, 2004, S. 117). Ein solches Verständnis soll an dieser Stelle skizziert werden und als theoretische Grundlage für den weiteren Verlauf dienen.

Zentrales Element ist ein *flexibles Verständnis von Männlichkeit*, das nicht auf traditionelle Männlichkeitsvorstellungen beschränkt ist. Zumeist wird

der Begriff Männlichkeit benutzt als Synonym für traditionelle Männlichkeitsideale, die beispielsweise Stärke und Durchsetzungsvermögen beinhalten. Winter und Neubauer verstehen Männlichkeit anders und bringen den Begriff des *Mann-Seins* bzw. *Junge-Seins* ein, der im Kontrast dazu beschreiben soll, wie das Individuum seine Männlichkeit versteht und gestaltet (vgl. Kap. 2.3). Auch Connell (2006, S. 91) kritisiert das starre Begriffsverständnis von Männlichkeit und schlägt vor: „<<Männlichkeit >> ist [...] eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“. Diese Definition ähnelt der Vorstellung von Winter und Neubauer, geht allerdings davon aus, dass auch Frauen ‚Männlichkeit‘ (als traditionelle Männlichkeit, die im Frau-Sein zu einer individuellen Interpretation von Weiblichkeit wird) leben können. Hier wird die radikalere konstruktivistische Perspektive Connells deutlich, die dem biologischen Geschlecht (sex) wenig bis keine Bedeutung gibt. Winter und Neubauer sprechen auch bei der Integration traditionell weiblicher Verhaltensweisen von gelebter Männlichkeit. Ausgangspunkt ist hier das Geschlecht, welches das Individuum im Rahmen seiner *Identitätsentwicklung* für sich gewählt hat und das in der Regel mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt. Sie machen dies deutlich, indem sie illustrieren: „Wenn ein Mann zärtlich ist, ist er zärtlich als Mann. Wenn ein Junge trauert, Angst hat oder sich schämt, tut er das als Junge“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 26). Einen ähnlichen Ansatz beschreibt auch Trautner (2002), wenn er in Bezug auf die parallele Vereinigung maskuliner und femininer Anteile im Individuum darauf hinweist, dass geschlechtsuntypische Handlungen und Eigenschaften nicht automatisch die biologische oder soziale Geschlechtszugehörigkeit in Frage stellen.

Im Folgenden wird der Begriff Männlichkeit im Sinne der Orientierung an konstruktivistisch gewendeten identitätstheoretischen Ansätzen sowie der fortschreitenden Diversifizierung von Männlichkeitsvorstellungen als *individuelle Vorstellung von Männlichkeit* verstanden. Es ist als eine *Entwicklungsaufgabe* (vgl. Kap. 3.1) der heranwachsenden Jungen zu betrachten, eine eigene Vorstellung von Männlichkeit zu entwickeln und sich selbst in

ihrem Junge-Sein dazu in Beziehung zu setzen. Junge-Sein betrifft entsprechend die subjektive, handlungsbezogene Seite der Jungen, „also die männliche Praxis und ihr Handeln, das wiederum Männlichkeitsbilder produziert“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 22). Damit stellt Junge-Sein die eigene Vorstellung von sich selbst („Wie bin ich als Junge?“) dar, die mit der individuellen Vorstellung von Männlichkeit („Was denke ich, was ‚männlich‘ ist?“) abgeglichen wird. Ein so verstandener Männlichkeitsbegriff muss nicht den traditionellen Vorstellungen verhaftet bleiben, sondern kann in Bezug zum gelebten Junge-Sein eine Entwicklung und Angleichung an Erfahrungen mit sich selbst und seiner Umwelt erfahren.

Micus-Loos (2004) weist darauf hin, dass eine *Überbetonung der Konstruktion von Geschlecht* zu einer problematischen Ausschließlichkeit führen kann, die „innerpsychische Konfliktkonstellationen“ und „lebensgeschichtliche Erfahrungen“ sowie „subjekttheoretische Reflexionen“ vernachlässigt (Micus-Loos, 2004, S. 118). Die hier eingenommene Identitätstheoretische Perspektive schließt diese Aspekte durch die Betonung des Individuums nicht nur mit ein, sondern macht sie zu zentralen Bestandteilen des Geschlechtsverständnisses.

Die exponierte Betonung des Individuums gegenüber der Umwelt mag wiederum aus sozialisationstheoretischer Sicht ebenfalls problematisch erscheinen. Bauer (2002) weist beispielsweise in Bezug auf den Begriff ‚*Selbstsozialisation*‘ kritisch darauf hin, dass dieser immer in enger Abhängigkeit zur ‚Fremdsozialisation‘ steht womit die Trennung von Individuations- und Vergesellschaftungspol der Sozialisation eine künstliche ist, was in einem „strukturlosen Subjektzentrismus“ münden kann (Bauer, 2002, S. 130; für eine ausführlichere Darstellung im Kontext von Geschlechtertheorien s. Nestvogel, 2010, S. 172). Tatsächlich schließt die hier eingenommene Identitätstheoretische Perspektive die Annahme einer *kognitiven Kompetenz* des Individuums mit ein. Diese ist mit Blick auf die Praxis der Jungenförderung auch als notwendig anzusehen, da diese am Individuum ansetzt und zu einem großen Teil über reflektierte Erfahrungen wirkt.

Der *direkte Zugriff* und die Möglichkeit, auf diesem Wege *Reflexionsprozesse* auszulösen, drückt sich darin aus, dass sich die Identitätstheoretische

sche Perspektive bei verschiedenen Autoren (vorrangig aus der Entwicklungspsychologie) in eine ‚*kognitive Kategorie*‘ einordnen lässt (vgl. bspw. Maccoby, 2000; Eckes & Trautner, 2000; Ruble & Martin, 1998). Maccoby (2000, S. 194) und Trautner (2002, S. 670) benutzen in diesem Zusammenhang bewusst den Begriff der „*Selbstsozialisierung*“, der deutlich machen soll, dass Identitätsarbeit zum Einen vom Individuum ausgeht und zum Anderen direkt abhängig ist von sozialen Strukturen, Zwängen, Rollenerwartungen, Ressourcen etc. Diesen Prozess gilt es in der Jungenförderung anzustoßen. Oerter und Dreher (2002, S. 292) fassen dies folgendermaßen zusammen:

„In Identitätsbeschreibungen stecken zwei Grundbemühungen des Individuums, nämlich die Bemühung, sich selbst zu erkennen und das Bestreben, sich selbst zu gestalten, an sich zu arbeiten, sich zu formen. Damit sind Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung die zwei Prozesse, die Identitätsentwicklung vorantreiben“.

Identität ist einfacher und direkter in der *Praxis* anzusteuern als beispielsweise eine Orientierung an konstruktivistischen Theorien, nicht zuletzt, da die Intervention auf einem niedrigeren Reflexionsniveau ansetzen kann und damit für die Jungen selbst weniger voraussetzungsvoll ist. Das theoretische Wissen (und auch dessen Vermittlung) über biologische, rollenbezogene und konstruktivistische Theorien kann durchaus hilfreich sein, letztendlich wird in der Praxis der Intervention aber vorrangig auf identitätsbildende Prozesse zurückgegriffen, was sich durch eine Sondierung von praxisbezogener Literatur zur Jungenförderung belegen lässt (vgl. bspw. Winter & Neubauer, 2001; Trautner, 2002; Boldt, 2004; Neuber, 2009).

Zur Vervollständigung des vorliegenden Identitätsverständnisses soll auch eine *biologische Komponente* mitgedacht werden, wie es beispielsweise Scheunpflug (2004) empfiehlt. Dies erscheint gerade im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport sowie mit Blick auf die besondere Bedeutung des Körpers und leiblicher Erfahrung in Rückbezug auf Bourdieu (1997) geboten. Denn davon abgesehen, dass Bourdieu im Sinne seines Habitus-Konzeptes „die soziale Praxis von Akteurinnen und Akteuren zum Gegenstand macht und die AkteurInnen als Konstrukteure ihrer Realität in unter-

schiedlichen sozialen Feldern ins Zentrum rückt“ (Engler, 2010, S. 258), stellt er insbesondere die Bedeutung des *Körpers* heraus. „Wir bringen unsere je eigene und besondere Sichtweise der sozialen Welt hervor, aber wir tun dies mit Schemata, die wir nicht selbst erfunden haben, mit Schemata, die in uns und ‚in der Welt‘ erhalten sind“ (Engler, 2010, S. 260). Auf diese Weise wird der Körper zur „Gedächtnisstütze“ (Bourdieu, 1997, S. 167). Hier setzt auch Böhnisch mit seiner Begründung für eine Integration biologischer Aspekte von Geschlecht an: „Die vorsoziale Qualität des Menschseins ist in der Kategorie des Leibes gefasst, der über den Körper ins Soziale hineinreicht, aber gegenüber dem Körper seine Eigendynamik der Empfindungen besitzt“ (Böhnisch, 2008, S. 71).

Ein abschließendes Argument für die Einnahme einer identitätstheoretischen Perspektive soll aus *forschungspraktischer Sicht* dargestellt werden. Ziel dieser Arbeit ist es, einen Fragebogen zu entwickeln, der die quantitative Absicherung des zu Grunde liegenden Modells leisten und für die gruppenorientierte Anwendung in der Praxis geeignet sein soll. Die sozialisationstheoretischen Zugänge gestalten sich jedoch sehr komplex und erfordern bei Befragungen, ebenso wie in der Intervention, ein entsprechend großes Reflexionsniveau der Probanden (vgl. Fritzsche, Hartmann, Schmidt & Tervooren, 2002; Faulstich-Wieland, 2004). Somit würden sich eher qualitative Herangehensweisen anbieten, die Ansichten der Jugendlichen zu den komplexen Zusammenhängen zu rekonstruieren vermögen. Für die Intervention in Gruppen in der sportlichen Praxis sind qualitative Verfahren allerdings zu aufwändig in der Durchführung und besonders in der Auswertung. Selbstauskünfte zur eigenen Identität lassen sich hingegen sehr gut quantitativ erfassen und sind auch für Praktiker leicht zu erheben und interpretieren

2.4 Einordnung des Vorhabens

In der Zusammenschau der Ansätze und ihrer Begründungen wird deutlich, dass bei der Ausprägung des Geschlechts und des Geschlechterverhältnisses ein *interdependentes Zusammenwirken* der unterschiedlichen Kräfte anzunehmen ist. Vieles spricht für eine Prädisposition auf genetischer, beispielsweise hormoneller Ebene, während ein Großteil durch so-

ziale und kognitive Prozesse zu erklären ist, die sich aus den unterschiedlichen aufgezeigten Perspektiven in den Blick nehmen lassen. Der tatsächliche Anteil, den die verschiedenen Faktoren jeweils bestreiten, lässt sich nur erahnen. Es ist anzunehmen, dass dieser Anteil situativ und individuell unterschiedlich ausfallen kann.

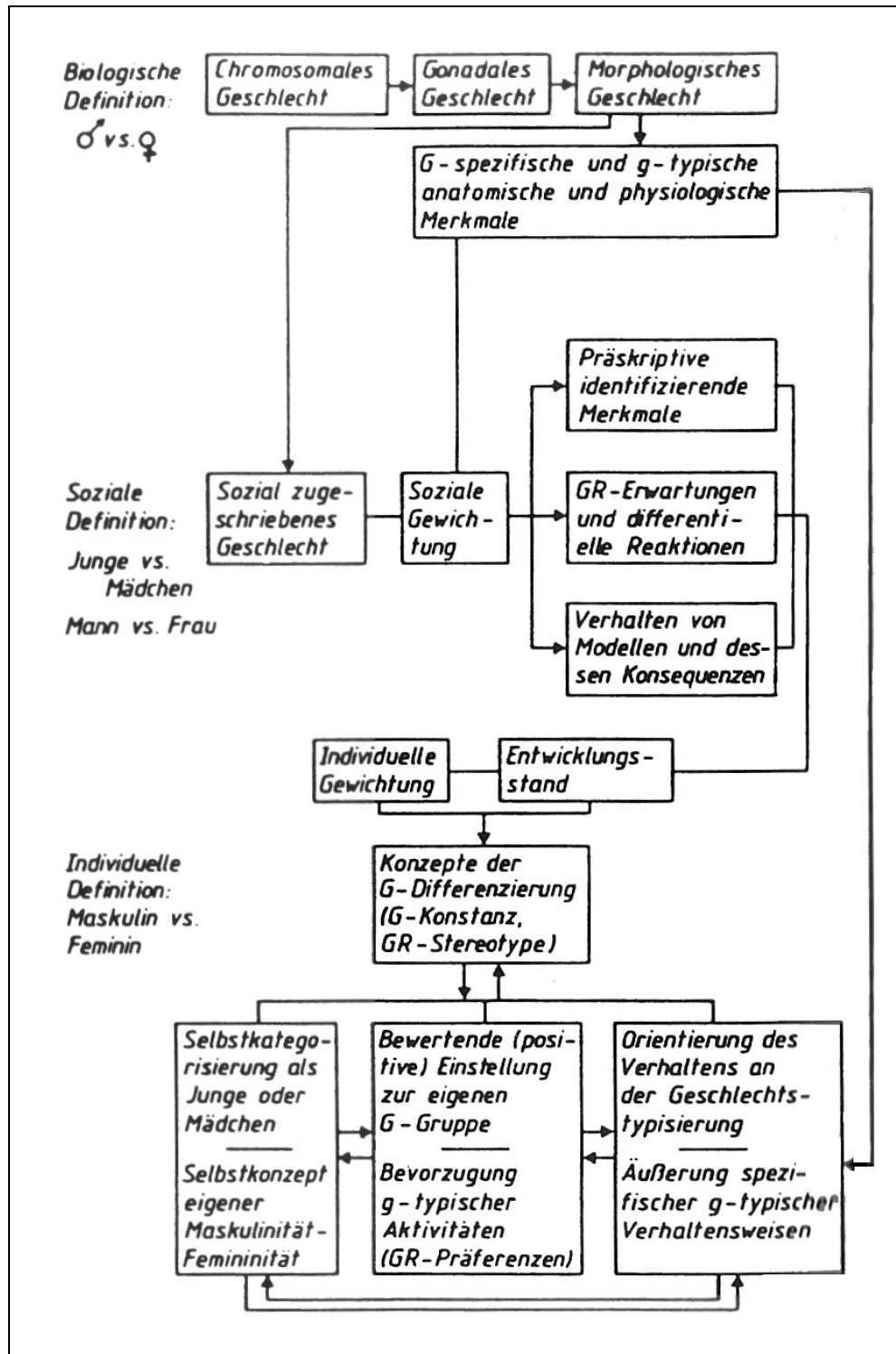


Abb. 1: Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung (Trautner, 2006, S. 107).

Einen Versuch, die unterschiedlichen Faktoren in ihrem Zusammenwirken in einem Schema deutlich zu machen, hat Trautner (2006) unternommen (vgl. Abb. 1). Bezugnehmend auf Fagot (1995) beschreibt er die multifaktorielle Geschlechterdifferenzierung als ein *überdeterminiertes Phänomen*: „Geringe Unterschiede der Geschlechter, die von einem Faktor hervorgerufen werden (z.B. evolutionär entstandenes stärkeres Wettstreben bei Jungen) werden durch andere Faktoren (z.B. die Unterstützung derartigen Verhaltens durch die Eltern und durch ein entsprechendes Selbstkonzept der Jungen) weiter verstärkt“ (Trautner, 2006, S. 108). Bleibt dieses Gefüge über längere Zeit erhalten, so wirkt dies auch auf die sozialen Kontexte, wie beispielsweise die Berufswahl von Männern. Die in Abbildung 1 dargestellten Zusammenhänge sind als reduziert zu bezeichnen. Viele Annahmen und Modelle zu den drei dargestellten Perspektiven ‚Biologische Definition‘, ‚Soziale Definition‘ und ‚Individuelle Definition‘ sind hier nicht berücksichtigt. In der Komplexität würden sie der Anschaulichkeit des Modells eher schaden. In der vorliegenden Form sind nur die grundlegendsten Verbindungen zwischen den Perspektiven herausgearbeitet. Auffällig ist, dass hier ein eher stereotypes Identitätsverständnis zu Grunde liegt, welches beispielsweise an der beschriebenen ‚Äußerung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen‘ oder der ‚Bevorzugung geschlechtstypischer Aktivitäten‘ erkennbar wird. Von einer solchen Orientierung an Geschlechterstereotypen grenzt sich die vorliegende Arbeit ausdrücklich ab.

Grundsätzlich aber entspricht die Interdependenz der Perspektiven auf das Geschlecht dem Blick, der in dieser Arbeit eingenommen werden soll: als Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren, deren Fokussierung jeweils unterschiedliche Erkenntnisse ermöglicht. Eine Instrumententwicklung, die alle Perspektiven berücksichtigt, mag zwar in ihrer Ganzheitlichkeit wünschenswert erscheinen, würde aber einen Umfang und eine Methodenvielfalt verlangen, die weder innerhalb eines Dissertationsvorhabens zu bewältigen wäre, noch in der Praxis auch nur annähernd ökonomische Anwendbarkeit besitzen würde (vgl. Kap. 2.3).

Zur weiterführenden Einordnung der vorliegenden Arbeit ist die so genannte *Huston-Matrix* hilfreich. Diese wurde 1983 veröffentlicht und von

Ruble und Martin (1998) leicht modifiziert. Die Matrix wird neben der Einordnung dabei helfen, das Vorhaben von den anderen Ebenen abzugrenzen, um eine klare Ausrichtung zu gewährleisten. Das Raster beschreibt vier zentrale *Entwicklungsdimensionen* und bezieht diese auf sechs unterschiedliche *Inhaltsbereiche*. Die Entwicklungsdimensionen betreffen ‚Concepts or Beliefs‘ (Konzepte oder Überzeugungen), ‚Identity or Self-Perception‘ (Identität oder Selbstwahrnehmung), ‚Preferences‘ (Präferenzen), und ‚Behavioral Enactment, Adoption‘ (Verhalten und Übernahme/Anpassung)‘. Als zentrale Inhalte werden ‚Biological/Categorical Sex‘ (biologisches Geschlecht), ‚Activities and interests‘ (Aktivitäten und Interessen), ‚Personal-social attributes‘ (Persönlichkeitseigenschaften und Sozialverhalten), ‚Gender-based social relationships‘ (geschlechtsbezogene soziale Beziehungen), ‚Styles and symbols‘ (Verhaltensstile und Ausdrucksweisen) und ‚Gender-related values‘ (geschlechtsbezogene Werte) aufgeführt (Trautner, 2006). Jede Entwicklungsdimension lässt sich auf alle Inhalte beziehen, was eine genaue Verortung im komplexen Feld der möglichen Zuordnungen ermöglicht (vgl. Abb. 2).

Tatsächlich lässt sich das Vorhaben anhand der Matrix eindeutig zuordnen. Im Rahmen der Instrumententwicklung ist entsprechend der Ausführungen in Kapitel 2.3 die Ebene B ‚*Identität oder Selbstwahrnehmung*‘ in den Blick genommen. Auf der Inhaltsebene ist der dritte Aspekt ‚*Persönlichkeitseigenschaften und Sozialverhalten*‘ relevant, da es in erster Linie um *Selbstauskünfte im Sinne des Selbstkonzepts* gehen soll (vgl. Kap. 3.1). Eine klare Abgrenzung von den anderen genannten Inhaltsbereichen fällt dementsprechend leicht. Trotzdem zeigt der Blick auf die Matrix, wie groß der Themenbereich rund um die Geschlechterforschung geartet ist, und bietet damit möglicherweise auch Ansatzpunkte für weitergehende Studien (vgl. Kap. 8.2).

Content Area	Construct			
	A. Concepts or Beliefs	B. Identity or Self-Perception	C. Preferences	D. Behavioral Enactment, Adoption
1. <i>Biological/Categorical Sex</i>	A1. Gender labeling and constancy.	B1. Inner sense of maleness or femaleness, or self-perception of masculinity or femininity.	C1. Wish to be male or female.	D1. Displaying bodily attributes of one's gender (e.g., clothing, body type, hair), transvestism, transsexualism.
2. <i>Activities and interests: Toys, play activities, occupations, household roles, tasks</i>	A2. Knowledge of gender stereotypes or concepts about toys, activities, etc.	B2. Self-perception of interests.	C2. Preference for toys, games, activities.	D2. Engaging in play, activities, occupations, or achievement tasks that are gender typed.
3. <i>Personal-social attributes: Personality traits, social behaviors, and abilities</i>	A3. Concepts about gender stereotypes of personality or role-appropriate social behavior.	B3. Perception of own traits and abilities (e.g., on self-rating questionnaires).	C3. Preference or wish to have certain attributes.	D3. Displaying gender-typed traits (e.g., aggression, dependence) and abilities (e.g., math).
4. <i>Gender-based social relationships: Sex of peers, friends, lovers, preferred parent, models</i>	A4. Concepts about norms for gender-based relations.	B4. Self-perception of own patterns of friendships, relationships, or sexual orientation.	C4. Preference for friends, parents, and models, or judgments of popularity based on sex or gender.	D4. Engaging in social activity with others on the basis of sex or gender (e.g., same-sex peer play).
5. <i>Styles and symbols: Gestures, speech patterns (e.g., tempo), play styles, fantasy</i>	A5. Awareness of gender-related symbols or styles.	B5. Self-perception of nonverbal, stylistic characteristics.	C5. Preference for stylistic or symbolic objects or personal characteristics.	D5. Manifesting gender-typed verbal and nonverbal behavior or fantasy.
6. <i>Gender-related values</i>	A6. Knowledge of greater value attached to one sex or gender role than the other.	B6. Biased self-perceptions associated with group identification.	C6. In-group/out-group biases; prejudice; attitudes toward egalitarian roles.	D6. In-group/out-group discrimination.

Abb. 2: Die Huston-Matrix (Ruble & Martin, 1998, S. 943).

3 Kontexte der Identitätsentwicklung von Jungen

Neben der Entscheidung für eine Perspektive auf das Phänomen Geschlecht ist es für die geplante Instrumententwicklung unerlässlich, auch einen Blick auf die *Lebensphase Jugend*, die als Kategorie ebenso als konstruiert betrachtet werden kann wie das Geschlecht (vgl. Ferchhoff, 2011, S. 94), sowie den Lebensalltag von Jungen, insbesondere auch in Bezug auf den Sport, zu werfen. Dies geschieht auf der Grundlage der Entscheidung für die identitätstheoretische Perspektive (vgl. Kap. 2) im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten, die für die *Identitätsentwicklung* von Jugendlichen im Allgemeinen und Jungen im Speziellen bedeutsam sind. Abschließend wird die besondere lebensweltliche und pädagogische *Bedeutung des Sports* für Jungen hervorgehoben. Diese Kontexte der Identitätsentwicklung von Jungen bilden eine wichtige Grundlage und Orientierung für eine an die vorherrschenden Bedingungen angepasste Instrumententwicklung.

3.1 (Geschlechts-)identität in der Entwicklungstheorie

Zur *Operationalisierung* von ‚Identität‘ ist es notwendig, eine konkrete Struktur zu definieren, auf die sich die Konstruktion des Fragebogens stützen kann. Diese soll im Folgenden auf der Grundlage der Entwicklungstheorie unter besonderer Berücksichtigung *entwicklungspsychologischer Modelle* abgeleitet werden.

Grundlage der identitätstheoretischen Perspektive ist die Annahme, dass die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität ein natürliches *Bedürfnis* darstellt. Nach Oerter und Dreher (2002) ist die Übernahme der Geschlechtsrolle eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Als solche geschieht diese Übernahme in einem Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen und basiert in erster Linie auf dem in der Kindheit angeeigneten Wissen über soziales Rollenverhalten. Trautner (2002) beschreibt, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität mit der Jugendphase entscheidende Veränderungen erfährt. Im Rahmen der erhöhten Selbstaufmerksamkeit und der zunehmenden Beschäftigung mit der eigenen Person wird „die Gewinnung einer personalen Identität, wovon die Geschlechtsentwicklung

ein wesentlicher Teil ist, zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe dieser Entwicklungsperiode“ (Trautner, 2002, S. 661).

Nach Kohlberg (1966) verläuft diese Entwicklung in fünf aufeinander folgenden Schritten, beginnend in den ersten Lebensjahren. Nach der Bestimmung des eigenen Geschlechts (1) und der Fähigkeit zur Bestimmung des Geschlechts bei anderen (2) folgen die Suche nach und das Wissen um Stereotype (3), die Bevorzugung des eigenen Geschlechts in Bezug auf Nachahmung und Identifikation (4) und die Verinnerlichung der Geschlechtskonstanz (5) (vgl. Bischof-Köhler, 2006, S. 67-68).

Keupp und Höfer (1997) verstehen die Verbindung von Erfahrungen und Informationen sowie Wahrnehmungen und Eindrücken zu kohärenten und damit für das Individuum verstehbaren Zusammenhängen als zentralen Aspekt der Identitätsarbeit. Die motivationale Wirkung von Identitätswürfen mündet in der Suche nach kohärenten Erfahrungen. Um in diesem Kontext Prozesse der Identitätsbildung anzustoßen, ist es wichtig, das situationale Setting reflektiert zu arrangieren und beispielsweise in geschütztem Rahmen auch alternative (bisher unbekannte) Erfahrungen zuzulassen (vgl. Gieß-Stüber, Neuber, Gramespacher & Salomon, 2008).

Grundlegend ist dabei ein *dynamisches Identitätsverständnis*, wie es beispielsweise von Haußer (1997) beschrieben wird und das für die weitere Arbeit an der Instrumententwicklung eine zentrale Rolle spielen soll. Bezugnehmend auf Arbeiten von Marcia und Piaget und in Abgrenzung zu Erikson beschreibt Haußer ein Identitätsverständnis, welches er vor allem mit den Attributen ‚*lebenslang*‘ und ‚*differentiell*‘ belegt (Haußer, 1997, S. 120). ‚Lebenslang‘ verweist dabei auf die Möglichkeit, in allen Altersphasen Identitätsentwicklungen zu erfahren. ‚Differentiell‘ beschreibt, dass Identitätsentwicklung von Mensch zu Mensch unterschiedlich verlaufen kann. Speziell bezugnehmend auf Marcia charakterisiert er sein Konzept durch fünf weitere Eigenschaften:

- „Ein und dieselbe Person kann je nach Lebensweltbereich in verschiedenen Identitätszuständen stehen (Heterogenität und Homogenität).
- Eine Identitätsänderung kann in jedem Lebensalter geschehen (lebenslange Entwicklung).

- Eine Identitätsänderung kann von einem bestehenden Identitätszustand zu jedem anderen Identitätszustand erfolgen (Reversibilität und Entwicklungsoffenheit).
- Die Identitätszustände verschiedener Untersuchungsgruppen, zum Beispiel nach beruflicher Laufbahn und nach Geschlecht, hängen mit deren Lebensbedingungen zusammen (Lebensweltbezug).
- Im Ansteigen des Anteils von Spätadoleszenten mit ‚diffuser Identität‘ über die Jahrzehnte zeigen sich historische Effekte (Historizität)“ (Haußer, 1997, S. 127).

In Bezug auf die dritte Eigenschaft, die *Entwicklungsoffenheit*, soll an dieser Stelle ein kleiner Exkurs unternommen werden, der diesbezüglich eine Einschränkung vornimmt. Besagte Offenheit ist keine beliebige, sondern immer abhängig von verschiedenen Bedingungen (beispielsweise der Verfügbarkeit alternativer Entwürfe), unter denen ich den Bezug der ‚Anerkennung‘ zur Identität im Sinne von Keupp (1997) besonders hervorheben möchte. Die Unsicherheit, die mit der Identitätsentwicklung in einer Gesellschaft einhergeht, in der historisch gewachsene Identitätsentwürfe in Frage gestellt werden, beschreibt er bildlich: „Der Auszug aus dem ‚Gehäuse der Hörigkeit‘ ist offensichtlich sehr viel riskanter, als es in manchen postmodernen Animationen klingt. Es fehlen sowohl ein schützendes Dach als auch ein tragendes Fundament. Für das Leben als Landstreicher sind offenbar die meisten Menschen nicht besonders gut vorbereitet und gerüstet“ (Keupp, 1997, S. 26). Mit der Auflösung historisch gewachsener, klar umrissener Identitätsentwürfe geraten vor allem zwei Dinge in Gefahr: ‚Zugehörigkeit‘ und *Anerkennung*‘. Mit Taylor (1993) argumentiert Keupp (1997), dass Identität geprägt ist von (nicht) Anerkennung oder sogar Verkenneung, „so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklich Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt“ (Tylor, 1993, S. 13, zit. nach Keupp, 1997, S. 27). Die nun weniger aus gesellschaftlichen Kategorien abgeleitete, mehr individuell-persönliche Identität ist entsprechend auf Anerkennung angewiesen, „die auf der persönlichen und gesellschaftli-

chen Ebene erworben werden“ muss (Keupp, 1997, S. 27). Dementsprechend gehört immer auch Mut, Selbstbewusstsein, Zwang oder die Erwartung von Anerkennung dazu, wenn es um einen Wechsel in andere Identitätszustände im Sinne der Reversibilität und Entwicklungsoffenheit (Haußer, 1997) geht.

Inhaltlich lässt sich das Identitätsmodell von Haußer (1997) als Triade aus den drei psychischen Funktionen ‚Kognitionen‘, ‚Emotionen‘ sowie ‚Motivationen‘ beschreiben. Damit korrespondieren die drei Identitätskomponenten *Selbstkonzept* (kognitiv), *Selbstwertgefühl* (emotional) und *Kontrollüberzeugung* (motivational). Das Selbstkonzept beschreibt in diesem Kontext die Vorstellung, die das Individuum von sich selbst hat („Ich bin so und so.“), während das Selbstwertgefühl die eigene Einstellung zu diesem Selbstbild repräsentiert („Ich bin so und so und das finde ich gut/schlecht.“). Der Glaube an die Möglichkeit, selbst Einfluss auf eigene Eigenschaften und Fähigkeiten zu haben, entspricht der Kontrollüberzeugung („Kann ich darauf Einfluss nehmen oder finde ich mich damit ab?“).

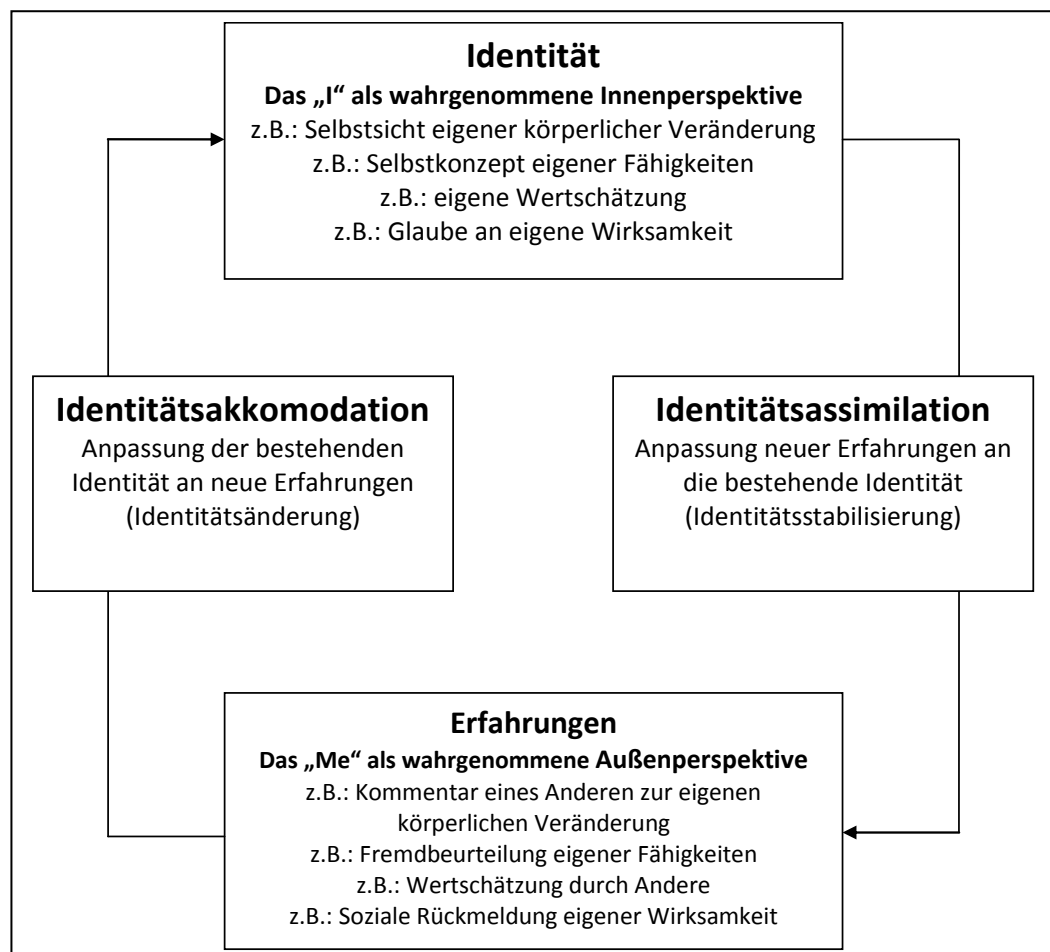


Abb. 3: Modell des Identitätsprozesses (Haußer, 1997, S. 131).

Eine besondere Rolle im Identitätsmodell von Haußer (1997) nimmt der Begriff ‚*Erfahrung*‘ ein, der zusätzlich die besondere Eignung im Sinne pädagogischer Interventionen unterstreicht. So steht Identität im ständigen Abgleich mit gemachten Erfahrungen, wodurch ein Kreislauf entsteht (vgl. Abb. 3). Die größte Bedeutung in Bezug auf Interventionen im Rahmen von Jungenförderung kommt dem Bereich ‚Identitätsakkomodation‘ zu, also der Anpassung der Identität auf der Grundlage neuer Erfahrungen. Diese Erfahrungen, die im Rahmen einer sportpädagogischen Intervention in Form von neuen Bewegungs- und Sozialerfahrungen gemacht werden, können eine Anpassung der Identität bewirken. Mindestens liefern diese Erfahrungen aber eine Perspektiverweiterung auf neue Optionen im Rahmen der eigenen Identitätsarbeit, wodurch ein Bezug zu einem ästhetischen Bildungsverständnis (vgl. Kap. 1.3) hergestellt wird.

Wie in Abbildung 3 bereits an der Betonung von ‚Fremdbeurteilungen‘ und ‚sozialen Rückmeldungen‘ deutlich wird, geschieht Identitätsentwicklung immer im Kontext von Umweltbedingungen. Somit ist der Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen für ein umfassenderes Verständnis von Identitätsentwicklung unerlässlich.

3.2 Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen

Eine Annäherung an die Bedingungen der Identitätsentwicklung von Jungen bedarf der Betrachtung der entsprechenden *Bedingungen des Aufwachsens*. Davon ausgehend, dass Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer sind als zwischen den Geschlechtern (vgl. Rohrmann, 2008, S. 116), werden zunächst Voraussetzungen beschrieben, die für die zentrale Lebensphase im Rahmen dieser Arbeit (11-15 Jahre, frühe Jugendphase) allgemein von Bedeutung sind. Anschließend werden Besonderheiten für Jungen herausgestellt (vgl. Kap. 3.3). Bei der Beschreibung dieser Bedingungen sollen nicht nur *objektive Gegebenheiten* eine Rolle spielen. Gerade im Sinne einer Adressaten- und Bedürfnisorientierung muss auch das *subjektive Erleben* Beachtung finden. Erst die Synthese aus beiden Perspektiven ermöglicht ein umfassendes Verständnis der Bedingungen des Aufwachsens und die Möglichkeit zur gezielten Intervention.

Selbstverständlich erleben alle Menschen ihre Jugendphase anders und orientieren sich dementsprechend unterschiedlich. Reinders (2006) entwirft ein Modell, welches für eine grundlegende Einordnung zwei übergeordnete Orientierungen des Jugendalters herausstellt, die entwicklungspsychologische Bezüge aufweisen. Dabei geht er grundsätzlich davon aus, dass Jugend als Moratorium zu verstehen ist, also eine ‚Schonfrist‘ vor dem Eintritt in, aber auch zur Vorbereitung auf das Erwachsenenalter. Seiner Kategorisierung liegen die Begriffe *Bildungsmoratorium* und *Freizeitmoratorium* als ‚biographische Orientierungen‘ zugrunde, die im Folgenden vor allem dabei helfen sollen, die verschiedenen Bedingungen des Aufwachsens zu strukturieren. Das Verständnis der Jugendphase als Bildungsmoratorium beschreibt diese als Phase des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen mit dem Ziel, erwachsen zu werden. Freizeitmoratorium beschreibt im Kontrast dazu die Jugendphase als Lebensabschnitt mit eigenen Werten und Bedürfnissen, die es auszuleben gilt. Aus der Kombination der beiden Konzepte erstellt Reinders ein Koordinatensystem, welches positive und negative Werte auf beiden Orientierungsachsen zulässt (vgl. Abb. 2).

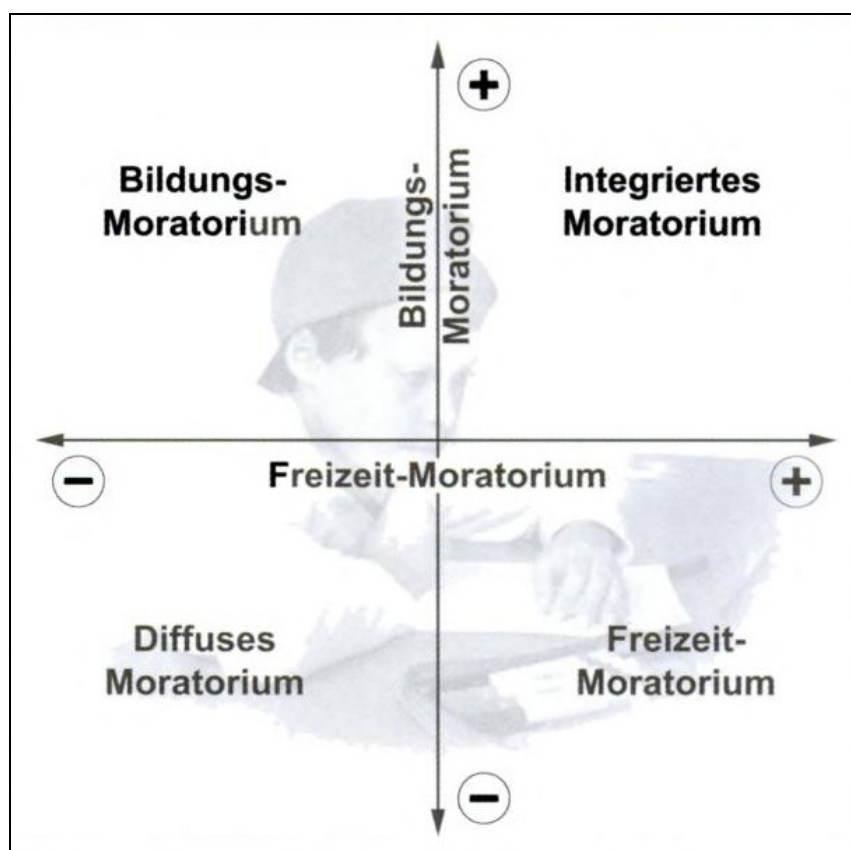


Abb. 4: Typologie jugendlicher Moratorien (Reinders, 2006, S. 102).

Im oberen rechten Bereich sind die ‚integrierten‘ Jugendlichen angesiedelt. Integrierte Jugendliche haben gleichzeitig sowohl eine starke Bildungsmoratoriums- als auch Freizeitmatoriumsorientierung und verfolgen das Ziel, erwachsen zu werden, ohne dabei die Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen und die Entfaltung eigener Bedürfnisse zu vernachlässigen. Dies erscheint auf den ersten Blick als eine wünschenswerte Orientierung, sie ist jedoch für den Jugendlichen konfliktbehaftet, da „die beiden Modellen entsprechenden Handlungen nicht oder nur unter größerer Anstrengung in Einklang zu bringen sind“ (Reinders, 2006, S. 102). Im Bereich des Bildungsmoratoriums sind Jugendliche anzusiedeln, die sich vorrangig am Status des zukünftigen Erwachsenen orientieren und dem Aspekt der Selbstentfaltung weniger Beachtung schenken. Als freizeitorientiert werden Jugendliche bezeichnet, die sich klar von der älteren Generation abgrenzen und sich überwiegend am Freizeitmatoriumsmodell orientieren. Das diffuse Moratorium ist durch fehlende Orientierung gekennzeichnet. Diese Jugendlichen finden möglicherweise keinen Anschluss an die Gleichaltrigengruppe und sehen gleichzeitig keine Perspektive, erfolgreich in das Erwachsenenleben einzusteigen. Dies bedeutet aber nicht, dass Bildungs- und Jugendmatorium in diesem Fall bedeutungslos sind. Vielmehr sind ihre Handlungen „*unsystematisch* mal auf das eine, mal auf das andere Jugendmodell ausgerichtet“ (Reinders, 2006, S. 102; Hervorhebung S.S.).

Keine der vier genannten Orientierungen ist als feste Veranlagung zu sehen. Vielmehr können Jugendliche sich in ihrer Entwicklung mehrfach neu ausrichten. Dieses Verständnis der Jugendphase als Bildungsmatorium und Freizeitmatorium soll nicht nur zur Charakterisierung der Lebensphase Jugend beitragen, sondern im Folgenden vor allem der inhaltlichen Strukturierung dienen. Dazu werden zunächst Aspekte der Lebenswelten Jugendlicher beschrieben, die sich auf das Bildungsmatorium beziehen. Anschließend werden freizeitmatoriumsbezogene Aspekte berichtet.

3.2.1 Die Jugendphase als Bildungsmatorium

Ohne eine berufliche Ausbildung oder ein Studium haben Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt keine Chance, was ihnen in der Regel bewusst ist. „Al-

lerdings spüren sie ebenfalls: Mit Ausbildung bzw. Studium ist die Zukunft auch nicht per se sicher“ (Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2012, S. 68). Diese Perspektive gibt dem Bildungsmoratorium eine *herausfordernde Dimension*. Die gesellschaftliche Aufgabe der *Schulen* in diesem Zusammenhang ist es, den Jugendlichen *Wissen* sowie intellektuelle und soziale *Kompetenzen* zu vermitteln. Dabei sollen sie zusätzlich die soziale *Integration* in die Gesellschaft durch die Vermittlung der vorherrschenden *Normen* und *Werte* gewährleisten. Zudem haben sie eine *Auslesefunktion*, indem sie die Leistungen der Heranwachsenden erfassen und bescheinigen (vgl. Hurrelmann, 2005).

Aus der Schülersicht kann der Leistungsaspekt in der Schule zu hohem *psychischen Druck* führen. Durch die schlechte Situation auf dem Arbeitsmarkt ist Jugendlichen schon früh bewusst, dass gute schulische Leistung enorm wichtig ist. Erschwerend kommt hinzu, dass sie sich in dieser Hinsicht auf unterschiedliche Lehrpersonen mit unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben einstellen müssen. Die Folgen sind ein Ansteigen psychosomatischer Erkrankungen unter Jugendlichen (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 142) sowie die vereinzelte Konsumierung leistungssteigernder Mittel ähnlich dem Doping im Sport. In Kombination mit sonstigen Belastungen, beispielsweise der Umweltverschmutzung, führt dies zu einer geschätzten Zahl von „rund 25% der Jugendlichen, die mittlere bis schwere Störungen und Beeinträchtigungen ihrer Gesundheit in Kauf nehmen müssen“ (Hurrelmann, 2005, S. 180).

Reinders (2003, S. 95) sieht in der positiven Beeinflussung des Selbstbildes durch Schule eine der entscheidenden Qualifikationen für den erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben. In den meisten Fällen geht ein positives Selbstbild auch mit guten Schulnoten einher. Gelingt es den Schülern jedoch nur ungenügend, die schulischen Anforderungen zu erfüllen, hat das direkte Auswirkungen auf das Selbstbild und damit auf die Identität der Schüler. „Auch die versagenden Schülerinnen und Schüler haben die Anforderungen so stark verinnerlicht, dass sie die eigentliche ‚Schuld‘ für ihr Versagen bei sich selbst suchen“ (Hurrelmann, 2005, S. 97).

Im sozialen Bereich beinhaltet der schulische Unterricht zusätzliche ‚inoffizielle‘ Lernziele. Jugendliche können lernen, sich zu präsentieren, soziale

Regeln auszuhandeln und diese dann zu beachten, Diskriminierung und Enttäuschung zu verarbeiten und umgekehrt Anerkennung und Erfolg zu erleben (Hurrelmann, 2005, S. 98).

Gerade in der frühen Jugendphase sind neben der Schule die *Eltern* von besonderer Bedeutung für das Bildungsmoratorium. Sie sind prägende *Vorbilder* und *Hilfen bei der Strukturierung der Umwelt*, „indem sie Erfahrungen vorstrukturieren, einordnen und bewerten“ (Hurrelmann, 2005, S. 107). Die Art von Hilfe und Vorbildfunktion hängt dabei entscheidend vom Erziehungsstil und der wirtschaftlichen und sozialen Position der Familie ab. Zum Beispiel ist es heute immer üblicher, dass auch Mütter erwerbstätig sind, so dass es für weibliche Jugendliche fast selbstverständlich geworden ist, ebenfalls eine berufliche Karriere anzustreben. Außerdem ist zu beachten, dass mittlerweile etwa 33% aller Jugendlichen die Scheidung der Eltern erleben müssen (Hurrelmann, 2005, S. 111). Diese von Heranwachsenden als starke psychische Belastung empfundene Trennung der Eltern kann nur in den seltensten Fällen so gut verarbeitet werden, dass daraus vorrangig Kompetenzen entstehen.

In Bezug auf die *materielle Ausstattung* der Familien lässt sich feststellen, dass jedes sechste Kind in Deutschland in einer Familie mit inakzeptabel niedrigem Geldeinkommen aufwächst (Hurrelmann, 2005, S. 114). Ihnen ist es kaum möglich, sich am modernen, demonstrativen *Konsumleben* zu beteiligen, welches einen besonderen Stellenwert im Leben von Jugendlichen einnimmt. Einen Rückhalt in der Familie zu haben, ist unter Jugendlichen heute wesentlich stärker akzeptiert als früher. Die empfundene Notwendigkeit, sich Optionen offen halten zu müssen, und die finanzielle Unterstützung, die Heranwachsende heute für ihr ausgeprägtes Konsumverhalten in der Regel benötigen, geben der Familie eine wichtige Rolle bis in die späte Jugendphase hinein.

Im Konsumbereich sind Heranwachsende schon früh mündig und versuchen, beispielsweise durch ‚Markenbewusstsein‘, Identität und Gruppenzugehörigkeit zu schaffen. Fehlt auf der einen Seite das Vertrauen, durch Erwerbstätigkeit erwachsen werden zu können, sehen sich Jugendliche auf der anderen Seite ihren Eltern in einigen Konsumbereichen bereits voraus. Über 50% der Eltern lassen sich von ihren Kindern bereits bera-

ten, wenn es zum Beispiel um die Anschaffung eines Autos oder Computers geht (Ferchhoff, 1999, S. 205).

Als weiterer struktureller Aspekt der Jugendphase ist die *Verinselung* zu nennen (Zeiger, 1990). Schon im Kindesalter findet das Leben häufig an vielen unterschiedlichen Orten mit großem räumlichem Abstand statt, was die Eltern schnell zu ‚Taxifahrern‘ werden lässt. Dieser Trend setzt sich in der Jugendphase fort, nur dass sich die Jugendlichen verstärkt selbst um ihre Mobilität kümmern müssen. Dieses Mobilitätsbedürfnis verlangt von Jugendlichen, sich möglichst früh entsprechende Kompetenzen anzueignen. Für die zu Grunde liegende Altersspanne betrifft dies vor allem die effiziente Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, zum Beispiel auch mit Hilfe des Internets sowie den Erwerb eines Rollerführerscheins. Hier zeigt sich eine Nahtstelle zwischen Bildungs- und Freizeitmoratorium, da die Mobilität auch eine große Bedeutung für die Freizeitgestaltung besitzt.

Den bereits beschriebenen wichtigsten Settings des Bildungsmoratoriums (Schule und Elternhaus) können allgemeine *Entwicklungsaufgaben* übergeordnet werden, deren erfolgreicher Abschluss den Übergang ins Erwachsenenalter markieren. Oerter und Dreher (2002) nennen in diesem Zusammenhang bezugnehmend auf Havighurst (1982):

- „Peer. Einen Freundeskreis aufbauen. D.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen.
- Körper. Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.
- Rolle. Sich das Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehört.
- Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.
- Ablösung. Sich von den Eltern ablösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.
- Beruf. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.
- Partnerschaft/Familie. Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

- Selbst. Sich selbst kennenlernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.
- Werte. Eine eigene Weltanschauung entwickeln: sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.
- Zukunft. Eine Zukunftsperspektive entwickeln: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte“ (Oerter & Dreher, 2002, S. 271).

Es liegt nahe, dass verschiedene dieser Entwicklungsaufgaben geschlechtsspezifische Problemfelder beherbergen und Relevanzen für die Geschlechtsidentitätsentwicklung besitzen. Diese werden in Kapitel 3.3.1 näher beleuchtet.

3.2.2 Die Jugendphase als Freizeitmoratorium

Äquivalent zu den Entwicklungsaufgaben des Bildungsmoratoriums lassen sich *Entfaltungsbedürfnisse* des Freizeitmoratoriums beschreiben. Die Idee der Entfaltungsbedürfnisse wurde von Neuber (2007a) als Pendant zu den Entwicklungsaufgaben eingebracht und drückt aus, dass Entfaltung ein übergreifendes Bedürfnis von Jugendlichen im Rahmen des Freizeitmoratoriums darstellt, welches sich in Form konkreter Themenfelder beschreiben lässt. Entsprechend der Darstellung des Bildungsmoratoriums wird im Folgenden zunächst der Blick auf die Settings gerichtet und anschließend ein Überblick über die Entfaltungsbedürfnisse des Freizeitmoratoriums gegeben.

Während Schule und Elternhaus die wichtigsten Instanzen der Jugend als Bildungsmoratorium darstellen, besitzt die *Peergroup* besondere Bedeutung für das Freizeitmoratorium. Ein wichtiger Bereich ist entsprechend das soziale Leben unter gleichaltrigen Freunden. Diese werden meist in der Schule oder Nachbarschaft gefunden. Jugendliche heute sind schon sehr früh in der Lage, Freundschaften aufzubauen, und entwickeln soziale Kompetenzen dementsprechend schnell. Meist haben diese Freundschaften Gruppencharakter, der sich in gelockerter Form zum Beispiel im Phänomen der ‚Clique‘ äußert. In diesen Gruppen können Jugendliche ihre individuelle Position suchen und durchsetzen. „Jugendliche können hier

Teilrollen spielen, die in Familie und Schule so nicht ausgeübt werden können oder dürfen“ (Hurrelmann, 2005, S. 128). Somit ist es möglich, in der Gleichaltrigengruppe Handlungskompetenzen zu erwerben, für die andere Lebensbereiche kaum Lerngelegenheiten bieten. Jugendliche schätzen die Gruppe, beispielsweise weil hier vertrauliche Themen, wie Liebe und Sexualität, angesprochen werden können, um so in diesen Bereichen Unterstützung zu finden. Meist kommt es zum Aufbau einer Gruppenidentität, welche Orientierungshilfen für die eigene *Identitätsfindung* bereitstellen kann. Besonders wichtig ist die Beziehung zum ‚besten Freund‘ oder der ‚besten Freundin‘, die als gleichrangige Zuhörer und Berater zur Verfügung stehen und damit eine wichtige Grundlage für die Lösung von den Eltern liefern. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Familie für den Jugendlichen bedeutungslos würde. Vielmehr ist „eine Doppelorientierung an beiden Sozialisationsinstanzen das vorherrschende Muster der sozialen Beziehungen im Jugendalter“ (Hurrelmann, 2005, S. 130). In der *konsumorientierten Freizeitgestaltung* der Jugendlichen spielen Kinos und Diskotheken die Hauptrolle. Insgesamt wandeln sich die Freizeitaktivitäten von Jugendlichen jedoch mit ihrem Alter. „Jüngere Jugendliche nehmen noch an Aktivitäten teil, die von Erwachsenen geleitet werden, wo sie die Normen der Erwachsenen erlernen. Später verlieren Unternehmungen mit Erwachsenen ihren Reiz und weniger organisierte Aktivitäten oder einfaches ‚Herumhängen‘ zusammen mit Gleichaltrigen bekommen einen höheren Stellenwert“ (Hurrelmann, 2005, S. 136).

Jugendliche, vor allem in der Endphase der Pubertät, haben ein großes Bedürfnis danach, *Grenzen* auszutesten und *Risiken* einzugehen. So kommt es, dass zum Beispiel 50% aller Jugendlichen zumindest vorübergehende Erfahrungen mit Cannabis machen. Auch das Betrinken sowie das Rasen im Straßenverkehr sind häufig in Bezug auf Risikoverhalten zu beobachten. Nicht nur wegen dieser Risikoneigung behaupten Böhnisch und Münchmeier (1993, S. 42), dass die Jugendphase ihren Charakter als Schutz- und Schonraum größtenteils verloren hat. Im Zeitalter der elektronischen Unterhaltungsmedien sehen sich Jugendliche immer früher mit Inhalten aus den Bereichen Gewalt und Erotik konfrontiert. Zusammen mit anderen Problemen, wie dem der zukünftigen Existenzsicherung, sind

Menschen heute schon in jungen Jahren zu intensiven Verarbeitungsprozessen gezwungen. Dabei besteht auf der einen Seite die Gefahr, dass diese Verarbeitung nicht gelingt, was zu einem gestörten Umgang in dem spezifischen Problemgebiet führt. Auf der anderen Seite haben Jugendliche auch die Chance, an dieser Herausforderung zu wachsen und schon früh Kompetenzen für die Lebensbewältigung zu entwickeln.

An diesem Beispiel zeigt sich, ebenso wie in Bezug auf die Bedeutung der Peergroup für die Ablösung vom Elternhaus, dass der *Übergang* zwischen Bildungs- und Freizeitmoratorium fließend sein kann, wenn die Entfaltungsbedürfnisse mit den Entwicklungsaufgaben korrespondieren bzw. ihre Erfüllung unterstützen. Die Shell Jugendstudie 2002 (Shell Deutschland Holding, 2002) bietet eine gute Übersicht über die Bedeutung von bestimmten Werten für die Lebensgestaltung von Jugendlichen. Vor allem die Bereiche Freundschaft, Partnerschaft, Familienleben, Eigenverantwortung und ‚viele Kontakte‘ werden von annähernd allen Jugendlichen als wichtig empfunden und gelten somit als „Grundwerte der Jugend“ (Shell Deutschland Holding, 2002, S. 143). Neben diesen Grundwerten lassen sich die Entfaltungsbedürfnisse als Hauptaspekte des Freizeitmatoriums beschreiben. Neuber (2007a) formuliert sechs Kategorien juveniler Entfaltungsbedürfnisse:

- ‚Kontakt und Kommunikation‘ betrifft allgemein das Zusammensein mit den Freunden. ‚Quatschen‘ und Musikhören sind hier die häufigsten Aktivitäten, wobei die Kommunikation von „oberflächlichem ‚Geplänkel‘ bis hin zu ‚guten‘ Gesprächen“ reicht (Neuber, 2007a, S. 109).
- ‚Bewegung und Sport‘ umfasst den selbstorganisierten Freizeitsport, den Vereinssport sowie den Sport gewerblicher Anbieter (beispielsweise Fitness-Studios).
- Zu ‚Mediennutzung und Konsum‘ zählen Freizeitaktivitäten wie Fernsehen, Musik hören, Surfen im Internet und Telefonieren. Stil- und markenorientiertes Einkaufen sind ebenfalls wichtige Bestandteile des Lebensalltags von Jugendlichen.
- ‚Party und Vergnügen‘ betrifft beispielsweise den Besuch von privaten Partys, Kinos und Diskotheken. Sie bieten den Jugendlichen be-

sondere Gelegenheiten zur Selbstinszenierung und dem Knüpfen neuer Kontakte.

- ‚Risiko und Grenzüberschreitung‘ gehören ebenfalls zu den Entfaltungsbedürfnissen. Grenzüberschreitungen beginnen bei kleinen Unvernünftigkeiten, wie lautem Musikhören und langem Aufbleiben, und reichen bis zu grob selbstgefährdendem und delinquentem Verhalten.
- ‚Ausgleich und Entspannung‘ in Form von ‚Rumhängen‘ und ‚Spazieren gehen‘ besitzt mit Blick auf die Kompensation der hohen schulischen Anforderungen, aber auch der vielen Freizeitaktivitäten mit hohem Spannungsniveau besondere Bedeutung (Neuber, 2007a, S. 109-112).

3.3 Besonderheiten der Lebenswelten von Jungen im Jugendalter

Die Beschreibung der Lebenswelten von Jugendlichen betrifft Mädchen und Jungen nicht in allen Bereichen gleichermaßen. Besonderheiten im Sinne der in den Kapiteln 3.1 bis 3.1.2 beschriebenen Umstände werden im Folgenden näher erläutert.

Geschlechterbezogene Betrachtungen der vier Jugendtypen nach Reinders (2006) gibt es kaum. Einen Hinweis auf Verteilungen innerhalb des Modells liefert Gusinde (2010). In einer Studie über Auswirkungen von Entgrenzungsprozessen vergleicht er auf der Grundlage von Clusteranalysen mit 955 Haupt- und Realschülern männliche und weibliche Jugendliche. Zu beachten ist, dass Gusinde (2010) mit älteren Begriffen von Reinders (2003) operiert, die aber als synonym verstanden werden können (vgl. Reinders, 2006). Entsprechend ist im Folgenden von *Moratorium* im Sinne eines *Freizeitmoratoriums* die Rede während *Transition* dem *Bildungsmoratorium* entspricht (vgl. Kap. 3.2). In der Studie von Gusinde (2010) zeigten sich nur geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In der größten Gruppe der vor allem transitionsorientierten Jugendlichen (assimiliert) lag der Anteil der Mädchen mit 47 % etwas höher als der der Jungen (44,9%). In der Gruppe der integrierten Jugendlichen mit hoher Transitions- und Moratoriumsorientierung gab es kaum mehr Jungen (m=14,5%, w=14%). Einen größeren Anteil Jungen gab es auch in der

Gruppe der segregierten Jugendlichen, die hauptsächlich moratoriumsorientiert sind (m=17,8%, w=14,8%). Eine Aussage zu Irrtumswahrscheinlichkeiten der Unterschiedsannahmen trifft Gusinde (2010) allerdings nicht. Wenn diese Untersuchung also darauf hinweist, dass es in der allgemeinen Ausrichtung wenig Unterschiede gibt, empfiehlt sich der detailliertere Blick auf spezielle Aspekte der Lebenswelten, wenn es darum geht, Besonderheiten für männliche Jugendliche aufzudecken.

3.3.1 Besonderheiten des Bildungsmoratoriums männlicher Jugendlicher

Vor allem die Bedingungen des jugendlichen *Bildungsmoratoriums* gestalten sich für Jungen problematisch. Nach wie vor wird von Männern verstärkt erwartet, dass sie sich an ihrer *Rolle als Versorger* und damit an den Anforderungen der *Arbeitswelt* orientieren. Die Schule ist ein Ort, an dem Jungen besonders deutlich mit dem Erleben von *Erfolg* und *Misserfolg* konfrontiert werden. Hier bestätigt die IGLU-Studie für den Grundschulbereich gängige Vorurteile: Während die Mädchen in den Sprachen etwas besser abschneiden, haben die Jungen im naturwissenschaftlichen Bereich einen leichten Vorsprung. Auch die Shell Jugendstudie 2010 stellt die „Mädchen als Bildungsgewinner“ (Shell Deutschland Holding, 2010, S. 74) dar. Mit dem Schuleinstieg ist der Unterschied noch gering. In der weiterführenden Schule zeigt sich dieser jedoch deutlicher. Während die Jungen ihren Vorsprung in den Naturwissenschaften halten können, setzen sich die Mädchen beispielsweise in der Lesefertigkeit im Schnitt noch weiter ab (Diefenbach, 2008). Insgesamt besuchen Jungen häufiger Sonderschulen, bleiben in allen Schulformen häufiger sitzen und werden in der Sekundarstufe II bei gleicher Leistung im Durchschnitt schlechter bewertet als Mädchen. Entsprechend sind es auch mehr Mädchen, die das Abitur erreichen. Gleichzeitig sind es vor allem Jungen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Preuss-Lausitz, 2008).

Der *hohe psychische Druck* durch den Leistungsaspekt der Schule ist in den vergangenen Jahren gestiegen (Shell Deutschland Holding, 2010, S. 75-80) und besitzt durch schlechtere Schulabschlüsse und höhere Arbeitslosigkeit für Jungen besondere Brisanz. Diese findet in Untersuchungen zur

psychischen Gesundheit von Jungen Bestätigung. Neuber und Salomon (2008) tragen entsprechende Studien zusammen und zeigen, dass diese Gruppe von psychosomatischen Krankheitsbildern tatsächlich besonders häufig betroffen ist. So leiden Jungen beispielsweise „drei- bis viermal so häufig an Hyperaktivität und unter Aufmerksamkeitsdefiziten, Stottern, Autismus, Bettnässen, Legasthenie und Verhaltensauffälligkeiten“ (Schultheis & Fuhr, 2006, S. 13). Während sich diese Angaben vor allem auf das Kindesalter beziehen, bestätigt die KiGGS-Studie (Rohdewold, 2007) diese Ungleichheit für das Jugendalter. Hier beschrieben die Eltern 11,5% der weiblichen und 17,8% der männlichen Jugendlichen als Verhaltensauffällig bzw. grenzwertig auffällig.

Insgesamt stoßen Neuber und Salomon (2008) aber auf *widersprüchliche Ergebnisse*, wenn auch in einigen Bereichen (Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, Aufmerksamkeits-Defizite) klare Tendenzen zu Ungunsten der Jungen erkennbar sind. Für diese Widersprüche lassen sich jedoch Erklärungen finden. So scheinen die Jungen immer dann besonders wenige gesundheitliche Probleme zu haben, wenn sie selbst befragt werden und die Ergebnisse nicht an Fremdaussagen oder Untersuchungsergebnissen festgemacht werden. Hurrelmann, Klocke, Melzer und Ravens-Sieberer (2003, S. 75) vermuten diesbezüglich im Rahmen des Jugendgesundheits surveys 2003: „Möglicherweise vermögen Mädchen ihre Gesundheit differenzierter zu beurteilen und können eventuell auch geringfügige Gesundheitsprobleme besser erkennen“. Den männlichen Gegenpart zu dieser These formuliert Mrazek (2006) und führt das ‚*Geschlechterparadox der Gesundheitsforschung*‘ vor allem auf den *Überlegenheitsimperativ* zurück, also den Gesellschaftlichen Druck, keine Schwäche zu zeigen. Diese These von Mrazek wird auch durch Winter und Neubauer (BZgA, 2004, S. 211) gestützt, wenn sie auf der Grundlage von über 250 Interviews mit Jungen und Jungenexperten feststellen, dass „anscheinend recht hohe Erwartungen und ein starker Druck bestehen, sich als gesund zu präsentieren“.

Der zu Grunde liegende Erfolgsdruck betrifft nicht nur das Setting Schule bzw. den Bezug zur schwierigen Arbeitsmarktsituation. Es existiert eine allgemeine Erwartung an Jungen, rationales Verhalten, Stärke, Durchset-

zungsvermögen und die Kontrolle ‚negativer‘ Emotionen wie Angst und Trauer zu beweisen (Neuber, 2006). Eine der mächtigsten Rollenvorstellungen auf Jungen, die in unserer Gesellschaft wirksam ist, betrifft damit die Gleichstellung von Erfolg mit Männlichkeit. Im Umkehrschluss stellt ein Misserfolg die eigene Männlichkeit in Frage (vgl. Schnack & Neutzling, 2006, S. 40). Mit dem hier beschriebenen ‚*männlichen Überlegenheitsimperativ*‘ geht auch das erhöhte Risikoverhalten vieler männlicher Jugendlicher einher (vgl. Kap. 3.2.2).

Ein weiterer problematischer Aspekt des Bildungsmoratoriums männlicher Jugendlicher wurde durch Hagemann-White (1984) beschrieben und ist auch heute noch einer der meist beklagten: das Fehlen realer, erwachsener, männlicher *Identifikationsobjekte*. Durch häufig abwesende Väter und die geringe Zahl an Betreuern und Lehrern in Kindergärten und Grundschulen sind Jungen gezwungen, sich an Frauen („Nicht-Männern“) zu orientieren – und zwar durch Abgrenzung. Hagemann-White (1984, S. 92) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Geschlechtsorientierung als „Nicht-Nicht-Mann“. Laut einer Befragung der Universität Dortmund nennen 26% der Jungen ihren *Vater* als Vorbild (Zimmermann, 1998). Rank (2006, S. 183) berichtet in diesem Zusammenhang aus Gruppeninterviews mit Jungen über das Verhältnis zu ihren Vätern: „Der Vater ist für Jungen offensichtlich als Beziehungspartner wichtig, mit ihm wollen sie zusammen sein, an ihm wollen sie sich messen, mit ihm fühlen sie mit“. Hieran wird deutlich, welche Chancen die häufigere Anwesenheit von Vätern bereithalten kann. „Der Vater ist ein Rollenvorbild und Identifikationsobjekt von größter Wichtigkeit für die befragten Jungen“ (Rank, 2006, S. 183). Weiterhin beschreibt sie eine „geäußerte Sehnsucht nach dem Vater“ (Rank, 2006, S. 184) und merkt an, dass bei mangelndem Kontakt andere männliche Rollenvorbilder besonders wichtig sind. Dieser Blick auf die Bedeutung des Vaters für Jungen wurde der Wiederauflage der Dortmunder Studie ‚Jungen – Sorgenkinder oder Sieger‘ (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009) bereits quantitativ bestätigt (vgl. Kap. 1.2).

Tatsächlich stellen Oerter und Dreher (2002) insgesamt eine steigende Auseinandersetzung männlicher Jugendlicher mit der *Geschlechtsrolle* im

Rahmen ihrer Identitätsentwicklung fest. Während 1985 noch 58% der männlichen Jugendlichen angaben, die Entwicklungsaufgabe ‚Geschlechtsrolle‘ wäre für sie bedeutsam, waren es 1997 bereits 68%. Bei den weiblichen Jugendlichen war ein umgekehrter Trend erkennbar (1985: 42%; 1997: 32%). Dies könnte ein Hinweis auf die steigende Schwierigkeit sein, sich als männlicher Heranwachsender innerhalb der Ambivalenz moderner und traditioneller Anforderungen an Männlichkeit zu orientieren. Demgegenüber scheint die Identitätsentwicklung für die meisten weiblichen Jugendlichen bereits selbstverständlicher zu sein und seltener einer besonderen Aufmerksamkeit zu bedürfen.

3.3.2 Besonderheiten des Freizeitmatoriums männlicher Jugendlicher

Die magere Verfügbarkeit und Unschärfe männlicher Rollenvorbilder (vgl. Kap. 3.2.1.) lässt vermuten, dass häufig den gleichgeschlechtlichen Mitgliedern der *Peergroup* besondere Bedeutung zukommen muss, wenn es um die Identitätsentwicklung von Jungen geht (Hagemann-White, 1984, S. 92-93).

Der in der Shell Jugendstudie (Deutsche Shell Holding, 2002) herausgestellte besondere Stellenwert von Freundschaften für Jugendliche bezieht sich tatsächlich keinesfalls nur auf die Mädchen, wie es traditionelle Erwartungen zunächst vermuten lassen würden. So stellt beispielsweise der Jungenforscher Richartz (2005) fest, dass es schon im Grundschulalter *differenzierte Freundschaften* unter Jungen gibt. Auch Jungen haben in der Regel ‚*beste Freunde*‘, von denen „verlässliche Unterstützung, die Wahrung von Geheimnissen und Beistand in Situationen, die kribbelig sind“ (Richartz, 2005, S. 10), erwartet wird. In der Dortmunder Untersuchung von Zimmermann (1998) geben vier von fünf Jungen an, einen besten Freund zu haben. So wie die Freunde der Mädchen sind die besten Freunde von Jungen in der Regel gleichen Geschlechts (Maccoby, 2000, S. 353). Dazu meint Richartz (2005, S.10): „Man darf sich das aber nicht zu idyllisch vorstellen“. Gerade im Rahmen von Freundschaften werden unernste, aber auch die ernsthaften *Konflikte* ausgetragen, welche beson-

dere Gelegenheit bieten, das Streiten, sich Behaupten und Versöhnen zu erfahren.

Für Jungen ist die *Selbstbestätigung* durch authentische Freundschaften von großer Bedeutung. Besonders für Jungen, die sich von traditioneller Männlichkeit abgrenzen, kann die Bestätigung, angenommen und akzeptiert zu sein, die Identitätsbildung vermutlich entscheidend erleichtern (Grabs, Kringe & Neuber, 2005). Außerdem setzen sie sich hier laut Jösting (2007) mit gesellschaftlichen *Frauen- und Männerbildern* auseinander und entwickeln und erproben entsprechend ihr eigenes Verhalten als Mann. Sie betont in diesem Zusammenhang die Schutzraumfunktion von Jungenfreundschaften vor den Ansprüchen der Mädchen. Dieser Schutzraum ermöglicht es den Jungen, *authentisch* zu sein. Seiffge-Krenke und Seiffge (2005, S. 277) sehen einen großen Beitrag zur Identitätsentwicklung von Jungen weitergehend darin, dass „Freundschaftsbeziehungen unter Jungen bei der Konturierung der männlichen Identität helfen, indem jungentypische Erfahrungen gemeinsam gemacht werden“.

Unterschiede zu klassischen Freundschaften unter Mädchen liegen vor allem darin, dass Jungen ihr ‚Freundesein‘ in der Regel häufiger in gemeinsamen aktiven Unternehmungen leben als Mädchen, die dafür im Durchschnitt stärker das vertraute Gespräch schätzen (vgl. Neuber, 2006, S. 130; Seiffge-Krenke & Seiffge, 2005, S. 272; Jösting, 2007, S. 18). Die beiden Häufigsten *Aktivitäten* im Rahmen von Jungenfreundschaften sind *Computerspielen* und *Sporttreiben* (Jösting, 2008). Jösting sieht den Grund für die Bevorzugung dieser beiden Felder auf zwei Ebenen. Zum Einen können Jungen sich durch diese aktiven Freizeitbeschäftigungen von den Mädchen absetzen, deren Gemeinschaften „sich eher durch ein ‚untätiges‘ körperlich intimes Zusammensein auszeichnen, in dessen Mittelpunkt das Gespräch steht“ (Jösting, 2008, S. 56). Zum Anderen handelt es sich bei den Feldern Technik und Sport an sich um exponierte Männerdomänen, in denen sie sich als ‚männlich‘ präsentieren und ihre männliche Identität stärken können. Gleichzeitig beschreibt Jösting (2008, S. 57) eine Vorbereitung auf traditionelle Männerberufe: „Das technische Interesse männlicher Heranwachsender legt in diesem Sinne eine spezifische Reduzierung nahe: Die Beschäftigung mit der dinglichen, gegenständlichen

Umwelt, die Orientierung an abstrakten Regeln des Funktionierens, der effiziente Einsatz technischer Mittel als Handlungsstrategie und als Strategie der Problemlösung sowie zweckorientierte Handlungsmuster“.

Zusammengenommen bergen Jungenfreundschaften *Chancen* und *Risiken* für eine Orientierung innerhalb des *ambivalenten Junge-Seins*. Einerseits können sie einen geschützten Raum für die *Auseinandersetzung* mit männlichen und weiblichen Rollenvorstellungen bieten. Andererseits können sie aber auch durch die häufige Orientierung der Aktivitäten an traditionellen Männerdomänen zur einseitigen *Reproduktion* traditioneller Männlichkeit beitragen.

In Kombination mit dem in Kapitel 3.3.1 beschriebenen ‚männlichen Überlegenheitsimperativ‘ wird die Peergroup zusätzlich ein problematisches Setting für das Austesten von *Grenzen* und Eingehen von *Risiken*. Auch wenn sich Mädchen in diesem Problemfeld gerade in Bezug auf den Alkohol und Nikotinkonsum den Jungen bereits erheblich angenähert haben, so sind es nachweislich nach wie vor in erster Linie männliche Jugendliche, die sich an körperlichen Risiken und sozialen Grenzen erproben (Richter & Settertobulte, 2003). Möglicherweise finden sie hier eine Möglichkeit, Misserfolge in anderen Bereichen auszugleichen und sind dem Überlegenheitsimperativ entsprechend leichtfertiger dazu bereit, dafür ein körperliches oder soziales Risiko einzugehen. Auch ein Einfluss männlicher Sexualhormone ist denkbar. Beispielsweise fand ein amerikanisches Forscherteam heraus, dass hohe Testosteronwerte bei Männern und Frauen mit hoher Risikobereitschaft bei Finanzgeschäften korrelieren (Sapienza, Zingales & Maestripieri, 2009).

Eine der wichtigsten Aktivitäten der Freizeitgestaltung männlicher Jugendlicher ist der Sport, an dem sie neben dem Experimentieren mit Grenzen und Risiken zahlreiche weitere Erfahrungen machen können.

3.4 Jungen und Sport

Die besondere Bedeutung, die *Sport* im Leben vieler Jungen einnimmt, ist in vielerlei Hinsicht nachweisbar. So geben beispielsweise 53% der Jungen an, dass ihnen Sporttreiben in der Freizeit „sehr wichtig“ ist. Fast 60% sind im *Sportverein* organisiert und 75% üben *informelle sportliche Aktivi-*

täten aus (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2006). In Bezug auf den *Schulsport* geben 70% der befragten Jungen Sportunterricht als ihr Lieblingsfach an (Schmidt et al., 2006). Die beliebtesten Sportarten der 12- bis 16-Jährigen sind Fußball (47,4%), Basketball/Streetball (10,2%), Radsport (8,8%), Schwimmen (8,3%), Inlineskating/Skateboard (7,4%) und Joggen (5,6%) (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 115).

Auch in qualitativen Studien lässt sich die hohe Bedeutung des Sports für die meisten Jungen belegen. So berichten Strobel-Eisele und Noack (2006, S. 105) aus Gruppeninterviews mit Jungen im Grundschulalter: Sie „zeigen eine starke Motivation für körperliche Betätigung, die mit absoluter Häufigkeit alle Gespräche dominiert“. Neben einfachen motorischen Aktivitäten nennen Jungen vor allem Ballsportarten wie Fußball, Bewegungsformen aus der Leichtathletik, Schwimmen, Fahrrad fahren und Skateboard fahren.

In Bezug auf *Entwicklungsaufgaben* und *Entfaltungsbedürfnisse* im Sport im Sinne des Bildungs- und Freizeitmatoriums (vgl. Kap. 3.2) führte Neuber (2007a) Untersuchungen durch. Unter den gegenwartsbezogenen Entfaltungsbedürfnissen ist Jungen im Durchschnitt der Aspekt ‚Leistung und Erfolg‘ am wichtigsten. Mit nur wenig Abstand folgt der Faktor ‚soziale Kontakte und Entspannung‘. Bezüglich der Entwicklungsaufgaben geben Jungen konkrete Felder an, in denen sie durch ihr Sporttreiben unterstützt werden. Insbesondere sind hier „Kontakte zu anderen Jugendlichen entwickeln“, „sich im eigenen Körper wohlfühlen“ und „Wissen, wer ich bin und was ich will“ zu nennen (Neuber, 2007a, S. 220).

Es fällt auf, dass alle drei Aspekte eng mit der geschlechtsbezogenen *Identitätsentwicklung* in Zusammenhang stehen. Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 3.3.2) spielen Jungenfreundschaften und die Peergroup eine wichtige Rolle bei der Identitätsentwicklung, da hier jungentypische Erfahrungen gemeinsam gemacht, aber auch alternatives Verhalten erprobt werden kann (Seiffge-Krenke & Seiffge, 2005; Jösting, 2007). Auch das Wohlfühlen im eigenen Körper gehört zu den geschlechtsidentitätsbezogenen Aufgaben, da dieser in seiner geschlechtlichen Ausprägung immer in eine Relation zur eigenen Vorstellung von Geschlecht gesetzt werden muss (Boldt, 2004; Schmerbitz & Seidensticker, 1997; Bischof-Köhler, 2006;

Engler, 2010). Das ‚Wissen, wer ich bin und was ich will‘ bezieht sich durch die vorherrschende Allgegenwart von Geschlecht immer auch auf diese Kategorie (Kap. 2.3; Winter & Neubauer, 2001; Bilden, 2002).

Neuber fasst seine Ergebnisse folgendermaßen zusammen: Der Sport „ist Erlebnis- und Erfahrungsfeld, Ansporn und Ausgleich, Identifikationsfeld und Projektionsfläche ihrer Träume – und für viele Jungen ganz einfach ein guter Grund, sich zu treffen – boys play sport!“ (Neuber, 2007c, S. 69). Auch Strobel-Eisele und Noack (2006, S. 106) versuchen, die konkrete Bedeutung, die Sport für Jungen hat, zu beschreiben. Unter Berücksichtigung der Kategorie der mimischen, gestischen und kinästhetischen Selbstpräsentation stellen sie fest: „Die Jungen zeigen einen Drang zur Bewegung, der viel eher Ausdruck eines natürlichen Bewegungsdrangs zu sein scheint, als von einem Zweck außerhalb motiviert zu sein“ (Strobel-Eisele & Noack, S. 106). Damit widersprechen sie Schmerbitz und Seidensticker (1997), die Jungen eine rein funktionale Bewegungsrepräsentation unterstellen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Jungen den Sinn des Tuns sehr wohl häufig im Erlebnis des Handlungsvollzugs sehen, indem sie sich als initiativ und selbstwirksam wahrnehmen.

Der Sport ist als *widersprüchliches Erfahrungsfeld* jedoch nicht per se als entwicklungsförderlich zu begreifen. In diesem Zusammenhang spricht Beckers (2000, S. 27) von Sport als einem „Spiegel der Gesellschaft“. „Er ist charakterisiert durch all die Eigenschaften, Werte und Normen der modernen Gesellschaft, aber auch durch deren Fehlentwicklungen und Schattenseiten“ (Beckers, 2000, S. 27). Er vermittelt beispielsweise die Ideale ‚Chancengleichheit‘, ‚Teamfähigkeit‘ und ‚Wettbewerb‘, die im Sport „am eigenen Leibe“ erfahrbar werden (Beckers, 2000, S. 27). Ebenso spiegeln sich aber auch problematische Entwicklungen im Sport wider. So findet das Dopingproblem im Sport seine gesellschaftliche Entsprechung in leistungsunterstützenden Präparaten, die bereits Kindern in die Schule mitgegeben werden, in der Normalität, mit der Energydrinks in der Freizeit konsumiert werden und Einnahme von Viagra zur Leistungssteigerung (Beckers, 2000). Vor allem im Leistungssport werden traditionelle Männlichkeitsideale massiv reproduziert. „Das Ziel des männlich besetzten Sports ist die Meisterschaft, nicht etwa ein ‚meisterhafter‘ Umgang mit sich

und seinem Körper“ (Neuber, 2003, S. 109). Gerade leistungssportliches Handeln bedarf also auch eines gewissen Anteils an Reflexion, um nicht zur Reproduktion traditioneller Männlichkeitsideale zu führen.

Sport wäre als Erfahrungsfeld für eine Identitätsentwicklung jedoch schlecht geeignet, wenn er nicht auch *positive Erprobungs- und Identifikationsmöglichkeiten* zur Verfügung stellen könnte. Eine entsprechende Zusammenstellung der besonderen Potenziale des Kinder- und Jugendsports findet sich bei Neuber (2011). Hinter jedem sportlichen Erfolg steht beispielsweise auch Training, so dass diese Erfolge als selbstverursacht erlebt werden können. Die entsprechende Rückmeldung erfolgt im Sport in der Regel direkt und am eigenen Leib. Das damit verbundene Gefühl der Kontrolle führt dazu, dass entsprechende Situationen häufiger aufgesucht werden. Diese unmittelbaren Erfahrungen wirken besonders auf *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und damit über die *Kontrollüberzeugung* auf das *Selbstwertgefühl* (Zimmer, 1999). Über die Erfahrung am eigenen Leib hinaus, stellt Erdmann (2009) die externe *Anerkennung* von Leistungen als bedeutsam heraus, durch die diese erst zum Erfolg werden. „Es ist lohnenswert sich zu vergegenwärtigen, dass für den sozial bedeutsamen Handlungsvollzug das wertende Feststellen der Leistung am Ende prinzipiell irrelevant ist, jedoch für die individuelle Wertschätzung meist erhebliches Gewicht besitzt“ (Erdmann, 2009, S. 155). Die Auseinandersetzung mit diesen positiven wie negativen Erfahrungen hat zudem Wirkung auf den Umgang mit *Erfolg* und *Misserfolg*, da im Sinne einer Bezugsnormorientierung, beispielsweise bei geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Erfolge eher dem Zufall zugeschrieben werden als der eigenen Leistung (Weiner, 1994).

Auch bieten sportliche Aktivitäten die Möglichkeit, sich selbst auf unterschiedliche Arten *darzustellen* und zu *präsentieren*. Diese *ästhetischen Erfahrungen*, die nach Fritsch (1989) auf sinngetragener Wahrnehmung („Aisthesis“) und sinngetragener Gestaltung („Poiesis“) beruhen, können als „eigenständige Art der Verarbeitung von Welterfahrung“ (Neuber, 2011, S. 146) verstanden werden. Die ästhetischen Symbole ermöglichen es, Unsagbares zu artikulieren, sind dabei an den ‚Leib-Habitus‘ gebunden und verkörpern somit leibseelische Erfahrungen. Hier zeigt sich ein be-

sonderes Potenzial für die Jungenförderung, da diese Erprobung und Verarbeitung auch alternatives, nicht geschlechtsstereotypes Verhalten zum Gegenstand haben kann. Zusätzlich verweist der ‚Leib-Habitus‘ auf die besondere Bedeutung des Körpers im Sinne von Bourdieu (1997; vgl. Kap. 2.3) für die konstruktivistisch gewendete Geschlechtsidentität und die ästhetische Erfahrung zur sinngetragenen Gestaltung auf das ästhetische Bildungsverständnis von Beckers (1997; vgl. Kap. 1.3), welches die für flexible Vorstellungen von Männlichkeit notwendigen *Perspektiverweiterungen* beschreibt.

Auf der anderen Seite zeigt sich neben der Möglichkeit der Präsentation im Sport auch ein besonderer Bezug zur *Authentizität*. Denn die Unmittelbarkeit des körperlichen Erlebens macht es schwer, sich gegenüber dem aktuell Erlebten zu verstellen. Wer etwas kann, aber auch wer etwas nicht kann, ist in der Regel offensichtlich. Damit erweist sich Sporttreiben „als vergleichsweise basale, ‚echte‘ Tätigkeit, in der Heranwachsende sich selbst und andere unmittelbar erleben können, was wiederum als günstige Voraussetzung für Lernprozesse gilt“ (Neuber, 2011, S. 146).

Auch zahlreiche Formen des *sozialen Mit- und Gegeneinanders* können in- und außerhalb des sportlichen Wettkampfes erlebt werden. Interaktionen mit Mit- und Gegenspielern bilden dabei das Grundelement sportlicher und spielerischer Tätigkeit. Dabei werden immer neue, unterschiedliche Bewegungsbeziehungen eingegangen (Funke-Wieneke, 1997, S. 34). Diese im Sport zentrale körperliche Auseinandersetzung bietet besondere Lerngelegenheiten für den Umgang mit *Kooperation* und *Konkurrenz*, die ebenfalls einen besonderen Bezug zur Jungenförderung besitzen (vgl. Kap. 4.2.7). Die Interaktion im Sinne der *Pflege sozialer Kontakte* ist ebenfalls ein viel genannter Grund für Kinder und Jugendliche, Sport zu treiben, was den Sportverein zu einem bedeutsamen Knotenpunkt im sozialen Netzwerk macht (Neuber, 2011).

Zusätzlich charakterisieren *Freiwilligkeit* und *Offenheit* das Feld von Bewegung, Spiel und Sport, was einen leichten Zugang zu sportlichen Aktivitäten und damit auch die soziale Bedeutung des Sports unterstützt. Darüber hinaus eröffnet sich die Möglichkeit, mit variablen Aufgabenstellungen zu operieren und entsprechend zu *differenzieren* (Neuber, 2011). Für die

Jungenförderung sind vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung besonders bedeutsam, um gerade bei schwierigen Themen, in denen auch unbequeme Erfahrungen gemacht werden können, gezielte Unterstützung geben und Erlebnisse *individuell* inszenieren zu können.

Nicht zuletzt kann auch der *Trainer* oder die *männliche AG-Kraft* zu einem positiven Vorbild und einem *männlichen Identifikationsobjekt* werden. Wie bereits festgestellt wurde (vgl. Kap. 3.3.1), sind Identifikationsobjekte von großer Bedeutung, insbesondere wenn der Vater als Vorbild nicht zur Verfügung steht (Rank, 2006, S. 183).

Eine mögliche Zusammenfassung zur Bedeutung des Sports für die Identitätsentwicklung formuliert Neuber (2006, S. 134): „Für das Experimentieren mit individuellen Identitäten hält der Sport dementsprechend vielfältige Möglichkeiten bereit, die auch Jungen und Männer offensichtlich längst nicht nur im Sinne einer Tradierung klassischer Männerbilder nutzen, sondern derer sie sich im Sinne komplexer Integrationsleistungen bedienen“.

4 Ambivalentes Junge-Sein

Die Ausführungen zu den Lebenswelten von Jungen im Jugendalter (Kap. 3.3.1) machen deutlich, dass Junge-Sein in unserer Gesellschaft von *Unsicherheit* geprägt ist. Eine reine Orientierung an *traditionellen Männlichkeitsidealen* fällt in der Regel problematisch aus, ist auch unter Jungen wenig beliebt und oft eher ein Resultat sozialen Drucks als ein Ergebnis freier Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Winter & Neubauer, 2001). Dafür haben *moderne Vorstellungen* von wichtigen Schlüsselqualifikationen, die sich als ‚Softskills‘ schon durch ihre Bezeichnung von traditioneller Männlichkeit abgrenzen, eine viel zu hohe Bedeutung entwickelt. Nur modernen Anforderungen nachzueifern, scheint ebenso wenig attraktiv zu sein. Zu groß ist das Erbe der Hegemonie, so dass allzu angepasste, einfühlsame und gesprächsorientierte Jungen Gefahr laufen, Ausgrenzung zu erfahren. Nicht zu vergessen ist, dass auch traditionelle männliche Eigenschaften nicht ausschließlich negativ besetzt sind und durchaus für verschiedenste wichtige Aufgaben qualifizieren. Zu erwarten ist theoretisch die häufige Orientierung an einer Art ‚gelungenem Mittelweg‘, wie ihn Winter und Neubauer (BZgA, 2004) beobachten konnten. Jungen beschrieben dabei

in Interviews häufig eine Orientierung am ‚Normal-Sein‘. „Beim Normalsein geht es ihnen nicht um Unterwerfung (Normalitätsdruck) sondern um das Ausbalancieren verschiedener Tendenzen; Jungen ist es gleichzeitig wichtig, etwas Besonderes zu sein, sich aber nicht zu stark von anderen zu unterscheiden“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 28). Die gelingende Orientierung zwischen traditionellen und modernen Vorstellungen von Männlichkeit ließ sich in der Dortmunder Jungenstudie (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009) bestätigen, worin die Autoren ein zunehmendes Bewältigen der eingangs erwähnten Unsicherheit erkennen. In jüngster Zeit plädiert auch Hurrelmann (2012) für diesen Ansatz der Integration traditioneller und moderner Männlichkeitsvorstellungen. Er kommt in diesem Zusammenhang zu der Schlussfolgerung, „dass der Hintergrund für die Defizite der jungen Männer im Leistungs- und Kompetenzbereich mit ihrem sozialen Rollenverständnis als Mann in der modernen Gesellschaft eng in Verbindung stehen“ (Hurrelmann, 2012, S. 233). Michalek (2009, S. 69) unterstützt dies ebenfalls, wenn sie schreibt: „Ziel pädagogischen Handelns muss sein, Jungen dabei zu unterstützen, ihre Handlungsperspektiven und Männlichkeitskonstruktionen zu differenzieren und so ihre vorhandenen Ressourcen und Strategien zu erweitern“. Und nicht zuletzt fordert Connell (2000, S. 225, zit. nach Krebs, 2009, S. 113) für die Jungenförderung eine Öffnung für neue Verständnisse von Männlichkeit: „Making boys and men aware of the diversity of masculinities that already exist in the world, beyond the narrow models they are commonly offered, is an important task for education“.

Eine Jungenförderung im Sinne einer Orientierungshilfe innerhalb der ambivalenten Anforderungen der Identitätsentwicklung von Jungen erscheint in diesem Zusammenhang vielversprechend.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich *vier Anforderungen* an ein Modell zur Beschreibung des ambivalenten Junge-Seins:

1. Es sollte an den Interessen und Bedürfnissen der Jungen orientiert sein, um an Bekanntem anknüpfen und ihre Motivation nutzen zu können.

Hier spielen mehr als nur didaktische und motivationale Aspekte eine Rolle. Wie gezeigt werden konnte, ist nicht bloß die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität an sich ein Interesse der Jungen (Oerter & Dreher, 2002; Kap. 3.1). Auch spezifische Gründe des Sporttreibens lassen sich eng mit geschlechtsidentitätsbezogenen Potenzialen in Verbindung bringen und entsprechend nutzen (Neuber, 2006; vgl. Kap. 3.4).

2. Es sollte die Kompetenzen und Stärken von Jungen aufgreifen, ohne die ‚Defizite‘ aus den Augen zu verlieren.

Hier schließt sich die Argumentation der Weiterentwicklung von Konzepten der Jungenarbeit an, die eine reine Arbeit an Defiziten überwunden haben (z.B. Boldt, 2004; Kap. 1.1). Der Begriff ‚Defizit‘ ist in Bezug auf Jungen zudem vielfach mit stereotypen Zuschreibungen behaftet, wie es beispielsweise bei Schmerbitz und Seidensticker (1997) erkennbar wird. Um eine Öffnung für neue Männlichkeitsentwürfe zu ermöglichen, ist eine Verabschiedung von Defizitzuschreibungen in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen notwendig (vgl. Micus-Loos, 2004, Kap. 2.3), was durch die besondere Bedeutung der Anerkennung für die Identitätsentwicklung (vgl. Keupp, 1997; Kap. 3.1) zusätzlich gestützt wird.

3. Es sollte an Identitätstheorien anknüpfen, damit abgeleitete Interventionen am und durch das Individuum selbst gezielt wirksam werden können.

Die Betonung des Individuums als Akteur und Gestalter der eigenen Geschlechtsidentität steht im Zentrum der gängigen Konzepte der Jungenförderung (vgl. Kap. 1.1; Kap. 2.3). Dies ist auf die besondere Eignung für Interventionen zurückzuführen, da diese im Sinne einer ‚kognitiven‘ Ausrichtung weniger komplex und entsprechend weniger aufwändig und voraussetzungsvoll zur Wirkung gebracht werden können als es bei einer Orientierung an konstruktivistischen Konzepten der Fall wäre (vgl. Maccoby, 2000; Eckes & Trautner, 2000; Kap. 2.3). Die Verwendung eines konstruktivistisch gewendeten, flexiblen Verständnisses von Männlichkeit

ermöglicht dabei die Lösung von rein traditionell ausgerichteten Männlichkeitsentwürfen (vgl. Kap. 2.3).

4. Es darf kein starres Bild entwerfen und sollte auf unterschiedliche soziale Kontexte und Situationen anwendbar sein, um eine große Bandbreite unterschiedlicher Jungen-Typen abzudecken und Vielfalt zuzulassen.

Das geforderte flexible Verständnis von Männlichkeit (vgl. Kap. 2.3) ist nicht zuletzt auf der Grundlage der Auflösung historisch gewachsener, klar umrissener Identitätsentwürfe der Multioptionsgesellschaft gefordert (vgl. Keupp, 1997; Kap. 1.3; Kap. 3.1). Das angelegte Männlichkeitsverständnis sowie die Vielzahl der Lebensbedingungen machen ein Modell erforderlich, das keine starre oder gar stereotype Vorstellung von Männlichkeit zum Gegenstand hat.

4.1 Das Variablenmodell ‚balanciertes Junge- und Mannsein‘

Einen Ansatz, der die vier vorgenannten Bedingungen erfüllen kann, legen Winter und Neubauer (2001) vor. Ihnen ist in einer Studie für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA, 2004) aufgefallen, dass vielen Jungen trotz der schwierigen Entwicklungsbedingungen (vgl. Kap. 3.1) eine *Orientierung* an beiden Ausrichtungen, *traditionell* und *modern*, durchaus gelingt (ein Befund, den die Dortmunder Jungenstudie (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009) bestätigen konnte). Im Rahmen der BZgA-Studie führten Winter und Neubauer (2001) auf der Grundlage einer vorgeschalteten Literaturstudie insgesamt 64 qualitative Interviews mit Jungenarbeitern unterschiedlicher Institutionen sowie 133 qualitative Interviews mit 181 Jungen in Form von Einzel-, Doppel- und Gruppeninterviews. Zusätzlich fand eine Jungenstudie als teilnehmende Beobachtung statt sowie diverse ‚Straßeninterviews‘, bei denen Jungen durch Jungen befragt wurden. Der Themenschwerpunkt der Studie lag in den Bereichen Sexualaufklärung, Gesundheit und Beratung, wobei die Autoren betonen, dass zusätzlich Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, die Untersuchungen ermöglichten, die über diese Felder hinausrei-

chen (vgl. BZgA, 2004, S. 11-13). So gelang es ihnen, „auch viel Material zur Lebenslage Jungesein und zu den geschlechterbezogenen Vorstellungen von und über Jungen“ zu erheben (Winter & Neubauer, 2001, S. 37).

Auf dieser Datengrundlage entwickelten sie das „*Variablenmodell ‚balancierter Männlichkeit‘*“ (BZgA, 2004, S. 366). Ihr Anliegen war es, gelungene männliche Entwicklung zu definieren, denn qualitativ abgesicherte Jungenförderung braucht eine Vorstellung vom *gelungenen Junge-Sein* (Winter & Neubauer, 2001; vgl. auch Kap. 1.1). Diese Modellentwicklung ist kein ursprünglicher Bestandteil der Studie und entsprechend weniger detailliert beschrieben. Sie basiert auf der Verdichtung von Begriffen, die in den Interviews in Bezug zu den geschlechterbezogenen Vorstellungen von und über Jungen sowie zur Lebenslage Jungesein besonders häufig als bedeutsame Aspekte herausgearbeitet werden konnten. Dies geschah auf zwei Ebenen. Zum Einen wurden die negativ oder defizitär belasteten Begriffe *positiv* bzw. mindestens *wertneutral* gewendet. So entwickelten sie beispielsweise aus „negativ eingefärbten Begriffen wie ‚distanziert‘, ‚desintegriert‘ oder ‚desintegrierend‘, ‚Einzelgänger‘ den Aspekt Konzentration“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 39).

Zum Anderen fragten Winter und Neubauer gezielt nach *Aspekten des gelingenden Junge-Seins*. Dabei wurde zunächst von den Angaben der Erwachsenen ausgegangen. Diese wurden mit den Antworten der Jungen „abgeglichen, kombiniert und aufgeladen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 40).

Diese zwei Ebenen wurden abschließend zueinander in Beziehung gesetzt. So entstanden zum Teil assoziativ, aber durchaus auf einer theoretischen und empirischen Basis die *acht Aspektpaare* des Variablenmodells (vgl. Abb. 5). Somit ist es in seinen ‚Themen‘ direkt an den Aussagen der Jungen und Jungenexperten aus den Interviews orientiert, so dass die *erste Forderung* (die Orientierung an Themen und Bedürfnissen von Jungen) als erfüllt gelten kann.

Konzentration	–	Integration
Aktivität	–	Reflexivität
Präsentation	–	Selbstbezug
(Kulturelle) Lösung	–	(Kulturelle) Bindung
Leistung	–	Entspannung
Homosozialer Bezug	–	Heterosozialer Bezug
Konflikt	–	Schutz
Stärke	–	Begrenztheit

Abb. 5: Bestandteile des Variablenmodells ‚balancierte Männlichkeit‘ nach Winter & Neubauer (BZgA, 2004, S. 367).

„Die Begriffspaare sind dabei als sich ergänzende Gegenpole aus einem Kontinuum zu verstehen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 41). In jedem der acht Felder geht es darum, „zu balancieren, abzuwägen und Gewichte zu verteilen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 41) und so ein individuelles männliches Profil zu finden. Das Modell spricht Jungen die *Fähigkeit* zu, traditionelle und moderne Ausrichtungen zu integrieren und *situativ* anzuwenden. Dies geschieht auf eine Weise, die frei ist von Defizitzuschreibungen für beide Orientierungen. Dabei wird betont, dass schwierige Seiten und problematisches Verhalten von Jungen damit nicht ausgeblendet werden soll: „Das Modell betont gerade die Gestaltungsmöglichkeiten und –potenziale, auch wenn sie (noch) nicht genutzt sind. Wir nehmen die Jungen und Männer damit quasi in die Pflicht, sie können sich nicht auf den Standpunkt ‚das kann ich (als Junge/Mann) eben nicht‘ zurückziehen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 42). Die Variablen sollen dabei Kommunikations- und Operationalisierungsbereiche eröffnen. „Zielvorstellungen, Perspektiven, Potenziale bei Jungen kommen dadurch besser in den Blick, Pädagogik wird möglich(er) und leichter“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 41). Diese *positive Deutung* der Variablen entspricht *Forderung 2* (Orientierung an Stärken, ohne die Defizite zu vernachlässigen).

Dem Variablenmodell liegt eine *identitätstheoretische Perspektive* zu Grunde. „Im pädagogischen Kontext sehen wir „Geschlecht“ als individuelle und soziale Gestaltungsaufgabe mit politischer Implikation“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 13). Dabei gehen Winter und Neubauer (2001) von dem Bedürfnis der Jungen aus, ihre *Geschlechtsidentität* zu entwickeln

und sprechen ihnen die Fähigkeit zu, diese variabel zu konstruieren. Diese Orientierung entspricht *Forderung 3* (Orientierung an Identitätstheorien). Genauer betrachtet weist das Modell darüber hinaus deutliche Parallelen zum angestrebten Identitätsverständnis einer flexibel gedachten Männlichkeit auf (vgl. Kap. 2.3). So beschreiben Bentheim, May, Sturzenhecker und Winter (2004, S. 73) das Modell als „moderne Entwicklung mit Nähe zum Konstruktivismus und Bedeutung für die Jungenarbeit“. Diese *konstruktivistische Wendung* drückt sich in der Interpretation der beiden Seiten des Variablenmodells als traditionelle und moderne Aspekte von Männlichkeit aus. Durch die positive Deutung der modernen Aspekte (die als stereotype Beschreibung eher dem Weiblichen zugeordnet würden) ebenso wie der traditionellen Aspekte erleichtern sie Jungen die flexible Orientierung. Die Bedeutung, die eine positive Deutung in Bezug auf Identitätsarbeit besitzt, wird durch den bereits diskutierten Bezug von Identität und Anerkennung (Keupp, 1997; vgl. Kap. 3.1) deutlich. Im Sinne der Flexibilität männlicher Identität kommt hinzu, dass sich die Pole der Variablenpaare *nicht ausschließen*. Eine hohe Leistungsorientierung schließt beispielsweise hohe Kompetenzen im Bereich Entspannung nicht aus. Die Seiten können unterschiedlich, aber auch gleich stark entwickelt sein. Letztlich ist zu beachten, dass das Variablenmodell kein umfassendes Leitbild darstellen kann und soll. Durch die Verdichtung auf zentrale Themen der Identitätsentwicklung von Jungen führt es aber weg von Generalisierungen und öffnet die Qualität von Bandbreiten. Die Potenziale des Modells sind natürlich je nach Situation und Lebenslage nicht unbegrenzt, da „strukturelle Bedingungen – insbesondere Schicht, Bildung und ethnisch-nationale Herkunft, aber auch Armut und (fehlende) Berufsarbeit – eigentlich offene Spielräume unmittelbar beeinträchtigen, also verengen können“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 42; vgl. auch Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009, S. 176).

Dem trägt die *dreifache „Vielfalt des Mannseins“* (Winter & Neubauer, 2001, S. 31) Rechnung, in der zugleich die *vierte Forderung* (kein starres Bild entwerfen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumstände) ihre Entsprechung findet. So ist zu berücksichtigen, dass zahlreiche soziographische Bedingungen (s.o.) dazu führen können, dass verschie-

dene Potenziale der Variablen nur begrenzt zur Verfügung stehen, was sie aber keinesfalls unbrauchbar macht. Gleichzeitig ist ein im Rahmen des Variablenmodells beschriebenes Mann-Sein kein starres Konstrukt. Nach Winter und Neubauer (2001) besteht hier eine ‚dreifache Vielfalt‘. Diese bezieht sich

- „auf Facetten im einzelnen Subjekt-Mann: ich bin nicht immer gleich – hier bin ich so, dort wieder so [...],
- auf unterschiedliche aktuelle und biografische geschlechtsbezogene Persönlichkeitsanteile (gestern so, heute so, morgen so),
- [...] auf breite Unterschiede zwischen den Männern (der so, du so, ich so) (Winter & Neubauer, 2001, S. 31).

So erhält die Vielfalt im Sinne des Variablenmodells eine situative, eine zeitliche und eine individuelle Ebene.

Den Kern des Variablenmodells bilden die *Variablenpaare* selbst, denn sie sind es, die den konkreten Bezug zur Lebenswelt von Jungen herstellen. Im Folgenden werden diese entsprechend ihrer originären Deutungen kurz dargestellt.

Konzentration und Integration

Konzentration ist „die Fähigkeit zur Trennung, Segmentierung und Kritik“ (BZgA, 2004, S. 367). Sie ermöglicht es, Bedeutsames von Unbedeutendem zu trennen und letzteres auszublenden. Außerdem ist hiermit die Kompetenz zum Selbstbezug, das Bewusstsein der eigenen Einzigartigkeit sowie die Abgrenzung von Anderen – auch in Bezug auf das Geschlecht – gemeint, ohne dabei in Abwertungen zu verfallen (BZgA, 2004, S. 367).

Integration bezieht sich auf die Fähigkeit zur Einbindung in Gruppen (auch im Sinne der eigenen sozialen und kulturellen Zugehörigkeit) und dem (An-)erkennen der spezifischen Regeln. „Auch der ‚soziale Blick‘ und die Kompetenz, Außenstehende einzubeziehen, eine Kontakt- und Vernetzungskompetenz gehören dazu“ (BZgA, 2004, S. 367). Hier sind sowohl Anpassung als auch Mitgestaltung von Bedeutung. Im weiteren Sinne beinhaltet Integration auch die Übernahme von kollektiven Aufgaben und Fremdverantwortung (BZgA, 2004, S. 367).

Aktivität und Reflexivität

Aktivität meint die Fähigkeit, etwas anzugehen, Handlungsimpulsen zu folgen und die Initiative zu ergreifen. Damit verbunden ist eine Erlebnis- und Erfahrungsorientierung. „Der Aspekt Aktivität erfordert Mut, vom Überlegen ins Handeln zu kommen. Er ist energetisch aufgeladen, vorwärts gerichtet, erlebnis- und erfahrungsorientiert“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 49).

Reflexivität beschreibt hingegen die Kompetenz zur „(inneren) Kommunikation, des Autonomen Selbstbezugs, der Geschehenes erinnert, wertet und integriert“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 50). Nach Innen hin ist damit das Zurückblicken sowie das Aufgreifen und Annehmen sozialer Rückbezüge betroffen. Nach Außen gerichtet „meint Reflexivität auch die Kommunikation über Geschehenes und die Einbettung des Handelns in Wert- und Zeitsysteme“ (BZgA, 2004, S. 368).

Präsentation und Selbstbezug

Präsentation bedeutet, sich in sozialen Zusammenhängen darstellen zu können. Dies betrifft unterschiedliche Bereiche. Auf einer authentischen Ebene geht es darum, etwas von sich zu zeigen, aber auch die Fähigkeit, „Stile zu entwickeln, zu integrieren oder aufzugreifen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 50). Andererseits kann es aber auch bedeuten, zu zeigen, wie man gerne wäre oder sich in seinem Ausdruck anzupassen. Auch das Entwickeln, Integrieren oder Aufgreifen von Stilen ist Teil von Präsentation (Winter & Neubauer, 2001, S. 50).

Selbstbezug meint „ein inneres Verständnis von sich selbst, ein ich-starkes Sich-Kennen und Mit-sich-Umgehen (Winter & Neubauer, 2001, S. 51). Dies betrifft auch Selbstkontrolle sowie die Kenntnis und realistische Bewertung eigener Stärken und Schwächen. Selbstverantwortung und Selbstständigkeit sind hier ebenfalls assoziiert (BZgA, 2004, S. 368).

Kulturelle Lösung und kulturelle Bindung

Die bewusste Abgrenzung von Traditionen und Regeln sowie die eigenständige Entwicklung neuer Normen werden durch den Begriff der *kulturellen Lösung* beschrieben. Auch die Integration von Inhalten fremder Kul-

turen fällt in diesen Bereich. „Kulturelle Lösung beinhaltet Bestrebungen nach Befreiung, nach Experiment, Risiko und Produktion von Neuem“ (BZgA, 2004, S. 368).

Kulturelle Bindung bedeutet dementsprechend das Anerkennen und die Übernahme von kulturellen Strukturen, sozialen Vereinbarungen und Rollenerwartungen. Zusätzlich ist hier die Fähigkeit zum Etablieren eigener, sinnstiftender Elemente in Gruppenbezügen gemeint (Winter & Neubauer, 2001, S. 52).

Leistung und Entspannung

Leistung meint „das produktive Nutzen von Kräften und Energien“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 53). Dazu gehört es auch, Lust am Leisten zu finden und fremde Leistungserwartungen akzeptieren zu können sowie auf das Geleistete stolz sein zu können (BZgA, 2004, S. 369).

Entspannung bedeutet dagegen loslassen. Es ist die Fähigkeit, einfach mal nichts zu tun und sich somit auf körperlicher wie auch auf geistiger Ebene zu erholen. Auch Selbstzufriedenheit und die Fähigkeit zum Genießen sind hier assoziiert (BZgA, 2004, S. 369).

Homosozialer Bezug und Heterosozialer Bezug

Homosozialer Bezug beschreibt die Fähigkeit, Beziehungen mit Menschen des eigenen Geschlechts einzugehen und gleichgeschlechtliche Vorbilder anzuerkennen. Gleichzeitig bedeutet es auch die Auseinandersetzung mit der Bemühung, von sich aus für andere Personen des gleichen Geschlechts attraktiver Sozialpartner zu sein (Winter & Neubauer, 2001, S. 54).

Demgegenüber meint der *Heterosoziale Bezug* Äquivalentes für die Beziehung zu Personen des anderen Geschlechts, wobei hier in der Regel der besondere Aspekt der Aufnahme einer sexuellen und emotionalen Liebesbeziehung hinzukommt. „Dazu gehört auch ein Selbstbewusstsein darüber, was für einen Jungen oder Mann heterosexuelle Attraktivität bedeutet und was er selbst attraktiv findet“ (BZgA, 2004, S. 369).

Konflikt und Schutz

Konflikt ist die Fähigkeit zur Auseinandersetzung im Kontext von konkurrierenden Interessen, zum Eingehen von Konkurrenz- und Rivalitätssituationen. Auch das Aushalten von Differenzen und das Beharren gegen Widerstände gehören dazu (Winter & Neubauer, 2001, S. 55).

Der Aspekt *Schutz* betrifft vier verschiedene Dimensionen: Erstens den Schutz der eigenen Person, zweitens den Schutz anderer vor der eigenen Person und drittens den Schutz anderer vor anderen Gefahren. Dieser Schutz bezieht sich dabei sowohl auf die körperliche als auch auf die emotionale Ebene. Die vierte Dimension zielt auf „die Verantwortung und den pfleglichen Umgang mit der sächlichen und natürlichen Umwelt (Winter & Neubauer, 2001, S. 56).

Stärke und Grenzen

Sowohl eigene physische als auch mentale Kraft sind mit dem Begriff *Stärke* angesprochen. Somit bedeutet Stärke auch „das Bewusstsein der eigenen inneren, sozialen und körperlichen Kräfte und Energien, sowie den produktiven Umgang damit“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 56). Stärke kann ebenso bedeuten, nicht immer stark sein zu müssen und auch einmal Schwäche zuzulassen.

Grenzen bezieht sich auf die Kompetenz, die eigenen körperlichen und sonstigen Fähigkeiten einschätzen zu können und in diesem Sinne auch zu wissen, was nicht möglich ist. Auch das Wissen und die Akzeptanz um degenerative Prozesse im Altersverlauf sind inbegriffen. Winter und Neubauer (2001, S. 57) merken dazu an: „eigene und fremde, innere und äußere Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren, ist ein wesentliches Merkmal des gelingenden Junge- oder Mannseins“.

4.2 Das Variablenmodell im Sport

Wie bereits dargelegt wurde, spielt Sport eine besondere Rolle in der Lebenswelt von Jungen, spätestens ab dem Grundschulalter, und bietet besondere *Lerngelegenheiten*, insbesondere in Bezug auf Selbstwirksamkeitserfahrungen, Wahrnehmung und Gestaltung, Authentizität, Soziales

Lernen in unterschiedlichen Formen des Mit- und Gegeneinander, Freiwilligkeit und Offenheit sowie die Vorbildfunktion des Trainers (vgl. Kap. 3.4). Zusätzlich betont Hurrelmann in seinem Plädoyer für eine Öffnung für beide Seiten geschlechtstypischer Verhaltensweisen in der Jungenförderung (vgl. Kap. 1.3), dass klare Strukturen für eine erfolgreiche Jungenförderung erforderlich sind: „Das soziale System muss ihnen [...] in einer expliziten und sehr klar erkennbaren Weise die Umgangsformen und Spielregeln vorgeben, die in ihm gelten“ (Hurrelmann, 2012, S. 240). Auch wenn diese Anforderung in ihrer unbedingten Erfordernis hinterfragbar ist, werden klare Strukturen zumindest hilfreich für eine fruchtbare Jungenförderung sein. Solche Strukturen sind im Setting Sport zu finden, für Sport im engeren Sinne sind sie als Regelwerke sogar konstitutiv.

In Anbetracht der Annahme, dass Sport als *Spiegel der Gesellschaft* geltende *Werte* und *Normen* reproduziert (Beckers, 2000, 27; Kap. 4.2), liegt es nahe, dass sich für einen Großteil der Variablen von Winter und Neubauer (2001) Äquivalente für den Bereich des Sports finden lassen. Ebenfalls ist zu vermuten, dass diese durch den hohen gesellschaftlichen Bezug hohes Potenzial für die Übertragung auf den Alltag aufweisen.

Grabs, Kringe und Neuber (2005) identifizierten in einer Arbeit für den Landessportbund NRW fünf Kernthemen der sportlichen Jungenarbeit:

- „Leisten und Leistung
- Erfolg und Misserfolg
- Hierarchie und Freundschaft
- Härte und Disziplin
- Aggression und Gewalt“ (Grabs, Kringe & Neuber, 2005, S. 6)

Diese fünf Spannungs- und Themenfelder wurden ohne direkten Bezug zum Variablenmodell entworfen, ähneln diesem aber stark in der Struktur ebenso wie im Zweck, zu dem sie entworfen wurden. Sie bilden damit den Kern der Übertragung des Variablenmodells auf den Sport.

Auf dieser Grundlage werden im Folgenden *neue Variablen* vorgeschlagen und in ihrer Relevanz für das Feld von Bewegung Spiel und Sport erläutert. Die Ableitung kann dabei auf zwei verschiedenen Ebenen stattfinden. Zum Einen wurden *originale Variablen* direkt sinngemäß auf das Feld von Bewegung, Spiel und Sport übertragen. Andererseits wurden auch

neue sportbezogene Variablen abgeleitet, die Bereiche betreffen, die unabhängig vom Variablenmodell als zentral für die Beschreibung von Junge-Sein im Sport identifiziert wurden.

Insgesamt kommen hier in erster Linie drei Theorien zusammen: Die Überlegungen zum *Variablenmodell* nach Winter und Neubauer (2001), die Arbeiten von Neuber zur *Jungenförderung im Sport* (vor allem: Grabs, Kringe & Neuber, 2005; Neuber, 2006; Neuber, 2007b; Neuber, 2009; Neuber & Salomon, 2010) sowie eigene Überlegungen, die auf den bisher erarbeiteten Grundlagen zur *identitätstheoretischen Perspektive* (vgl. Kap. 2.6) und zur *Lebenswelt von Jungen* (im Sport) gründen (vgl. Kap. 3.2 und 3.3). Diese drei Ausgangspunkte werden im Folgenden zusätzlich ergänzt durch spezifische Grundlagen zu den jeweiligen Themenfeldern.

4.2.1 Gewinnen und Verlieren

Gewinnen und *Verlieren* sind allen sportlichen Handlungen im engeren Sinne immanent. Kein Wettkampf findet ohne Gewinner und Verlierer statt. Gleichwohl gibt es im Sport im weiteren Sinne auch Spiele ohne Sieger. Oft werden aber wettkampfbetonte Formen von Jungen bevorzugt, was unter anderem auf den männlichen *Überlegenheitsimperativ* zurückgeführt werden kann. „Wenn ein Sieg ein Kriterium für Männlichkeit ist, dann zeigt eine persönliche Niederlage die eigene Unmännlichkeit“ (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 129; vgl. Kap. 3.3.1). Hier zeigt sich die besondere Bedeutung für die Jungenförderung, die im Sinne des dargelegten flexiblen Verständnisses von Männlichkeit den Jungen das Angebot machen sollte, diese stereotype Vorstellung von Männlichkeit zu relativieren. Dabei spielen *Leistung* und *Erfolg* als zentrale Handlungsprinzipien eine große Rolle. Während sich Leistung auf objektiv messbare Handlungsergebnisse, gemessen an einem *Gütemaßstab* (in unserer Gesellschaft in der Regel im Sinne von Maximierung, Ökonomisierung und Rationalisierung (Beckers, 2000)) bezieht, meint Erfolg im Sinne von Erdmann (2009; vgl. Kap. 2.4) das Maß der *Anerkennung*, das einer Person durch andere aufgrund eigener Leistungen zukommt. Entscheidend ist in diesem Bereich, woran sich Jungen im Sinne ihres persönlichen ‚Gewinns‘ selber messen: ist ihnen das *individuelle* Leisten wichtig oder zählt nur der

Erfolg im *Vergleich mit anderen*. Übermäßig ausgeprägt lässt Ersteres auf hohen Egozentrismus schließen, während Letzteres häufig mit dem Einsatz von abweichendem, bis zur Gefährdung reichendem Verhalten sich selbst und anderen gegenüber einhergeht. Ein gewisses Maß an Gewinnorientierung ist also positiv, da aus ihr Motivation und Durchsetzungskraft gewonnen werden können. Das Verlieren gehört allerdings ebenso zum Sport dazu. Kaum ein Junge wird gerne verlieren und entsprechend geht es hier vor allem darum, Niederlagen verarbeiten zu können. Hier können Rituale helfen, den entstandenen Frust oder andere negative Emotionen zu kanalisieren und abzubauen und wieder nach vorn zu schauen.

Bei diesem Variablenpaar zeigt sich die enge Verbindung, die im Sinne einer Balance den beiden Seiten innewohnt. Je höher die eigene Fixierung auf einen Sieg ist, umso wichtiger ist eine gute Fähigkeit zur Verarbeitung von Niederlagen, die Jungen mit hoher Gewinnorientierung besonders hart treffen können.

4.2.2 Nähe und Distanz

Jede Bewegung weist einen Bezug zum Raum auf, in dem sie stattfindet. Gerade im Feld von Bewegung, Spiel und Sport stehen dabei der *eigene* und *fremde Körper* im Fokus der Aufmerksamkeit. Eine der grundlegenden Funktionen des Sich-Bewegens sieht Funke-Wieneke (2001, S. 49) in der „sozialen oder Beziehungsfunktion“. Innerhalb dieser Funktion spielen *Nähe* und *Distanz* eine besondere Rolle, da durch sie beispielsweise ausgedrückt werden kann, von welchen Menschen man sich lieber fernhalten möchte oder wem man ‚sich Nahe fühlt‘.

Während der Pubertät und den damit verbundenen körperlichen Veränderungen kommt es häufig zu einer *emotionalen* und *räumlichen Distanzierung* zum eigenen Körper sowie zu Mitmenschen. Diese Distanzierung lässt jedoch mit zunehmendem Alter wieder nach, was den Jungen zumindest in Bezug auf den eigenen Körper häufig besser gelingt als den Mädchen (vgl. Oerter & Dreher, 2002). Das Zulassen und Eingehen von Nähe zu anderen fällt ihnen jedoch schwerer als den Mädchen (vgl. Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009, S. 184; Menze-Sonneck, 2009). Im Sport, der *Körperkontakt* oftmals forciert bzw. sogar

voraussetzt, zeigt sich jedoch, dass Jungen Nähe durchaus genießen können. Dies ist eine Erfahrung, die ihnen in den meisten anderen Kontexten in der Regel verwehrt bleibt. Außerhalb von Situationen, die Körperkontakt zur Voraussetzung haben, versuchen sie häufig, Abstand zu wahren. „Durch das distanzbewahrende Verhalten ist für viele Jungen die Anzahl und der Moment von Körperberührungen kalkulierbar. Das bedeutet auch, dass unerwünschte Kontakte eine Distanz vergrößernde Reaktion auslösen, die nicht selten aggressiv, verbal oder non-verbal ausfällt“ (Schulte, 2010, S. 19).

Nähe und Distanz finden im Sinne einer *Proxemik* der Körpersprache auf zwei Ebenen statt: zum Einen räumlich gesehen, vor allem in Bezug auf taktisches Verhalten, zum Anderen zusätzlich in ihrer emotionalen und sozialen Bedeutung für das Individuum (Meyer & Paradies, 1997, S. 19). Für Jungen ist die Erfahrung von Nähe und Distanz wichtig, um die Fähigkeit zu entwickeln, beide Zustände zulassen, zutreffend wahrnehmen und interpretieren sowie einsetzen zu können. Die richtige Balance ist in jeder sozialen Situation von großer Bedeutung, da sie einen wichtigen Anteil der Kommunikation darstellt (vgl. Meyer & Paradies, 1997) und damit jederzeit eine Wirkung hat, unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst wahrgenommen und eingesetzt wird.

4.2.3 Ausdruck und Präsentation

Emotionen spielen im Sport eine große Rolle. Jubel bei einem Torerfolg und Trauer nach einer Niederlage werden zum Teil exzessiv zum Ausdruck gebracht. Ob diese Äußerungen tatsächlich unverfälschter *Ausdruck* von Emotionen sind oder ob sich der Sportler in dieser Situation besonders und bewusst in einer bestimmten Art *präsentiert*, ist von Außen häufig schwer zu erkennen. „Während Ausdruck das ungewollte, unbewusste In-die-Erscheinung-Treten innerer Regungen bezeichnet, ist Darstellung eine Bewusstseinstat“ (Gaulhofer & Streicher, 1928, S. 79). Bezogen auf die Jungenförderung stellt sich das Thema komplexer dar, da die Grenze zwischen Ausdruck und Präsentation äquivalent zum Grad des Bewusstseins eine fließende sein kann.

Insgesamt werden Jungen Probleme mit dem authentischen Ausdruck zugeschrieben. Oft geben sie sich cool, versuchen also keine Emotionen zu zeigen, übertreiben ihre tatsächliche Gefühlslage oder spiegeln gar einen ganz anderen als den aktuellen Gemütszustand nach Außen. Boldt (2004, S. 14) spricht in diesem Zusammenhang von der *Performanceebene*, die er allerdings negativ konnotiert und als positiven Gegenpol das Ziel Authentizität nennt. Diese Verhaltensweisen können als eher bewusste Handlungen verstanden werden bzw. werden zumindest strategisch eingesetzt und sind der Variable Präsentation zugeordnet. Das authentische Ausdrücken geschieht überwiegend unbewusst, kann aber auch bewusst gesteuert werden. Dazu bedarf es zunächst einmal der *Wahrnehmung* der eigenen Gefühle. Durch den bewussten Anteil am Ausdrucksverhalten bekommt aber auch schon das Darstellen echter Gefühlszustände im Sinne Gaulhof und Streichers (1928; s.o.) Präsentationscharakter. Der Ausdruck im Sport unterliegt besonderen Bedingungen, denn ebenso gut, wie sich beispielsweise ein Torerfolg für die *Selbstinszenierung* eignet, macht es die Unmittelbarkeit des körperlichen Erlebens schwer, sich gegenüber dem aktuell Erlebten zu verstellen (vgl. Kap. 3.4)

Sowohl die Fähigkeit zur Präsentation, als auch die Fähigkeit zum Ausdruck (zum Beispiel auch als Fähigkeit, sich nicht präsentieren zu müssen) sind für Jungen von großer Bedeutung. Letzteres fällt Jungen oft nicht leicht, wobei meist Ängste vor einer Abwertung durch die Peergroup eine große Rolle spielen, die besonders für unsichere Jungen schwer zu überwinden sind. *Authentisch* zu sein wird trotzdem oder vielleicht gerade deshalb von vielen Jungen als wichtiges Identitätsmerkmal genannt (BZgA, 2004). Gleichzeitig ist es für sie in vielzähligen Situationen wichtig, sich in Szene zu setzen zu können, beispielsweise um eigene Fähigkeiten oder Standpunkte besonders deutlich oder in Prüfungssituationen keinen nervösen Eindruck zu machen. Gerade in diesem Spannungsfeld kann die Stärkung vorhandener positiver Eigenschaften (im Kontrast zur Thematisierung und Bearbeitung der Schwächen) den Jungen helfen, die „Showbühne“ zu verlassen und Authentizität zu finden (Boldt, 2004, S. 15).

Zuletzt soll auch die bereits dargestellte *ästhetische* Erfahrung auf der Grundlage *sinngetragener Wahrnehmung* („Aisthesis“) und *sinngetragener*

Gestaltung („Poiesis“) (Fritsch, 1989) nicht vergessen werden, die insbesondere mit Blick auf die Erprobung alternativen, nicht geschlechtsstereotypen Verhaltens im Kontext *leibseelischer Erfahrungen* für die Jungenförderung an Bedeutung gewinnt (vgl. Kap. 3.4). „Geht man davon aus, dass ein kompetenter Umgang mit Rollen bedeutet, sich in die Erwartungen von anderen einzufühlen und vorgegebene Rollen zu übernehmen, aber diese auch zu reflektieren, zu modifizieren oder ganz abzulehnen [...], dann sollten Schüler nach Möglichkeit dieses Rollenhandeln im Sport erproben und erlernen“ (Balz, 2003, S. 159).

Dabei ist jedoch zu beachten, dass Rollenzuschreibungen sich auch verfestigen können, so dass es „zu bedenklichen Stigmatisierungen kommt“ (Balz, 2003, S. 159). Entsprechend bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem einengenden Charakter von Rollenvorstellungen (vgl. Kap. 2.2).

Eine gute Balance zwischen diesen Variablen kann verhindern, dass Jungen zu transparent und durchschaubar werden, auf der anderen Seite aber auch nicht unfähig sind, zu zeigen, was sie tatsächlich fühlen.

4.2.4 Regeln anerkennen und Regeln überschreiten

Diese sportbezogenen Variablen lassen sich sinngemäß aus den Ursprungsvariablen *kulturelle Lösung* und *kulturelle Bindung* ableiten (vgl. Kap. 4.1). Das Anerkennen von Regeln ist immanenter Bestandteil jeder sportlichen Aktivität. So unterscheidet Balz (2003, S. 157, bezogen auf Digel, 1983, S. 29-34) zwischen ‚Regeln der Moral‘, die in grundsätzlicher und informeller Weise das *Fair-Play* beschreiben, ‚konstitutiven Regeln‘, die den im *Regelwerk* vorgeschriebenen Vorgaben entsprechen und ‚strategischen Regeln‘, die *taktische Absprachen* darstellen. Unfares Verhalten durch Regelüberschreitungen gehört allerdings zum sportlichen Alltag. Obwohl das Überschreiten von Regeln beispielsweise durch Fouls unerwünscht ist, werden diese zum Teil im Sport gezielt eingesetzt. Dies sieht man am Beispiel des taktischen Fouls im Fußballspiel, bei dem ein Spieler einen wahrscheinlichen Platzverweis hinnimmt, um durch ein Foul einen Gegenspieler an einer guten Torchance zu hindern. Wie ein Verständnis von Sport als *Spiegel der Gesellschaft* (Beckers, 2000, vgl. Kap. 3.4) na-

helegt, existieren auch außerhalb des Sports solche ‚Regelverstöße‘, die zum Erlangen eigener Vorteile begangen werden. Insbesondere Jungen wird häufiges Verstoßen gegen Regeln vorgeworfen (vgl. Hüther, 2009, S. 103; Maccoby, 2000, S. 72; Rohrmann, 2008, S. 11). Entsprechend bietet der Sport „gute Möglichkeiten, um gesellschaftlich bedingte Regeln zu erkennen und anzuerkennen, zugleich aber auch um mit ihnen zu experimentieren und sie zu überschreiten“ (Kaufmann & Neuber, 2012).

Das Überschreiten von Regeln hat also nicht nur moralisch verwerfliche Seiten. Abgesehen von leistungssportlichen Kontexten kann es durchaus bedeutsam sein, aus den bestehenden Regeln auszubrechen, um neue Spielregeln entwickeln und aushandeln zu können. Beispielsweise um neue Spiele zu erfinden oder bekannte Spiele an externe und möglicherweise auch (gruppen-)interne Bedingungen anzupassen. Solche *Aushandlungsprozesse*, die immer auch auf dem kritischen Umgang mit Regeln beruhen, sind wichtiger Bestandteil jeglicher *Partizipation* und damit auch unserer demokratischen Grundstrukturen (vgl. Eikel, 2007). Besondere Bedeutung kommt im Sport den Begriffen Fairness und Spielfähigkeit zu. Das Überschreiten von Regeln im Sinne der Aushandlung neuer Regeln wird hier zu einer Kompetenz, die auch im Alltag das Lösen von Konflikten durch faire Kompromisse und ‚soziale Spielregeln‘ unterstützt.

Im Sinne des Balancemodells weisen beide Variablen bei einseitiger Orientierung Probleme auf. Ausschließliches Anerkennen von Regeln führt zu einer generellen Unterordnung und minimalem Einfluss auf die eigene Umwelt – im Sport zu ungenügender Kreativität im Sinne der Gestaltung funktionierender Spielregeln. Die zu starke Ausprägung des Überschreitens von Regeln birgt das Risiko übermäßigen Hinterfragens und leichtfertigen Missachtens bestehender Regeln. Die besondere Transparenz und Objektivität von Regeln im Sport stellt ein besonders anschauliches und übersichtliches Übungsfeld für die Anwendung im Alltag dar. Bezogen auf die relative Bewertung abweichenden Verhaltens (Böhnisch, 1999, S. 12), die sich im regelgeleiteten Sportspiel wiederfindet, stellen Kaufmann und Neuber (2012, S. 222) fest, dass der Sport „durch die Verknüpfung kompetitiver und solidarischer Charakteristika in der sportlichen Interaktion ein

besonderes Potenzial [bietet], Jungen im Umgang mit sowie in der Gestaltung und Bewertung von Regeln zu fördern“.

4.2.5 Spannung und Entspannung

Spannung und Entspannung sind als zwei Kernbegriffe jeglicher Bewegungsaktivität zu sehen. Jede Bewegung bis hin zu kleinsten Ausgleichsbewegungen zum Halten des Gleichgewichts beruht auf einem Wechselspiel von Spannung und Entspannung verschiedener Muskeln (vgl. Prohl & Gröben, 2011). Sie sind jedoch kein rein *körperliches* Phänomen sondern stehen in engem Zusammenhang mit einer *psychischen* Komponente (vgl. Jacobs, 1985). Psychisch ist mit Spannung ein Zustand besonderer Aufmerksamkeit und Aktionsbereitschaft gemeint. Dieser kann bei extremer Ausprägung (Angst, Nervosität) und hoher Dauer (Erschöpfung) auch leistungsmindernd wirken und negative Emotionen oder sogar Krankheiten auf körperlicher und psychischer Ebene hervorrufen (Fessler, 2011).

Entspannung stellt einen Zustand dar, der sowohl körperliche als auch geistige *Regeneration* bewirkt. Körperliche und geistige (Ent-)spannung müssen dabei nicht unbedingt zu jeder Zeit in der gleichen Ausprägung vorliegen. Persönliche, situative Leistungsfähigkeit folgt einem *Optimaltrend* zwischen Entspannung (z.B. unkonzentriert, müde) und Spannung (z.B. verkrampft, ängstlich). „Beides – Unterspannung und Überspannung – schafft Unwohlsein und ist auch eine schlechte Voraussetzung, um Bewegungen zu lernen“ (Moegling, 1989, S. 14). Über die Zeit gesehen ist ein *Gleichgewicht* im *Wechsel* von Spannungs- und Entspannungsphasen wichtig (Fessler, 2011, S. 163). Regelmäßig wechselnde Spannungszustände sind als Belastung und Erholung auch körperlich wichtig, damit es zur Leistungssteigerung und nicht zu einer Degeneration kommt (Weineck, 2000, S. 32-35).

Durch die Wirkung des *Überlegenheitsimperatives* (vgl. Kap. 3.3.1) ist zu vermuten, dass viele Jungen eher zu einer überhöhten Spannung neigen, um jederzeit schnell und ‚überlegen‘ reagieren zu können. Fessler (2011) beschreibt einen Zusammenhang zwischen einem spannungslastigen Ungleichgewicht und psychosomatischen Erkrankungen (beispielsweise ADHS), wie sie besonders häufig für Jungen zum Problem werden (vgl.

Kap. 3.3.1). Umso wichtiger ist es für sie, Erschöpfungsanzeichen wahrnehmen und Ermüdung kompensieren zu können. Umgekehrt vermeiden viele Jungen auch Spannungszustände. Möglicherweise, da sie sich dem Überlegenheitsdruck nicht gewachsen fühlen und in diesem Sinne resigniert haben. Um Leistungsfähig zu sein, ist es für die spannungslosen Jungen wichtig, in entscheidenden Situationen auch gegen Widerstände die nötige Spannung aufzubauen.

Zusammengefasst lassen sich die Kompetenzen zur Spannung und Entspannung sehr gut im Sinne des Variablenmodells zueinander in Bezug setzen und bekommen ihre besondere Bedeutung für das Jungenthema vor allem durch den Überlegenheitsimperativ.

4.2.6 Wagnis und Risiko

Auf den ersten Blick scheinen sich Wagnis und Risiko nicht so sehr zu unterscheiden wie die übrigen Variablenpaare. Es handelt sich dabei trotzdem um zwei Seiten einer Medaille. Risiko wird hier in Anlehnung an Neumann (1997, S. 156) als *objektives Risiko*, also als offensichtliche ‚echte‘ und kalkulierbare Gefahr, verstanden. *Wagnis* hingegen beschreibt das *subjektive Empfinden* von Situationen, die nicht zwangsläufig auch gefährlich, immer jedoch auf den eigenen Körper bezogen sein müssen.

Für Jungen haben Wagnisse und Risikoverhalten eine besondere Bedeutung (vgl. Kap. 3.2.2), die im Sport einen spezifischen Niederschlag findet, da der Körper ein wichtiges Medium „riskanter Auseinandersetzungen“ (Rose, 1992, S. 116) darstellt. So stellt der *Abenteurer und Erlebnissport* gezielt Wagnisse bei gleichzeitiger Minimierung des Risikos zur Verfügung und bietet damit eine Alternative zu echtem Risikoverhalten an (vgl. Marienfeld, 2011; Kap. 1.2). Im *Wettkampf* werden ebenfalls Wagnisse und unter Umständen sogar Risiken eingegangen. Ohne ein gesundes Maß an riskanter Aggression wird es einem Spieler selten möglich sein, sich in Zweikämpfen durch- oder seine volle Kraft einzusetzen. Übermäßiges verfolgen der eigenen Ziele äußert sich jedoch in Fouls und dem Inkaufnehmen von körperlichem Schaden. Dass Foulspiel in Sportspielen mit direktem Gegnerkontakt nichts Ungewöhnliches ist, zeigt zum Einen, dass es auch erfahrenen Spielern schwer fällt, jede Situation richtig einzu-

schätzen und sich entsprechend einzustellen, zum Anderen aber auch, dass es Situationen gibt, in denen dem Sieg gegenüber dem Risiko höhere Bedeutung zugeschrieben wird (beispielsweise beim taktischen Foul). Gerade mit Blick auf den *Überlegenheitsimperativ* ist von Jungen also eher ein erhöhtes Risikoverhalten zu erwarten.

Nicht jede Situation ist für jeden Jungen gleich gefährlich, da auch spezifische Fähigkeiten, beispielsweise zum Klettern, eine Rolle spielen. Hier ist das Ziel eine *realistische Einschätzung* der eigenen Fähigkeiten zu erlangen denn während Selbstüberschätzung zu Unfällen und Verletzungen führen kann, bewirkt eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten das Vermeiden von Wagnissen und verhindert damit neue Erfahrungen, an denen die Jungen wachsen können.

4.2.7 Kooperation und Konkurrenz

Soziale Interaktion in Bewegungsbeziehungen findet fast ausschließlich im Kontext von Kooperation und Konkurrenz statt. Gerade die Sportspiele sind durch ein fundamentales ‚Miteinander‘ und ‚Gegeneinander‘ charakterisiert (Funke-Wieneke, 1997; Bähr & Gröben, 2012). Diese sehr verschiedenen Formen des *sozialen Mit- und Gegeneinanders* im Sport führen dazu, dass immer neue *Bewegungsbeziehungen* eingegangen werden (Funke-Wieneke, 1997, S. 34; vgl. Kap. 3.4).

Zur *Kooperation* sind dabei vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten gefragt – ebenso wie (problemlösend-)kognitive. Das gemeinsame Handeln im Sport kann dabei auch zum Ausgangspunkt sozialen Lernens werden, wenn Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam ein Ziel verfolgen. „Der potentielle Gegensatz zwischen sozialer Einbindung und persönlicher Identität muss dabei in einer Gruppensituation, die immer noch individuelle Freiheiten lässt, nicht zum Widerspruch führen“ (Balz, 2003, S. 164). So kann Vielfalt im Rahmen von Kooperation zu einem Verständnis, gegebenenfalls auch zur Akzeptanz oder Integration bislang unbekannter Handlungs- oder sogar Identitätsmuster beitragen.

Die Fähigkeit zur *Konkurrenz* beinhaltet das Wahr- und Annehmen von Leistungsvergleichen und Hierarchien, Konkurrenzsituationen bewerten und ggf. auch ‚sportlich‘ nehmen zu können. Die Schwierigkeiten, die Jun-

gen häufig mit der Verarbeitung von Niederlagen haben, und das traditionell hierarchische Denken in sozialen Kontexten (vgl. bspw. Connell, 2006) unterstreichen die Bedeutung alternativer Perspektiven auf das Thema Konkurrenz für die Jungenförderung. Nach Bähr und Gröben (2012, S. 90) können der Konkurrenz drei unterschiedliche Werte zu Grunde liegen. Der *ideelle Wert* liegt in der Spannung des Wettkampfes und im Aufgehen im Tun um des Sieges Willen. Der *symbolische Wert* beschreibt eine darüber hinausgehende Bedeutung für die soziale Anerkennung, zum Beispiel in Bezug auf den Status in einer Gruppe. Diese muss jedoch nicht zwangsläufig mit einem Sieg einhergehen. Auch Fairness an sich kann zur Anerkennung beitragen. Der *materielle Wert* kann im Gewinn eines Preises, wie beispielsweise einer Medaille oder auch Geld liegen. „Jedoch wird dies aus einer wertethischen Sicht höchst kritisch betrachtet, da materielle Werte dazu verleiten, den spielerischen Charakter sportlichen Konkurrerens gegenüber einer berechnenden Kosten-Nutzen-Abwägung zu vernachlässigen“ (Bähr & Gröben, 2012, S. 90). Hier zeigt sich die enge Verbindung von Konkurrenz zur Einstellung zum Gewinnen und Verlieren (vgl. Kap. 4.2.1), die nach Bähr und Gröben (2012) im Wettkampf in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollten.

Um nicht ausschließlich als Mitläufer zu agieren, aber auch nicht in jedem Menschen primär einen Konkurrenten und jeder Situation eine Herausforderung zu sehen, ist es für Jungen wichtig, zwischen beiden Ausrichtungen balancieren und sich in beiden Feldern sicher bewegen zu können.

4.2.8 Kraft und Sensibilität

Dieses Variablenpaar wurde ausgehend von ‚Stärke und Begrenztheit‘ an die Potenziale für die Jungenförderung im Sport angepasst.

Kraft ist dabei mit der ‚Stärke‘ aus dem Ursprungsmodell vergleichbar. Sie betrifft nicht nur die körperliche Kraft, was neben der Ableitung von Winter & Neubauer (BZgA, 2004) auch die Dortmunder Jungenstudie (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009, S. 176) empirisch bestätigen konnte: „Mit Stärke ist neben der körperlichen Kraft ein entwickeltes Selbst im Sinne eines ausgeprägten Selbstwertgefühles gemeint“.

Physische Kraft ist eine Hauptvoraussetzung für Leistungsfähigkeit in der Mehrzahl sportlicher Aktivitäten. Während körperliche Kraft häufig mit der Maximalkraft, also der höchstmöglichen Kraft, „die das Nerv-Muskel-System bei maximaler *willkürlicher* Kontraktion auszuüben vermag“ (Weineck, 2000, S. 237, Hervorhebung im Original), beinhaltet sie ebenfalls die Schnellkraft als Fähigkeit, Körperteile oder Gegenstände mit maximaler Geschwindigkeit zu bewegen sowie die Kraftausdauer, die die Ermüdungswiderstandsfähigkeit bei langandauernden Kraftleistungen beschreibt (Weineck, 2000, S. 236-244).

Mentale Stärke ist insbesondere bei der Verarbeitung von Niederlagen gefragt, die Jungen aufgrund des *Überlegenheitsimperativs* in der Regel besonders schwer treffen (vgl. Kap. 3.3.1). Hier liegt die Kraft darin, die eigene Unterlegenheit (auch im Sinne eigener Begrenztheit) anerkennen und akzeptieren zu können, oder aber eine Herausforderung nicht anzunehmen. „So zeigt sich echte Stärke häufig gerade darin, stark sein zu dürfen, aber nicht stark sein zu müssen“ (Winter & Neubauer, 2001, S. 57). Hier wird ein Bezug zum Variablenpaar Gewinnen und Verlieren erkennbar.

Ein weiterer Aspekt von Kraft ist *Aggression*, die in ihrem ursprünglichen Sinn nichts Negatives sondern eher vergleichbar mit der Variable ‚Aktivität‘ des Ursprungsmodells ist (vgl. Kap. 4.1). Sie beschreibt die Fähigkeit, auch gegen Widerstände aktiv zu werden und die Umwelt an sich selbst anzupassen. „Das Wesen der Aggression besteht darin, dass sie nicht nach sinnloser Entladung (Destruktivität) sucht, sondern nach sinnvollem, zielgerichtetem Einsatz. Erst die Unterdrückung der zielgerichteten Aggression führt zu Destruktivität“ (Blankertz & Doubrawa, 2005, S. 1).

Das Bewusstsein der eigenen Kraft und die Fähigkeit, diese entsprechend zu dosieren, spielen zusätzlich eine besondere Rolle und sind hier mit dem Begriff der *Sensibilität* beschrieben. Selbige kommt zum Tragen, wenn es beispielsweise um direkten oder indirekten Kontakt mit einem Gegner kommt, um diesen nicht versehentlich zu verletzen. Sensibilität meint zudem die Fähigkeit, sich in sein Gegenüber hineinversetzen zu können, beispielsweise um zu erkennen, wo dessen Grenzen liegen. Ebenso gehört ein *Gespür* für sich selbst, die eigene Stärke und die aktu-

elle physische und psychische Verfassung zur Sensibilität. Schüler sollten lernen „mit Emotionen behutsam umzugehen, Gefühlsbindungen herzustellen, eigene und fremde Gefühle anzunehmen, sie nicht zu übergehen“ (Balz, 2003, S. 163). Kleindienst-Cachay (1996) betont die Bedeutung von *Empathie* als ‚*Perspektivübernahme*‘. Als solche kommt ihr eine Funktion für die Identitätsentwicklung zu, indem sie das Wahrnehmen, Interpretieren und im Handeln wechselseitige Berücksichtigen von Rollenerwartungen betrifft (vgl. Kleindienst-Cachay, 1996, S. 20). Ungerer-Röhrich, Singer, Hartmann und Kreiter (1990, S. 20) differenzieren die damit in Verbindung stehenden Fähigkeiten in „Rollenübernahme“, „Rollendistanz“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Identitätsdarstellung“, durch welche die Nähe zum Variablenpaar ‚Ausdruck und Präsentation‘ deutlich wird.

Eine Verbindung von Kraft und Sensibilität gibt es auch zum Variablenpaar ‚Wagnis und Risiko‘. Durch die geltende Norm der Leistungsmaximierung im Sport zeigt jede sportliche Handlung im engeren Sinne auch immer die Grenzen der eigenen Kraft auf. Diese zu kennen und korrekt einschätzen zu können, hilft Jungen sowohl bei der Vermeidung zu hoher Risiken, als auch beim verantwortungsvollen Überschreiten der eigenen Grenzen. „Die eigenen Grenzen spüren, sie herauszufordern und gelegentlich erweitern, das sind Grundqualifikationen schöpferischer Umweltgestaltung“ (Sielert, 1993, S. 40, zit. nach Boldt, 2004, S. 18). Eine gesunde Balance zwischen Stärke und Sensibilität ist also notwendig, um die eigenen Leistungsfähigkeit optimal entfalten zu können und gleichzeitig sich selbst und andere vor Risiken zu schützen.

5 Zusammenfassung und Zielformulierung

Die Analyse der theoretischen Grundlagen für die geplante Instrumententwicklung zur Erfassung traditioneller und moderner Identitätsaspekte von Jungen befasst sich mit der Betrachtung verschiedener Perspektiven auf das Phänomen ‚Geschlecht‘, inklusive einer entsprechenden Einordnung des Vorhabens. Zusätzlich umfasst sie Grundlagen zum Aufwachsen von Jugendlichen und eine Analyse der besonderen Bedingungen des Aufwachsens männlicher Jugendlicher. Abschließend wurde dieses Aufwachsen im Sinne eines ambivalenten Junge-Seins auf der Basis des Va-

riablenmodells ‚balanciertes Junge- und Mannsein‘ (Winter & Neubauer, 2001) näher betrachtet und auf das Setting Sport übertragen. Die Ergebnisse dieser Analysen sollen im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden.

Um empirisch handlungsfähig zu werden, ist es notwendig, ein differenziertes Bild der Kategorie Geschlecht zu erfassen. In diesem Bereich konkurrieren unterschiedliche Ansätze mit jeweils eigenen Stärken und Schwächen (Kap. 2). Die Übersicht über die *biologischen, soziologischen* und *identitätstheoretischen* Aspekte des Geschlechts macht deutlich, dass alle drei für die Interpretation bedeutsam sind und dabei als *Perspektiven* unterschiedliche Erkenntnisgewinne über das komplexe Phänomen Geschlecht bieten. Entsprechend wird in dieser Arbeit ein integrativer Blick eingenommen, der sich aus mehreren Gründen auf die identitätstheoretische Perspektive fokussiert. Diese Gründe liegen in der Möglichkeit der Integration unterschiedlicher, für die Jungenförderung wertvoller Aspekte der anderen Perspektiven, in der besonderen Eignung für die praktische Intervention sowie in Vorteilen für das methodische Vorgehen und dessen Anwendbarkeit (vgl. Kap. 2.3).

Die hier eingenommene *identitätstheoretische Fokussierung* geht von einem natürlichen Bedürfnis des Menschen aus, im Sinne einer *Entwicklungsaufgabe* eine eigene *Geschlechtsidentität* zu entwickeln. Die Grundlage dazu soll ein konstruktivistisch gewendetes, flexibles Verständnis von Männlichkeit bilden, in der die Vereinigung traditionell männlicher und weiblicher Anteile die biologische oder soziale Geschlechtszugehörigkeit nicht zwingend in Frage stellen. Die biologische Komponente soll in diesem Prozess daran erinnern, dass die Bedeutung des Körpers im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive keine ausschließlich soziale ist, sondern das Individuum auch physische Voraussetzungen besitzt, die abhängig vom biologischen Geschlecht durchaus unterschiedlich sind. Innerhalb dieser Voraussetzungen handelt das Individuum als Konstrukteur seiner flexiblen Geschlechts-Realität (vgl. Kap. 2.3).

Bei der Erarbeitung der individuellen Geschlechtsidentität spielen *handlungsbezogene kognitive* Prozesse eine besondere Rolle. Dies ist hilfreich für die Intervention in der *Praxis*, da sie einen direkten Zugriff auf Themen

der Gestaltung von Geschlecht zulässt und somit gute Ansatzpunkte für Reflexionen bietet. Identität ist dementsprechend unmittelbarer zu erleben und zu reflektieren, als z.B. konstruktivistische Ansätze, die ohne Kenntnis der abstrakten sozialen Zusammenhänge nicht verständlich sind (vgl. Kap. 2.3).

Das abschließende Argument für eine Betonung der identitätstheoretischen Perspektive ist ein *forschungspraktisches*. Sozialisierungstheoretische Zugänge gestalten sich in der Regel sehr komplex und erfordern bei Befragungen, ebenso wie in der Intervention, ein entsprechend hohes Reflexionsniveau der Probanden. Somit würden sich eher qualitative Herangehensweisen anbieten, die aber für die sportliche Praxis in Durchführung und Auswertung zu aufwändig sind. Selbstauskünfte zur eigenen Identität sind hingegen gut quantitativ erfassbar und damit auch für die Praxis geeignet (vgl. Kap. 2.3).

Die Beschreibung der *Bedingungen des Aufwachsens* von Jugendlichen betrifft Mädchen und Jungen nicht in allen Bereichen gleichermaßen. Für Jungen sind sie insbesondere geprägt von Unsicherheit, wovon vor allem Lebensbereiche betroffen sind, die mit dem Übergang ins Erwachsenenalter (Bildungsmoratorium) verbunden sind. Jungen setzen sich deutlich stärker mit ihrer Geschlechtsrolle auseinander als Mädchen, was vermuten lässt, dass dieses Thema in seiner Problematik besondere Aufmerksamkeit erfordert. Der männliche *Überlegenheitsimperativ* scheint Jungen in verschiedenen Bereichen unter Druck zu setzen, was bis in eine besondere Anfälligkeit für psychosomatische Krankheiten reichen kann (vgl. Kap. 3.3.1 & 3.3.2).

Als wichtigste Freizeitbeschäftigung von Jungen bietet der *Sport* einen herausragenden Ansatzpunkt für die Jungenförderung, da diese hier bei ihren Interessen abgeholt werden können. Dabei scheinen Bewegung, Spiel und Sport bisweilen sogar in erster Linie Ausdruck eines natürlichen Bewegungsdrangs zu sein, der nicht erst von Außen motiviert werden muss. Zusätzlich bietet der Sport klare Symbole und Regeln, die Jungenförderung erleichtern, indem sie den Jungen helfen, sich zu orientieren und ihre Bereitschaft zur aktiven Beteiligung stimulieren. Der Sport ist aber als widersprüchliches Erfahrungsfeld nicht von sich aus entwicklungsför-

derlich. Vor allem im Leistungssport werden traditionelle Männlichkeitsideale reproduziert. Es gilt also auch im Sport, geschützte Räume für von der Geschlechtszuordnung abweichendes Verhalten zu schaffen sowie die Aktivitäten gezielt und aufmerksam zu planen und durchzuführen (Kap. 3.4).

In der Verdichtung der Probleme von Jungen im Rahmen männlicher Identitätsentwicklung kristallisiert sich ein zentrales Thema heraus: die steigende gesellschaftliche Bedeutung traditionell weiblicher Eigenschaften und Fähigkeiten gegenüber dem Druck, sich als traditionell männlich zu präsentieren. Im Rahmen des *Variablenmodells ‚balancierteres Junge- und Mannsein‘* (Winter & Neubauer, 2001) wird genau dieses Phänomen in den Mittelpunkt gestellt. Es trennt dabei nicht zwischen männlichen und weiblichen Eigenschaften, sondern öffnet den Blick für eine geschlechtsneutrale Zuschreibung. Diese Verdichtung auf zentrale Themen der *Identitätsentwicklung* von Jungen soll Orientierung für eine praktische Jungenförderung bieten, die frei ist von Defizitzuschreibungen, und damit helfen, sich aus der Beschränkung des traditionellen Männlichkeitszwangs zu befreien. Das Variablenmodell wird aus vier Gründen als zentrale Grundlage für die Instrumententwicklung herangezogen. Erstens orientiert es sich an den Interessen und Bedürfnissen der Jungen und knüpft damit auf motivierende Weise an Bekanntem an. Zweitens greift es die Kompetenzen und Stärken von Jungen auf, ohne die Defizite aus den Augen zu verlieren. Drittens bezieht es sich auf Identitätstheorien, wodurch abgeleitete Interventionen am Individuum gezielt wirksam werden können. Viertens entwirft es kein starres Bild und ist auf unterschiedliche soziale Kontexte und Situationen anwendbar, um eine große Bandbreite unterschiedlicher Jungen-Typen abzudecken und Vielfalt zuzulassen (vgl. Kap. 4.1).

Auf der Grundlage der Arbeiten von Neuber (vor allem: Grabs, Kringe & Neuber, 2005; Neuber, 2006; Neuber 2007b; Neuber & Salomon, 2010) und dem Variablenmodell (Winter & Neubauer, 2001) wurde unter Berücksichtigung der erarbeiteten Grundlagen zur identitätstheoretischen Perspektive (vgl. Kap. 2.3) und zur Lebenswelt von Jungen (im Sport) (vgl. Kap. 3.3 und 3.4) eine Übertragung des Variablenmodells auf den Sport vorgenommen (Abb. 6).

Gewinnen	–	Verlieren
Konkurrenz	–	Kooperation
Kraft	–	Sensibilität
Spannung	–	Entspannung
Risiko	–	Wagnis
Distanz	–	Nähe
Regeln überschreiten	–	Regeln anerkennen
Präsentation	–	Ausdruck

Abb. 6: Das Variablenmodell im Sport (mod. nach Neuber & Salomon, 2010, S. 5).

Von diesem ‚Variablenmodell im Sport‘ ausgehend, wird im Folgenden das quantitative Instrument entwickelt, das es ermöglichen soll, moderne und traditionelle Aspekte des ‚Junge-Seins‘ bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport messbar zu machen. Hier hilft das Variablenmodell, eine möglichst große Vielfalt zuzulassen und gibt dabei trotzdem eine überschaubare Struktur vor.

Der Instrumententwicklung wird das *kognitive Identitätsverständnis* von Haußer (1997) zu Grunde gelegt, welches sowohl lebenslange Arbeit an der Identität, als auch hochindividuelle Ausprägungen von Identitätsentwicklung zulässt (Kap. 3.1). Entsprechend werden die 16 Variablen unter der Perspektive der Identitätskomponente *Selbstkonzept* (kognitiv) sowie den darauf aufbauenden Aspekten *Selbstwertgefühl* (emotional) und *Kontrollüberzeugung* (motivational) operationalisiert. Dabei soll der Versuch unternommen werden, die 16 Variablen statistisch abzubilden, was aber voraussichtlich nicht ohne Einschränkungen funktionieren und zu Modifikationen führen wird. Der Fragebogen soll helfen, Interventionen im Rahmen der Jungenförderung zu begleiten und Erfolge abzusichern. Angestrebt ist auch, die Eignung zum Einsatz in der Praxis als Hilfe zur Einschätzung von Gruppen, um bei der Planung von Interventionen zu helfen. Darüber hinaus wird die Instrumententwicklung zeigen, ob sich die im Modell auf theoretischer Basis angenommenen Themen der Identitätsentwicklung von Jungen auch tatsächlich empirisch abbilden und somit absichern lassen.

6 Untersuchungsphase 1

An dieser Stelle beginnt die methodische Entwicklung des Instruments, welches im Folgenden mit dem Namen ‚Fragebogen zum balancierten Junge-Sein im Sport‘ (FBJS) beschrieben wird.

6.1 Methode

6.1.1 Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen

Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, sollen *Selbstkonzept*, *Selbstwertgefühl* und *Kontrollüberzeugung* als Bestandteile der Identität nach Haußer (1997) in Verbindung mit dem *Variablenmodell im Sport* (Kap. 4.2) die theoretische Grundlage für den FBJS bilden. Nach Rost (2004) lässt sich das geplante Instrument als Persönlichkeitsfragebogen beschreiben. In Abgrenzung zum Einstellungsfragebogen geht es bei der Persönlichkeit um Auskünfte, die das Selbstbild betreffen, während Einstellungen auf ein bestimmtes Objekt gerichtet sind. „Das Einstellungsobjekt muss nicht eine Person oder Sache sein, sondern kann auch ein abstraktes Prinzip, ein Paragraph oder Ähnliches sein“ (Rost, 2004, S. 48). Damit verhalten sich Persönlichkeit und Einstellung ähnlich zueinander wie die Begriffe ‚Junge-Sein‘ und ‚Männlichkeit‘ (vgl. Kap. 2.3).

Da Persönlichkeitsfragebögen auf *Selbstauskünfte* der befragten Personen angewiesen sind, gelten einige Besonderheiten. So muss die befragte Person eine *Selbstkenntnis* in dem Bereich besitzen, über den sie befragt wird. Tatsächlich ist dies für jüngere Kinder ein mögliches Problem. Nach Lockl und Schneider (2010) kann bei Schülern ab dem sechsten Lebensjahr von entsprechenden metakognitiven Fähigkeiten ausgegangen werden. Mohr und Glaser (2010) bestätigen eine ausreichende Fähigkeit zur Selbstbeurteilung ab dem achten bis elften Lebensjahr. Da die Befragung auf Selbstauskünften beruht, ist das beschriebene Selbstbild also bestenfalls eine präzise Abbildung der eigentlichen Persönlichkeit (Rost, 2004). Da der FBJS direkt auf das Selbstkonzept zielt, ist die mögliche Differenz zwischen Selbstbild und Persönlichkeit aber von untergeordneter Bedeutung. Bedeutsamer ist, dass auch eine *Offenbarungsbereitschaft* vorliegen muss. In diesem Sinne ist unbedingt auf die Wahrung der Anonymität der Probanden zu achten und hinzuweisen. Gerade Persönlichkeitsfrage-

bögen weisen eine hohe Wahrscheinlichkeit auf, durch positive Selbstdarstellungen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit verfälscht zu werden. Als dritte Besonderheit von Persönlichkeitsfragebögen nennt Rost (2004) das Problem des *Beurteilungsmaßstabes*. So würden beispielsweise zwei Probanden der Aussage ‚Ich bin ein guter Fußballer‘ voll zustimmen und davon subjektiv auch überzeugt sein, objektiv betrachtet könnten sie sich aber in dieser Fähigkeit trotzdem stark unterscheiden. Dieses Phänomen ist mit dem des Unterschieds zwischen Selbstbild und Realität vergleichbar und entsprechend für die Untersuchung des Selbstkonzepts weniger bedeutsam. Zuletzt ist zu beachten, dass Jugendliche und Erwachsene mit dem entsprechenden psychologischen Reflexionsniveau möglicherweise in der Lage sind, die Zielrichtung der Items zu durchschauen, was eine erhöhte Verfälschbarkeit der Daten nach sich ziehen würde (Rost, 2004). Für die Instrumententwicklung ist also zu beachten, dass sich Selbstausskünfte immer nur auf das Selbstbild beziehen können und für den Effekt sozialer Erwünschtheit sehr empfänglich sind. Dementsprechend empfiehlt sich eine Überprüfung der Testverfälschung durch soziale Erwünschtheit im Laufe der Testkonstruktion. Auch aus diesem Grund sollte darauf geachtet werden, die Anonymität der Probanden zu gewährleisten.

6.1.2 Konzept zur Instrumententwicklung

Eingangs ist es notwendig, zu klären, was im Kontext dieser Arbeit unter einem *Test* zu verstehen ist. Lienert und Raatz (1998) weisen darauf hin, dass der Begriff ‚Test‘ eine Vielzahl von Bedeutungen besitzt, und stellen in Anlehnung an Warren (1934) folgende Definition als die in diesem Rahmen treffendste heraus: „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 1). In diesem Sinne wäre der Testbegriff für das Vorhaben durchaus zutreffend. Da mit dem Begriff Test aber vielfach weitere Eigenschaften, wie beispielsweise die Existenz entsprechender Normtabellen, verbunden werden, werden im Folgenden die Begriffe ‚*Instrument*‘ und ‚*Fragebogen*‘ genutzt.

Ziel der Instrumententwicklung ist die Operationalisierung der Bestandteile des Variablenmodells im Sport. Dies ist im ersten Teil auf theoretischer Ebene geschehen und wird im Folgenden durch die Konstruktion und Prüfung des Fragebogens auf statistischer Ebene weiterentwickelt. Um für die Praxis geeignet zu sein, sollte der FBJS routinemäßig angewendet werden können. Dafür ist vorgesehen, dass der Fragebogen zum 'balancierten Junge-Sein im Sport' (FBJS) von Praktikern ohne tiefere statistische Kenntnisse ebenso wie von Wissenschaftlern problemlos einsetz- und auswertbar ist. Unter anderem werden dazu die nötigen Anweisungen an die Testpersonen vorgegeben. Die Auswertung wird sich möglicherweise wegen des Grundgedankens der Balance komplizierter darstellen, da jeweils zwei Merkmale miteinander in Verbindung gebracht werden müssen. Hierfür gilt es, eine geeignete, einheitliche Auswertungshilfe zu entwickeln, falls sich ein ausreichend unabhängiges Verhältnis der jeweiligen Pole ergeben sollte.

Wie oben angedeutet, soll ein Test Aussagen über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung(en) liefern. In diesem Zusammenhang weisen Mummendey und Grau (2008, S. 17) darauf hin, dass ein Persönlichkeitsfragebogen im Normalfall nicht die Objektivität und Standardisierung von Leistungstestverfahren erreicht. Dementsprechend wird es nicht das Ziel sein, mit Hilfe des FBJS eine präzise Aussage zum spezifischen Junge-Sein eines Individuums zu machen. Vielmehr soll das Instrument den Vergleich verschiedener Personengruppen sowie gleicher Gruppen in gepaarter Stichprobenkonstellation leisten können.

Im Sinne der Ausführungen von Rost (2004, S. 43-54) sind im Rahmen des Vorhabens neben dem klassischen Persönlichkeitsfragebogen, der in erster Linie eindeutige Selbstauskünfte verlangt, auch projektive und situative Bestandteile denkbar. In projektiven Tests werden unstrukturierte Abbildungen vorgegeben, zu denen der Proband Stellung nehmen soll. Dies geschieht in der Annahme, dass bei der Interpretation eigene Einstellungen unbewusst projiziert werden, was eine Reduktion des Problems der sozialen Erwünschtheit ermöglicht. Durch die notwendige Strukturarmut sind die Antworten aber möglicherweise ebenso wenig eindeutig interpretierbar. Projektive Items sind jedoch aufwändiger zu beantworten und

würden der Ökonomie des voraussichtlich sehr umfangreichen Bogens schaden. Entsprechend wird sich der FBJs auf Selbstbeschreibungen im klassischen Sinne beschränken.

6.1.3 Definition des Validitätsbereichs

Vor der Itementwicklung ist der Validitätsbereich möglichst präzise zu formulieren (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 40). Dieser sollte der Beschreibung der 16 Aspekte des Variablenmodells im Sport entsprechen (vgl. Kap. 4.2). Der fertige FBJs sollte Aussagen treffen zu

1. der Ausprägung jeder einzelnen Variable (vgl. Kap. 4.2.1 bis 4.2.8)
2. der Fähigkeit, zwischen den Variablen jedes einzelnen Variablenpaares zu balancieren

Obwohl das Balancemodell Junge-Sein auf eine überschaubare Anzahl an Variablen reduziert, bleiben die untersuchten Eigenschaften äußerst facettenreich, so dass ein *breiter Validitätsbereich* vorliegt. Selbst für sich gesehen sind die einzelnen Variablen in Anlehnung an das Ursprungsmodell sehr breit gefasst. Auf der Entwicklungsebene wird die Validität vorerst im Sinne einer Inhaltsvalidität angenommen, da die zu erfassenden Eigenschaften nicht eindeutig operational erfassbar sind, sondern aus der Theorie heraus operationalisiert werden (vgl. Lienert & Raatz, 1998).

6.1.4 Definition des Geltungsbereichs

Der FBJs soll in erster Linie für Jungen der Schulklassen 6 bis 8 Gültigkeit besitzen. Dies entspricht einem Alter von ca. 11-15 Jahren. Die Anlehnung an eine Theorie aus der Jungenförderung schließt nicht aus, dass das Instrument auch für Mädchen Gültigkeit besitzen kann, so dass sich weite Teile der Untersuchung auf beide Geschlechter beziehen können. Vorausgesetzt wird die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen von Texten. Um Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Items auszuschließen, wird das Instrument vorerst nur mit Schülern an Gymnasien und in der zweiten Untersuchungsphase auch an Realschulen erprobt. Eine Übertragbarkeit über den deutschsprachigen Raum hinaus ist nicht vorgesehen.

6.1.5 Entwicklung des ersten Entwurfs

Der erste Entwurf wurde im Sinne eines *rationalen Testkonzeptes* (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 42) erarbeitet. Auf der Grundlage des Validitätsbereichs, der durch die Beschreibung des Variablenmodells (Kap. 4.2) definiert ist, wurden zu allen 16 Variablen jeweils mindestens 10 Testaufgaben formuliert. Der Entwicklung dieser Items lag das im Vorfeld beschriebene Identitätsverständnis zu Grunde (vgl. Kap. 2.3 & 3.1). So wurden zu allen Variablen Items formuliert, die entweder auf eine Beschreibung des *Selbstkonzeptes* oder der *Kontrollüberzeugung* zielten. Der Identitätsbereich *Selbstwertgefühl* wurde nicht berücksichtigt, da dieser nur über einen zweiten Parameter pro Item hätte erfasst werden können (Selbstbeschreibung im Sinne des Selbstkonzeptes plus einer Einschätzung zur eigenen Zufriedenheit mit dieser Eigenschaft). Dies hätte den Bogen für die Probanden voraussetzungsvoller gemacht, vor allem aber wären diese Daten nur sehr aufwändig auswertbar bei verhältnismäßig geringem Informationsgewinn im Sinne der Ziele des FBJS.

Der so zusammengestellte *Itempool* wurde zunächst fünf Personen zur Überprüfung und Ergänzung vorgelegt. Diese wurden zu einem Teil auf Grund ihrer Expertise im Bereich der Jungenforschung und zum anderen Teil aufgrund ihrer Erfahrungen im methodisch-statistischen Bereich ausgewählt. Um eine effektive Revision durch die Experten zu ermöglichen, wurden ihnen neben dem jeweils aktuellen Stand des Itempools eine Zusammenfassung aller Variablen sowie eine kurze Übersicht über das zu Grunde liegende Identitätsverständnis zur Verfügung gestellt. Neben inhaltlichen Ergänzungen wurden bei der Revision auch sprachliche Aspekte berücksichtigt, die auf eine gute Verständlichkeit der Items zielten (vgl. Mummendey & Grau, 2008). Bereits bei der Formulierung der Items stellte sich heraus, dass eine klare Unterscheidung zwischen Items zum Selbstkonzept und solchen zur Kontrollüberzeugung nicht in allen Fällen möglich war.

Am Ende dieses Prozesses stand der erste Entwurf des FBJS mit einem Umfang von 6 einführenden demographischen Items plus insgesamt 143 Items zu den 16 Variablen (siehe Anhang A-2). Die 6 demographischen Items dienten dabei sowohl einem leichten Einstieg in den Bogen für die

Probanden, als auch als mögliche Gruppenvariablen für spätere Auswertungen. Am Ende des Bogens wurden die Probanden aufgefordert, freie Anmerkungen zu machen. Diese sollten vor allem helfen, mögliche Ungeheimheiten und Schwierigkeiten mit dem Fragebogen aufzudecken.

Für das Antwortformat wurde eine *vierstufige Likert-Skala* ausgewählt. Durch die gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten sollen vorschnelle ‚weiß nicht‘-Antworten unterbunden werden, so dass die Probanden gezwungen sind, im Zweifelsfall kurz ihre Selbsteinschätzung zu reflektieren und sich für eine Tendenz zu entscheiden. Eine ungerade Anzahl Antwortmöglichkeiten hätte zusätzlich den Nachteil, dass die mittlere Antwortkategorie für unterschiedliche Probanden verschiedene Bedeutungen („tatsächliches Mittelmaß“, „Weiß-Nicht“, „Irrelevanz“, „Protest“ oder „Zaghaftigkeit“) haben kann (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 76). Eine sechsstufige Skala wurde nicht bevorzugt, um den umfangreichen Fragebogen nicht zusätzlich zu belasten, zumal kein bedeutender Informationsgewinn durch eine zusätzliche Ausprägung in positiver wie negativer Antwortrichtung zu erwarten war. Somit wurden alle identitätsbezogenen Items mit den Ausprägungen ‚trifft nicht zu‘, ‚trifft kaum zu‘, ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft voll zu‘ versehen.

Die Anordnung der Items geschah nach dem Zufallsprinzip, wobei darauf geachtet wurde, dass mindestens zwei Fragen Abstand zwischen Items der gleichen Variablen besteht.

6.1.6 Itempool

Eine Übersicht über eine Auswahl der Items der ersten Version des FBJs (3 von 16 Variablen) ist hier abgebildet. Items die mit (KÜ) markiert sind, zielen auf den Identitätsaspekt ‚Kontrollüberzeugung‘. Eine Ansicht aller Items sowie die Druckversion des vollständigen Bogens sind im Anhang zu finden (Anhang A-1 und A-2).

Gewinnen

1. *Wenn ich Sport mache, geht es mir nicht ums Gewinnen.*
2. *Wenn ich Sport mache, dann will ich auch gewinnen.*
3. *Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.*
4. *Auf einen Sieg bin ich nur stolz, wenn er fair erreicht wurde.*

5. *Wenn ich gewinne, nehme ich viel Rücksicht auf die Gefühle meines Gegners.*
6. *Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.*
7. *Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.*
8. *Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.*
9. *Wenn ich gewinne, liegt es meistens daran, dass ich mir den Sieg selbst erarbeitet habe. (KÜ)*
10. *Wenn ich gewinne liegt das oft daran, dass ich Glück hatte. (KÜ)*

Konkurrenz

1. *Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.*
2. *Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.*
3. *Wenn die Konkurrenz stark ist, wachse ich über mich hinaus.*
4. *Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.*
5. *Mit vielen Gegnern verstehe ich mich sehr gut.*
6. *Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.*
7. *Tore mache ich viel lieber im Alleingang, statt den Ball noch mal abzuspielen.*
8. *Wenn ich gegen jemanden antrete, stelle ich mich schnell auf meinen Gegner ein. (KÜ)*
9. *Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will. (KÜ)*

Regeln anerkennen

1. *Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.*
2. *Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.*
3. *Ich bin jemand, der sehr auf die Spielregeln achtet.*
4. *Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig.*
5. *Ich habe schon oft erfahren, dass Regeln gut und notwendig sind.*
6. *Spielregeln verstehe ich sehr schnell.*
7. *Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht. (KÜ)*
8. *Einen Regelbruch erkenne ich sehr schnell. (KÜ)*
9. *Als Schiedsrichter bin ich super. (KÜ)*

6.1.7 Beschreibung der Stichprobe

Die erste Befragung wurde an insgesamt 15 Schulklassen der zwei Schulen ‚Städtisches Gymnasium Ochtrup‘ und ‚Immanuel-Kant-Gymnasium‘ in Dortmund durchgeführt. Für diesen Durchgang wurden ausschließlich Gymnasien ausgewählt, da der Bogen schon durch seine Länge für die vorgesehene Altersklasse voraussetzungsvoll war.

Das Dortmunder Immanuel-Kant-Gymnasium mit seinen zum Untersuchungszeitpunkt ca. 1000 Schülern und 70 Lehrern liegt etwas außerhalb der Stadt zwischen Dortmund und Unna. Im Schulprofil präsentiert sich das Gymnasium insbesondere mit seinen Programmen zur Gewalt- und Suchtprävention, die von allen Klassen durchlaufen werden, sowie durch internationale Schüleraustauschprogramme.

Das städtische Gymnasium Ochtrup wurde 1968 gegründet und umfasste zum Zeitpunkt der Untersuchung ca. 750 Schüler und 55 Lehrer. Der Einzugsbereich der ländlich gelegenen Schule umfasst außer Ochtrup selbst auch Gemeinden aus dem Umland. Ungefähr 37% der Schüler waren Fahrschüler. Die Schule pflegt intensive Kooperationen mit den örtlichen Grund- und weiterführenden Schulen. Auch werden Kontakte zu den Kirchen, Vereinen und Firmen in der Region genutzt.

Insgesamt wurden 402 Fragebögen erfasst. Nach Ausschluss der extremen Altersgruppen (10 und 16 Jahre) gingen 385 Datensätze in die Berechnungen ein. Die Verteilung der *Geschlechtszugehörigkeit* fällt dabei gleichmäßig aus. Mit 50,9% nahmen in geringem Maße mehr Jungen als Mädchen an der Befragung teil (Tab. 1).

Tab. 1: Verteilung der Geschlechtszugehörigkeit, Stichprobe 1.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig männlich	196	50,9	50,9	50,9
Gültig weiblich	189	49,1	49,1	100,0
Gesamt	385	100,0	100,0	

Tab. 2: Altersverteilung, Stichprobe 1.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig 11	40	10,4	10,4	10,4
Gültig 12	120	31,2	31,2	41,6
Gültig 13	129	33,5	33,5	75,1
Gültig 14	91	23,6	23,6	98,7
Gültig 15	5	1,3	1,3	100,0
Gesamt	385	100,0	100,0	

Die *Altersverteilung* konzentriert sich auf die 12- bis 14-Jährigen. Eine akzeptable Probandenzahl war zum Zeitpunkt der Befragung 11 Jahre alt.

Nur fünf Schüler waren bereits im 15. Lebensjahr. Letztere wurden in die Gesamtberechnungen mit aufgenommen, konnten aber nicht als separate Gruppe ausgewertet werden (Tab. 2).

6.1.8 Untersuchungsbedingungen

Die Befragung in Dortmund fand als erstes statt und wurde vollständig von mir selbst durchgeführt. Dies geschah, um aufkommende Probleme direkt auffangen und frühestmöglich Verbesserungsmöglichkeiten für weitere Befragungen ableiten zu können. Darüber hinaus war durch meine Anwesenheit eine größtmögliche Kontrolle der Untersuchungssituation gegeben. Alle befragten Klassen wurden an diesem Tag im Rahmen ihres Sportunterrichts befragt. Die Lehrer waren im Vorfeld durch eine Kontaktperson über die Untersuchung informiert worden. Zum Teil wurden zwei Schulklassen parallel befragt, wobei die Einweisung getrennt stattfand. Mit Blick auf zu erwartende Schwierigkeiten mit dem Fragebogen wurde folgende Instruktion formuliert:

1. Die Befragung erfolgt anonym! Es ist hinterher nicht möglich, herauszufinden, wer welchen Bogen ausgefüllt hat.
2. Es geht um euch ganz persönlich! Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten – es geht nur darum, was auf euch am ehesten zutrifft. Entsprechend muss jeder den Bogen allein für sich ausfüllen und nicht ‚in Teamarbeit‘!
3. Alle Fragen beziehen sich auf Sport und Bewegung! Auch wenn es nicht in jeder Frage mit drin steht.
4. Einige Fragen sind sehr ähnlich! Ihr werdet den Eindruck haben, dass sich Dinge wiederholen. Lasst euch davon nicht irritieren und füllt den Bogen ganz normal weiter aus.
5. Nicht lange über die Fragen nachdenken! Meistens passt die Antwort am besten, die einem als erstes in den Sinn kommt.
6. Wenn Fragen unverständlich sind, schreibt das einfach an die Frage mit dran.
7. Der Bogen ist ziemlich lang! Bitte versucht bis zum Ende ‚durchzuhalten‘.
8. Der ganze Bogen wird durch ankreuzen ausgefüllt. Nur euer Alter, eure Lieblingssportart und eventuell ein Kommentar am Ende müssen ausgeschrieben werden.

Diese acht Punkte wurden allen Schülern vor dem Ausfüllen der Fragebögen vorgelesen.

Die Befragungen verliefen ohne Zwischenfälle. Einige Fragen der Probanden gaben bereits während der Befragung erste Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf einzelne Items.

Die zweite Befragung der ersten Phase fand in Ochtrup statt. Hier wurde nur noch etwa ein Viertel der befragten Schulklassen durch mich selbst betreut. Die Befragung der weiteren Klassen erfolgte durch die Sportlehrer der Schule, welche zu diesem Zweck persönlich instruiert wurden. Zusätzlich erhielten die Lehrer einen Merkzettel mit den obenstehenden acht Hinweisen für die Schüler und kleineren organisatorischen Hinweisen (beispielsweise zur Markierung der ausgefüllten Bögen mit der Angabe der Schulklasse).

6.1.9 Datenaufbereitung

Alle Bögen wurden nach Klassen sortiert und vor der Eingabe in SPSS von Hand fortlaufend durchnummeriert. Bei der Eingabe der Daten wurden die Variablenlabel zusätzlich mit der Fragennummer aus dem Fragebogen sowie einem Kürzel entsprechend ihrer theoretischen Zuordnung versehen (zum Beispiel: „12 Gewi Ich bin jemand der...“), so dass sie in der weiteren Arbeit mit den Daten schnell zuzuordnen waren. Die Freitextantworten wurden nur aufgenommen, wenn sie Informationen beinhalteten, die Rückschlüsse auf die Qualität des Bogens zuließen und/oder Verbesserungsvorschläge enthielten (zum Beispiel: „Der Bogen ist zu lang“). Die ersten Schulklassen wurden von mir selbst in SPSS eingetragen, um einen Eindruck von der Sorgfalt der Probanden zu bekommen und mögliche Probleme aufzudecken. Später wurden viele Bögen durch eine studentische Hilfskraft eingetragen, mit der im Vorfeld der Umgang mit problematischen Fragebögen abgesprochen wurde. Im Zweifelsfall wurden die problematischen Bögen markiert, so dass die Möglichkeit bestand, auch Probleme einheitlich zu lösen, die im Vorfeld nicht erkannt wurden.

Bei der Datenaufbereitung kam es insbesondere zu zwei Auffälligkeiten. Zum Einen fehlte einigen Probanden offensichtlich die *ungerichtete Antwortmöglichkeit*, so dass sie Kreuze genau zwischen die mittleren beiden Antwortmöglichkeiten setzten. Es kam auch vor, dass Kreuze zwischen den beiden positiven und auch zwischen den beiden negativen Ausprä-

gungen gesetzt wurden. Dies betraf allerdings nur einen geringen Teil der Bögen und dort in der Regel nur einzelne Items.

Gravierender waren die zu erwartenden Probleme, die die *Länge des Bogens* betrafen. Hier sind Anmerkungen im Freitextbereich, aber auch das Überspringen von Itemblocks und teilweise ganzer Bogenseiten zu nennen. Auch kam es dazu, dass ganze Seiten mit einheitlichen Antwortmustern versehen wurden. Immer dort, wo Antworten nicht korrekt oder offensichtlich in Mustern gegeben wurden, wurden die entsprechenden Items als fehlende Werte in der Datentabelle eingetragen.

6.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung an den ersten beiden Schulen vorgestellt. Im Zentrum steht dabei die *Modifikation* des Fragebogens und damit die Suche nach inhaltlich und statistisch konsistenten *Faktoren* und deren Zusammensetzung. In diesem Prozess wurde neben klassischen *deskriptiven Verfahren* auf *explorative Faktorenanalysen* und Prüfungen auf *innere Konsistenz* zurückgegriffen. Die hohe Anzahl an Faktoren und Items aus dem Ursprungsmodell führte im Vorfeld zu der Annahme, dass dieses sich statistisch nicht detailgenau abbilden lassen würde. Dazu leistet auch die Breite der Konstrukte ihren Beitrag. Hier war im Sinne des *Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemmas* (Cronbach & Gleser, 1965, zit. nach Heller, 2001) davon auszugehen, dass die Reliabilität (hier anhand der Cronbachs- α -Werte beschrieben) leidet. Denn je mehr unterschiedliche Aspekte ein Konstrukt umfasst, desto unterschiedlicher kann die Einstellung eines Individuums in Bezug auf diese verschiedenen Aspekte ausfallen. In den folgenden Kapiteln werden nur die wichtigsten Kennwerte in Tabellen abgebildet. Eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase ist dem Anhang (ab Anhang A-3) zu entnehmen.

6.2.1 Explorative Faktorenanalysen

In einem ersten Schritt wurde die theoretische Zuordnung der Items zu den 16 Variablen mit *explorativen Faktorenanalysen* (EFA) überprüft. Die erklärte Gesamtvarianz empfiehlt dazu entsprechend des Kaiser-

Kriteriums 42 Faktoren (vgl. Anhang A-3). Dieses Ergebnis überrascht nicht angesichts der Breite der theoretischen Konstrukte sowie der generellen Tendenz dieser Methode, die Anzahl der Faktoren zu überschätzen (Bortz, 2005). Damit ist sie als Grundlage für die EFA der vorliegenden Daten nicht brauchbar.

Der Screeplot spricht hingegen für die Extraktion von fünf Faktoren (Abb. 7). Nach dem sechsten Faktor fällt die Kurve zwar noch erkennbar ab, ein echter Knick ist aber nicht mehr zu erkennen.

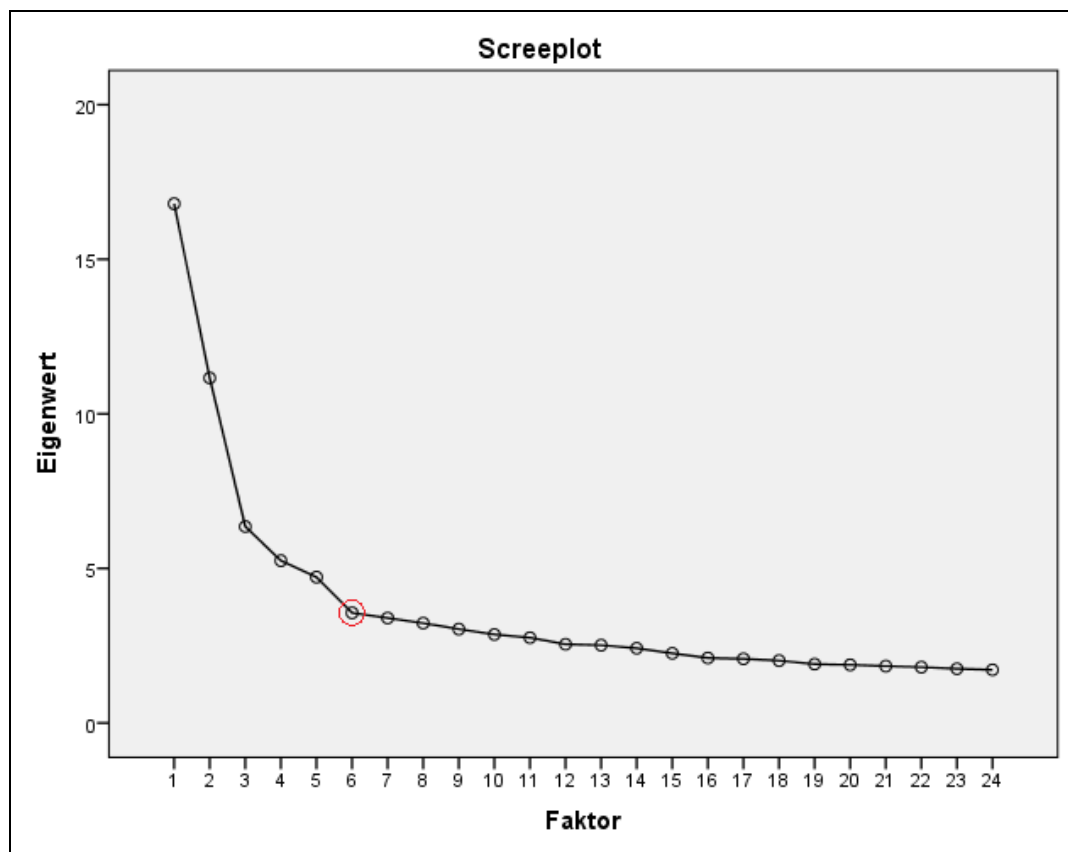


Abb. 7: Screeplot der ersten 24 Faktoren, Untersuchungphase 1.

Auch wenn davon auszugehen war, dass sich nicht alle 16 Faktoren abbilden lassen würden, erschien diese Zahl relativ gering. Um eine Entscheidung für eine passende Faktorenlösung treffen zu können, wurden unterschiedliche realistisch erscheinende Faktorenanalysen (5, 6, 7, 8, 9, 10, 16) mit einer Varianzaufklärung von 30,9% bis 52,4% jeweils für die Gesamtgruppe und nur für die Jungen aus der Stichprobe berechnet. Die so entstandenen Faktoren wurden für jede Lösung inhaltlich geprüft und in Tabellenform festgehalten. So war es möglich, die verschiedenen Alternativen aufgrund ihrer inhaltlichen Validität zu vergleichen. Obwohl aufgrund

der Breite der Konstrukte Korrelationen zwischen den Faktoren angenommen werden konnten, wurde die Varimaxrotation gewählt, um möglichst trennscharfe Faktoren zu finden. Für die Lösungen, die inhaltlich stimmig waren und sich laut des Scree-Tests besonders anboten (Gesamtstichprobe: 6 Faktoren; nur die Jungen: 8 Faktoren), wurde versuchsweise zusätzlich eine oblique Rotation (Promax) gerechnet, die theoretisch mehr Zusammenhänge zwischen den Faktoren zulässt. Die Gesamtübersicht über die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse ist im Anhang einsehbar (Anhang A-4 und A-5). Den stärksten inhaltlichen Zusammenhalt bei gleichzeitiger Nähe zum Ursprungsmodell zeigte die varimaxrotierte Lösung mit acht Faktoren (Tab. 3).

Tab. 3: Inhaltliche Zuordnungen der acht extrahierten Faktoren.

Anzahl der Faktoren	8
1	Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation
2	Risiko, Alles geben
3	Regeln einhalten + Sicherheit
4	Einfühlungsvermögen
5	Entspannung
6	Distanz (körperlich)
7	Kooperieren
8	Ausdruck (Emotionen verbergen)

Die vollständige varimaxrotierte Komponentenmatrix mit 8 Faktoren ist ebenfalls dem Anhang (Anhang A-6) zu entnehmen.

Die abschließende Zuordnung der Items zu ihren Faktoren erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurde auf Grundlage der Ladungsmatrix bei jedem Faktor eine Grenze gezogen, ab der die zugeordneten Items nicht mehr in den Faktor aufgenommen wurden. Diese ergab sich aus einer Kombination aus geringer Ladung (ab ca. $<,40$; bei schwächeren Faktoren wurden auch Ladungen um $,30$ akzeptiert) und mangelnder inhaltlicher Passung. Diese Faktoren wurden daraufhin auf ihre innere Konsistenz geprüft. Hier lag der Fokus auf möglichen Verbesserungen der α -Werte durch Entfernen unpassender Items. Auch wurde nach zusätzlichen Items für die Faktoren gesucht, die in der ersten Auswertung der Ladungsmatrix zwar nicht berücksichtigt wurden, aber trotzdem zu einer Verbesserung der inneren Konsistenz führten. Diese Items wurden anhand ihrer inhaltlichen Passung (Zuordnung bei der Erstellung des Itempools) sowie hoher

Zweitladungen in der Komponentenmatrix ausgewählt. Neben der Verbesserung der α -Werte wurde in der Ausarbeitung der Faktoren noch auf die Gesamtzahl der Items pro Faktor (Richtwert: ca. 8) sowie auf eine variable Verteilung der Itemschwierigkeiten geachtet. In einigen Fällen führte dies zu einer Verschlechterung der inneren Konsistenz, die aber in Kauf genommen wurde, wenn diese im Bereich $\alpha > .8$ erhalten blieb.

In einer abschließenden Revision wurden die Faktoren noch einmal auf mögliche Itemkürzungen untersucht, um die Ökonomie des Bogens weiter zu verbessern. Welche Items genau in welcher Phase der Faktorenkonstruktion aufgenommen oder abgelehnt wurden, ist in Anhang A-6 nachvollziehbar. Insgesamt reduzierte sich der Itempool von ursprünglich 143 auf 72 Items. Im Folgenden werden die neuen Faktoren in ihrer endgültigen Fassung für die zweite Version des Fragebogens dargestellt.

6.2.2 Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation

Als größter und stärkster Faktor ging ein Konglomerat aus drei Variablen des Ursprungsmodells aus der EFA hervor. Die Items zielten hier auf die Aspekte *Gewinnen*, *gegeneinander Spielen* und das *Präsentieren* von Leistungen. Zusammengefasst geht hier darum, sich im Wettkampf durchzusetzen und diesen Erfolg nach Außen präsentieren zu können. Nach Abschluss der verschiedenen Analyse- und Konstruktionsschritte (vgl. Kap. 6.2.1) wurde der Faktor aus 12 Items mit einer inneren Konsistenz von $\alpha = .865$ gebildet. Anhand der Faktorladungen hätten durchaus mehr Items diesem Faktor zugeordnet werden können, wobei α -Werte über ,9 möglich gewesen wären. An dieser Stelle wurde aber vor allem Wert auf die Ökonomie des Bogens gelegt, so dass der Faktor am Ende in diesem immer noch als gut zu bezeichnenden Reliabilitätsbereich lag.

In die Berechnung der inneren Konsistenz gingen 320 Datensätze ein. 65 Probanden wurden ausgeschlossen (Tab. 4). Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Berechnung die listenweise Löschung auf Grundlage aller beteiligten Variablen bedingt. Es gingen also nur Bögen in die Berechnung ein, die alle 12 Items dieses Faktors gültig beantwortet hatten. Hier spiegelten sich vor allem die Probleme mit der außergewöhnlichen Länge des Fragebogens wider. Die hohe Zahl ausgeschlossener Datensätze war

nicht problematisch, da eine Stichprobe von N=320 für diese Berechnung mehr als ausreichend war. Tabelle 4 zeigt die Faktorladungen und Mittelwerte der Items.

Tab. 4: Itemanalyse: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation, Stichprobe 1.

Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation (N=320 α =,865)	Faktorladung	Mittelwert	Standardabweichung	α ohne das Item
Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.	,727	2,85	,982	,845
Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	,682	2,72	1,167	,848
Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	,670	2,69	1,115	,850
Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	,639	2,41	1,070	,852
Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	,622	2,77	,907	,858
Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	,621	3,00	,903	,855
Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	,621	2,96	,949	,855
Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	,614	3,43	,760	,854
Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	,609	2,88	1,074	,853
Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	,553	3,10	,934	,857
Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	,548	2,07	,919	,863
Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	,542	2,35	1,101	,859

Die Faktorladungen liegen allesamt in einem guten Bereich $>,5$. Die Mittelwerte reichen von 2,05 bis 3,43 und decken somit einen großen Schwierigkeitsbereich ab. Kein Item würde eine Verbesserung der inneren Konsistenz bewirken, wenn man es aus dem Faktor nähme.

6.2.3 Regeln und Sicherheit

In die Fallverarbeitung des Faktors Regeln und Sicherheit gingen 331 Datensätze ein (Tab. 5). Hier wurden die Items häufiger vollständig beantwortet als im vorherigen Faktor.

Die Reliabilität des Faktors liegt im guten Bereich von α =,847. In diesem Faktor spielen neben den Items zum Anerkennen und negativ korreliert zum Überschreiten von Regeln verschiedene Items, die den Schutz der eigenen Personen und der Mitspieler betreffen, eine Rolle.

Tab. 5: Itemanalyse: Regeln und Sicherheit, Stichprobe 1.

Regeln und Sicherheit (N=331 α = ,847)	Faktor- ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	,727	2,94	,877	,822
Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	-,659	2,43	1,046	,842
Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	,657	3,12	,933	,827
Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	,619	3,26	,908	,833
Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	-,618	3,16	,905	,835
Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	-,578	2,93	1,058	,837
Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	,561	3,02	,894	,825
Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zueing.	,504	3,17	,960	,832
Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	,504	2,77	,921	,842
Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	,491	2,66	,915	,841
Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	,469	2,67	,899	,840

Tabelle 5 zeigt, dass eine Verbesserung der α -Werte durch Entfernen von Items nicht mehr möglich war. Die Faktorladungen liegen bis auf zwei Ausnahmen im Bereich über ,5. Die negativen Faktorladungen resultieren daraus, dass die entsprechenden Items in Zusammenhang mit der neuen Zuordnung negativ kodiert waren und die Umkodierung entsprechend erst nach der Faktorenanalyse erfolgt ist. Die Mittelwerte zur Beschreibung der Itemschwierigkeit liegen zwischen 2,43 und 3,26 und damit wie die anderen Faktoren auch eher im unteren Schwierigkeitsbereich.

6.2.4 Risiko, Alles geben

Der dritte Faktor umfasst die beiden Facetten Risiko und Alles geben (Tab. 6). Beides im Sinne von ‚über seine Grenzen hinaus gehen‘. In diese Berechnungen gingen mit N=341 vergleichsweise viele Probanden mit ein. Mit der angestrebten Anzahl von acht Items erreicht der Faktor eine innere Konsistenz von α = ,781, was angesichts der zu erwartenden Einschränkungen im Sinne des Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemmas als gut zu bezeichnen ist. Eine leichte Verbesserung des Alpha-Werts wäre in diesem Fall durch Entfernen des Items ‚Zu einer Herausforderung gehört für mich,

dass es auch wirklich gefährlich ist' erreichbar. Das Item wurde jedoch beibehalten, da dem Faktor sonst ein eher schwieriges Item gefehlt hätte.

Tab. 6: Itemanalyse: Risiko, Alles geben, Stichprobe 1.

Risiko, Alles geben (N=341 α = ,781)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Nervenkitzel finde ich richtig gut.	,640	3,27	,884	,739
Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	,607	3,23	,904	,763
Ich mag schwierige Situationen, auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	,568	2,98	,867	,743
Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	,552	2,91	,946	,753
Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	,527	3,22	,819	,768
Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich Alles geben kann.	,501	3,28	,831	,752
Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	,466	2,41	1,006	,784
Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	,446	3,27	,698	,755

Auch inhaltlich ist es als passendes Item mit zu erwartender hoher Schwierigkeit zu beschreiben. Damit liegen die Mittelwerte des Faktors im Bereich zwischen 2,41 und 3,28. Die Faktorladungen liegen bis auf zwei Items alle im guten Bereich über ,5. Die beiden übrigen Items sind mit Ladungen um ,45 aber ebenfalls unbedenklich und fallen nicht zu stark hinter den anderen Faktorladungen zurück.

6.2.5 Einfühlungsvermögen

Auf der Grundlage von 315 Datensätzen konnte die innere Konsistenz dieses Faktors berechnet werden (Tab. 7). Hier kommen die Items zusammen, die verschiedene Facetten von Einfühlungsvermögen beschreiben. Vorrangig sind dies Items aus der Variable ‚Sensibilität‘. Mit einem Cronbachs- α von ,704 liegt das Item noch im akzeptablen Bereich. Das Entfernen eines Items würde in jedem Fall zu einem $\alpha < ,7$ führen. Im Vergleich mit den anderen Faktoren fallen sowohl die Standardabweichungen als auch der Mittelwertbereich eher klein aus. Aufgrund der Faktorladung von ,251 würde sich das Item ‚Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist‘ kaum für den Faktor anbieten. Ohne dieses Item würde der Faktor jedoch ,02 Punkte des α -Wertes verlieren und auch

die inhaltliche Passung des Items sprach eindeutig dafür, es diesem Faktor zuzuordnen. Auf dem Faktor ‚Risiko, Alles geben‘ hatte es deutlich höher geladen.

Tab. 7: Itemanalyse: Einfühlungsvermögen, Stichprobe 1.

Einfühlungsvermögen (N=315 α = ,704)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	,566	3,02	,868	,677
Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	,543	2,77	,865	,687
Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	,508	3,05	,696	,681
Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	,495	3,31	,776	,670
Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	,470	3,30	,744	,689
Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	,439	3,19	,775	,688
Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	,422	3,23	,800	,684
Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	,418	3,09	,742	,693
Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	,412	2,97	,807	,688
Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	,409	3,05	,782	,687
Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	,251	3,09	,737	,684

6.2.6 Kooperation

Ein Faktor, der keine Zusammenführung mehrerer Variablen aus dem Ursprungsmodell darstellt, ist ‚Kooperation‘. Mit acht Items und 337 gültigen Datensätzen erreicht er ein Cronbachs- α von ,799, was unter den gegebenen Bedingungen eine gute Reliabilität beschreibt. Eine Verbesserung des α -Wertes durch Entfernen eines der Items ist nicht mehr möglich. Zwei der Items weisen eine Faktorladung $<$,400 auf, sind aber inhaltlich passend und würden auch die innere Konsistenz schwächen, wenn sie entfernt würden. Dementsprechend wurden sie diesem Faktor zugeordnet, auch wenn das Item ‚Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht‘ mit einer Faktorladung von ,400 etwas stärker auf dem Faktor ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘ lud. Nur eine der Fragen war im ursprünglichen Itempool nicht dem Bereich Kooperation zugeordnet worden. ‚Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen‘ war

für die Variable Distanz vorgesehen, auf der es aber nur sehr schwach läd. Die Mittelwerte der Items des Faktors Kooperation liegen im Bereich von 2,69 und 3,33.

Tab. 8: Itemanalyse: Kooperation, Stichprobe 1.

Kooperation (N= 337 α =,799)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	,623	3,31	,670	,763
Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	,534	3,30	,947	,778
Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	,533	2,69	1,032	,777
Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	,528	3,29	,723	,771
Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	,525	3,30	,836	,768
Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	,456	3,04	,815	,780
Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	,388	3,33	,744	,783
Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	,354	3,09	,843	,790

6.2.7 Entspannung

Ähnlich wie der Faktor Kooperation ist auch der Faktor Entspannung in weiten Teilen aus dem Ursprungsmodell bestehen geblieben. Dabei gingen verhältnismäßig viele Fälle in die Berechnung mit ein.

Tab. 9: Itemanalyse: Entspannung, Stichprobe 1.

Entspannung (N=345 α =,798)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	,707	3,20	,933	,758
Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	,682	3,07	,903	,760
Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	,681	3,06	,883	,768
Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	,677	3,13	,973	,761
Ich bin ein entspannter Typ.	,630	3,17	,890	,787
Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	,586	3,06	,932	,780
Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	,527	2,79	,971	,795
Ich kann gut locker sein.	,422	3,21	,782	,790

Der α -Wert von ,798 ist als gut zu bezeichnen. Dieses Ergebnis konnte mit der angestrebten Anzahl von 8 Items erzielt werden. Die Faktorladungen liegen allesamt über ,400. Über die Hälfte der Fragen lād mit sehr guten Werten über ,600. Die Mittelwerte reichen von 2,79 bis 3,21, womit im Vergleich zu den anderen Faktoren ein relativ geringer Schwierigkeitsbereich abgedeckt ist. Alle Items des Faktors Entspannung waren auch schon bei der Konstruktion des Itempools der Variable Entspannung zugeordnet. Das Item ‚Ich kann gut abschalten‘ hätte auch hoch auf dem Faktor geladen, wurde jedoch nicht mit aufgenommen, da der Informationsgewinn nicht in Relation zur Ökonomie des Fragebogens stand.

6.2.8 Distanz

Distanz ging als schwächster Faktor aus der ersten Untersuchungsphase hervor. Obwohl der Faktor aus nur 7 Items zusammengesetzt wurde, ist die Zahl der gültigen Fälle mit 304 vergleichsweise klein. Dies ist vermutlich auf die zum Teil als verfänglich wahrgenommenen Items zurückzuführen, was sich durch schriftliche Anmerkungen der Probanden bestätigen lässt. Eine Verbesserung des α -Wertes über ,528 war nicht sinnvoll möglich. Damit weist der Faktor eine nicht akzeptable innere Konsistenz auf.

Tab. 10: Itemanalyse: Distanz, Stichprobe 1.

Distanz (N=304 α =,528)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	,434	2,510	,923	,416
Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	,396	2,040	,902	,523
Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	,376	2,240	,991	,439
Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	,285	1,950	,813	,512
Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	,280	2,530	,796	,468
Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	<,200	3,000	,862	,514
Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	<,200	2,790	,758	,518

Auch die Faktorladungen sprechen gegen die Qualität des Faktors. Nur ein Item lād über einem Wert von ,400. Zwei Items laden geringer als ,200. Die Mittelwerte liegen verglichen mit den anderen Faktoren eher in einem niedrigen Bereich und reichen von 1,95 bis 3,00. Damit decken sie

insgesamt einen großen Schwierigkeitsbereich ab. Auch wenn die statistischen Kennwerte gegen diesen Faktor sprachen, wurde er versuchsweise für die zweite Untersuchungsphase erhalten, da er inhaltlich konsistent erschien und vor allem eine erstrebenswerte inhaltliche Ergänzung zu den übrigen Faktoren darstellte.

6.2.9 Ausdruck

Der Faktor Ausdruck weist ebenfalls einen schlechten Cronbachs- α -Wert von ,623 auf. Für diese Berechnung konnten 331 Datensätze genutzt werden. Nur sieben Items waren diesem Faktor sinnvoll zuzuordnen.

Tab. 11: Itemanalyse: Ausdruck, Stichprobe 1.

Ausdruck (N=331 α = ,623)	Faktor - ladung	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	-,537	2,40	,999	,588
Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	,502	2,58	,995	,601
Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	,479	2,36	,908	,561
Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	-,442	1,72	,796	,594
Ich verstehe mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	,435	2,33	,926	,579
Ich bin jemand, der zeigt, wie es ihm geht.	-,428	2,40	,924	,592
Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	,290	2,37	,873	,585

Die Faktorladungen hätten jedoch eine bessere innere Konsistenz erwarten lassen. Sie liegen alle bis auf eine Ausnahme über ,4. Das Item ‚Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin‘ wäre anhand der Ladungen eher dem Faktor ‚Einfühlungsvermögen‘ zuzuschreiben gewesen, passte aber inhaltlich besser zum Ausdruck und war auch für dessen innere Konsistenz ein Gewinn. Wie bereits beim Faktor ‚Regeln und Sicherheit‘ resultieren hier die negativen Faktorladungen daraus, dass die entsprechenden Items in Zusammenhang mit der neuen Zuordnung negativ kodiert waren und die Umkodierung erst nach der Faktorenanalyse erfolgt ist. Der Faktor besteht ausschließlich aus Items, die auch im ursprünglichen Itempool für die Va-

riable Ausdruck oder (negativ kodiert) für die Variable Präsentation vorgesehen waren.

6.3 Diskussion der Ergebnisse

Ziele der ersten Untersuchungsphase waren der Entwurf des FBJs als Instrument zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne des Variablenmodells im Sport (vgl. Kap. 4.2) sowie dessen Überprüfung und ggf. Modifikation. Wie zu erwarten war, kam es dabei zu umfassenden Anpassungen auf der Grundlage der empirischen Daten. Eine Übersicht über die neu gebildeten Skalen zeigt Tabelle 12.

Tab. 12: Übersicht der Skalen aus Untersuchungsphase 1.

	N	Anzahl Items	Cronbachs α
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	320	12	,865
Regeln und Sicherheit	331	11	,847
Risiko, Alles geben	341	8	,781
Einfühlungsvermögen	315	11	,704
Kooperation	337	8	,799
Entspannung	345	8	,798
Distanz	304	7	,528
Ausdruck	331	7	,623

Der stärkste neue Faktor ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘ vereint Aspekte von drei Variablen aus dem Ursprungsmodell. Hier zeigt sich, wie stark das Gewinnen auf ein Gegeneinander bezogen wird (alternativ gäbe es ja auch Spiele ohne Sieger, in denen man als Gesamtgruppe ‚gewinnen‘ kann). Gleichzeitig spielt das Vorzeigen dieser Leistung eine so große Rolle, dass es annähernd gleichwertig in diesen Faktor mit eingeht. Die Klammer, die diese drei Aspekte zusammenhält, lässt sich mit dem *männlichen Überlegenheitsimperativ* benennen (Kap. 3.3.1). Denn hier geht es weniger darum, sich selbst etwas zu beweisen. Ein Sieg zählt zur Demonstration der eigenen Überlegenheit viel mehr, wenn möglichst viele Menschen ihm beiwohnen. Insgesamt konnte das neue Konstrukt im Sinne der Unterscheidung von traditioneller und moderner Männlichkeit den traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit zugeordnet werden. Die statistischen Kennwerte sprachen voll für die Annahme dieses neuen Faktors. Dabei besitzt er die höchste Itemzahl, die mit 12 Objekten deutlich

über der angestrebten Zahl von 8 Items liegt. Begründen lässt sich dies durch die Vielschichtigkeit des Items, so dass alle drei Aspekte entsprechend repräsentiert sind.

„*Regeln und Sicherheit*“ heißt der zweite Faktor, der in seiner inneren Konsistenz mit dem ersten Faktor vergleichbar ist. Neben den Items zum Anerkennen von Regeln kamen hier Items aus unterschiedlichen Variablen zusammen, die den Schutz der eigenen oder fremder Personen zum Gegenstand haben. In erster Linie sind hier ‚Regeln anerkennen‘ und ‚Wagnis‘ zu nennen. Letzteres ist vor allem durch die Deutung als ‚Vermeiden objektiv gefährlicher Situationen‘ eingeflossen (vgl. Kap. 4.2.6). Die Verbindung liegt in der Funktion von Regeln, die einen fairen Wettkampf mit gleichen Chancen für alle Parteien ermöglichen sollen, aber auch auf die körperliche und geistige Unversehrtheit aller Mitspieler zielen (vgl. Kap. 6.2.3). Damit entspricht ‚Regeln und Sicherheit‘ der Idee der modernen Männlichkeit des Variablenmodells. 11 Items werden in diesem Faktor zusammengefasst, die in die zweite Version des Instruments einfließen sollen. Hier wäre später eine weitere Reduktion auf Grundlage der Ergebnisse der zweiten Untersuchungsphase denkbar. Ansonsten ist der Faktor mit seiner inhaltlichen und statistischen Konsistenz unfragwürdig.

Der dritte Faktor ‚*Risiko, Alles geben*‘ ist der letzte, der sich nur als Kombination beschreiben lässt. Hier ist besonders anzumerken, dass der Begriff Risiko nicht mehr klar zwischen den Variablen ‚Wagnis und Risiko‘ trennt. Items aus beiden Aspekten korrelieren positiv und sind dementsprechend eingeflossen. Wer Risiken eingeht oder alles gibt, der geht an seine Grenzen. Diese Grenzen auszutesten oder auszureizen ist die inhaltliche Gemeinsamkeit, die den Faktor zusammenhält. Dies lässt sich am Beispiel des Foulspiels verdeutlichen. Hier kommt es zu einer Grenzüberschreitung, die in der Regel von den Spielern nicht vollständig kontrollierbar ist und eine mögliche Gefährdung des Gegner und der eigenen Person beinhaltet (vgl. Kap. 4.2.4 & 4.2.6). Dieser Zusammenhalt lässt sich mit einer inneren Konsistenz von $\alpha = ,781$ angesichts der relativ hohen Bandbreite noch als gut beschreiben, wobei der Faktor mit der angestrebten Anzahl von 8 Items auskommt. Im Sinne des Variablenmodells ist ‚Ri-

siko und Alles geben‘ eindeutig der traditionellen Männlichkeit zuzuordnen.

Der Faktor ‚*Einfühlungsvermögen*‘ ist trotz hoher Itemzahl (11) mit einem Cronbachs- α von ,704 etwas schwächer. Inhaltlich sammeln sich hier nicht nur die Items der Variable Sensibilität, sondern auch Aspekte von Ausdruck, Nähe, Risiko und Konkurrenz wurden integriert. Allen gemeinsam ist der Bezug auf die Fähigkeit, in sich selbst oder andere hineinzufühlen und auf der Grundlage dieser Wahrnehmungen angemessen zu reagieren. Zwei Items bedürfen hier einer besonderen Erläuterung, da ihr Bezug zur Sensibilität nicht so offensichtlich ist, wie in den meisten anderen Fällen. Die Bedeutung von ‚Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist‘ für das Einfühlungsvermögen lässt sich mit Blick auf das Variablenpaar ‚Kraft und Sensibilität‘ erschließen (Kap. 4.2.8). Ein Bewusstsein für die eigene Kraft sowie das Gespür dafür, wie viel Kraft das Gegenüber benötigt bzw. verträgt, ist ein wichtiger Teil der Sensibilität, die hier mit neuem Schwerpunkt im ‚Einfühlungsvermögen‘ aufgegangen ist. Dieser neue Schwerpunkt führte auch zur Aufnahme des Items ‚Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten‘. Allerdings wird hier ein weites Verständnis von Einfühlungsvermögen angelegt, da es hier nicht um Personen sondern ganze Personengruppen in Bezug auf ‚Situationen‘ geht. Ein gutes Gespür eben auch für komplexe Bedingungen soll in diesem Sinne helfen, den Überblick zu behalten. Den vielen Items entsprechend facettenreich gestaltet sich die Zusammensetzung des Faktors. Ob das die hohe Zahl von 11 Items rechtfertigen kann, wird die zweite Befragung zeigen. ‚Einfühlungsvermögen‘ ist Bestandteil der modernen Seite von Männlichkeit.

‚*Kooperation*‘ ist ein Faktor, der sich annähernd exakt so abbilden lässt, wie er aus dem Variablenmodell abgeleitet wurde. Nur ein Item ‚Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin mich freizulaufen‘, ist vorher kein Kooperationsitem gewesen, sondern wurde ursprünglich für die Distanzskala formuliert. Damit entspricht der Faktor im Kern dem Grundgedanken, dass zur Kooperation soziale und kommunikative ebenso wie (problemlösend-)kognitive Fähigkeiten gefragt sind (Kap. 4.2.7). Alle drei hier

genannten Fähigkeiten lassen sich in den Items wiederfinden, wie in folgenden drei Beispielen deutlich wird:

- ‚Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht‘.
- ‚Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll‘.
- ‚Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen‘.

Äquivalent zum Ursprungsmodell ist ‚Kooperation‘ als ein Aspekt moderner Männlichkeit zu verstehen. Mit 8 Items und einem Cronbachs- α von ,799 lässt sich der Faktor nicht weiter hinterfragen.

Der Faktor ‚*Entspannung*‘ ist in allen Belangen mit dem Faktor ‚Kooperation‘ vergleichbar: Alle acht Items waren schon vorher den verschiedenen Aspekten von Entspannung zugeordnet gewesen. Eine explizite Trennung der physischen und psychischen Komponente von Entspannung (vgl. Kap. 4.2.5) ist in den Items nicht zu erkennen. Sie sind in dieser Hinsicht so allgemein formuliert, dass sie beide Deutungen zulassen. Doch trotz der Annahme, dass körperliche und geistige Spannung nicht unbedingt zu jeder Zeit in der gleichen Ausprägung vorliegen müssen (Kap. 4.2.5), ist von einer engen Verbindung beider Aspekte auszugehen. Entsprechend sollte der Faktor sowohl körperliche als auch psychische Entspannung in etwa gleichen Teilen abbilden, auch wenn sich dies der statistischen Überprüfbarkeit entzieht. Die Items des Faktors ‚Entspannung‘ ergeben eine gute innere Konsistenz von $\alpha=,798$. Wie im Variablenmodell ist Entspannung der modernen Männlichkeit zuzuordnen.

Mit dem sechsten Faktor ‚*Distanz*‘ beginnen die fragwürdigeren Konstrukte. Trotz zahlreicher Versuche, passende Items mit guter inhaltlicher oder statistischer Konsistenz zuzuordnen, konnten nur 7 Items gefunden werden, die sinnvoll zu vereinen waren. Dabei mussten einige Items mit vergleichsweise hohen Ladungen entfernt werden, die inhaltlich nicht zusammen interpretierbar waren. Trotz der geringen Itemzahl ist die Menge der Datensätze, die berücksichtigt werden konnten, die geringste der ersten Untersuchungsphase. Dies ist vermutlich damit zu begründen, dass viele Fragen als zu privat oder sogar verfänglich empfunden wurden, was sich durch die schriftlichen Anmerkungen in einigen Bögen an den Fragen selbst sowie am Ende des Bogens bestätigen ließ. Insbesondere ‚Sanfte Berührungen finde ich unangenehm‘ und ‚Anderen in ruhigen Situationen

nahe zu sein, finde ich unangenehm' sind diesbezüglich auffällig. Hier ist besonders die in Kap. 4.2.2 herausgestellte emotionale und soziale Bedeutung von Nähe und Distanz angesprochen, der sich die Befragten weniger gut öffnen konnten oder wollten. Inhaltlich sind die 7 Items jedoch stimmig und setzen sich aus den Bereichen ‚Nähe‘ (negativ kodiert) und ‚Distanz‘ des Variablenmodells zusammen. Dementsprechend bekommt der Faktor trotz schlechter innerer Konsistenz von $\alpha = ,528$ eine Chance in der zweiten Untersuchungsphase. Im Sinne des Variablenmodells ist Distanz als traditionelles Männlichkeitsmerkmal zu betrachten.

Der Faktor ‚Ausdruck‘ kann mit einem mäßigen Cronbachs- α von ,623 ebenfalls nicht überzeugen. In Abgrenzung von ‚Präsentation‘, das im ersten Faktor aufgegangen ist, kristallisiert sich hier die Interpretation aus dem Variablenmodell heraus: In erster Linie geht es hier um den Umgang mit echten Emotionen und die Fähigkeit, sie nach Außen zu zeigen oder für sich zu behalten (vgl. Kap. 4.2.3). Nur sieben Items konnten für diesen Faktor zusammengestellt werden, was vor allem daran liegt, dass er sich inhaltlich auf den Kern (keine echten Emotionen zeigen) beschränkt und entsprechend weniger facettenreich ist als die anderen Faktoren. Als ein Faktor, der die moderne Seite von Männlichkeit beschreibt, wird er in der zweiten Befragung noch einmal erprobt.

Auch wenn die Faktoren ‚Distanz‘ und ‚Ausdruck‘ aufgrund ihrer inneren Konsistenz nicht überzeugen können, werden sie in der zweiten Befragung noch einmal mit getestet. Dies hat nicht nur inhaltliche Gründe. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass die Reliabilität deutlich ansteigen könnte. Der Hauptgrund für diese Annahme ist der deutlich kürzere Bogen, der zu höherer Konzentration über den gesamten Bogen hinweg und damit zu präziseren Antworten führen sollte. Auch ist damit zu rechnen, dass deutlich mehr Items überhaupt beantwortet werden. Zusätzlich wurde von einigen Probanden moniert, dass sich viele Items inhaltlich wiederholen. Auch dieses Problem wird sich voraussichtlich in der kurzen Version des Fragebogens reduzieren.

Zusammengefasst ist das Ursprungsmodell wie erwartet auf weniger Variablen gekürzt worden. Einige Variablen wurden unter neuen Schwerpunkten zusammengefasst, aber verschiedene Facetten sind auch verloren

gegangen, weil sie sich mit dem vorhandenen Fragebogen nicht empirisch abbilden ließen.

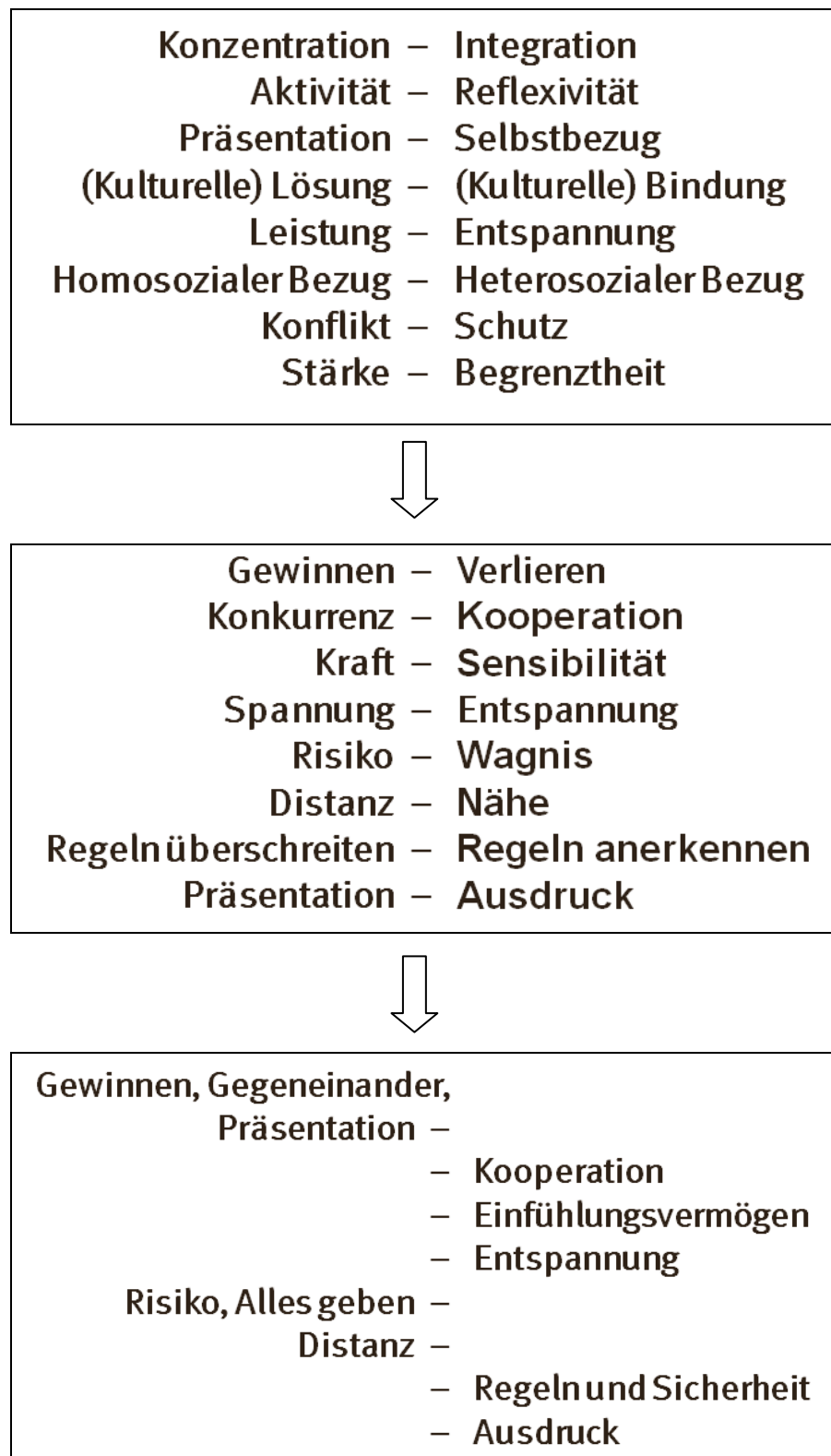


Abb. 8: Darstellung der Entwicklung vom Ursprungsmodell über das Variablenmodell im Sport zum empirischen Ergebnis.

Für einen Vergleich mit dem Ursprungsmodell bietet sich folgende Aufstellung an, der zusätzlich das Ursprungsmodell von Winter und Neubauer (2001) vorgeschaltet ist, um den vollständigen Weg der Bearbeitung nachvollziehen zu können (vgl. Abb. 8).

Die Hoffnung, die beiden Seiten der verschiedenen Variablenpaare des ersten Entwurfs würden sich als teilweise unabhängige Faktoren darstellen lassen, konnte nicht erfüllt werden. Obwohl die Items gezielt nur für die jeweilige Seite formuliert wurden und dort spezifische Facetten abdecken sollten, waren die Gemeinsamkeiten zu groß, so dass es zu zahlreichen negativen Korrelationen kam. Übrig blieb ein Modell, das nach wie vor 8 Ebenen beschreibt, sich aber nicht mehr ‚doppelseitig‘ auswerten lässt, wie es ursprünglich geplant war. Trotzdem lassen sich die Variablen eindeutig der modernen oder der traditionellen Seite von Männlichkeit zuordnen. Dabei gab es ein paar Verschiebungen. Beispielsweise teilt sich die alte Variable ‚Präsentation‘ nun in einen eigenen Bereich im Sinne von ‚keine echten Emotionen zeigen‘ und einen Anteil an ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘. Durch die alleinige Konzentration auf den Bereich echter Emotionen ließ sich dieser Teil von Präsentation besser im Sinne negativen ‚Ausdrucks‘ interpretieren. Die ‚Sensibilität‘ ist im Faktor ‚Einfühlungsvermögen‘ aufgegangen, ihr Gegenpol ‚Kraft‘ findet sich in verschiedenen Bereichen der neuen traditionellen Variablen wieder, vor allem aber in ‚Risiko, Alles geben‘.

7 Untersuchungsphase 2

7.1 Methode

7.1.1 Konzept zur Überprüfung des Instruments

Die Überprüfung des überarbeiteten FBJS in der zweiten Untersuchungsphase stützte sich im Wesentlichen auf eine *konfirmatorische Faktorenanalyse* (CFA) zur Bestimmung der *internen Validität* und eine erneute Überprüfung der Skalen auf *innere Konsistenz*. Letztere wurde zusätzlich für unterschiedliche Teilstichproben (männlich/weiblich, verschiedene Altersgruppen) durchgeführt, um die spezielle Eignung des Instruments für diese Untergruppen einzuschätzen. Eine einleitende Analyse der inneren Konsistenzen der Skalen aus der ersten Untersuchungsphase mit den neuen Daten der zweiten Phase (vgl. Anhang B-9 und B-10) ergab keine

Möglichkeiten, direkte Modifikationen an der Zusammensetzung der Faktoren im Sinne einer Verbesserung der Reliabilität vorzunehmen. Entsprechend wurde die konfirmatorische Faktorenanalyse mit den Faktoren aus der ersten Untersuchungsphase gerechnet. Die konfirmatorische Faktorenanalyse basierte auf einer grafischen Abbildung des Modells, dessen Gültigkeit anhand der erhobenen Daten überprüft wurde (vgl. Bühner, 2006). Ergänzt wurden diese Berechnungen durch drei weitere Maßnahmen zur Absicherung der Qualität des FBJS. Zum Einen wurde ein Teil der Probanden mit einem um zwei Items ergänzten Fragebogen befragt. Diese zwei Items entstammen dem SEA-K (vgl. Kap. 7.1.3), einer kurzen Version eines Instruments zur Überprüfung *sozialer Erwünschtheit*, wie sie gerade bei Selbstauskünften zur Persönlichkeit vorkommen kann (vgl. Kap. 6.1.1). Drei weitere Instrumente (SFFB, ERQ, SOQ; vgl. Kap. 7.1.4 bis 7.1.6) wurden in Teilstichproben eingesetzt, um die *konvergente* und *diskriminante Kriteriumsvalidität* der Faktoren zu prüfen. Als dritte Ergänzung wurde an einer der befragten Schulen ein Retest zur Bestimmung der *Retest-Reliabilität* durchgeführt.

7.1.2 Aufbau des zweiten Fragebogens

Die zweite Version des FBJS entsprach bis auf die Kürzung anhand der Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase dem ersten Fragebogen (vgl. Anhang B-1). Die 6 einführenden demographischen Items blieben erhalten und auch am Ende des Bogens wurde den Probanden wieder die Gelegenheit zu einer Freitextanmerkung gegeben. Der Kern des Fragebogens mit den Items zu den unterschiedlichen Skalen umfasste 72 Items, konnte also in etwa auf die Hälfte reduziert werden. Damit war von einer Bearbeitungszeit von etwa 15 Minuten auszugehen.

Aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Untersuchungsphase wurden die Instruktionen zum FBJS überarbeitet. Dies betraf insbesondere eine Kürzung der Instruktion sowie eine Anmerkung zum Setzen von Kreuzen zwischen zwei Antwortmöglichkeiten (vgl. Anhang B-2).

Ergänzt wurde der Bogen an Teilstichproben durch vier weitere Instrumente, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

7.1.3 Die SEA-K

Die Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozialerwünschte Antworttendenzen (SEA) (Satow, 2012) wurde in ihrer Kurzform (SEA-K) in einer Teilstichprobe unter die Items des FBJS gemischt. In der langen Version umfasst das Instrument 7 Items, in der Kurzform nur 2. Diese konnten unauffällig in die 72 Items des FBJS eingebracht werden, ohne das Gefüge des Bogens zu stören, so dass Verfälschungseffekte auf andere Items minimiert werden konnten. In der Kurzversion erreicht der Test ein Cronbachs- α von ,59, was für nur zwei Items ein akzeptabler Wert ist. Der Test wurde umfangreich auf Reliabilität und Validität getestet und weist eine geringe Irrtumswahrscheinlichkeit auf. Eines der zwei Items der Kurzversion der SEA-K ist negativ kodiert, wodurch der Einfluss einer Tendenz zu positivem oder negativem Antwortverhalten reduziert wird. Durch eine Normierung (Stanine-Normen, N=4701) ist es möglich, die Testverfälschung für unterschiedliche Altersgruppen zuverlässig einzuschätzen (Satow, 2012).

7.1.4 Die SFFB

Die Skalen zu Fairnesseinstellungen im Fußball (SFFB) (Herrmann, Dalbert & Stoll, 2008) wurden aufgrund ihrer Nähe zum Faktor ‚Regeln einhalten und Sicherheit‘ ausgewählt (Anhang B-3). Sie erfassen Einstellungen von Fußballspielern zu fairem Verhalten. Dies geschieht, wie auch im FBJS, über Selbstauskünfte. Dabei unterscheidet der Bogen zwischen der Bereitschaft zu formeller Unfairness und der Bereitschaft zu informeller Fairness. Formell bedeutet in diesem Fall einen konkreten und ausschließlichen Bezug auf die Spielregeln. Informelle Fairness betrifft darüber hinausgehende moralische Gesten, wie beispielsweise das Aufhelfen eines am Boden liegenden Gegners. Einen deutlichen korrelativen Zusammenhang sollte also vor allem die erste Skala zum Faktor ‚Regeln einhalten und Sicherheit‘ aufweisen. Der SFFB besteht aus zwei Teilen, von denen der erste Teil allgemeine Einstellungen erfragt und der zweite Teil sich konkret auf die vergangene Fußballsaison bezieht. Da nur von einem kleinen Teil der Stichprobe davon auszugehen war, dass er im Wettkampfbetrieb Fußball spielte, war dieser zweite Teil des Fragebogens

zu spezifisch und wurde nicht mit in die Befragung aufgenommen. Die Items des ersten Teils des SFFB sind so allgemein gehalten, dass auch Nichtfußballer sich in die beschriebenen Situationen hineinversetzen können sollten.

Die Reliabilität des SFFB ist für die formelle Skala mit einem Cronbachs- α von ,94 und für die informelle Skala mit ,76 angegeben. Normierte Vergleichswerte liegen nicht vor (Herrmann, Dalbert & Stoll, 2008). Da der SFFB nur zur Hälfte zum Vergleich herangezogen wurde, ist davon auszugehen, dass am sehr guten α -Wert der formellen Skala Abstriche gemacht werden müssen, die aber bei der gegebenen Qualität nicht ins Gewicht fallen sollten. Die innere Konsistenz der informellen Skala könnte eher in einen Bereich fallen, der den Vergleich erschweren würde, spielt aber auch als Kriterium zur Validitätsüberprüfung eine deutlich geringere Rolle.

7.1.5 Der ERQ

Der Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) wurde in seiner deutschen Übersetzung (Abler & Kessler, 2009) verwendet (Anhang B-4). Der ERQ zielt auf die Selbsteinschätzung der Präferenz für zwei verschiedene Strategien der Emotionsregulation. Diese drücken sich in den beiden Skalen Neubewertung/Reappraisal und Unterdrückung/Suppression aus. Neubewertung beschreibt hier die Strategie, Situationen kognitiv umzudeuten, um so zu positiveren Emotionen zu kommen. Unterdrückung meint das Vermeiden bzw. Unterdrücken des körperlichen Ausdrucks von Emotion, um Gefühle unter Kontrolle zu halten. Der ERQ wurde ausgewählt, da eine Korrelation zwischen der Skala ‚Unterdrückung‘ und dem Faktor ‚Präsentation‘ zu erwarten war. Der ERQ ist ein umfassend erprobtes Instrument und erreicht Cronbachs- α -Werte von ,74 (Neubewertung) und ,76 (Unterdrückung). Er wird als einziges zur Anwendung gekommenes Instrument nicht durch Ankreuzen, sondern Eintragen von Zahlen beantwortet, so dass die Umstellung auf einen zweiten Bogen hier höhere Anforderungen an die Probanden stellte.

7.1.6 Der SOQ

Die deutsche Übersetzung des Sport Orientation Questionnaire (SOQ) (Elbe, 2008) kam ebenfalls an einer Teilstichprobe zum Einsatz (Auf eine Abbildung des SOQ im Anhang wurde aufgrund des speziell ausgewiesenen Copyrights verzichtet). Er umfasst die drei Skalen Wettkampforientierung (WO), Gewinnorientierung (GO) und Zielorientierung (ZO) und zielt damit auf die Unterscheidung individueller, sportspezifischer Unterschiede in der Leistungsorientierung.

Zu erwarten waren in erster Linie Korrelationen der ersten beiden Skalen (WO, GO) mit dem Faktor ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘. Der SOQ bezieht sich konkret auf sportbezogene Situationen, ohne eine Sportartspezifik aufzuweisen, und ließ eine entsprechend große Nähe zu besagtem Faktor erwarten. Der SOQ hat sich in Konstrukt- und Kriteriumsvalidität bewährt und weist Cronbachs- α -Werte von ,94 (WO), ,82 (SO) und ,81 (ZO) auf (Elbe, 2008).

7.1.7 Beschreibung der Stichprobe

Der Fragebogen für die zweite Untersuchungsphase wurde in insgesamt 21 Schulklassen an 520 Schülern erprobt. Inklusive der Retest-Bögen wurden 637 Fragebögen ausgewertet. Die Befragung fand an drei verschiedenen Schulen statt, darunter zwei Gymnasien und eine Realschule. An der Johannes-Gutenberg-Realschule Hiltrup wurde der Fragebogen ohne Zusatzinstrumente verwendet. Sie liegt etwas ländlich im südlich vom Stadtkern gelegenen münsteraner Stadtteil Hiltrup und wurde zum Untersuchungszeitpunkt von 527 Schülern besucht. Laut Leitbild legt die Schule besonderen Wert auf individuelle Förderung, eine Erziehung zu verantwortungsbewussten und sozialkompetent handelnden Persönlichkeiten sowie die Berufsorientierung. Dazu pflegt die Realschule Kooperationen mit der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, einem ortsanasässigen Chemie-Werk und der Oluteyi-Combined-School in Namibia. Als Teil eines Schulzentrums gibt es auch eine enge Zusammenarbeit mit den drei benachbarten Schulen: eine Hauptschule und zwei Gymnasien. Das Städtische Gymnasium Ahlen liegt etwas ländlich und unterrichtete zum Untersuchungszeitpunkt etwa 1000 Schüler im gebundenen Ganztags.

Ab der fünften Klasse werden die Schüler hier durch eine organisierte Studien- und Berufswahlorientierung unterstützt. Die Schule bietet regelmäßig Auslandsaufenthalte, insbesondere im Rahmen der Partnerschaft mit der Guiseley School in England. Im schuleigenen Selbstlernzentrum wird den Schülern Raum für selbstständiges Lernen gegeben. An dieser Schule kamen neben dem FBJS die zusätzlichen Instrumente zur Bestimmung der Konstruktvalidität und der sozialen Erwünschtheit zum Einsatz.

Der Retest wurde an der Graf-Engelbert-Schule in Bochum durchgeführt. In städtischer Lage wurden hier zum Zeitpunkt der Befragung 929 Schüler unterrichtet. Als MINT-EC-Schule findet hier eine besondere Förderung in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik statt. Daneben wird besonderer Wert auf eine ökologische Erziehung und Leseförderung gelegt. Kooperationen werden mit örtlichen Fachhochschulen und Industriebetrieben gepflegt. Eine Partnerschule in Finnland und eine Schwedisch-AG ergänzen den Sprachenunterricht der Schule.

Tab. 13: Verteilung der Geschlechtszugehörigkeit, Stichprobe 2.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	männlich	276	53,1	54,5
	weiblich	230	44,2	45,5
	Gesamt	506	97,3	100,0
Fehlend	System	14	2,7	
Gesamt		520	100,0	

Tab. 14: Altersverteilung, Stichprobe 2.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	11	32	6,2	6,4
	12	137	26,3	27,4
	13	161	31,0	32,2
	14	154	29,6	30,8
	15	16	3,1	3,2
	Gesamt	500	96,2	100,0
Fehlend	System	20	3,8	
Gesamt		520	100,0	

Unter den insgesamt 520 Probanden waren mindestens 276 männliche und 230 weibliche Personen. 14 Teilnehmer machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Damit war der relative Anteil männlicher Probanden etwas größer als in der ersten Stichprobe (Tab. 13).

Die Altersstruktur unterschied sich kaum von der Stichprobe der ersten Untersuchung. 90% der Probanden waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 12 und 14 Jahren alt. Die Gruppe der 11-Jährigen war mit 32 Personen, die der 15 Jährigen mit nur 16 Personen vertreten (Tab. 14). 20 Schüler gaben ihr Alter nicht an. Die extremen Altersgruppen der 10- und 16-Jährigen, die in der ersten Untersuchungsphase nicht berücksichtigt wurden, kamen in der zweiten Untersuchungsphase nicht vor.

Tab. 15: Verteilung der besuchten Schulformen, Stichprobe 2.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gymnasium	327	62,9	62,9	62,9
Gültig Realschule	193	37,1	37,1	100,0
Gesamt	520	100,0	100,0	

Die Zahl der teilnehmenden Schüler der beiden Gymnasien betrug 327. Dies entsprach 62,9 % der befragten Personen in der zweiten Untersuchungsphase. Ihnen standen 193 Realschüler (37,1 %) gegenüber (Tab. 15). Ungültige Fälle gab es an dieser Stelle nicht, da diese problemlos auch bei fehlender Angabe bei der Eingabe der Daten eindeutig ergänzt werden konnten.

7.1.8 Untersuchungsbedingungen

Die Befragungen der zweiten Untersuchungsphase wurden mit deutlich weniger eigener Präsenz an den Schulen vorgenommen.

Die erste Befragung fand an der Johannes-Gutenberg-Realschule Hilstrup statt. Der Kontakt und die Organisation vor Ort liefen hier direkt über den Schulleiter. Alle Klassen der Jahrgangsstufen 6 bis 8 konnten hier erreicht werden. Die Befragung war nach drei Wochen abgeschlossen, so dass schnell Ergebnisse für eine erste Einschätzung des neuen Bogens vorlagen. Unterstützt wurde die Befragung durch Informationsmaterial für die Lehrer, insbesondere durch die Fragebogeninstruktion, die auch in der ersten Untersuchungsphase zum Einsatz kam und sich bereits bewährt

hatte (vgl. Kap 6.1.8). Nennenswerte Probleme oder Zwischenfälle wurden aus Hilstrup nicht berichtet.

Noch bevor die Befragung in Hilstrup abgeschlossen war, wurden die ersten Fragebögen an der Graf-Engelbert-Schule in Bochum ausgefüllt. Diese Befragung dauerte mehrere Wochen und verlief weniger reibungslos. Dies war vor allem darauf zurückzuführen, dass hier der Retest stattfand, der organisatorisch komplizierter war. Die Bögen sollten hier im Abstand von zwei Wochen zweimal ausgefüllt werden. Die Kommunikation über die Kontaktperson verlief an sich gut und auch entsprechende Anweisungen mit Hinweisen für den Umgang mit dem Retest wurden ausgegeben. Trotzdem kam es zu Problemen, so dass beispielsweise bei der Erstbefragung bereits Bögen für den Retest genutzt wurden, die keinen Code besitzen, mit dem die zusammengehörigen Bögen später zugeordnet werden können. So wurde die Schule im Befragungszeitraum mehrmals besucht, um Fragen zu klären, was zum Teil aber auch per Email möglich war. Grund zum Zweifel an der Qualität der erhobenen Daten bestand nicht. Allerdings reduzierten die Probleme die Zahl der auswertbaren Fragebögen des Retests.

Zuletzt startete die Befragung am Städtischen Gymnasium Ahlen. Diese begann wenige Wochen vor Beginn der Sommerferien, so dass nicht alle Schulklassen bis zum Ende des Befragungszeitraums erreicht werden konnten. Auch hier wurde die Befragung vor Ort von einer Lehrerin der Schule koordiniert. Entsprechendes Informationsmaterial wurde mit ausgegeben. Die Fragebögen für diese Schule waren klassenweise jeweils ergänzt durch eines der zusätzlichen Instrumente (SEA-K, SFFB, ERQ, SOQ). Die zwei Items des SEA-K wurden hierfür unter die Items des Hauptfragebogens gemischt. Die anderen Instrumente wurden an den Hauptbogen angehängt. Der Übergang zwischen dem FBJs und dem zusätzlichen Fragebogen wurde jeweils durch eine kurze eingefügte Anmerkung moderiert. Diese beinhaltete die Information, dass an dieser Stelle ein neuer Fragebogen beginnt, sowie Hinweise zum veränderten Antwortformat. Damit sollte den Probanden das Umschalten zwischen den unterschiedlichen Instrumenten erleichtert werden. Die einzige Unstimmigkeit neben der etwas geringeren Rücklaufquote aufgrund des kurzen

Befragungszeitraums war die Sortierung der Bögen. Die Zusatzinstrumente sollten klassenweise ausgegeben werden, tatsächlich wurden die vorsortierten Stapel jedoch nicht streng nach Klassen ausgegeben, sondern es wurden auch Reste noch jeweils für die nächste Klasse genutzt. Dies hatte jedoch keine Auswirkungen auf die Qualität der Daten, sondern beeinflusste lediglich die Datenaufbereitung (Kap. 7.1.9).

7.1.9 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung erfolgte vergleichbar mit der ersten Untersuchungsphase (vgl. Kap. 6.1.9), so dass hier im Wesentlichen auf Besonderheiten der zweiten Untersuchungsphase eingegangen wird.

Alle Bögen wurden nach Klassen sortiert und vor der Eingabe in SPSS von Hand fortlaufend durchnummeriert. Die Kennzeichnung der Items wurde im Variablenlabel an die neue Zuordnung angepasst und gegebenenfalls notwendige Umkodierungen ins Negative vermerkt. Die Eingabe der Bögen wurde zwar auch hier durch eine Hilfskraft unterstützt, wurde aber im Vergleich zur ersten Befragung zu einem größeren Teil durch mich selbst vorgenommen. Beim Übertragen der Daten war festzustellen, dass die Probleme, die in der ersten Untersuchungsphase vor allem der Länge des Fragebogens zu Lasten gelegt worden waren, nicht gänzlich verschwanden. So gab es nach wie vor einzelne Bögen, die seitenweise ohne Antworten oder mit auffälligen Mustern versehen waren. Ebenso wie die Freitextanmerkungen über einen zu langen Bogen kam dies aber seltener vor als in der ersten Untersuchungsphase. Auch das Problem der Markierung zwischen den Antwortmöglichkeiten trat weniger häufig auf.

Besondere Erwähnung verdienen die Probleme mit dem Retest. So waren einige Retest-Bögen nicht mit einem Code für die Zuordnung versehen. Eine Schulklasse gab im Retest Codes an, die vom Zahlenbereich her nicht auf sie zutreffen konnten. Bei den Bögen, die nicht über den Code zugeordnet werden konnten, wurde der Versuch unternommen, sie eindeutig über andere Kennwerte zuzuordnen. Dafür wurden die Angaben zu Alter, Geschlecht, Lieblingssportart, Sportvereinszugehörigkeit und informellem Sporttreiben sowie das Schriftbild miteinander verglichen. Dieses

Verfahren war aufwändig aber ergiebig. Bis auf wenige Ausnahmen konnten die Problembögen eindeutig zugeordnet werden.

7.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiten Untersuchungsphase dargestellt. In erster Linie geht es dabei um eine Abschätzung der *Gütekriterien* des FBJS sowie der einzelnen Skalen. Die Ergebnisdarstellung beginnt mit dem Bericht der *konfirmatorischen Faktorenanalyse*, die auf das Gesamtmodell zielt. Anschließend werden die verschiedenen Testgütekriterien der Skalen dargestellt. Die Tabellen und Abbildungen konzentrieren sich hier auf die zentralen Ergebnisse. Eine ausführliche Darstellung der berechneten Werte ist dem Anhang (ab Anhang B-5) zu entnehmen.

7.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalysen

Die *konfirmatorische Faktorenanalyse* (CFA) hat die Prüfung von Modellen auf ihre Modellgüte zum Ziel (vgl. Bühner, 2006). Die Ergebnisse geben Hinweise auf die Gültigkeit im Sinne einer *internen Validität* (Mummendey & Grau, 2008). Ein wesentlicher Unterschied zur *explorativen Faktorenanalyse* (EFA) liegt darin, dass die Items bei einer CFA den latenten Variablen konkret zugeordnet werden, während die EFA versucht, diese Zuordnungen selbst zu finden. Auf der Datenverarbeitungsebene wird die CFA über eine grafische Veranschaulichung des Modells realisiert. Das entsprechende Modell, das den Berechnungen zu Grunde liegt, wird in Abbildung 9 dargestellt. Da alle latenten Variablen durch ihre Zuordnung zu den zwei Seiten von Männlichkeit im Sinne des Variablenmodells im Sport in einem theoretischen Zusammenhang stehen, wird in diesem Modell von Korrelationen zwischen allen 8 Faktoren ausgegangen.

Bei der Berechnung der Kennwerte mussten aufgrund fehlender Daten im Datensatz einige Mittelwerte und Varianzen durch AMOS geschätzt werden. Durch diese Schätzungen reduzierte sich die Zahl der möglichen Berechnungen durch AMOS, so dass beispielsweise auch keine gültigen Angaben zur Normalverteilung der durch die Schätzungen ergänzten Daten gemacht werden konnten. Als Schätzmethode für die Passung des Modells wurde die Maximum-Likelihood-Methode (ML-Methode) ausgewählt.

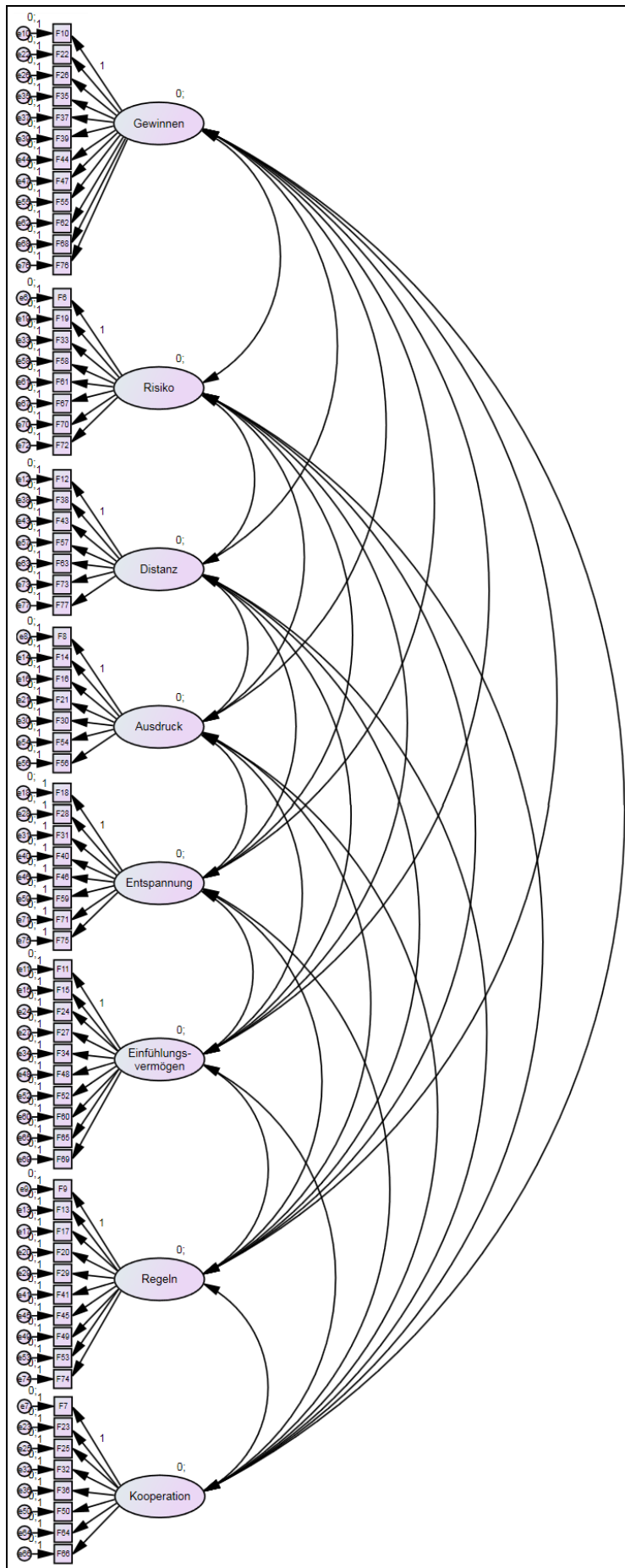


Abb. 9: Abbildung des Variablenmodells im Sport für die konfirmatorische Faktorenanalyse.

Diese am häufigsten gewählte Methode ist bei Stichproben ab $N > 100$ zuverlässig anwendbar und gegen Verletzungen der Normalverteilungsannahme relativ robust. Wird die Normalverteilungsannahme gebrochen, was aufgrund der geschätzten Mittelwerte und Varianzen nicht überprüfbar ist, reagiert die ML-Methode mit der Ausgabe von Werten, die eher zu einer Ablehnung des Modells führen würden (Bühner, 2006). Dementsprechend konnten die Ausgaben aus der CFA im Falle einer Annahme des Modells als zuverlässig und gegebenenfalls eher unterschätzt angesehen werden.

Zur Bewertung der Güte des Modells wurden verschiedene Werte (χ^2 und Fit-Indizes) herangezogen. Die folgenden Tabellen enthalten Angaben zu drei verschiedenen Modellen. ‚Default model‘ ist hier der entscheidende Wert, der das eigentlich zu testende Modell beschreibt. ‚Saturated model‘ ist ein fiktives Modell, das perfekt auf die eingelesenen Daten der Stichprobe passen würde. Das ‚Independence Model‘ ist als das denkbar schlechteste Modell anzusehen, das davon ausgeht, dass alle gemessenen Variablen nicht korrelieren (Zinnbauer & Eberl, 2004).

Tab. 16: χ^2 und Freiheitsgrade, Stichprobe 2.

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	238	5615,692	2317	,000	2,424
Saturated model	2555	,000	0		
Independence model	70	10722,033	2485	,000	4,315

Tab. 17: χ^2 und Freiheitsgrade, Stichprobe 2, nur Jungen.

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	238	4215,123	2317	,000	1,819
Saturated model	2555	,000	0		
Independence model	70	6912,905	2485	,000	2,782

Die Analyse des χ^2 -Wertes (CMIN) gehört zu den gängigsten Prüfungen auf die Passung des Modells. Entscheidend sind hier die beiden Werte P und CMIN/DF. Der Wert P beschreibt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei einer Ablehnung der Hypothese, dass das theoretische Modell eine akzeptable Passung an die Realität besitzt (Zinnbauer & Eberl, 2004). Für eine akzeptable Passung dürfte dieser Wert also nicht signifikant werden. Die Anwendung dieses Tests ist jedoch umstritten, da der zu Grunde liegende Wert CMIN mit wachsender Stichprobengröße unverhältnismäßig ansteigt

und damit selbst gut passende Modelle vorschnell abgelehnt werden. Bis zu einer Stichprobengröße von N=300 soll der Wert noch relativ gut interpretierbar sein. Da die Stichprobe in diesem Fall N=520 beträgt, ist eine Ablehnung des Modells auch bei guter Passung wahrscheinlich. Tatsächlich wurde der P-Wert sowohl für die Gesamtstichprobe als auch nur für die Jungen in der Befragung hoch signifikant. Dies ist ein Hinweis auf eine schlechte Passung des Modells, welche jedoch aus den oben genannten Gründen nur begrenzte Aussagekraft besitzt (vgl. Tab. 16 und 17). Als zuverlässigeres Kriterium gilt der Quotient aus CMIN und den Freiheitsgraden (DF). Hier gelten Werte kleiner als drei in der Regel als akzeptabel (Zinnbauer & Eberl, 2004). Für die Gesamtstichprobe erreichte CMIN/DF den Wert 2,424 und lag damit im akzeptablen Bereich. Betrachtete man nur die Jungen war der Wert mit 1,819 im sehr guten Bereich, was für eine gute Passung des Modells sprach (vgl. Tab 16 und 17).

Tab. 18: Fit-Indizes NFI, RFI, IFI, TLI und CFI, Stichprobe 2.

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,476	,438	,608	,570	,600
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Tab. 19: Fit-Indizes NFI, RFI, IFI, TLI und CFI, Stichprobe 2, nur Jungen.

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	,390	,346	,587	,540	,571
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Die Fit-Indizes NFI, TLI und CFI werden ebenfalls in der Regel zur Beschreibung der Modellgüte herangezogen. Sie beschreiben einen Vergleich mit dem schlechteren Unabhängigkeitsmodell (Independence Modell) und sollten nahe 1 (>.09) liegen (Zinnbauer & Eberl, 2004). Wie zu erkennen ist, erreichen die Werte weder für die Gesamt- noch für die Jungenstichprobe den akzeptablen Bereich (Tab. 18 und 19). Dies ist angesichts des guten CMIN/DF überraschend. Eine mögliche Erklärung könnte die Breite der Faktoren und die damit einhergehende große Anzahl an Items pro Faktor sein. Denn mit sinkendem Informationsgehalt pro Item

sinken auch die hier angesprochenen Werte. Zudem beschreiben Hu & Bentler (1998, zit. nach Bühner, 2006) diese Kennwerte als ungeeignet bei gleichzeitiger Schätzung fehlender Werte, wie sie hier vorgenommen wurde. Auch dies könnte zu den ungünstigen Werten geführt haben. In diesem Fall empfehlen sie den RMSEA als wichtigsten Fit-Indize zur Beschreibung der Modellgüte.

Tab. 20: Fit-Index RMSEA, Stichprobe 2.

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,052	,051	,054	,013
Independence model	,080	,078	,081	,000

Tab. 21: Fit-Index RMSEA, Stichprobe 2, nur Jungen.

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,055	,052	,057	,002
Independence model	,080	,078	,083	,000

Der RMSEA ist einer der anerkanntesten und bedeutendsten Fit-Indizes. Bei diesem Wert handelt es sich jedoch nur um eine Schätzung, weshalb in der Regel bei der Interpretation die 90%-Konfidenzintervalle (LO 90 und HI 90) hinzugezogen werden (Zinnbauer & Eberl, 2004). Die Werte für die Gesamtstichprobe (,052) und die Jungen (0,55) bleiben hier deutlich unter dem Grenzwert von ,08. Auch bei Ausreizung der Konfidenzintervalle bleibt der RMSEA für beide Stichproben im guten Bereich, was für eine gute Passung des Modells spricht (Tab. 20 und 21). PCLOSE beschreibt zusätzlich die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Annahme eines guten RMSEA. Da der Wert nicht signifikant wird, untermauert er zusätzlich die Aussagekraft des RMSEA, insbesondere für die Stichprobe der Jungen. Zur Absicherung der Ergebnisse der CFA, insbesondere gegenüber Stichprobeneffekten, wurde eine Kreuzvalidierung an zwei, aus der Gesamtstichprobe generierten Zufallsstichproben durchgeführt (Tab. 22).

Tab. 22: Ergebnisse der Kreuzvalidierung: unrestringiertes Modell.

Model	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Measurement weights	62	101,277	,001	,007	,011	-,001	-,002
Measurement intercepts	132	156,973	,068	,011	,017	-,007	-,011
Structural covariances	168	197,525	,059	,014	,021	-,009	-,014
Measurement residuals	238	245,397	,357	,017	,026	-,015	-,023

Die Ergebnisse zeigen, dass selbst im unrestringierten Modell, in dem alle freien Modellparameter entsprechend dem formulierten Kausalmodell unabhängig für die Gruppen getrennt geschätzt werden, keine gravierenden Unterschiede feststellbar sind. Zwar wird der χ^2 -Test im Modell ‚Measurement intercepts‘ (Faktorladungen) signifikant, der Quotient CMIN/DF liegt jedoch im guten Bereich von 1,633. Die übrigen Vergleiche ergeben deutlichere Ergebnisse im Sinne einer Ablehnung von Stichprobeneffekten. Die χ^2 -Tests werden nicht signifikant und CMIN/DF beträgt zwischen 1,189 und 1,031. Die auftretenden geringfügigen Verschlechterungen der Fit-Indizes lassen sich zum Teil auf die kleinere Stichprobengröße zurückführen und sind in dieser Größenordnung zu erwarten gewesen.

7.2.2 Kriteriumsvaliditäten

Neben einer Einschätzung der internen Validität durch die CFA empfiehlt sich eine Überprüfung der Validität anhand von Außenkriterien. Zu diesem Zweck wurden drei zusätzliche Instrumente an Teilstichproben angewendet. Diese sollten deutlich mit ähnlichen Skalen (*konvergente Validität*) und nur gering mit inhaltsfernen Skalen (*diskriminante Validität*) korrelieren. Angestrebt werden für die konvergente Validität Korrelationskoeffizienten ab ,40. Zu hohe Übereinstimmungen sind allerdings problematisch, da der besondere Informationsgehalt der neuen Skala sonst in Frage zu stellen wäre.

Anhang B-11 zeigt die Korrelation mit Skalen zu Fairnesseinstellungen im Fußball (SFFB). Inhaltlich sollte hier die Skala ‚Bereitschaft zu taktischen Regelverstößen‘ deutlich negativ mit dem Faktor ‚Regeln und Sicherheit‘ korrelieren. Tatsächlich ließ sich dies mit einer Korrelation von -,581 bestätigen. Auffällig ist hier die positive Korrelation mit der Skala ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘ von ,447. Inhaltlich lässt sich dieser Effekt erklären. Mit steigender Gewinnorientierung würde in diesem Fall die Bereitschaft zu taktischen Regelverstößen zum Zweck höherer Gewinnchancen wachsen. Alle anderen Zusammenhänge, dies betrifft auch die Skala ‚Bereitschaft zu informeller Fairness‘, bleiben wie zu erwarten unter dem Wert von ,4 und werden nicht signifikant. Positiv anzumerken ist auch, dass die Skala, die inhaltlich der Bereitschaft zu informeller Fairness noch

am nächsten liegt, auch die höchste Korrelation mit ihr erreicht: *„Einfühlungsvermögen“* korreliert hier mit ,266.

Die Korrelationskoeffizienten des ERQ sind in Anhang B-11 dargestellt. Hier sollte in erster Linie die Skala *„Unterdrückung“* einen statistischen Zusammenhang mit dem Faktor *„Ausdruck“* aufweisen, der in der neuen Version vor allem diese Facette betont. Die Korrelation fällt hier mit ,358 etwas geringer aus als erwünscht und verfehlt auch das Signifikanzniveau. Positiv festzustellen ist jedoch, dass dieser Zusammenhang mit Abstand der stärkste in diesem Test ist. Davon ausgehend, dass der Faktor *„Ausdruck“* in Teilen noch Einflüsse seiner ursprünglichen Breite enthält, kann dieses Ergebnis zufrieden stellen. Im Sinne einer diskriminanten Validität ist hier zu ergänzen, dass kein Faktor einen nennenswerten Zusammenhang mit der fremden Skala *„Neubewertung“* aufweist.

Zuletzt wurden auch die Zusammenhänge mit dem Sport Orientation Questionnaire (SOQ) überprüft (Anhang B-11). Erwartet wurde hier in erster Linie eine Korrelation der beiden Skalen *„Wettkampforientierung“* (WO) und *„Gewinnorientierung“* (GO) mit dem Faktor *„Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation“*. Diese fällt mit den beiden Werten von ,852 und ,788 fast schon zu hoch aus, ist aber insofern als besonders positiv zu betrachten, als dass gleich zwei der in diesem Faktor zusammengefassten Aspekte bestätigt werden konnten, was ihn trotz der sehr hohen Korrelation in der Breite seiner neuen Zusammensetzung nach der ersten Untersuchungsphase bestätigt. Die Zielorientierung (ZO) spielt in Bezug auf *„Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation“* wie zu erwarten nur eine untergeordnete Rolle. Eine hohe Korrelation weisen zusätzlich WO und *„Risiko, Alles geben“* auf (,581). Auch dies lässt sich gut erklären, da in Wettkampfsituationen in der Regel ein Agieren am eigenen Limit gefragt ist. Der Zusammenhang mit der GO fällt hier entsprechend einer diskriminanten Validität deutlich geringer aus. Die Zielorientierung wird jedoch mit *„Risiko, Alles geben“* zumindest signifikant, auch wenn sie mit einem Koeffizienten von ,379 unter der Schwelle von ,4 bleibt. Dass *„Risiko, Alles geben“* damit neben *„Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation“* die größte Nähe zu den drei Skalen des Außenkriteriums aufweist, ist inhaltlich durchaus stimmig. Schwieriger nachvollziehbar ist die verhältnismäßig

hohe Korrelation zwischen ZO und ‚*Entspannung*‘. Einen Erklärungsansatz könnte hier der Bezug auf das Entspannen nach einer Anstrengung bieten, der in diesem Faktor enthalten ist. Ob dieser Aspekt, der sich nur in einem Item explizit ausdrückt, ausreicht, um einen Korrelationskoeffizienten von ,378 zu erklären, ist allerdings fragwürdig. Im positiven Sinne der diskriminanten Validität bleiben alle anderen Zusammenhänge unbedeutsam.

7.2.3 Innere Konsistenzen

Zur Bestimmung der *Reliabilität* wurde auch in der zweiten Untersuchungsphase auf Cronbachs- α zurückgegriffen.

Tab. 23: Vergleich der inneren Konsistenzen zwischen Stichprobe 1 und 2.

Innere Konsistenz	Cronbachs- α	
	S1	S2
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	,865	,853
Regeln und Sicherheit	,847	,763
Risiko, Alles geben	,781	,716
Einfühlungsvermögen	,704	,676
Kooperation	,799	,741
Entspannung	,798	,697
Distanz	,528	,646
Ausdruck	,623	,593
N	304-345	401-432
Durchschnitt	,74313	,71063

Tabelle 23 zeigt den Vergleich zwischen den Faktoren der ersten Untersuchungsphase (S1) mit den Werten der zweiten Phase (S2). Entgegen der Erwartung, die innere Konsistenz würde sich bei einem kürzeren Bogen (bei gleicher Anzahl Items pro Skala) verbessern, ist sie erkennbar abgesunken. Neben den Skalen ‚*Distanz*‘ und ‚*Ausdruck*‘, die bereits in der ersten Untersuchungsphase in dieser Analyse nicht überzeugen konnten, fielen auch ‚*Einfühlungsvermögen*‘ und ‚*Entspannung*‘ knapp in den fragwürdigen Bereich $\alpha < ,07$. Dieser Effekt ist schwer zu erklären. Gegebenenfalls könnte ein Stichprobeneffekt zu Grunde liegen, was jedoch unwahrscheinlich ist, da sich die beobachtbaren Eigenschaften der Stichprobe kaum verändert haben. Eventuell hatte aber auch der angenommene Nachteil des langen Bogens, dass durch die schwindende Konzentration

die Items nicht mehr gewissenhaft beantwortet werden, den umgekehrten Effekt. Durch eine stärkere Tendenz zu generell einheitlicherem Antwortverhalten im langen Fragebogen wäre es dann zu größeren Gemeinsamkeiten und somit zu einer besseren inneren Konsistenz als im kurzen Bogen gekommen. Zusätzlich war auffällig, dass sich die Werte der beiden Problemfaktoren der ersten Phase verschoben hatten. Während sich ‚Distanz‘ um ganze ,118 Punkte verbesserte, fiel Cronbachs- α für Ausdruck mit einem Verlust von ,03 in den Bereich $\alpha < ,06$.

Neben der inneren Konsistenz für die Gesamtstichprobe wurde dieser Wert auch für verschiedene Teilstichproben errechnet, um die Eignung für unterschiedliche Zielgruppen einschätzen zu können. Außerdem könnten diese Daten auch Aufschluss über mögliche Stichprobeneffekte geben.

In den folgenden Tabellen (Tab. 24-26) sind die jeweils stärksten α -Werte eines Faktors grün und die schwächsten rot markiert.

Tab. 24: Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Altersgruppen, Stichprobe 2.

Innere Konsistenz	Cronbachs- α für Alter in Jahren					
	alle	11-13	13-15	12-14	12-13	13-14
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	,853	,852	,854	,855	,854	,856
Regeln und Sicherheit	,763	,77	,785	,768	,775	,786
Risiko, Alles geben	,716	,731	,703	,711	,722	,709
Einfühlungsvermögen	,676	,7	,649	,664	,688	,642
Kooperation	,741	,74	,75	,751	,758	,747
Entspannung	,697	,667	,693	,691	,646	,693
Distanz	,646	,617	,636	,64	,596	,648
Ausdruck	,593	,607	,581	,598	,622	,569
N	401-432	264-281	266-289	361-392	237-252	253-278
Durchschnitt	,71063	,7105	,70638	,70975	,70763	,70625

Zunächst wurde die innere Konsistenz für verschiedene Altersgruppen betrachtet (Tab. 24). Hier wurden 5 Gruppen ausgewählt, die sich in unterschiedlichen Teilmengen überschneiden. Die durchschnittlich beste innere Konsistenz bietet die Gesamtgruppe. Gravierende Abweichungen zwischen den verschiedenen Gruppen sind nicht zu erkennen. Sie erreichen in Einzelfällen maximal eine Differenz von ,05 Punkten zwischen verschiedenen Untergruppen. Der einzige fragwürdige Wert der Gesamtstichprobe, der in einer Teilstichprobe den akzeptablen Bereich erreicht, ist das Einfühlungsvermögen der 11- bis 13-Jährigen (+ ,24 auf $\alpha = ,7$). Ta-

belle 25 zeigt die innere Konsistenz für die verschiedenen Altersgruppen, wenn nur die Jungen berücksichtigt werden. Abgesehen von einer leichten generellen Verschlechterung der inneren Konsistenz sind auch hier zwischen den Altersgruppen keine bedeutsamen Effekte zu erkennen. Zwar weist die jüngste Gruppe der 11- bis 13-Jährigen im Durchschnitt die besten Werte auf, die schlechtesten liegen jedoch im mittleren Altersbereich. Für die älteren 13- bis 15-Jährigen liegt der Wert wieder etwas höher. Die Unterschiede sind dabei so gering, dass nicht von einem bedeutsamen Alterseffekt ausgegangen werden kann.

Tab. 25: Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Altersgruppen, Stichprobe 2, nur Jungen.

Innere Konsistenz → nur Jungen	Cronbachs-α für Alter in Jahren					
	alle	11-13	13-15	12-14	12-13	13-14
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	,844	,85	,847	,845	,85	,85
Regeln und Sicherheit	,75	,765	,779	,752	,771	,779
Risiko, Alles geben	,707	,735	,665	,699	,717	,675
Einfühlungsvermögen	,682	,672	,684	,668	,66	,674
Kooperation	,773	,783	,771	,777	,792	,765
Entspannung	,676	,639	,682	,679	,642	,682
Distanz	,598	,598	,587	,595	,584	,602
Ausdruck	,529	,53	,552	,515	,532	,527
N	212-225	149-158	143-154	189-201	137-145	131-140
Durchschnitt	,69488	,6965	,69588	,69125	,6935	,69425

Tab. 26: Prüfung der inneren Konsistenz für unterschiedliche Schulformen, Stichprobe 2.

Innere Konsistenz	Cronbachs-α für Schulformen					
	alle			Jungen		
	Alle	Real	Gym	alle	Real	Gym
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	,853	,846	,854	,844	,858	,831
Regeln und Sicherheit	,763	,741	,778	,75	,739	,751
Risiko, Alles geben	,716	,745	,699	,707	,741	,684
Einfühlungsvermögen	,676	,648	,692	,682	,691	,68
Kooperation	,741	,764	,721	,773	,8	,751
Entspannung	,697	,663	,714	,676	,672	,677
Distanz	,646	,586	,651	,598	,509	,614
Ausdruck	,593	,511	,64	,529	,449	,587
N	401-432	137-154	259-279	212-225	78-87	131-138
Durchschnitt	,71063	,688	,71863	,69488	,68238	,69688

Letztlich wurde auch ein Vergleich zwischen den Gymnasien und der Realschule angestellt (Tab. 26). Auch wenn die Stichprobeneffekte hier wie in den vorherigen Berechnungen gering sind, ist doch eine deutlichere Tendenz zu erkennen. Insbesondere die Gruppe mit beiden Geschlechtern des Gymnasiums weist in gleich 5 Skalen die höchste Reliabilität auf. Besonders auffällig ist hier die Verbesserung der beiden Problemskalen Distanz und Ausdruck, die auf $\alpha=,651$ bzw. $\alpha=,64$ ansteigen. Auch für die Jungengruppe führt eine Beschränkung auf das Gymnasium zu einer leichten durchschnittlichen Verbesserung der inneren Konsistenz. Auch wenn hier mehrere Kennwerte für eine bessere Anwendbarkeit an Gymnasien sprechen, sind die Ergebnisse aufgrund der geringen Unterschiede mit Vorsicht zu interpretieren.

7.2.4 Retest-Reliabilität

Neben der inneren Konsistenz wurde auch die *Retest-Reliabilität* für die verschiedenen Skalen ermittelt (Tab. 27). 117 Fragebogenpaare konnten hierfür miteinander korreliert werden.

Tab. 27: Ergebnisse zur Retest-Reliabilität, Stichprobe 2.

Retest N=117	Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	Regeln und Sicherheit	Risiko, Alles geben	Einfühlungsvermögen
Korrelation nach Pearson	,692**	,739**	,512**	,456**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000
	Kooperation	Entspannung	Distanz	Ausdruck
Korrelation nach Pearson	,689**	,618**	,517**	,601**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000

Zwar werden die entsprechenden Korrelationskoeffizienten durchweg signifikant, im Rahmen eines Retests ist dieser Umstand jedoch das zu erwartende Minimum. Ein guter Retest-Wert beginnt mit einem Koeffizienten $>,8$. In die Nähe dieses Wertes kommt nur der Faktor ‚*Regeln anerkennen*‘. Am schlechtesten ließ sich die Skala ‚*Einfühlungsvermögen*‘ reproduzieren. Eine Erklärung für dieses Ergebnis fällt schwer. Im vorgegebenen Abstand von 2 Wochen wäre keine große Schwankung dieser Selbstkonzeptaspekte zu erwarten gewesen. Möglicherweise haben die organi-

satorischen Schwierigkeiten an der betreffenden Schule zu einer Verfälschung der Ergebnisse geführt. Es muss aber auch in Betracht gezogen werden, dass die Präzision des FBJS in einigen Bereichen noch nicht optimal ist.

7.2.5 Störungen durch positive Selbstdarstellung

Zur Einschätzung von Störungen durch soziale Erwünschtheit und positive Selbstdarstellung kam die Kurzform der ‚Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozialerwünschte Antworttendenzen‘ (SEA-K) zum Einsatz. Die folgenden Angaben (Tab. 28; Abb. 10) entsprechen den Normtabellen für die entsprechende Altersgruppe (Satow, 2011).

Tab. 28: Ergebnisse der Prüfung auf Störungen durch positive Selbstdarstellung, Stichprobe 2.

SEA-K	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Neigt praktisch nicht zu positiver Selbstdarstellung	9	33,3	33,3	33,3
Neigt wenig zu positiver Selbstdarstellung	11	40,7	40,7	74,1
Durchschnittliche positive Selbstdarstellung	5	18,5	18,5	92,6
Neigt sehr zu positiver Selbstdarstellung	2	7,4	7,4	100,0
Gesamt	27	100,0	100,0	

Die Ergebnisse sprechen für ein ehrliches Antwortverhalten der Probanden. Nur zwei von 27 Teilnehmern neigten demnach stark zu positiver Selbstdarstellung. Fünf Teilnehmer lagen im durchschnittlichen Bereich. Mit 20 Probanden lag der Großteil (74,1%) der Probanden sogar im unterdurchschnittlichen Bereich positiver Selbstdarstellung.

Da der SEA-K aus einem positiven und einem negativen Item besteht, lässt der Test weitere Schlüsse auf die Güte des Instruments zu. Aufgrund der insgesamt hohen Mittelwerte fast aller Items hätte man auf eine insgesamt zu hohe Tendenz zu zustimmenden Antworten schließen können. Die Ergebnisse des SEA-K untermauern, dass insgesamt reflektiert mit zustimmenden und ablehnenden Antworten umgegangen wurde.

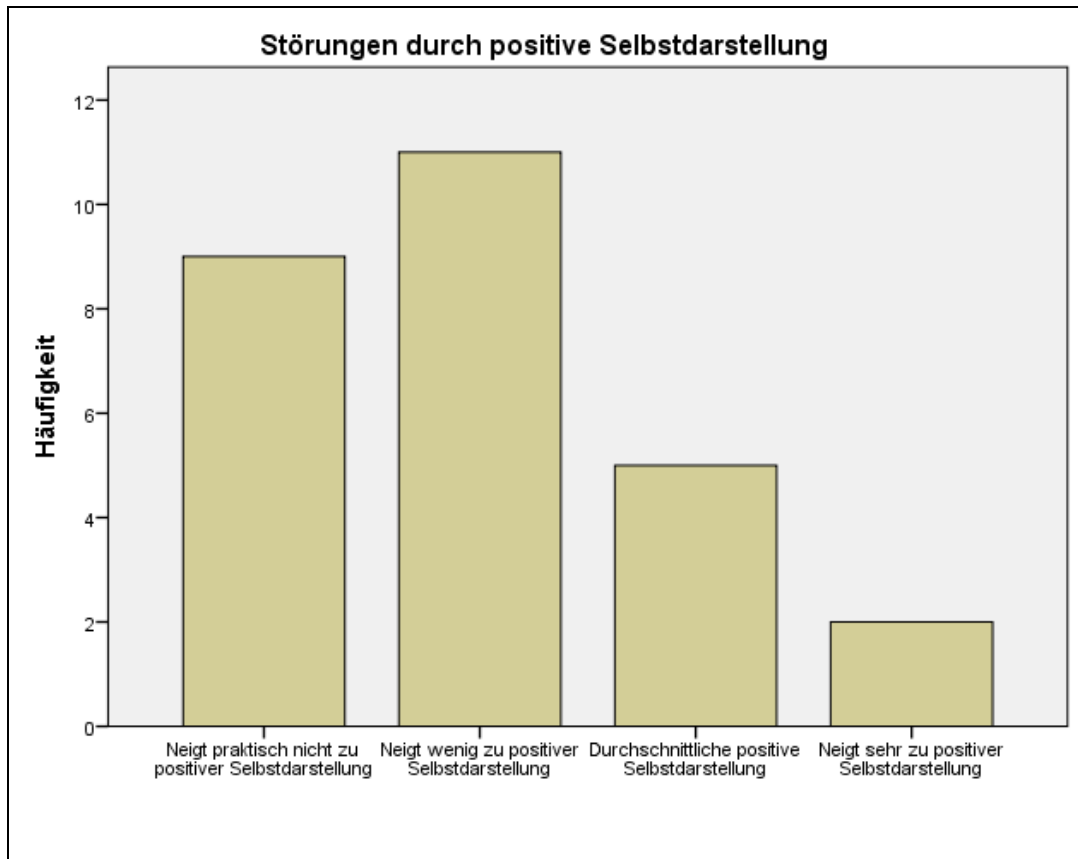


Abb. 10: Ergebnisse der Prüfung auf Störungen durch positive Selbstdarstellung.

7.2.6 Inhaltliche Analyse und Korrektur des Validitätsbereichs

Im Rahmen der ersten Untersuchungsphase wurden die Faktoren neu zusammengestellt und der FBJS ungefähr auf die Hälfte gekürzt. Im Folgenden soll geprüft werden, welche Auswirkungen dies auf den Validitätsbereich hat und welche Facetten des Variablenmodells gegebenenfalls verloren gegangen sind.

Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation ($\alpha=,853$)

1. *Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.*
2. *Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.*
3. *Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.*
4. *Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.*
5. *Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.*
6. *Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.*
7. *Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.*
8. *Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.*
9. *Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.*

10. *Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.*
11. *Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.*
12. *Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.*

Im Groben ist der Faktor ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘ bereits durch den Namen in seiner Breite beschrieben. Im Detail lässt sich der Bereich Gewinnen noch in die Aspekte ‚gerne gewinnen‘, ‚schlecht verlieren können‘ und ‚besonders motiviert sein, wenn es ums Gewinnen geht‘ gliedern. ‚Gegeneinander‘ und ‚Präsentation‘ lassen sich nicht weiter aufgliedern. Hier drückt sich nur aus, dass man dies jeweils gerne tut.

Regeln und Sicherheit ($\alpha=,763$)

1. *Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.*
2. *Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.*
3. *Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig*
4. *Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.*
5. *Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.*
6. *Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.*
7. *Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.*
8. *Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.*
9. *Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.*
10. *Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.*
11. *Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.*

Auch ‚Regeln und Sicherheit‘ beschreibt bereits durch den Titel zwei große Teilbereiche, die hier abgedeckt werden. ‚Regeln‘ lässt sich dabei weiter aufgliedern in ‚Regeln darf man niemals brechen‘, ‚Regeln sind mir wichtig‘, ‚es stört mich nicht, Regeln einhalten zu müssen‘ und ‚sich persönlich für ein faires Spielen einsetzen‘. ‚Sicherheit‘ beschreibt das Vermeiden von Gefahr, indem man sich von gefährlichen Situationen fernhält und im Sport das Vermeiden von Verletzungen besonders betont.

Risiko, Alles geben ($\alpha=,716$)

1. *Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.*
2. *Ich mag schwierige Situationen, auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.*
3. *Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich Alles geben kann.*
4. *Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.*
5. *Nervenkitzel finde ich richtig gut.*
6. *Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.*
7. *Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.*
8. *Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.*

Auch die zwei Bereiche ‚Risiko‘ und ‚Alles geben‘ lassen sich ausdifferenzieren. Zum Einen ist hier der Wunsch nach echten Gefahren erkennbar, zum Anderen auch das in Kauf nehmen von Niederlagen bei der Annahme einer Herausforderung und das Überschreiten eigener Grenzen. ‚Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin‘ erscheint hier inhaltlich inkonsistent. Auch wenn es mit Risiko assoziiert ist, würde es eher dem Wagnisbegriff entsprechen, der im Faktor ‚Regeln und Sicherheit‘ aufgegangen ist.

‚Alles geben‘ beinhaltet neben dem engeren Sinn auch die Überzeugung, seine Kraft als Teil der eigenen Leistungsfähigkeit selbst beeinflussen zu können.

Einfühlungsvermögen ($\alpha=,676$)

1. *Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.*
2. *Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.*
3. *Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.*
4. *Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.*
5. *Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.*
6. *Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.*
7. *Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.*
8. *Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).*
9. *Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.*
10. *Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.*

11. Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.

Einfühlungsvermögen ist eine Modifikation der Variable ‚Sensibilität‘. Der Hauptbestandteil liegt in der sozialen Intelligenz, bezogen auf die eigenen Gefühle und die von anderen. Weitere Facetten sind darüber hinausgehende Fähigkeiten, wie Anpassungsfähigkeit und angemessenes Reagieren in brenzligen Situationen aufgrund des richtigen Gespürs.

Kooperation ($\alpha=,741$)

- 1. Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.*
- 2. Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.*
- 3. Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.*
- 4. Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.*
- 5. Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.*
- 6. Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.*
- 7. Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.*
- 8. Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.*

Kooperation ist aus dem Variablenmodell erhalten geblieben. In der vorliegenden Form aus acht Items betrifft es die beiden Aspekte ‚Kooperation mögen‘ und ‚gut kooperieren können‘, die allgemein, aber auch durch konkrete Fähigkeiten wie im Item ‚Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich frei zu laufen‘, beschrieben werden.

Entspannung ($\alpha=,679$)

- 1. Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.*
- 2. Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.*
- 3. Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.*
- 4. Ich bin ein entspannter Typ.*
- 5. Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.*
- 6. Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.*
- 7. Ich kann gut locker sein.*
- 8. Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.*

Entspannung ist hier im Kern gegliedert in die Notwendigkeit, regelmäßig zu entspannen, und die Fähigkeit, gut entspannen zu können. Auch der Bezug zur Entspannung nach Belastung ist vorhanden. Zwischen körperlicher und geistiger Entspannung trennen die Items nicht explizit. Da eine strikte Trennung für das Ergebnis nicht von Bedeutung ist, ist dies auch nicht notwendig. Somit ist es dem Befragten überlassen, welcher Aspekt von Entspannung eine Rolle spielt. In der Regel wird es nicht näher reflektiert und entsprechend ganzheitlich verstanden.

Distanz ($\alpha=,646$)

1. *Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.*
2. *Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.*
3. *Abstand von anderen zu halten, gelingt mir immer sehr gut.*
4. *Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.*
5. *Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.*
6. *Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.*
7. *Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.*

Der Faktor Distanz beinhaltet zunächst die beiden üblichen Aspekte, gut Distanz halten zu können und Distanz zu bevorzugen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf räumlicher bzw. körperlicher Distanz. Der Bezug zu einer innerlichen oder emotionalen Distanz wird dabei jedoch nicht ausgeschlossen und schwingt in den Items unterschiedlich stark mit.

Ausdruck ($\alpha=,593$)

1. *Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.*
2. *Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.*
3. *Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.*
4. *Ich versuche, möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.*
5. *Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.*
6. *Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.*
7. *Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.*

Ausdruck konzentriert sich in der vorliegenden Form auf einen bestimmten Teilaspekt aus dem Ursprungsmodell: dem Verbergen der eigenen Emoti-

onen. Alle enthaltenen Items beziehen sich auf diesen Bereich, wobei eine Trennung zwischen der individuellen Bedeutung und der Fähigkeit zum Ausdruck erkennbar ist. Diese werden mit unterschiedlichen Schwerpunkten angesprochen. Weitere Facetten sind nicht direkt enthalten, auch wenn zum Beispiel das Item ‚Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar‘ in Ansätzen eine etwas weitere Interpretation zulässt.

7.3 Diskussion

Ziel der zweiten Untersuchungsphase war die Überprüfung der Güte des FBJS. Hierzu wurden eine *konfirmatorische Faktorenanalyse* (innere Validität), die *Kriteriumsvalidität* (konvergente und diskriminante Validität), die *innere Konsistenz* und die *Retest-Reliabilität* berechnet. Zusätzlich kamen die SEA-K zum Einsatz, um den Einfluss durch *soziale Erwünschtheit und positive Selbstdarstellung* zu erfassen.

Die *konfirmatorische Faktorenanalyse* ergab ein überwiegend überzeugendes Bild im Sinne einer Annahme des theoretischen Modells. Insbesondere die Fit-Indizes CMIN/DF sowie RMSEA bestätigten eine gültige Abbildung der zu Grunde gelegten theoretischen Zusammenhänge, die ohne die Definition von Restriktionen auskommt. Auch für die Teilstichprobe der Jungen wurde die CFA berechnet, was zu vergleichbaren Ergebnissen führte. Die zusätzliche Kreuzvalidierung konnte Stichprobeneffekte auf die Ergebnisse der CFA weitgehend ausschließen.

Die Berechnungen der *Kriteriumsvalidität* bestätigten die Güte des FBJS ebenfalls. Die entsprechenden Skalen aller drei zusätzlich getesteten Instrumente (SFFB, SOQ, ERQ) korrelierten im Sinne der theoretischen Voraussagen. Bis auf eine leichte Korrelation des Faktors ‚Entspannung‘ mit der Skala ‚Zielorientierung‘ des SOQ, die sich nur schwer theoretisch herleiten lässt, konnten auch die diskriminanten Validitäten bestätigt werden. In Bezug auf die *Reliabilität* des Instruments zeigte sich, dass im Vergleich zur ersten Untersuchung durchschnittlich eine Verschlechterung stattgefunden hatte (Tab. 29). Offensichtlich war die Annahme falsch, dass ein kurzer Fragebogen bei gleicher Zahl ausgewerteter Items eine bessere innere Konsistenz aufweisen würde. Auch wenn die meisten Faktoren an-

gesichts ihrer Breite zufriedenstellende Cronbachs- α -Werte ergaben, bleiben die Skalen ‚Distanz‘ und ‚Ausdruck‘ im fragwürdigen Bereich.

Tab. 29: Vergleich der inneren Konsistenzen zwischen Stichprobe 1 und 2.

Innere Konsistenz	Cronbachs- α	
	S1	S2
Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	,865	,853
Regeln und Sicherheit	,847	,763
Risiko, Alles geben	,781	,716
Einfühlungsvermögen	,704	,676
Kooperation	,799	,741
Entspannung	,798	,697
Distanz	,528	,646
Ausdruck	,623	,593
N	304-345	401-432
Durchschnitt	,74313	,71063

Eine Untersuchung von Geschlechts- und Altersunterschieden ergab keine bedeutsamen Unterschiede der inneren Konsistenz. Auffällig war nur der Unterschied zwischen Realschülern und Gymnasiasten, der zwar gering, aber eindeutig ausfiel. Da die Reliabilität eng mit dem Verständnis der Items zusammenhängt ist dieser Unterschied durchaus erklärbar.

Die *Retest-Reliabilität* fällt von allen Kennwerten am ungünstigsten aus. Keine Skala erreicht einen Wert $>,8$. Da der zeitliche Abstand zwischen den Befragungen nur zwei Wochen betragen sollte und keine kurzfristige Veränderung der erhobenen Selbstkonzeptmerkmale zu erwarten war, fällt eine Begründung schwer. Möglicherweise spielten hier die Unregelmäßigkeiten eine Rolle, die im Rahmen der Durchführung mit der entsprechenden Schule entstanden waren (vgl. Kap. 7.1.8). Zusätzlich könnte ein nicht näher eingrenzbarer Stichprobeneffekt negative Auswirkungen gehabt haben.

Deutlich positiv sind die Ergebnisse des SEA-K zur Überprüfung der Effekte sozialer Erwünschtheit und positiver Selbstdarstellung. Es konnte dem FBJS hier ein sehr geringer Effekt dieser unerwünschten Einflüsse bestätigt werden. Da die Stichprobe mit $N=27$ relativ klein war, ist dieses Ergebnis trotz seiner Eindeutigkeit allerdings mit Vorsicht zu betrachten.

Insgesamt konnte die Validität des FBJS sowohl im Sinne einer inneren als auch einer Kriteriumsvalidität überzeugen. Die Reliabilität konnte in

weiten Teilen ebenfalls zufrieden stellen, ist aber im Bereich der inneren Konsistenz insbesondere für die Skalen ‚Distanz‘ und ‚Ausdruck‘ noch ausbaufähig. Die Retest-Reliabilität des Instruments ist ebenfalls noch unbefriedigend.

Eine Erklärung für die im Vergleich zur Validität schlechte Reliabilität könnte in der Breite der Items liegen. Ein Konstrukt, das so vielseitig ist wie die Variablen des Variablenmodells, kann statistisch nicht so genau abgebildet werden wie eine eindimensionale Skala. Insbesondere dann, wenn es möglichst alle Aspekte abbilden soll und somit eine gute Validität aufweisen würde. Vergleichbare innere Konsistenzen sind in diesem Fall nur durch eine drastische Erhöhung der Itemanzahl möglich. Dies ist durch das *Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemma* (Cronbach & Gleser, 1965, zit. nach Heller, 2001) bedingt. Es besagt, dass eine maximale Reliabilität sich nur auf ein streng eindimensionales Konstrukt beziehen kann. Je breiter das zu messende Konstrukt inhaltlich gefasst ist, desto schlechter wird automatisch die Reliabilität, wenn alle Facetten des Konstrukts berücksichtigt werden sollen, was einer hohen Validität entspräche. Bei der festgestellten Validität des FBJs sind folglich Reliabilitäten unterhalb der üblichen Grenzwerte durchaus vertretbar und können die Eignung des Fragebogens, die komplexen Konstrukte abzubilden, unter Berücksichtigung des *Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemmas* sogar noch unterstreichen. In Bezug auf die beiden Skalen ‚Distanz‘ und ‚Ausdruck‘ sollte jedoch von zusätzlichen Ursachen ausgegangen werden.

8 Abschließende Diskussion

Jungen gelten spätestens seit der Jahrtausendwende vielfach als benachteiligt. Die Diskussion um diese Benachteiligung konzentriert sich dabei spätestens seit den Pisa-Erhebungen insbesondere auf die Problematik der Jungen als Bildungsverlierer (vgl. Kap. 1). Als Ursache für diese Schwierigkeiten wird besonders häufig auf Probleme der Jungen in ihrer *Identitätsentwicklung* verwiesen, die insbesondere mit dem Konflikt zwischen modernen und traditionellen Anforderungen an Männlichkeit in Verbindung stehen sollen. Neben dieser Argumentation, die sich bis heute halten konnte (vgl. bspw. Hurrelmann, 2012), existieren spätestens seit der Jungenstudie von Winter und Neubauer für die BZgA (2004) deutlich

positivere Vorstellungen von der *Bewältigung* dieser *ambivalenten Anforderung an das Junge-Sein*. Zwar bestätigt sich hier die Herausforderung für Jungen, sich zwischen traditionellen und modernen Aspekten von Männlichkeit zu orientieren, dies scheint ihnen jedoch in vielen Fällen, im Sinne einer *Balance*, durchaus zu gelingen (Winter & Neubauer, 2001; Michalek, 2006). Voraussetzung für das Gelingen dieser Balance ist ein *flexibles Verständnis von Männlichkeit*, das sich nicht an starren Rollenzuschreibungen orientiert, sondern im Sinne konstruktivistischer Ansätze situativ im Handlungsprozess zwischen Umwelt und Individuum neue Formen annehmen kann (vgl. Kap. 2.3). Als Ausgangspunkt wird im Rahmen dieser Arbeit das Individuum gesehen, das im Rahmen der *Geschlechtsidentitätsentwicklung* als *Entwicklungsaufgabe* (vgl. Kap. 3.1) aus sich selbst heraus und innerhalb der Möglichkeiten, die das Umfeld ermöglicht, seine *Geschlechtsidentität*, im Sinne einer alltäglichen Identitätsarbeit (Keupp, 1997), entwickelt (vgl. Kap. 2.3; Kap. 3.1).

Diese ‚*gelingende*‘ *Balance* von Jungen (BZgA, 2004) als Gestalter ihrer eigenen Geschlechtsidentität wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, indem das auf dieser Idee aufbauende ‚Variablenmodell balancierter Männlichkeit‘ von Winter und Neubauer (2001) zum Gegenstand einer Instrumententwicklung gemacht wird. Dazu ist es auf der Grundlage bestehender Arbeiten von Neuber (Grabs, Kringe & Neuber, 2005; Neuber, 2007b; Neuber & Salomon, 2010) auf das Setting Sport übertragen worden (Kap. 4.2).

Der *Sport* kann eine bedeutende Rolle in der *Jungenförderung* einnehmen. Diese liegt nicht nur in der großen Bedeutung, die er im Leben vieler Jungen spielt. Gleichzeitig stellt er verschiedene positive *Erprobungs-* und *Identifikationsmöglichkeiten* zur Verfügung. Er bietet einen Raum, in dem *direkte leibseelische Erfahrungen* gemacht werden können, die Männlichkeitsvorstellungen bestätigen, aber auch verunsichern und erweitern können. Hier geben insbesondere der Bezug des *Körpers* zum *Leib-Habitus* (Bourdieu, 1997) sowie ein *ästhetisches Bildungsverständnis* (Beckers, 1997) dem Sport seine Bedeutung als Feld für das Erleben und Lernen im Kontext der *Entwicklung von Geschlechtsidentität* (vgl. Kap. 3.4). Diese Bedeutung wird durch den Einfluss von *Zugehörigkeit* und *Anerkennung*

auf die Identitätsentwicklung zusätzlich unterstützt. Nach Keupp (1997) sind Zugehörigkeit und Anerkennung wichtige Voraussetzungen für eine freie, von (nicht nur geschlechtsbezogenen) Rollen losgelöste Identitätsentwicklung, da Entwicklungsoffenheit immer auch mit *Unsicherheit* verbunden ist (vgl. Kap. 3.1). Der Sport als Ort, der häufig auch zur Pflege sozialer Kontakte aufgesucht wird (Neuber, 2011), bietet nicht nur die Möglichkeit, *Leistung* direkt am eigenen Leib erfahren zu können, sondern auch *Anerkennung* von Mitsportlern und Trainern zu erhalten.

Basierend auf diesen Überlegungen ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, auf der Grundlage des ‚*Variablenmodells im Sport*‘ (Kap. 4.2) ein *quantitatives Instrument* zu entwickeln, das es ermöglichen soll, moderne und traditionelle Aspekte des ‚Junge-Seins‘, bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport, messbar zu machen. Die Instrumententwicklung bedient sich dabei des *kognitiven Identitätsverständnisses* nach Haußer (1997) (vgl. Kap. 3.1) und basiert entsprechend auf Aussagen zum *Selbstkonzept* von Jungen. Wie erwartet, kam es durch die erste Untersuchungsphase nicht nur zu der angestrebten Verkleinerung des Itempools, sondern auch zu einer Reduktion der Faktorenanzahl (Kap. 6.3). Die zweite Untersuchungsphase konnte dieses Ergebnis unterstreichen, insbesondere die konfirmatorische Faktorenanalyse (Kap. 7.3).

Im Folgenden sollen die Konsequenzen dieser Ergebnisse für die formulierten Ziele der Instrumententwicklung beleuchtet werden. So soll sich zeigen, ob sich die im Modell auf theoretischer Basis angenommenen Themen der Identitätsentwicklung von Jungen empirisch abbilden lassen. Der FBJS soll zudem die Begleitung von Interventionen im Rahmen der Jungenförderung unterstützen und Entwicklungen von Lerngruppen erfassbar machen.

Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase scheinen das Variablenmodell im Sport zunächst zu reduzieren (vgl. Abb. 11). Das Resultat ist ein Modell, das nach wie vor acht Ebenen beschreibt, sich aber nicht als Spektrum zwischen den Variablenpaaren auswerten lässt, wie es ursprünglich geplant war. Dabei kommt es an einzelnen Stellen zu inhaltlichen Verschiebungen.

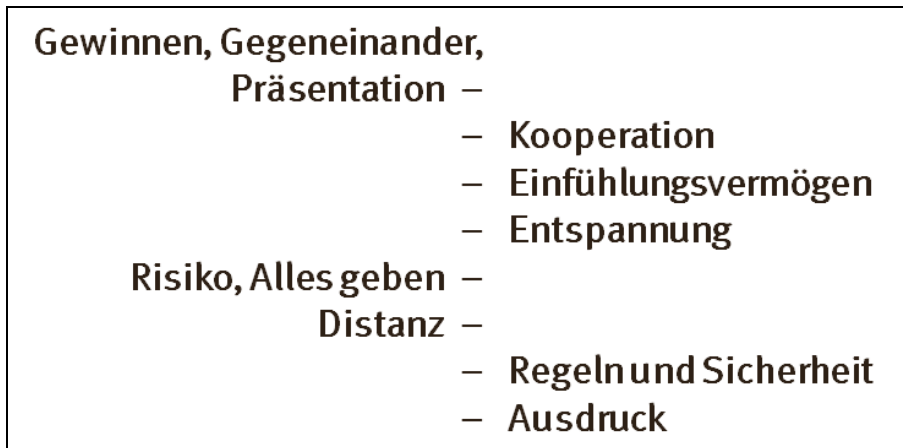


Abb. 11: Die empirisch extrahierten Faktoren im Schema des Variablenmodells im Sport.

Die neuen Faktoren lassen sich jedoch im Sinne der theoretischen Grundlage eindeutig traditionellen oder modernen Aspekten von Männlichkeit zuordnen (Kap. 6.3). Auffällig ist, dass die meisten inhaltlichen Facetten des Ursprungsmodells erhalten geblieben sind. Modifikationen gibt es an ihrer Verteilung, wie beispielsweise die Trennung von *Ausdruck* (in Bezug auf authentische Emotionen) und *Präsentation* (in Bezug auf Selbstdarstellung) zeigt. Einzelne Aspekte gingen aber auch verloren. So ist das Instrument beispielsweise nicht in der Lage, explizit zwischen physischer und psychischer Entspannung zu trennen und im Bereich Distanz ist der emotionale Aspekt nicht direkt durch die Items angesprochen. Mit Blick auf den breiten Validitätsbereich der Konstrukte des Variablenmodells im Sport (Kap. 6.1.3), die vor dem Hintergrund des *Bandbreiten-Fidelitätsdilemmas* (Cronbach & Gleser, 1965) eine reliable (präzise) und gleichzeitig vollständig valide (also alle Facetten beinhaltende) empirische Abbildung unwahrscheinlich erscheinen lässt, kann dieses Ergebnis voll zufrieden stellen. Dies gilt insbesondere, da sich die meisten Facetten der unterschiedlichen Variablen abbilden lassen. Die zum Teil neue Zuordnung regt zum Nachdenken über eine *Neustrukturierung* des Variablenmodells im Sport an. Aufgrund der praxisorientierten Struktur des Ursprungsmodells und vor allem durch ihren engen Bezug zu einem *konstruktiv-flexiblem Verständnis von Männlichkeit als Entwicklungsaufgabe* (Kap. 2.3) bietet sich eine grundsätzliche Neustrukturierung jedoch nicht an. Das empirische Ergebnis verweist vielmehr darauf, dass die Variablen des Praxismodells untereinander zahlreiche Verbindungen aufweisen, wie

sie bereits in der theoretischen Aufarbeitung (Kap. 4.2.1 bis 4.2.8) deutlich wurden.

Bei genauer Betrachtung erscheint die empirische Abbildung einer modifizierten Struktur sogar wahrscheinlich, da Verbindungen zwischen den Variablen auf zwei Ebenen anzunehmen sind. Die erste Ebene ist eine *horizontale*, welche jeweils die zwei Seiten der einzelnen Variablenpaare miteinander verbindet. Diese Verbindung ist offensichtlich so stark, dass eine unabhängige Erhebung beider Seiten nicht möglich ist, was sich in der Konzentration der neuen Variablen auf eine Seite, traditionell oder modern, ausdrückt. Die zweite Ebene ist eine *vertikale*. Sie bildet eine Klammer um jeweils alle Variablen einer der beiden Seiten des Modells und verleiht ihnen entsprechende Gemeinsamkeiten. Es ist anzunehmen, dass der Konflikt zwischen horizontaler und vertikaler Ebene zu der hier sichtbar gewordenen Bündelung unterschiedlicher Facetten aus verschiedenen Variablen geführt hat. Beispielsweise könnte der *männliche Überlegenheitsimperativ* die Bündelung der unterschiedlichen Aspekte von *Gewinnen*, *Gegeneinander* und *Präsentation* in einem entsprechenden Faktor begründen (vgl. Kap. 6.3).

Einen abschließenden und gewichtigen Beleg für die Annahme einer *empirischen Absicherung* des theoretischen Modells liefert die *konfirmatorische Faktorenanalyse*, deren weitgehende Unabhängigkeit von der Stichprobe durch die erfolgreiche Kreuzvalidierung angenommen werden kann. Der besondere Wert dieses Ergebnisses liegt darin, dass es nicht nur die korrekte Zuordnung der einzelnen Items zu ihren Faktoren bestätigt, sondern die Modellstruktur als Ganzes, die sowohl die Zuordnung der Variablen zu traditionellen und modernen Aspekten von Männlichkeit erlaubt, als auch die meisten Facetten des Ursprungsmodells abbildet, empirisch untermauert.

Trotz des eindeutigen Ergebnisses der konfirmatorischen Faktorenanalyse, sind drei *Einschränkungen* bei der Anwendung des Instruments zu beachten. Auf inhaltlicher Ebene führt die Zusammenstellung verschiedener Aspekte des Ursprungsmodells in zum Teil neuen Variablen dazu, dass entsprechende Evaluationen mit dem Instrument sich an den neu entstandenen Skalen orientieren müssen. Beispielsweise ist damit eine

isolierte Erhebung von ‚*Konkurrenz*‘ nicht machbar. Möglich ist aber eine Ableitung aus dem neuen Faktor ‚*Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation*‘. Unter Berücksichtigung des engen Zusammenhangs innerhalb des Faktors, der sich durch die Instrumententwicklung gezeigt hat, erscheint es sogar durchaus empfehlenswert, diese Verknüpfung zu berücksichtigen.

Die Eignung des Instruments auf Ebene der *Gütekriterien* ist durch Kapitel 7.3 beschrieben. Vorsicht ist in Bezug auf die Messgenauigkeit geboten, wobei insbesondere die *Retest-Reliabilität* die Interpretation geringer Effekte erschwert. Dieses Gütekriterium wird noch eingehender geprüft werden müssen. Achtung ist zudem bei der Interpretation der Skalen ‚*Distanz*‘ und ‚*Ausdruck*‘ geboten. Diese sind mit einer *inneren Konsistenz* von Cronbachs- α deutlich unter ,07 noch verhältnismäßig ungenau.

Als *Zielgruppe* bieten sich insbesondere Schüler von Gymnasien im Alter von 11 bis 15 Jahren an. Für Realschüler wurden geringfügig schlechtere Reliabilitäten festgestellt (Kap. 7.2.3). Eine Einschränkung ist für Haupt- und Gesamtschüler insofern auszusprechen, als dass das Instrument bislang an dieser Zielgruppe nicht erprobt wurde und entsprechend keine exakte Aussage zur Zuverlässigkeit und Gültigkeit für diese Gruppe gemacht werden kann.

Unter Beachtung der genannten Einschränkungen ist das Instrument zur *Evaluation* von Jungenförderung in Gruppen in der hier vorliegenden Form ohne Bedenken zu empfehlen.

Bei der Nutzung des Instruments zur *Gruppendiagnostik* als Grundlage zur Planung von Interventionen wirken sich die genannten Einschränkungen möglicherweise stärker aus. Eine grobe Orientierung mit Hinweisen auf interessante Felder für Interventionen sollte aber problemlos möglich sein.

8.1 Methodischer Ausblick

Die in Kapitel 8 genannten Einschränkungen für die Anwendung des FBJs stellen die wichtigsten Ausgangspunkte für eine weitere Verfeinerung des Instruments dar. Darunter sind insbesondere die Erweiterung der *Ziel-*

gruppe und die Arbeit an einer Verbesserung einzelner *Reliabilitäten* relevant.

Davon ausgehend, dass Jungen niedrigerer sozialer Schichten und geringerer Bildungsniveaus einen schwierigeren Zugang zu modernen Vorstellungen von Männlichkeit haben, sind diese für Interventionen im Sinne des Variablenmodells eine interessante *Zielgruppe*. Das Instrument sollte entsprechend beispielsweise auch an Hauptschulen erprobt werden. Die etwas schlechteren *inneren Konsistenzen* an der Realschule im Vergleich zum Gymnasium weisen darauf hin, dass die Gütekriterien hier etwas abnehmen könnten, so dass der Fragebogen gegebenenfalls noch auf diese Zielgruppe abgestimmt werden könnte.

Zur Verbesserung der *Genauigkeit* des Bogens kann die Retest-Reliabilität noch einmal in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang sind die Probleme mit der *Erhebungssituation* der zweiten Untersuchungsphase zu beachten. Diese Erhebung fand vollständig ohne meine Anwesenheit statt, so dass es nicht möglich war, die Erhebungssituation zu kontrollieren. Dass eine Instruktion über Multiplikatoren, unterstützt durch Informationsmaterial, in diesem Fall nicht ausreichend war, zeigte sich insbesondere im Rahmen der Retests, wo es zu Problemen kam (Kap. 7.1.8). Zudem ist zu beachten, dass dies nur die direkt beobachtbaren Konsequenzen einer nicht kontrollierten Erhebungssituation sind. Weitere Einflüsse sind zwar nicht in gravierendem Maß zu vermuten, allerdings auch nicht auszuschließen. Entsprechend empfiehlt es sich, eine *weitere Prüfung* der Retest-Reliabilität durchzuführen, ohne darauf bezogene Änderungen am Bogen vorzunehmen, um einen Einfluss durch die Erhebungssituation und gegebenenfalls auch der Stichprobe ausschließen zu können.

Das Vorhaben, den FBJS durch eine Normierung für individualdiagnostische Zwecke nutzbar zu machen, ist nicht angedacht und erscheint aufgrund der beschriebenen Gütekriterien auch nicht empfehlenswert (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 108).

Modifikationen am Fragebogen selbst empfehlen sich hingegen insbesondere mit Blick auf die inneren Konsistenzen einzelner Skalen. In diesem Zuge könnten alle Skalen noch einmal einer Prüfung unterzogen werden,

beispielsweise auch mit dem Ziel, den Fragebogen weiter zu kürzen und ihn somit ökonomischer sowie mit Blick auf die Konzentrationsfähigkeit der Jungen möglicherweise auch genauer zu machen. Ansätze für eine solche Verfeinerung der Skalen sollen im Folgenden exemplarisch an drei Variablen vorgestellt werden.

Tab. 30: Itemanalyse: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation, Stichprobe 2.

Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation (N=406 α = ,853)	Mittelwert	Standardabweichung	α ohne das Item
Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	2,96	,988	,847
Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	3,32	,757	,843
Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	2,74	1,030	,837
Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	2,16	1,051	,846
Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	2,33	,988	,838
Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	2,82	,975	,836
Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	2,66	1,055	,842
Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	2,78	,837	,848
Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.	2,54	,977	,830
Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	2,80	,924	,844
Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	1,98	,904	,849
Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	2,60	1,074	,839

Der Faktor ‚Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation‘ (Tab. 30) lag nach der zweiten Untersuchungsphase nach wie vor im guten Reliabilitätsbereich. Eine Verbesserung durch das Entfernen von Items ist nicht möglich. Aufgrund der hohen Itemzahl wäre dies aber unter Umständen trotzdem zu empfehlen, um die *Ökonomie* des Bogens zu steigern. Dafür würden sich die Items ‚Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin‘ und ‚Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden‘ anbieten. Das Item ‚Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich schnell sauer‘ würde zwar auch keinen hohen Reliabilitätsverlust bewirken, sollte jedoch wegen seiner geringen Schwierigkeit erhalten bleiben.

Tab. 31: Itemanalyse: Regeln und Sicherheit, Stichprobe 2.

Regeln und Sicherheit (N=423 α = ,763)	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.	3,38	,870	,749
Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	2,98	1,000	,733
Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	2,92	,877	,730
Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	3,59	,679	,747
Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	2,73	,895	,759
Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	2,85	,965	,752
Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	2,77	,897	,741
Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	2,48	1,014	,756
Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	3,39	,798	,740
Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	3,19	,826	,734
Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	3,04	1,005	,760

Tab. 32: Itemanalyse: Ausdruck, Stichprobe 2.

Ausdruck (N=437 α = ,593)	Mittelwert	Standard- abweichung	α ohne das Item
Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	2,40	,944	,583
Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	2,43	,893	,581
Ich verstehe mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	2,36	,858	,537
Ich versuche, möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	2,29	,847	,528
Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	2,37	,854	,521
Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	1,78	,768	,573
Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	2,69	,943	,554

‚Regeln und Sicherheit‘ (Tab. 31) liegt im akzeptablen Reliabilitätsbereich. Auch hier wäre eine Kürzung vor allem aufgrund der hohen Itemanzahl zu empfehlen. Die beiden Items mit dem geringsten Reliabilitätsverlust wären: ‚Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit‘ und ‚Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht‘. Beide

enthalten jedoch einen *Beitrag zur Breite* des Faktors und sollten entsprechend nicht ohne Not aufgegeben werden.

Die schlechteste *innere Konsistenz* weist der Faktor ‚*Ausdruck*‘ auf (Tab. 32). Hier scheint es in erster Linie lohnenswert, über die Erprobung neuer, *zusätzlicher Items* nachzudenken. Beispielsweise sollten dies mit Blick auf die Mittelwerte unter anderem auch Items sein, die voraussichtlich eine geringere Schwierigkeit aufweisen. ‚Wenn es mir gut geht, sieht man mir das meistens auch an.‘ könnte ein solches Item sein.

8.2 Inhaltlicher Ausblick

Bevor die Möglichkeiten zur Anwendung des neuen FBJs dargestellt werden, soll eingangs die Beschreibung einer langfristigen Perspektive auf denkbare Entwicklungen, über den vorliegenden Fragebogen hinaus, erfolgen.

Da das Feld der *Jungenforschung*, insbesondere im quantitativen Bereich, noch jung und wenig besetzt ist, sind die Perspektiven auf neue inhaltliche Fokussierungen vielfältig. Zur Orientierung über noch nicht abgedeckte Themenfelder zeigt sich die *Huston-Matrix* (Ruble & Martin, 1998, S. 943) hilfreich (Kap. 2.4; Abb. 2). Das vorliegende Instrument ist der Ebene B ‚*Identity or Self-Perception*‘ sowie auf der Inhaltsebene dem Bereich 3 ‚*Personal-social attributes*‘ zuzuordnen. Gerade mit Blick auf das *Männlichkeitsverständnis* von Jungen wäre beispielsweise eine Erweiterung auf die Ebene C ‚*Preferences*‘ bei gleichbleibendem Inhaltsbereich (‚*Personal-social attributes*‘) lohnenswert. Dort würde nicht nach *Selbstbeschreibungen* (‚Ich bin jemand, der‘) sondern nach *Wünschen* (‚Ich könnte gerne gut...‘, ‚Ich wäre gerne jemand, der...‘) gefragt werden. Gerade die Kombination aus beiden Feldern, B und C, könnte Aufschluss über die Zufriedenheit der Jungen mit ihrer persönlichen Balance zwischen traditionellen und modernen Anforderungen an Männlichkeit bieten.

Zusätzlich möchte ich die Übertragung der hier vorgenommenen Instrumententwicklung auf die *Zielgruppe der Mädchen* vorschlagen. Diese könnte vom bestehenden Bogen ausgehen. Die Ergebnisse sprechen zumindest in großen Teilen für eine Übertragbarkeit. Spannender wäre es jedoch, am Anfang des Prozesses anzusetzen und zunächst über qualita-

tive Interviews die *Themen der Mädchen* zu extrahieren, ähnlich wie es Winter und Neubauer (BZgA, 2004) bei der Entwicklung des allgemeinen Variablenmodells vorgenommen haben.

Zunächst aber bietet es sich an, die Möglichkeiten, die der FBJs für die *Praxis* eröffnet, in den Blick zu nehmen. Der Fragebogen bietet erstmals die Möglichkeit, Junge-Sein im Sinne des Variablenmodells im Sport auf einer theoretisch und empirisch abgesicherten Basis zu erheben. Insgesamt ist er als eines von wenigen quantitativen Instrumenten im Bereich der *Jungenforschung* anzusehen. Mit dem FBJs ist es nun möglich, die zahlreichen qualitativen Befunde zur ‚Balance‘ von Jungen zwischen modernen und traditionellen Anforderungen an Männlichkeit, zumindest innerhalb des Settings Sport, zu überprüfen und Interventionen nach dem Konzept des Variablenmodells im Sport zu evaluieren. Ansatzpunkte dazu werden im Folgenden dargestellt.

Als stärkster Faktor ging ‚*Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation*‘ aus der Instrumententwicklung hervor. Die besondere Bedeutung, die diesen Bereichen zukommt, ist bereits in der Theorie erkennbar, insbesondere in dem großen Einfluss, der dem *männlichen Überlegenheitsimperativ* zugeschrieben wird (vgl. Schmerbitz & Seidensticker, 1997; Neuber, 2006). Bereits 2005 stellten Grabs, Kringe und Neuber (2005) neben *Leisten und Leistung* auch *Erfolg und Misserfolg* als Kernthemen der sportbezogenen Jungenförderung heraus. Dabei ist Erfolg immer auch auf die *Anerkennung* der eigenen Leistung angewiesen (Erdmann, 2009), was die Bedeutung der *Präsentation* in diesem neuen Faktor unterstreicht. Entsprechend würde es sich anbieten, im Rahmen einer Intervention im Bereich Gewinnen und Verlieren nicht nur das Mit- und Gegeneinander zusätzlich in den Blick zu nehmen, sondern auch den Aspekt der *Präsentation*, die Bedeutung eines ‚Publikums‘ zu berücksichtigen. Reizvoll erscheint in diesem Zusammenhang eine Intervention mit mehreren Gruppen und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. So könnte eine Gruppe sich isoliert auf das Thema ‚Umgang mit Siegen und Niederlagen‘ konzentrieren, während eine zweite Gruppe ganzheitlicher vorgeht und auch die Bedeutung des Publikums und der Präsentation in diesem Zusammenhang in den Blick nimmt. Mit Hilfe des Instruments könnten daraufhin Unterschiede in der

Entwicklung der beiden Gruppen erhoben werden, wobei es möglich wäre, versuchsweise die große Skala ‚*Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation*‘ in ihre drei Teilkomponenten zu zerlegen und die Aspekte zusätzlich zur Gesamtbetrachtung einzeln in den Blick zu nehmen.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die grundsätzliche Herausforderung für Jungen, zwischen traditionellen und modernen Vorstellungen von Männlichkeit zu *balancieren*, deren Relevanz durch Hurrelmann (2012) auch für die jüngere Zeit beschrieben wird. Er vermutet insbesondere einen Zusammenhang zwischen den *ambivalenten Anforderungen an die Entwicklung der Geschlechtsidentität* und dem *Schulversagen* der Jungen. Das Schulversagen kann sich wiederum mit Blick auf den *männlichen Überlegenheitsimperativ* problematisch auswirken, wie in Kapitel 3.3.1 herausgestellt wird. Um hierauf Einfluss zu nehmen, bietet sich die Beschäftigung mit dem Variablenpaar *Spannung und Entspannung* an, insbesondere da der Entspannungsbegriff an sich eng mit der Balance-Idee verbunden ist (vgl. Kap. 4.2.5). In der Inszenierung einer darauf aufbauenden Intervention gilt es, für Jungen attraktive Formen der Entspannung anzubieten. Beispielsweise empfehlen sich hier neben passiven vor allem aktive Formen der Entspannung. Mit aktiv sind nicht nur Entspannungsmethoden, wie die progressive Muskelrelaxation nach Jacobson gemeint, auch sportliche Betätigung an sich kann im Sinne eines Spannungswechsels ausgleichende Wirkung haben. Besonders im Schulalltag vermag der Sportunterricht, als Kontrast zum bewegungsarmen, kopflastigen Klassenunterricht, dazu einen Beitrag zu leisten. Werden Jungen im Rahmen einer Intervention entsprechend sensibilisiert, dass sie Möglichkeiten solcher Entspannung im Sinne einer Perspektiverweiterung (vgl. Kap. 1.3) verfügbar haben, können sie diese möglicherweise nicht nur im Schulalltag einsetzen, um Ausgleich in einem leistungsgeprägten Alltag zu finden. Der Erfolg einer entsprechenden Intervention könnte mit dem vorliegenden Instrument insbesondere an der Skala Entspannung abgelesen werden. Darüber hinaus empfiehlt sich eine Kontrolle der (möglicherweise ausgleichenden) Auswirkungen auf andere Aspekte innerhalb des Spektrums des FBJS.

9 Literatur

- Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire - Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, 55 (3), 144-152.
- Bähr, I. & Gröben, B. (2012). Spielen und Leisten, Konkurrieren und Kooperieren im Sport. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft* (S. 71-100). Wiebelsheim: Limpert.
- Balz, E. (Hrsg.) (2009). *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem*. Aachen: Shaker.
- Balz, E. (2003). Wie kann man soziales Lernen im Sport fördern? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S.149-167). Schorndorf: Hofmann.
- Barz, H. (1984). *Männersache. Kritischer Beifall für den Feminismus*. Zürich: Kreuz.
- Bauer, U. (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), 118-142.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegungen für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Beckers, E. (1997).Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bentheim, A., May, M. Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim und München: Juventa.

- Bilden, H. (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 777-812). Weinheim: Beltz.
- Bilden, H. & Dausien, B. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 7-15). Opladen: Budrich.
- Bilden, H. (2002). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bischof-Köhler, D. (2006). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der geschlechterunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blankertz, S. & Doubrawa, E. (2005). Aggression (*Lexikon der Gestalttherapie*). Zugriff am 18. September 2012 unter <http://www.gestalttherapie-lexikon.de/aggression.htm>
- BMBF (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Berlin: Eigenverlag.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 10. September 2012 unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf
- Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch jungen-Pädagogik* (S. 63-76). Weinheim und Basel: Beltz.
- Böhnisch, L. (1999). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1993). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1993). *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.

- Boldt, U. (2004). *„Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1997). Männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis* (S. 153-217). Frankfurt am Main: Transcript.
- Brettschneider W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Schorndorf: Hofmann.
- Budde, J. & Mammes, I. (Hrsg.) (2009). *Jungenforschung empirisch. Zwischen männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS.
- Budde, J. (2009). Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 73-89). Wiesbaden: VS.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei männlichen Jugendlichen*. Bonn und Berlin: Schriftenreihe Bildungsforschung des BMBF.
- BZgA (Hrsg.) (2004). *Kompetent, Authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Köln: Eigenverlag.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I. & Flag, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche?. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Connell, R. W. (2006). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Cronbach, L. J. & Gleser, R. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University Illinois Press.

- Diefenbach, H. (2008). Jungen und schulische Bildung. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch jungen-Pädagogik* (S. 92-108). Weinheim und Basel: Beltz.
- Diezinger, A., Marquardt, R., Bilden, H. & Dahlke, K. (1983). *Zukunft mit beschränkten Möglichkeiten. Entwicklungsprozesse arbeitsloser Mädchen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Digel, H. (1983). Wie die Vielfalt des Sports zusammenhängt. In H. Digel (Hrsg.), *Lehren im Sport* S. 25-39). Reinbek: Rowohlt.
- Diketmüller, R., Berghold, B., Förster, B., Frommhund, E., Witzeling, J. & Studer, H. (2007). *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. Abschlussbericht*. Zugriff am 23.09.2012 unter <http://www.eduhi.at/dl/ABSCHLUSSBERICHT.pdf>
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 178-189). Wiesbaden: VS.
- Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000). Developmental social psychology of gender: An integrative framework. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* (S. 3-32). Mahwah: Erlbaum.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen* (S. 7-39). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Elbe, A.-M., Wenhold, F. & Beckmann, J. (2008). *SOQ: Fragebogen zur Erfassung der Leistungsorientierung im Sport*. Abgerufen aus dem World Wide Web am 24.10.2011 unter <http://www.bisp.de>.
- Engler, S. (2010). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 257-268). Wiesbaden: VS.
- Erdmann, R. (2009). Leistung fördern, beurteilen und beraten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 154-171). Balingen: Spitta.

- Fagot, B. I. (1995). Psychosocial and cognitive determinants of early gender-role development. *Annual Review of Sex Research*, 6, 1-31.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 175-191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ferchhoff, W. (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Wiesbaden: VS.
- Ferchhoff, H. (1999). *Jugend an der Wende vom 20. Zum 21. Jahrhundert*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fessler, N. (2011). Entspannungstraining in der Schule?. *Sportunterricht*, 60, 162-169.
- Forster, E. & Rieger-Ladich, M. (2004). Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 271-285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *sportpädagogik*, 14 (5), 11-16.
- Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2002). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske & Budrich.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *sportpädagogik*, 23 (2), 28-39.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik*, 25 (1), S. 47-51.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1928). *Das neue Schulturnen*. Berlin: Baltz.
- Gieß-Stüber, P., Neuber, N., Gramespacher, E. & Salomon, S. (2008). Mädchen und Jungen im Sport. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 63-83). Schorndorf: Hofmann.

- Gieß-Stüber, P., Voss, A. & Petry, K. (2003). GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 69-108). Opladen: Leske + Budrich.
- Gusinde, F. (2010). *Die Auswirkungen von Entgrenzungsprozessen auf die Lebenswelten von Hauptschülern. Empirische Untersuchung an sechs Schulstandorten in einem Landkreis von Rheinland-Pfalz* [Elektronische Version]. Dissertation, Universität Siegen.
- Grabs, R., Kringe, M. & Neuber, N. (2005). *Nur die Leistung zählt!? – Leisten, Leistung und Erfolg in der sportlichen Jungenarbeit*. (Hrsg. von der Sportjugend NRW). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Großkurth, H. & Reißig, B. (2009). Geschlechterdimensionen im Übergang von der Schule in den Beruf. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 115-128). Wiesbaden: VS.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: männlich – weiblich*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Hartmann-Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften. In I. Hartmann-Tews, I. & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 40-53). Schorndorf: Hofmann.
- Haußer, K. (1997). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (120-134). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heller, K. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, M., Dalbert, C. & Stoll, O. (2008). Fairness im Fußball. Zusammenhänge mit Gerechtigkeitsmotiv und Ungerechtigkeitserfahrungen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 15 (1), 12-24.

- Hoffmann, A. (2009). Empirische Desiderate einer normativen Fachdidaktik. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S. 25-36). Aachen: Shaker.
- Hu, L. & Bentler, O.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424 – 453.
- Hurrelmann, K. (2012). Männer als Bildungsverlierer. Warum wir dringend eine stärkere Jungenförderung benötigen. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.), *Bildung – Prävention – Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 15. Deutschen Präventionstages 2010* (S. 231-242). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Hurrelmann, K. (2005). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K, Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2003). *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim und München: Juventa.
- Hüther, G. (2009). *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jacobs, D. (1985). *Bewegungsbildung - Menschenbildung*. Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Jösting, S. (2008). Männlichkeit und geschlechtshomogene Praxis bei Jungen. In N. Baur & J. Luedtke, (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 45-60). Opladen: Budrich.
- Jösting, S. (2007). Tatkraft, Zuneigung und Positionskampf. Was Freundschaften für Jungen bedeuten [Themenheft]. *Jahresheft Schüler* (S. 18-19). Seelze: Friedrich.
- Jung, C. G. (1990). *Archetypen*. München: DTV.

- Kaufmann, N. & Neuber, N. (2012). Regeln anerkennen, Regeln überschreiten – Individuelle Förderung von Jungen im Sportspiel. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (S. 215-227). Münster, Hamburg: Lit.
- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim und Münschen: Juventa.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 11-39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp H. & Höfer R. (Hrsg.) (1997). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleindienst-Cachay, C. (1996). Empathie in Spiel und Sport. *sportpädagogik*, 20 (2), 19-28.
- Koch-Priewe, B, Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger?. Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Hrsg.), *The development of sex differences* (S. 82-173). Stanford: Stanford University Press.
- Krebs, A. (2009). „Wir Jungs sind halt nicht so eine Gemeinschaft“. Personenzentrierte Jungenforschung als Zugang zum psychosozialen Erfahrungswissen jugendlicher Schüler. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 103-114). Wiesbaden: VS.
- Laqueur, T. (1992). *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis zu Freud*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Lockl, K. & Schneider W. (2010). Kognitive Grundlagen: Denken, Gedächtnis und Metakognition. In E. Walther, F. Preckel & S. Mecklenbräuer (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (S. 71-95). Göttingen: Hogrefe.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marienfeld, U. (2011). *Die Bedeutung von Emotionen und deren Ausdrucksformen für die soziale Konstruktion von Männlichkeiten im Schulsport*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Menze-Sonneck, A. (2009). Weibliche Kraft und männliche Anmut?. Bewegungsgestaltung als Beitrag zur reflexiven Koedukation. *Sportunterricht*, 58, 323-329.
- Meyer, H. & Paradies, L. (1997). *Körpersprache im Unterricht*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg.
- Michalek, R. (2009). Gruppendiskussion mit Grundschulern. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 47-71). Wiesbaden: VS.
- Michalek, R. (2006). „Also wir Jungs sind...“. *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster: Waxmann.
- Micus-Loos, C. (2004). Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 112-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moegling, K. (1989). Anspannen und Entspannen. *sportpädagogik*, 13 (4), 14-20.
- Mohr A. & Glaser S. (2010). Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften bei Kindern und Jugendlichen. In E. Walther, F. Preckel & S. Mecklenbräuer (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (S. 133-151). Göttingen: Hogrefe.

- Mrazek, J. (2006). Somatische Kultur, Körperkonzept und Geschlecht. In I. Hartmann-Tews, I. & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 78-88). Schorndorf: Hofmann.
- Mummendey, H.D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuber, N. (2011). Bildungspotenziale im Kinder- und Jugendsport – Perspektiven für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 143-161). Wiesbaden: VS.
- Neuber, N. (2010). *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? - Annäherungen zwischen Sollen und Sein*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bielefeld, 4.6.2010. Zugriff am 12. September 2012 unter http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/dvs_neuber_vortrag_sportp__dagogik_als_erfahrungswissenschaft_2010-06-04.pdf
- Neuber, N. & Salomon, S. (2010). Jungen fördern. *sportpädagogik*, 34 (2), 2-8.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen*. Dortmund: Borgmann.
- Neuber, N. (2007a). *Entwicklungsförderung im Jugendalter. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Sicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2007b). „Wo die wilden Kerle toben!?“ – Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit - Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 321-324). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2007c). "Boys play sport!" – Bewegung, Spiel und Sport im Schulalltag von Jungen. *Schüler-Jahresheft*, 2007, 68-70.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht – Status Quo und Perspektiven für Forschung, Lehre und Sportpraxis* (S. 125-138). Schorndorf: Hofmann.

- Neuber, N. (2003). Früh übt sich, was ein Meister werden will!? – Zum Umgang mit Leistung und Erfolg in der bewegungsorientierten Jungearbeit. *Motorik*, 26 (3), 106-116.
- Neumann, P. (1997). Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 155-168). Schorndorf: Hofmann.
- Nestvogel, R. (2010). Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 166-177). Wiesbaden: VS.
- Nielsen, H. B. (2009). New Boys? A Nordic Perspective. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 205-218). Wiesbaden: VS.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim, Berlin und Basel: Beltz.
- Phoenix, A., Pattman, R., Croghan, R., Griffin, C. & Hunter, J. (2009). Consuming Masculinities: Intersections of Gender and Peer Culture in Everyday School Practices. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 149-161). Wiesbaden: VS.
- Pinker, S. (2008). *Das Geschlechterparadox. Über begabte Mädchen, schwierige Jungs und den wahren Unterschied zwischen Männern und Frauen*. München: DVA.
- Pollack, W. F. (2001). *Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2008). Voraussetzungen für eine jugengerechte Schule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 122-135). Weinheim und Basel: Beltz.
- Prohl, R. & Gröben, B. (2011). Was ist eine sportliche Bewegung?. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungslehre* (S. 11-50). Wiebelsheim: Limpert.

- Rank, A. (2006). Jungen sprechen über Väter. In K. Schultheis, G. Strobel-Eisele & T. Fuhr (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung* (S. 170-185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Richartz, A. (2005). „Wir wollen keine Heulsusen-schlappsützen!“. In R. Grabs, M. Kringe & N. Neuber, N. (Hrsg.), *Nur die Leistung zählt!? – Leisten, Leistung und Erfolg in der sportlichen Jungenarbeit* (S. 8-10). Duisburg: Sportjugend NRW.
- Richter, M. & Settertobulte, W. (2003). Gesundheits und Freizeitverhalten von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 99-157). Weinheim und München: Juventa.
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rohdewohld, H. (Red.). (2007). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784-793. Heidelberg: Springer.
- Rohrmann, T. (2008). Jungen in der Grundschule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 109-121). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rose, L. (1992). Körper ohne Raum. Zur Vernachlässigung weiblicher Bewegungs- und Sportwelten in der feministischen Körper-Debatte. *Feministische Studien*, 10 (1), 113-120.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Roth, H. (1958/2009). Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In W. Jungmann & K. Huber (Hrsg.), *Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft* (S. 28-50). Weinheim, München: Juventa.

- Ruble D.N. & Martin C. (1998). Gender development. In W. Damon, N. Eisenberg (Hrsg.). *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (S. 933-1016). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rustemeyer, R. (1998). *Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Sapienza, P., Zingales, L., Maestripieri, D. (2009). Gender differences in financial risk aversion and career choices are affected by testosterone. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 (36), 15268-15273. Zugriff am 10. Juli 2012 unter <http://www.pnas.org/content/early/2009/08/20/0907352106.full.pdf>
- Satow, L. (2011). Skala zur Erfassung von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und sozial erwünschte Antworttendenzen (SEA). Online im Internet unter der URL: <http://www.psychomeda.de> (Stand: 10.01.2012).
- Scheunpflug, A. (2004). Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien: Anregungen aus der Soziobiologie. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 200-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.) (2006). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging, M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142-153). Hohengehren: Schneider.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (2006). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Schulte, P. (2010). „Pack mich nicht an!“. *sportpädagogik*, 34 (2), 18-24.

- Schultheis, K., Strobel, Eisele, G. & Fuhr, T. (Hrsg.) (2006). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultheis, K. & Fuhr, T. (2006). Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In T. Schultheis, G. Strobel-Eisele & T. Fuhr (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung* (S. 12 -71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke I. & Seiffge, J.M. (2005). „Boys play sport...?“. Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In V. King & K. Flaake (Hrsg), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 267-286). Frankfurt am Main: Campus.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010). *Jugend 2010*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sielert, U. (1993). *Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jungenarbeit (Teil 2)*. Weinheim und München: Juventa.
- Skelton (2001). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open Univ. Press.
- Spence, J., Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). The Personal Attributes Questionnaire: A Measure of Sex-role Stereotypes an Masculinity-Femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43-44.
- Strobel-Eisele, G. (2006). Jungen im Grundschulalter als Forschungsgegenstand: Fragestellungen und methodisches Design des Forschungsprojekts „Kinder – Geschlecht männlich“. In T. Schultheis, G. Strobel-Eisele & T. Fuhr (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung* (S. 74-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strobel-Eisele, G. & Noack, M. (2006). Jungen und Regeln. Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In T. Schultheis, G. Strobel-Eisele & T. Fuhr (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung* (S. 99-128). Stuttgart: Kohlhammer.

- Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (1996). *Leitbild Männlichkeit?! Was braucht die Jungenarbeit?*. Münster: Votum.
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Trautner, H. M. (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 648-674). Weinheim, Berlin und Basel: Beltz.
- Trautner, H. M. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Die Entwicklungspsychologische Perspektive. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 103-120). Opladen: Budrich.
- Ungerer-Röhrich, U., Singer, R., Hartmann, H. & Kreiter, C. (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Dortmund: modernes Lernen.
- Waburg, W. & Schurt, V. (2007). Entlastet der Besuch einer Mädchenschule von ‚geschlechtstypisierten‘ Selbstbeschreibungen? Persönlichkeitseigenschaften von Schülerinnen im Vergleich. In L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen* (S. 205-230). Opladen: Budrich.
- Warren, H. C. (1934). *Dictionary of psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Weineck, J. (2000). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings*. Balingen: Spitta.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society*, 1, 125–151.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 126-134). Wiesbaden: VS.
- Williams, J. E. & Bennett, S. M. (1995). The Definition of Sex Stereotypes via the Adjective Check List. *Sex Roles*, 1, 327-337.

- Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling.
- Winter, R. (1996). Was braucht Jungenarbeit?. In B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Leitbild Männlichkeit?!. Was braucht die Jungenarbeit?* (S. 123-129). Münster: Votum.
- Zeiger, H. (1990). Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern - Einheitlichkeit oder Verinselung? In L. Bertels & U. Herlyn (Hrsg.), *Lebenslauf und Raumerfahrung* (S. 35-58). Opladen: Leske + Budrich.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik – Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
- Zimmermann, P. (1998). *Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Zinnbauer M. & Eberl M. (2004). Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendung. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, 21. Zugriff am 08.08.2012 unter http://www.imm.bwl.uni-muenchen.de/forschung/schriftenefo/ap_efoplan_21.pdf

Anhang A: Untersuchungsphase 1

Anhang A-1: Initialer Itempool

Dies ist die Übersicht über alle Items des ersten Fragebogens. Items die mit (KÜ) markiert sind, zielen auf den Identitätsaspekt ‚Kontrollüberzeugung‘.

Gewinnen

- 11. Wenn ich Sport mache, geht es mir nicht ums Gewinnen.*
- 12. Wenn ich Sport mache, dann will ich auch gewinnen.*
- 13. Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugging.*
- 14. Auf einen Sieg bin ich nur stolz, wenn er fair erreicht wurde.*
- 15. Wenn ich gewinne, nehme ich viel Rücksicht auf die Gefühle meines Gegners.*
- 16. Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.*
- 17. Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.*
- 18. Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.*
- 19. Wenn ich gewinne, liegt es meistens daran, dass ich mir den Sieg selbst erarbeitet habe. (KÜ)*
- 20. Wenn ich gewinne liegt das oft daran, dass ich Glück hatte. (KÜ)*

Verlieren

- 1. Nach einem verlorenen Spiel bin ich nicht lange traurig.*
- 2. Wenn ich gegen einen stärkeren Gegner verliere, macht mir das gar nichts aus.*
- 3. Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.*
- 4. Ich bin ein sehr guter Verlierer.*
- 5. Wenn ich verliere, habe ich mich nicht genug angestrengt. (KÜ)*
- 6. Ich verliere in der Regel nur, wenn ich viel Pech hatte. (KÜ)*
- 7. Nach einer Niederlage kann ich mir sehr gut selbst Mut zusprechen. (KÜ)*

Kooperation

- 1. Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.*
- 2. Spiele, bei denen ich allein gegen meinen Gegner antrete, finde ich toll.*
- 3. Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.*
- 4. Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.*
- 5. Mich mit andren im Sport abzusprechen fällt mir leicht.*
- 6. Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.*

7. *Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.*
8. *Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen. (KÜ)*
9. *Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann. (KÜ)*
10. *Ich kann mich in einer Gruppe behaupten. (KÜ)*

Konkurrenz

10. *Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.*
11. *Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.*
12. *Wenn die Konkurrenz stark ist, wachse ich über mich hinaus.*
13. *Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.*
14. *Mit vielen Gegnern verstehe ich mich sehr gut.*
15. *Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.*
16. *Tore mache ich viel lieber im Alleingang, statt den Ball noch mal abzuspielen.*
17. *Wenn ich gegen jemanden antrete, stelle ich mich schnell auf meinen Gegner ein. (KÜ)*
18. *Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will. (KÜ)*

Sensibilität

1. *Ich mag in erster Linie Spiele, bei denen man geschickt sein muss und es nicht so sehr auf pure Kraft ankommt.*
2. *Wenn es Zankereien gibt, halte ich mich lieber raus.*
3. *Ich bin jemand, der gerne Rücksicht auf andere nimmt.*
4. *Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.*
5. *Wenn es darum geht, Streit zu verhindern, gelingt mir das sehr gut. (KÜ)*
6. *Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist. (KÜ)*
7. *Kommt es im Spiel nicht so sehr auf pure Kraft an, kann ich mich gut darauf einstellen. (KÜ)*
8. *Ich kann mich gut in andere hineinversetzen. (KÜ)*
9. *Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh). (KÜ)*

Kraft

1. *Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.*
2. *Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.*
3. *Ich denke, dass ich ein kräftiger Typ bin.*
4. *Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.*
5. *Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.*
6. *Mit mir legt sich so schnell keiner an.*
7. *Wenn Kraft gefordert ist, dann kann ich richtig stark sein. (KÜ)*
8. *Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen. (KÜ)*

Spannung

1. *Ich bin jemand, der ständig unter Strom steht.*
2. *Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.*
3. *Wenn ich mich lange ausgeruht habe, will ich mich auch bald wieder bewegen.*
4. *Ich habe Power.*
5. *Manchmal kann ich richtig verbissen sein.*
6. *Ich genieße es, wenn ich mich im Sport voll auspowern kann.*
7. *Ich hasse es, mich schlapp zu fühlen.*
8. *Es fällt mir meist leicht, mich aufzuraffen. (KÜ)*
9. *Auch wenn mir etwas nicht so viel Spaß macht, kann ich alles geben. (KÜ)*

Entspannung

1. *Am liebsten hänge ich den ganzen Tag nur rum und tue körperlich gar nichts.*
2. *Mir fällt oft auf, dass ich gar keine Lust auf das habe, was ich grad tue.*
3. *Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.*
4. *Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.*
5. *Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.*
6. *Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.*
7. *Ich bin ein entspannter Typ.*
8. *Ich mache mir selten Sorgen um etwas.*
9. *Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte. (KÜ)*
10. *Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht. (KÜ)*
11. *Ich kann gut abschalten. (KÜ)*
12. *Ich kann gut locker sein. (KÜ)*

Wagnis

1. *Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.*
2. *Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.*
3. *Nervenkitzel finde ich richtig gut.*
4. *Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.*
5. *Wenn ich merke, dass ich an meine Grenzen komme, schalte ich lieber einen Gang zurück. (KÜ)*
6. *Ich merke selbst, wenn ich an meine Grenzen stoße. (KÜ)*
7. *Mir ist egal was andere sagen: wenn's mir zu viel wird, höre ich auf. (KÜ)*
8. *Nervenkitzel finde ich gut, aber aus gefährlichen Situationen halte ich mich raus. (KÜ)*

Risiko

1. *Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.*
2. *Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.*
3. *Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.*
4. *Ich kann bewusst über meine Grenzen hinausgehen. (KÜ)*
5. *Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten. (KÜ)*
6. *Ich verliere nie die Kontrolle – auch wenn es riskant wird. (KÜ)*

Nähe

1. *Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.*
2. *Gibt es im Sport ein ordentliches Gerangel, macht mir das richtig Spaß.*
3. *Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.*
4. *Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.*
5. *Es macht mir nichts aus, wenn man andere im Sport anfassen muss.*
6. *Wenn mir nach Nähe ist, kann ich das gut zeigen. (KÜ)*
7. *Kommt mir ein Gegner sehr nahe, kann mich das nicht aus der Ruhe bringen. (KÜ)*
8. *Ich bestimme selbst, wen ich nahe an mich heranlasse. (KÜ)*
9. *Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme. (KÜ)*

Distanz

1. *Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.*
2. *Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.*
3. *Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.*
4. *Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.*
5. *Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut. (KÜ)*
6. *Ich weiß genau, von wem ich mich lieber fern halte. (KÜ)*
7. *Ich merke es sehr gut, wenn jemand nichts mit mir zu tun haben möchte. (KÜ)*
8. *Ich habe kein Problem damit, mich auch mal einfach aus dem Staub zu machen. (KÜ)*

Regeln anerkennen

10. *Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.*
11. *Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.*
12. *Ich bin jemand, der sehr auf die Spielregeln achtet.*
13. *Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig.*
14. *Ich habe schon oft erfahren, dass Regeln gut und notwendig sind.*
15. *Spielregeln verstehe ich sehr schnell.*
16. *Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht. (KÜ)*
17. *Einen Regelbruch erkenne ich sehr schnell. (KÜ)*
18. *Als Schiedsrichter bin ich super. (KÜ)*

Regeln überschreiten

1. *Ich finde, wenn ein Spiel nicht richtig funktioniert, sollte man die Spielregeln ändern.*
2. *Ich kann mir gut neue Spiele ausdenken.*
3. *Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.*
4. *Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.*
5. *Ich finde oft Regellücken bei Spielen und nutze sie aus.*
6. *Wenn ein Spiel nicht richtig läuft, Sorge ich einfach für eine Regeländerung. (KÜ)*
7. *Ich bin jemand, der sich nicht andauernd an Regeln halten muss. (KÜ)*

Ausdruck

1. *Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.*
2. *Wenn es mir gut geht, dann zeige ich dies auch.*
3. *Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein*
4. *Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.*
5. *Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht. (KÜ)*

6. *Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen. (KÜ)*
7. *Ich muss mich nicht vor anderen künstlich verstellen. (KÜ)*
8. *Wenn ich will, kann ich immer ganz ich selbst sein. (KÜ)*

Präsentation

1. *Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.*
2. *Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.*
3. *Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann. (...drauf habe).*
4. *Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.*
5. *Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.*
6. *Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.*
7. *Ich kann andere sehr gut nachmachen.*
8. *Ich bin ein cooler Typ.*
9. *Meine Gefühle habe ich voll unter Kontrolle. (KÜ)*
10. *Nach außen bin ich immer so, wie ich es gerade möchte. (KÜ)*
11. *Ich bestimme selbst, wie ich nach außen wirke. (KÜ)*
12. *Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar. (KÜ)*

Anhang A-2: Fragebogen der ersten Untersuchungsphase

Sport und ich

Diese Fragen beziehen sich auf dich und darauf, wie du dich im Sport selber beschreiben würdest

1	Geschlecht:	() männlich () weiblich
2	Alter:	<input type="text"/> <input type="text"/>
3	Schule:	() Gymnasium () Gesamtschule () Realschule
4	Meine Lieblingssportart ist:	<input type="text"/>
5	Ich treibe Sport in einem Sportverein.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
5a	Ich treibe regelmäßig Sport außerhalb von Schule und Verein.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

	Folgende Aussage:	Bitte zu jeder Frage genau ein Feld ankreuzen!			
		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
6	Wenn ich gegen einen stärkeren Gegner verliere, macht mir das gar nichts aus.				
7	Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.				
8	Wenn es darum geht, Streit zu verhindern, gelingt mir das sehr gut.				
9	Mir fällt oft auf, dass ich gar keine Lust auf das habe, was ich grad tue.				
10	Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.				
11	Es macht mir nichts aus, wenn man andere im Sport anfassen muss.				
12	Ich finde oft Regellücken bei Spielen und nutze sie aus.				
13	Ich muss mich nicht vor anderen künstlich verstellen.				
14	Ich bin jemand, der sehr auf die Spielregeln achtet.				
15	Wenn ich merke, dass ich an meine Grenzen komme, schalte ich lieber einen Gang zurück.				
16	Wenn Kraft gefordert ist, dann kann ich richtig stark sein.				
17	Wenn ich mich lange ausgeruht habe, will ich mich auch bald wieder bewegen.				
18	Ich verliere nie die Kontrolle – auch wenn es riskant wird.				
19	Kommt mir ein Gegner sehr nahe, kann mich das nicht aus der Ruhe bringen.				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
20	<i>Wenn ein Spiel nicht richtig läuft, Sorge ich einfach für eine Regeländerung.</i>				
21	<i>Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.</i>				
22	<i>Ich kann andere sehr gut nachmachen.</i>				
23	<i>Ich weiß genau, von wem ich mich lieber fern halte.</i>				
24	<i>Spielregeln verstehe ich sehr schnell.</i>				
25	<i>Ich bestimme selbst, wie ich nach außen wirke.</i>				
26	<i>Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zuring.</i>				
27	<i>Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.</i>				
28	<i>Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.</i>				
29	<i>Ich kann gut abschalten.</i>				
30	<i>Ich merke selbst, wenn ich an meine Grenzen stoße.</i>				
31	<i>Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.</i>				
32	<i>Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.</i>				
33	<i>Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.</i>				
34	<i>Auf einen Sieg bin ich nur stolz, wenn er fair erreicht wurde.</i>				
35	<i>Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.</i>				
36	<i>Ich denke, dass ich ein kräftiger Typ bin.</i>				
37	<i>Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.</i>				
38	<i>Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.</i>				
39	<i>Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht .</i>				
40	<i>Wenn ich gewinne, nehme ich viel Rücksicht auf die Gefühle meines Gegners.</i>				
41	<i>Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.</i>				
42	<i>Ich bin jemand, der gerne Rücksicht auf andere nimmt.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
43	<i>Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.</i>				
44	<i>Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.</i>				
45	<i>Ich merke es sehr gut, wenn jemand nichts mit mir zu tun haben möchte.</i>				
46	<i>Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig</i>				
47	<i>Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.</i>				
48	<i>Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.</i>				
49	<i>Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.</i>				
50	<i>Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.</i>				
51	<i>Manchmal kann ich richtig verbissen sein.</i>				
52	<i>Ich bestimme selbst, wen ich nah an mich heranlasse.</i>				
53	<i>Wenn ich gewinne, liegt es meistens daran, dass ich mir den Sieg selbst erarbeitet habe.</i>				
54	<i>Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.</i>				
55	<i>Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.</i>				
56	<i>Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.</i>				
57	<i>Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.</i>				
58	<i>Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.</i>				
59	<i>Wenn ich Sport mache, dann will ich auch gewinnen.</i>				
60	<i>Spiele, bei denen ich allein gegen meinen Gegner antrete, finde ich toll.</i>				
61	<i>Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.</i>				
62	<i>Ich habe Power.</i>				
63	<i>Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.</i>				
64	<i>Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.</i>				
65	<i>Ich verliere in der Regel nur, wenn ich viel Pech hatte.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
66	<i>Wenn es Zankereien gibt, halte ich mich lieber raus.</i>				
67	<i>Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.</i>				
68	<i>Mit vielen Gegnern verstehe ich mich sehr gut.</i>				
69	<i>Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.</i>				
70	<i>Gibt es im Sport ein ordentliches Gerangel, macht mir das richtig Spaß.</i>				
71	<i>Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.</i>				
72	<i>Ich bin ein cooler Typ.</i>				
73	<i>Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.</i>				
74	<i>Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.</i>				
75	<i>Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.</i>				
76	<i>Ich bin jemand, der ständig unter Strom steht.</i>				
77	<i>Nervenkitzel finde ich gut, aber aus gefährlichen Situationen halte ich mich raus.</i>				
78	<i>Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.</i>				
79	<i>Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.</i>				
80	<i>Nach außen bin ich immer so, wie ich es gerade möchte.</i>				
81	<i>Ich bin ein sehr guter Verlierer.</i>				
82	<i>Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.</i>				
83	<i>Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.</i>				
84	<i>Am liebsten hänge ich den ganzen Tag nur rum und tue körperlich gar nichts.</i>				
85	<i>Ich habe schon oft erfahren, dass Regeln gut und notwendig sind.</i>				
86	<i>Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.</i>				
87	<i>Wenn ich gegen jemanden antrete, stelle ich mich schnell auf meinen Gegner ein.</i>				
88	<i>Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
89	<i>Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.</i>				
90	<i>Wenn ich will, kann ich immer ganz ich selbst sein.</i>				
91	<i>Wenn ich verliere, habe ich mich nicht genug angestrengt.</i>				
92	<i>Tore mache ich viel lieber im Alleingang, statt den Ball noch mal abzuspielen.</i>				
93	<i>Kommt es im Spiel nicht so sehr auf pure Kraft an, kann ich mich gut darauf einstellen.</i>				
94	<i>Ich genieße es, wenn ich mich im Sport voll auspowern kann.</i>				
95	<i>Ich kann bewusst über meine Grenzen hinausgehen.</i>				
96	<i>Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.</i>				
97	<i>Meine Gefühle habe ich voll unter Kontrolle.</i>				
98	<i>Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.</i>				
99	<i>Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.</i>				
100	<i>Auch wenn mir etwas nicht so viel Spaß macht, kann ich alles geben.</i>				
101	<i>Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.</i>				
102	<i>Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.</i>				
103	<i>Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.</i>				
104	<i>Nach einer Niederlage kann ich mir sehr gut selbst Mut zusprechen.</i>				
105	<i>Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.</i>				
106	<i>Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.</i>				
107	<i>Ich hasse es, mich schlapp zu fühlen.</i>				
108	<i>Nervenkitzel finde ich richtig gut.</i>				
109	<i>Wenn mir nach Nähe ist, kann ich das gut zeigen</i>				
110	<i>Ich bin jemand, der sich nicht andauernd an Regeln halten muss.</i>				
111	<i>Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
112	<i>Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.</i>				
113	<i>Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.</i>				
114	<i>Ich mag in erster Linie Spiele, bei denen man geschickt sein muss und es nicht so sehr auf pure Kraft ankommt.</i>				
115	<i>Ich kann gut locker sein.</i>				
116	<i>Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.</i>				
117	<i>Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.</i>				
118	<i>Als Schiedsrichter bin ich super.</i>				
119	<i>Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.</i>				
120	<i>Wenn ich Sport mache, geht es mir nicht ums Gewinnen.</i>				
121	<i>Wenn die Konkurrenz stark ist, wachse ich über mich hinaus.</i>				
122	<i>Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.</i>				
123	<i>Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.</i>				
124	<i>Wenn mir nach Nähe ist, zeige ich das einfach.</i>				
125	<i>Ich kann mir gut neue Spiele ausdenken.</i>				
126	<i>Ich kann mich in einer Gruppe behaupten.</i>				
127	<i>Ich mache mir selten Sorgen um etwas.</i>				
128	<i>Mir ist egal was andere sagen: wenn's mir zu viel wird, höre ich auf.</i>				
129	<i>Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.</i>				
130	<i>Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.</i>				
131	<i>Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.</i>				
132	<i>Wenn ich gewinne liegt das oft daran, dass ich Glück hatte.</i>				
133	<i>Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.</i>				
134	<i>Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
135	<i>Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.</i>				
136	<i>Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.</i>				
137	<i>Ich habe kein Problem damit, mich auch mal einfach aus dem Staub zu machen.</i>				
138	<i>Einen Regelbruch erkenne ich sehr schnell.</i>				
139	<i>Wenn es mir gut geht, dann zeige ich dies auch.</i>				
140	<i>Nach einem verlorenen Spiel bin ich nicht lange traurig.</i>				
141	<i>Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.</i>				
142	<i>Mit mir legt sich so schnell keiner an.</i>				
143	<i>Es fällt mir meist leicht, mich aufzuraffen.</i>				
144	<i>Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.</i>				
145	<i>Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.</i>				
146	<i>Ich finde, wenn ein Spiel nicht richtig funktioniert, sollte man die Spielregeln ändern.</i>				
147	<i>Mich zu verstellen stellt für mich kein Problem dar.</i>				
148	<i>Ich bin ein entspannter Typ.</i>				

Möchtest du noch etwas Besonderes loswerden?

Vielen Dank!

Anhang A-3: Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	16,798	11,747	11,747	16,798	11,747	11,747
2	11,159	7,803	19,550	11,159	7,803	19,550
3	6,353	4,443	23,993	6,353	4,443	23,993
4	5,250	3,671	27,664	5,250	3,671	27,664
5	4,717	3,298	30,962	4,717	3,298	30,962
6	3,562	2,491	33,453	3,562	2,491	33,453
7	3,396	2,375	35,828	3,396	2,375	35,828
8	3,228	2,258	38,086	3,228	2,258	38,086
9	3,035	2,122	40,208	3,035	2,122	40,208
10	2,863	2,002	42,210	2,863	2,002	42,210
11	2,757	1,928	44,138	2,757	1,928	44,138
12	2,544	1,779	45,918	2,544	1,779	45,918
13	2,515	1,759	47,676	2,515	1,759	47,676
14	2,418	1,691	49,367	2,418	1,691	49,367
15	2,251	1,574	50,942	2,251	1,574	50,942
16	2,101	1,469	52,411	2,101	1,469	52,411
...
41	1,016	,711	78,374	1,016	,711	78,374
42	1,003	,701	79,075	1,003	,701	79,075

Anhang A-4: Inhaltliche Analyse der unterschiedlichen Faktoriösungen

Anzahl der Faktoren	6	6 oblique rotiert: Promax	7	8	9	10	16
1	Gewinnen, Präsentieren, Gegeneinander	Gewinnen, Präsentieren, Gegeneinander	[geringe inhaltliche Konsistenz]	Gewinnen, Gegeneinander, Leistung Präsentieren	Gewinnen, Gegeneinander, Leistung Präsentieren	Gewinnen, Gegeneinander, Leistung Präsentieren	Gewinnen, Gegeneinander, Leistung Präsentieren
2	Alles geben, Action, (+Risiko +Mannschaft)	Alles geben		Risiko, alles geben	Risiko, alles geben	Risiko, alles geben	Regeln Anerkennen
3	Regeln Einhalten + Sicherheit	Regeln Einhalten + Sicherheit		Regeln Einhalten + Sicherheit	Regeln Einhalten + Sicherheit	Regeln Einhalten + Sicherheit	Nervenkitzel, Risiko,
4	Einfühlungsvermögen	Einfühlungsvermögen		Einfühlungsvermögen	Einfühlungsvermögen (selbst)	Einfühlungsvermögen	Kooperation
5	Entspannung	Entspannung		Entspannung	Entspannung	Entspannung	Entspannung
6	Distanz/Einzelkämpfertum	Distanz/Einzelkämpfertum		Distanz (körperlich?)	Ablehnung von Nähe und anderes (?)	Regeln verändern	sicherheit (auch mit wagnis)
7				Kooperieren	Kooperieren	Kooperieren	Ausdruck (Selbstgefühl, nicht verstellen)
8				Präsentation (gespielte Emotionen)	Präsentation (gespielte Emotionen)	Präsentation (gespielte Emotionen)	Selbstbestimmter Umgang mit Nähe
9					?	Ablehnung von Nähe	?
10						?	Präsentation
11							Präsentation
12							Nähe (Bedarf zeigen)
13							?
14							guter Verlierer
15							?
16							?

Anhang A-5: Inhaltliche Analyse der unterschiedlichen Faktorenlösungen (nur Jungen)

Anzahl der Faktoren	6	7	8 (Scree-Kick, fließend)	8 oblique rotiert: Promax	9	10	16
1	Wagnis, Action, Wettkampf, Präsentation	Wagnis, Action, Wettkampf, Präsentation	Gewinnen, Präsentation, Wettkampf	Gewinnen, Präsentation, Wettkampf		Action	Action
2	Einfühlungsvermögen, Ausdruck	Einfühlungsvermögen (+x)	Einfühlungsvermögen (+Willensstärke?)	Einfühlungsvermögen		Gewinnen, Präsentation (+Konkurrenz)	Selbstbestimmtheit/-bewusstsein
3	Regeln anerkennen (+Sicherheit)	Regeln anerkennen (+Sicherheit)	Regeln anerkennen (+Sicherheit)	Regeln anerkennen (+Sicherheit)		Regeln anerkennen	Kooperation
4	Kooperation	Kooperation	Kooperation	Kooperation		Einfühlungsvermögen, Selbstkontrolle/-bewusstsein	Wagnis/Sicherheit (+Regeln anerkennen?)
5	? Selbstkontrolle/ Selbstbeherrschung?	Risiko	Risiko	Risiko		Kooperation	Gewinnen, Präsentation
6	Entspannung	Entspannung	Besonnenheit(?)	??		?? Einfühlung, Kontrolle?	Regeln anerkennen
7		Ausdruck, Selbstkontrolle	Präsentation (sich vorstellen)	Ausdruck und Präsentation (?)		Risiko	Entspannung
8			Entspannung	Entspannung		Präsentation	Präsentation (cool, sich vorstellen)
9						?Präsentation	?
10							Umsicht/Übersicht
11							?
12							Rücksicht nehmen
13							Probleme mit Verlieren
14							?
15							(Nähe)
16							Regelkompetenz

Anhang A-6: Rotierte Komponentenmatrix der 8-Faktorenlösung

Die farblichen Markierungen beschreiben, wie mit dem Item bei der Konstruktion der neuen Skalen umgegangen wurde.

Blau = aufgrund der EFA entfernt

grün = aufgrund der inneren Konsistenz einem Faktor mit schwächerer Ladung zugeordnet;

gelb = aufgrund der inneren Konsistenz entfernt (kein oder sehr geringer Informationsgewinn oder schlechte Passung)

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
73 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.	,727							
59 Gewi Wenn ich Sport mache, dann will ich auch gewinnen.	,691							
86 Präs Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	,682				,282			
131 Präs Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	,670				,286			
41 Konk Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	,639							
98 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	,622			,216				
133 Konk Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	,621		,251					
103 Präs Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	,621				,223			
48 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	,614							
54 Konk Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	,609							
62 Span Ich habe Power.	,579				,279			
27 Konk Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	,553		,327					
112 Verl(-) Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	,548				-,287			
55 Kraf Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	,542	-,355						
65 Verl KÜ Ich verliere in der Regel nur, wenn ich viel Pech hatte.	,519						,204	,232
121 Konk Wenn die Konkurrenz stark ist, wachse ich über mich hinaus.	,481		,455					
95 Risi KÜ Ich kann bewusst über meine Grenzen hinausgehen.	,468		,433	,219	,234			
72 Präs Ich bin ein cooler Typ.	,456	-,253			,270			
60 Koop(-) Spiele, bei denen ich allein gegen meinen Gegner antrete, finde ich toll.	,440				-,413			
94 Span Ich genieße es, wenn ich mich im Sport voll auspowern kann.	,430		,418		,331	-,252		

87 Konk Wenn ich gegen jemanden antrete, stelle ich mich schnell auf meinen Gegner ein.	,421	,204	,310	,229		
36 Kraf Ich denke, dass ich ein kräftiger Typ bin.	,404	-,266		,301		
35 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	,400		,269	,388		
132 Gewi KÜ Wenn ich gewinne liegt das oft daran, dass ich Glück hatte.	-,384		-,236			,246
53 Gewi KÜ Wenn ich gewinne, liegt es meistens daran, dass ich mir den Sieg selbst erarbeitet habe.	,376		,295			
81 Verl Ich bin ein sehr guter Verlierer.	-,372		,300	,310		
120 Gewi(-) Wenn ich Sport mache, geht es mir nicht ums Gewinnen.	-,364			,286	,206	
6 Verl Wenn ich gegen einen stärkeren Gegner verliere, macht mir das gar nichts aus.	-,350					
140 Verl Nach einem verlorenen Spiel bin ich nicht lange traurig.	-,263					
46 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig		,727				
79 Über Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.		-,659				
130 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.		,657				
83 Sens Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.		,619				
32 Über Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.		-,618				
122 Kraf Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	,276	-,578				
71 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.		,561	,279			,260
85 Aner Ich habe schon oft erfahren, dass Regeln gut und notwendig sind.		,526	,249	,207		
26 Gewi Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugging.		,504	,441			
136 Wagn Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.		,504		,375		,262
57 Aner KÜ Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.		,491	,289			
70 Nähe Gibt es im Sport ein ordentliches Gerangel, macht mir das richtig Spaß.	,349	-,484				
14 Aner Ich bin jemand, der sehr auf die Spielregeln achtet.		,474	,254			
67 Wagn Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.		,469		,215		,339
84 Ents Am liebsten hänge ich den ganzen Tag nur rum und tue körperlich gar nichts.		-,463			,427	

77 Wagn KÜ Nervenkitzel finde ich gut, aber aus gefährlichen Situationen halte ich mich raus.		,458		-,211			,249	
66 Sens Wenn es Zankereien gibt, halte ich mich lieber raus.		,429					,296	
110 Über KÜ Ich bin jemand, der sich nicht andauernd an Regeln halten muss.		-,426			-,384			
142 Kraf Mit mir legt sich so schnell keiner an.	,285	-,406						
138 Aner KÜ Einen Regelbruch erkenne ich sehr schnell.	,291	,386		,367				
49 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.		,384				,354		
40 Gewi Wenn ich gewinne, nehme ich viel Rücksicht auf die Gefühle meines Gegners.	-,294	,373		,212			,261	
114 Sens Ich mag in erster Linie Spiele, bei denen man geschickt sein muss und es nicht so sehr auf pure Kraft ankommt.		,360						
22 Präs Ich kann andere sehr gut nachmachen.		-,323		,274			,270	
80 Präs KÜ Nach außen bin ich immer so, wie ich es gerade möchte.		-,298		,210		,225	,232	,232
108 Wagn Nervenkitzel finde ich richtig gut.	,226		,640					
10 Wagn Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	,217		,607					
44 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	,273		,568					
101 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	,320		,552					
106 Kraft KÜ Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	,264		,527		,276			
75 Kraf Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	,346		,501		,257			
34 Gewi Auf einen Sieg bin ich nur stolz, wenn er fair erreicht wurde.		,479	,496					
28 Sens KÜ Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.		,493		,251			-,240	
116 Risi KÜ Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	,242	-,344	,466					
135 Span Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	,246		,446		,297			
97 Präs KÜ Meine Gefühle habe ich voll unter Kontrolle.			,418					,375
68 Konk Mit vielen Gegnern verstehe ich mich sehr gut.		,211	,404					
107 Span Ich hasse es, mich schlapp zu fühlen.			,399		,228			
90 Ausd KÜ Wenn ich will, kann ich immer ganz ich selbst sein.			,368		,294	,287		
124 Nähe KÜ Wenn mir nach Nähe ist, zeige ich das einfach.		-,329	,342					-,305

91 Verl KÜ Wenn ich verliere, habe ich mich nicht genug angestrengt.	,269		,330				,245
143 Span Es fällt mir meist leicht, mich aufzuraffen.			,308		,250		
25 Präs KÜ Ich bestimme selbst, wie ich nach außen wirke.	,273		,307				
104 Verl KÜ Nach einer Niederlage kann ich mir sehr gut selbst Mut zusprechen.			,301		,220		
23 Dist KÜ Ich weiß genau, von wem ich mich lieber fern halte.	-,214		,227				
64 Ausd KÜ Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.				,566			
50 Sens KÜ Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.				,543	,271		
13 Ausd KÜ Ich muss mich nicht vor anderen künstlich verstellen.				,539			-,215
78 Nähe KÜ Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.				,508			
134 Sens KÜ Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).		-,207	,236	,495			
119 Ausd Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.				,470		,352	
113 Konk KÜ Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	,246		,281	,439	-,206		
38 Nähe KÜ Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.			,218	,422		,209	
144 Risi KÜ Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	,206			,418			,247
19 Nähe Kommt mir ein Gegner sehr nahe, kann mich das nicht aus der Ruhe bringen.	,216	-,210		,414			
61 Kraf Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	,401		,328	,409			
52 Nähe KÜ Ich bestimme selbst, wen ich nah an mich heranlasse.				,399			,233
139 Ausd Wenn es mir gut geht, dann zeige ich dies auch.				,393			
100 Span KÜ Auch wenn mir etwas nicht so viel Spaß macht, kann ich alles geben.		,251		,391	,276		
126 Koop KÜ Ich kann mich in einer Gruppe behaupten.	,326			,380			
17 Span Wenn ich mich lange ausgeruht habe, will ich mich auch bald wieder bewegen.		,263	,270	,376	,209	-,327	
47 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.			,236	-,373			,329
16 Kraf KÜ Wenn Kraft gefordert ist, dann kann ich richtig stark sein.	,270	-,235	,243	,329			,251
11 Nähe Es macht mir nichts aus, wenn man andere im Sport anfassen muss.				,326			-,263

42 Sens Ich bin jemand, der gerne Rücksicht auf andere nimmt.	-,244	,270		,311	,289		
45 Dist KÜ Ich merke es sehr gut, wenn jemand nichts mit mir zu tun haben möchte.				,276			,239
125 Über Ich kann mir gut neue Spiele ausdenken.				,229			
82 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.		,276			,623		
105 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.		,317			,534		
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	,246				,533		
74 Koop KÜ Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	,256			,214	,528		
141 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.			,215		,525		
89 Dist Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	,453	,221			,456		
99 Koop KÜ Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.				,412	,452		
8 Sens KÜ Wenn es darum geht, Streit zu verhindern, gelingt mir das sehr gut.				,345	,402		
93 Sens KÜ Kommt es im Spiel nicht so sehr auf pure Kraft an, kann ich mich gut darauf einstellen.		,259		,247	-,363		
18 Risi Ich verliere nie die Kontrolle – auch wenn es riskant wird.				,295	,341	-,218	
109 Nähe KÜ Wenn mir nach Nähe ist, kann ich das gut zeigen		-,222			,325		-,202
137 Dist KÜ Ich habe kein Problem damit, mich auch mal einfach aus dem Staub zu machen.		-,213	-,247	,258	-,271		
43 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.						,707	
123 Ents KÜ Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.						,682	
69 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.						,681	
37 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.						,677	
148 Ent Ich bin ein entspannter Typ.					,334	,630	
56 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.						,586	-,203
88 Ent KÜ Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.						,527	,236 ,211

128 Wagn KÜ Mir ist egal was andere sagen: wenn's mir zu viel wird, höre ich auf.						,287		,431		
29 Ents KÜ Ich kann gut abschalten.								,427	-,228	,239
115 Ents KÜ Ich kann gut locker sein.						,296		,422		
117 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.			,292	,221	-,245			,384	< ,200	
9 Ents Mir fällt oft auf, dass ich gar keine Lust auf das habe, was ich grad tue.		-,299						,352		
76 Span Ich bin jemand, der ständig unter Strom steht.			,209					-,351		
30 Wagn KÜ Ich merke selbst, wenn ich an meine Grenzen stoße.						,295		,308	,296	
145 Nähe Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.									,434	
31 Nähe(-) Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.									,396	
146 Über Ich finde, wenn ein Spiel nicht richtig funktioniert, sollte man die Spielregeln ändern.									,376	
102 Nähe(-) Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.									,376	
127 Ents Ich mache mir selten Sorgen um etwas.	,332								,371	
15 Wagn KÜ Wenn ich merke, dass ich an meine Grenzen komme, schalte ich lieber einen Gang zurück.		-,318						,309	,360	
92 Konk Tore mache ich viel lieber im Alleingang, statt den Ball noch mal abzuspielen.	,243	-,276							,343	
20 Über KÜ Wenn ein Spiel nicht richtig läuft, Sorge ich einfach für eine Regeländerung.						,242	,235		,339	
129 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.		-,235					-,212		,285	
96 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.						,252			,280	
51 Span Manchmal kann ich richtig verbissen sein.						,221			-,244	,200
21 Ausd Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.										-,537
147 Präs KÜ Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	,259									,502
58 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.										,479
63 Dist KÜ Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.						,309			< ,200	,456
111 Ausd Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.						,381	,227			-,442
39 Präs Ich verstehe mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.		-,260								,435
33 Ausd Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.		-,213				,215				-,428

Anhang A-7: Statistiken der acht neuen Skalen

Skala: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	320	83,1
	Ausgeschlossen ^a	65	16,9
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,865	12

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
73 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.	2,85	,982	320
86 PräS Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	2,72	1,167	320
131 PräS Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	2,69	1,115	320
41 Konk Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	2,41	1,070	320
98 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	2,77	,907	320
103 PräS Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	3,00	,903	320
133 Konk Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	2,96	,949	320
48 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	3,43	,760	320
54 Konk Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	2,88	1,074	320
27 Konk Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	3,10	,934	320
112 Verl(-) Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	2,07	,919	320
55 Kraf Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	2,35	1,101	320

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,768	2,070	3,430	1,360	1,441	,071	12

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
73 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig zu gewinnen.	30,37	47,179	,690	,845
86 Präs Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	30,49	46,019	,636	,848
131 Präs Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	30,53	46,902	,609	,850
41 Konk Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	30,81	47,849	,571	,852
98 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	30,44	50,404	,483	,858
103 Präs Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	30,21	49,886	,529	,855
133 Konk Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	30,25	49,492	,528	,855
48 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	29,78	50,621	,578	,854
54 Konk Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	30,33	47,941	,561	,853
27 Konk Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	30,12	49,914	,505	,857
112 Verl(-) Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	31,15	51,411	,394	,863
55 Kraf Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	30,86	48,765	,486	,859

Skala: Regeln und Sicherheit

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	N	%
Gültig	331	86,0
Fälle Ausgeschlossen ^a	54	14,0
Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,847	,849	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
46 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	2,94	,877	331
79 Über Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	2,43	1,046	331
83 Sens Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	3,26	,908	331
130 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	3,12	,933	331
32 Über Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	3,16	,905	331
122 Kraf Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	2,93	1,058	331
71 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	3,02	,894	331
26 Gewi Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.	3,17	,960	331
136 Wagn Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	2,77	,921	331
57 Aner KÜ Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	2,66	,915	331
67 Wagn Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	2,67	,899	331

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,922	2,429	3,263	,834	1,343	,068	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
46 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	29,20	34,398	,689	,822
79 Über Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	29,72	35,640	,442	,842
83 Sens Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	28,88	35,492	,549	,833
130 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	29,02	34,624	,616	,827
32 Über Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	28,98	35,845	,516	,835
122 Kraf Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	29,21	34,866	,502	,837
71 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	29,12	34,628	,649	,825
26 Gewi Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zueing.	28,98	35,045	,554	,832
136 Wagn Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	29,37	36,555	,436	,842
57 Aner KÜ Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	29,48	36,475	,448	,841
67 Wagn Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	29,47	36,462	,459	,840

Skala: Risiko, alles geben

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	341	88,6
	Ausgeschlossen ^a	44	11,4
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,781	,787	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
108 Wagn Nervenkitzel finde ich richtig gut.	3,27	,884	341
10 Wagn Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	3,23	,904	341
44 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	2,98	,867	341
101 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	2,91	,946	341
106 Kraft KÜ Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	3,22	,819	341
75 Kraf Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	3,28	,831	341
116 Risi KÜ Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	2,41	1,006	341
135 Span Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	3,27	,698	341

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,071	2,408	3,282	,874	1,363	,092	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
108 Wagn Nervenkitzel finde ich richtig gut.	21,29	14,526	,592	,739
10 Wagn Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	21,34	15,271	,453	,763
44 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	21,59	14,760	,567	,743
101 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	21,66	14,720	,507	,753
106 Kraft KÜ Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	21,35	15,898	,417	,768
75 Kraf Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	21,28	15,239	,518	,752
116 Risi KÜ Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	22,16	15,540	,345	,784
135 Span Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	21,29	15,914	,519	,755

Skala: Einfühlungsvermögen

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	N	%
Gültig	315	81,8
Fälle Ausgeschlossen ^a	70	18,2
Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,704	,705	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
64 Ausd KÜ Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	3,02	,868	315
50 Sens KÜ Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	2,77	,865	315
78 Nähe KÜ Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	3,05	,696	315
134 Sens KÜ Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	3,31	,776	315
119 Ausd Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	3,30	,744	315
113 Konk KÜ Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	3,19	,775	315
38 Nähe KÜ Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	3,23	,800	315
61 Kraf Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	3,05	,782	315
144 Risi KÜ Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	3,09	,742	315
28 Sens KÜ Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	3,09	,737	315
99 Koop KÜ Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	2,97	,807	315

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,096	2,775	3,308	,533	1,192	,024	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
64 Ausd KÜ Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	31,03	15,340	,386	,677
50 Sens KÜ Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	31,28	15,694	,333	,687
78 Nähe KÜ Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	31,01	16,175	,368	,681
134 Sens KÜ Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	30,75	15,475	,433	,670
119 Ausd Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	30,76	16,273	,316	,689
113 Konk KÜ Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	30,87	16,122	,321	,688
38 Nähe KÜ Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	30,83	15,886	,345	,684
61 Kraf Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	31,00	15,710	,387	,678
144 Risi KÜ Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	30,97	16,435	,289	,693
28 Sens KÜ Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	30,97	16,142	,344	,684
99 Koop KÜ Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	31,09	15,995	,322	,688

Skala: Kooperation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	337	87,5
	Ausgeschlossen ^a	48	12,5
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,799	,806	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
82 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	3,31	,670	337
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	2,69	1,032	337
105 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	3,30	,947	337
141 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	3,30	,836	337
74 Koop KÜ Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	3,29	,723	337
89 Dist Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	3,04	,815	337
35 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	3,33	,744	337
49 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	3,09	,843	337

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,170	2,694	3,326	,632	1,235	,049	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
82 Koop Im Sport mit anderen zusammenarbeiten kann ich gut.	22,04	14,760	,631	,763
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	22,66	13,445	,522	,777
105 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	22,05	14,045	,495	,779
141 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	22,06	14,214	,562	,768
74 Koop KÜ Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	22,07	14,835	,557	,771
89 Dist Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	22,31	14,752	,485	,780
35 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	22,03	15,231	,460	,783
49 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	22,27	15,013	,419	,790

Skala: Entspannung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	345	89,6
	Ausgeschlossen ^a	40	10,4
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,798	,797	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
43 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	3,20	,933	345
123 Ents KÜ Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	3,07	,903	345
69 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	3,06	,883	345
37 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	3,13	,973	345
148 Ent Ich bin ein entspannter Typ.	3,17	,890	345
56 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	3,06	,932	345
88 Ent KÜ Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	2,79	,971	345
115 Ents KÜ Ich kann gut locker sein.	3,21	,782	345

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,087	2,794	3,214	,420	1,150	,018	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
43 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	21,50	16,431	,614	,758
123 Ents KÜ Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	21,63	16,653	,608	,760
69 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	21,64	17,120	,554	,768
37 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	21,57	16,316	,595	,761
148 Ent Ich bin ein entspannter Typ.	21,53	17,907	,431	,787
56 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	21,63	17,378	,476	,780
88 Ent KÜ Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	21,90	17,837	,386	,795
115 Ents KÜ Ich kann gut locker sein.	21,48	18,646	,398	,790

Skala: Distanz

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	304	79,0
	Ausgeschlossen ^a	81	21,0
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,528	,521	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
145 Nähe(-) Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	2,51	,923	304
31 Nähe(-) Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	2,04	,902	304
102 Nähe(-) Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	2,24	,991	304
96 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	2,53	,796	304
129 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	1,95	,813	304
63 Dist KÜ Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	2,79	,758	304
117 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	3,00	,862	304

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,438	1,951	3,003	1,053	1,540	,149	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
145 Nähe(-) Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	14,56	6,743	,420	,416
31 Nähe(-) Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	15,02	7,871	,182	,523
102 Nähe(-) Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	14,83	6,745	,365	,439
96 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	14,54	7,767	,272	,486
129 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	15,12	8,016	,202	,512
63 Dist KÜ Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	14,27	8,245	,181	,518
117 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	14,06	7,900	,199	,514

Skala: Ausdruck

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	331	86,0
	Ausgeschlossen ^a	54	14,0
	Gesamt	385	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,623	,625	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
21 Ausd Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	2,40	,999	331
147 PräS KÜ Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	2,58	,995	331
58 PräS Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	2,36	,908	331
111 Ausd Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	1,72	,796	331
39 PräS Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	2,33	,926	331
33 Ausd Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	2,40	,924	331
47 PräS Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	2,37	,873	331

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,309	1,719	2,580	,861	1,501	,074	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
21 Ausd Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	13,76	9,641	,331	,588
147 Präs KÜ Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	13,58	9,869	,293	,601
58 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	13,80	9,572	,408	,561
111 Ausd Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	14,44	10,459	,311	,594
39 Präs Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	13,83	9,771	,356	,579
33 Ausd Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	13,76	10,002	,314	,592
47 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	13,79	10,066	,337	,585

Anhang B: Untersuchungsphase 2

Anhang B-1: Fragebogen der zweiten Untersuchungsphase

Sport und ich

Diese Fragen beziehen sich auf dich und darauf, wie du dich im Sport selber beschreiben würdest

1	Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
2	Alter:	<input type="text"/> <input type="text"/>
3	Schule:	<input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Realschule
4	Meine Lieblingssportart ist:	<input type="text"/>
5	Ich treibe Sport in einem Sportverein.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
5a	Ich treibe regelmäßig Sport außerhalb von Schule und Verein.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

	Folgende Aussage:	Bitte zu jeder Frage genau ein Feld ankreuzen!			
		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
6	Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.				
7	Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.				
8	Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.				
9	Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugging.				
10	Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.				
11	Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.				
12	Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.				
13	Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.				
14	Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.				
15	Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.				
16	Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht .				
17	Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig				
18	Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.				
19	Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
20	<i>Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.</i>				
21	<i>Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.</i>				
22	<i>Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.</i>				
23	<i>Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.</i>				
24	<i>Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.</i>				
25	<i>Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.</i>				
26	<i>Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.</i>				
27	<i>Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.</i>				
28	<i>Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.</i>				
29	<i>Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.</i>				
30	<i>Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.</i>				
31	<i>Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.</i>				
32	<i>Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.</i>				
33	<i>Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.</i>				
34	<i>Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.</i>				
35	<i>Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.</i>				
36	<i>Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.</i>				
37	<i>Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.</i>				
38	<i>Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.</i>				
39	<i>Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.</i>				
40	<i>Ich bin ein entspannter Typ.</i>				
41	<i>Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.</i>				
42	<i>Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
43	<i>Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.</i>				
44	<i>Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.</i>				
45	<i>Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.</i>				
46	<i>Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.</i>				
47	<i>Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.</i>				
48	<i>Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.</i>				
49	<i>Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.</i>				
50	<i>Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.</i>				
51	<i>Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.</i>				
52	<i>Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).</i>				
53	<i>Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.</i>				
54	<i>Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.</i>				
55	<i>Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.</i>				
56	<i>Mich zu verstellen stellt für mich kein Problem dar.</i>				
57	<i>Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.</i>				
58	<i>Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.</i>				
59	<i>Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.</i>				
60	<i>Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.</i>				
61	<i>Nervenkitzel finde ich richtig gut.</i>				
62	<i>Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.</i>				
63	<i>Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.</i>				
64	<i>Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.</i>				
65	<i>Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.</i>				

	Folgende Aussage:	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
66	<i>Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.</i>				
67	<i>Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.</i>				
68	<i>Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.</i>				
69	<i>Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.</i>				
70	<i>Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.</i>				
71	<i>Ich kann gut locker sein.</i>				
72	<i>Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.</i>				
73	<i>Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.</i>				
74	<i>Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.</i>				
75	<i>Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.</i>				
76	<i>Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.</i>				
77	<i>Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.</i>				

Möchtest du noch etwas Besonderes loswerden?

Vielen Dank!

Anhang B-2: Fragebogeninstruktion des FBJS

1. Die Befragung erfolgt Anonym! Es ist hinterher nicht möglich, herauszufinden, wer welchen Bogen ausgefüllt hat.
2. Es geht um euch ganz persönlich! Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten – es geht nur darum, was auf euch am ehesten zutrifft. Entsprechend muss jeder den Bogen allein für sich ausfüllen und nicht ‚in Teamarbeit‘!
3. Alle Fragen beziehen sich auf Sport und Bewegung! Auch wenn es nicht in jeder Frage mit drin steht.
4. Nicht lange über die Fragen nachdenken! Meistens passt die Antwort am besten, die einem als erstes in den Sinn kommt.
5. Der ganze Bogen wird durch ankreuzen ausgefüllt. Nur euer Alter, eure Lieblingssportart und eventuell ein Kommentar am Ende müssen ausgeschrieben werden.
6. Pro Frage darf nur ein Kreuz gesetzt werden - die Kreuze müssen immer in und dürfen nicht zwischen die Felder gesetzt werden.

Anhang B-3: Fragebogen SFFB

Hallo lieber Schüler,

jetzt beginnt der zweite Fragebogen. Bitte gut aufpassen: Hier wird ein bisschen anders angekreuzt als beim ersten Bogen!

Im Folgenden finden Sie unterschiedliche Aussagen zum Thema Fair-Play. Nehmen Sie bitte zu jede der Aussagen Stellung und entscheiden Sie, inwieweit jede auf Sie ganz persönlich zutrifft. Kreuzen Sie dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, und lassen Sie bitte keine Aussage aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1) Wenn ich unter Druck stehe, würde ich mich im gegnerischen Strafraum absichtlich fallen lassen, um einen Elfmeter zu bekommen.	6	5	4	3	2	1
2) Wenn mir ein Foul passiert, entschuldige ich mich anschließend dafür.	6	5	4	3	2	1
3) Wenn ich im gegnerischen Strafraum einen hohen Ball nicht mehr mit dem Kopf bekommen kann, würde ich die Hand zur Hilfe nehmen, in der Hoffnung, dass es der Schiedsrichter nicht sieht.	6	5	4	3	2	1
4) Im Eifer des Gefechts revanchiere ich mich im richtigen Moment für ein Foulspiel des Gegners.	6	5	4	3	2	1
5) Ich begehe im Spiel versteckte Fouls, das gehört für mich einfach zum Fußball.	6	5	4	3	2	1
6) In entscheidenden Situationen bin ich bereit, ein Foul zu begehen.	6	5	4	3	2	1
7) Mir passiert es, dass ich meinen Gegenspieler absichtlich trete, wenn es der Schiedsrichter nicht sehen kann.	6	5	4	3	2	1
8) Bei einer Niederlage gratuliere ich dem Gegner zum Sieg.	6	5	4	3	2	1
9) Ich helfe einem gefoulten Gegenspieler wieder auf die Beine.	6	5	4	3	2	1
10) Ich provoziere im Spiel, das gehört für mich einfach zum Fußball.	6	5	4	3	2	1
11) Im Eifer des Gefechtes zerre ich meinem Gegenspieler am Trikot, wenn es der Schiedsrichter nicht sehen kann.	6	5	4	3	2	1
12) Für mich gehört Schummeln einfach zum Spiel.	6	5	4	3	2	1

Anhang B-4: Fragebogen ERQ

Hallo lieber Schüler,

jetzt beginnt der zweite Fragebogen. Bitte gut aufpassen: Hier wird ein bisschen anders angekreuzt als beim ersten Bogen! Hier musst du eine Zahl von 1 bis 7 auf den Strich vor der Aussage schreiben.

ERQ

Wir möchten Ihnen gerne einige Fragen zu Ihren Gefühlen stellen. Uns interessiert, wie Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle halten, bzw. regulieren. Zwei Aspekte Ihrer Gefühle interessieren uns dabei besonders. Einerseits ist dies Ihr emotionales Erleben, also was Sie *innen* fühlen. Andererseits geht es um den emotionalen Ausdruck, also wie Sie Ihre Gefühle verbal, gestisch oder im Verhalten nach *außen* zeigen.

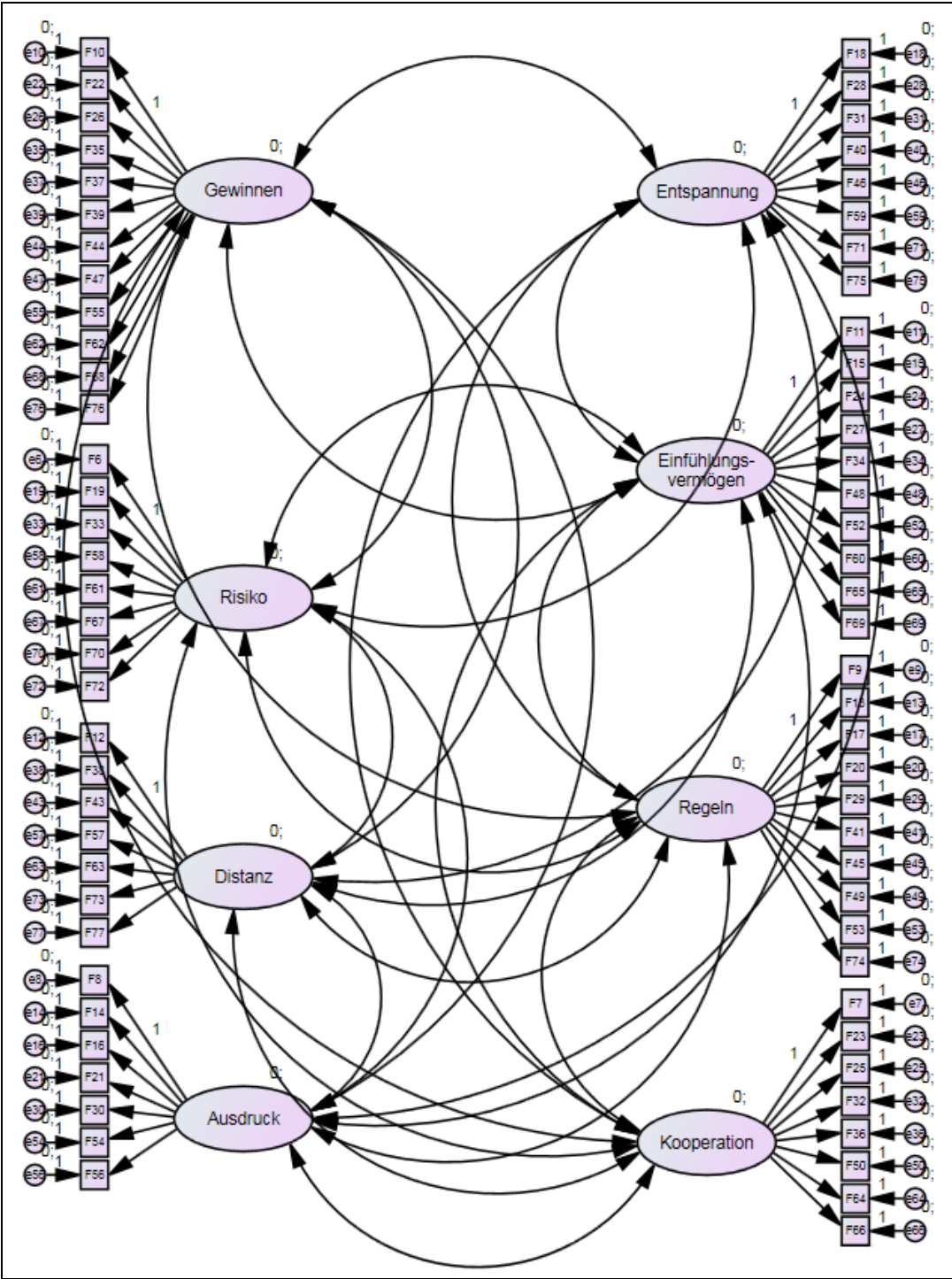
Obwohl manche der Fragen ziemlich ähnlich klingen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten.

Bitte beantworten Sie die Fragen, indem Sie folgende Antwortmöglichkeiten benutzen.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
stimmt neutral stimmt
überhaupt nicht vollkommen

1. ____ Wenn ich *mehr positive* Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
2. ____ Ich behalte meine Gefühle für mich.
3. ____ Wenn ich *weniger negative* Gefühle (wie Traurigkeit oder Ärger) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke.
4. ____ Wenn ich *positive* Gefühle empfinde, bemühe ich mich, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
5. ____ Wenn ich in eine stressige Situation gerate, ändere ich meine Gedanken über die Situation so, dass es mich beruhigt.
6. ____ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich sie *nicht* nach außen zeige.
7. ____ Wenn ich *mehr positive* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.
8. ____ Ich halte meine Gefühle unter Kontrolle, indem ich über meine aktuelle Situation anders nachdenke.
9. ____ Wenn ich *negative* Gefühle empfinde, Sorge ich dafür, sie *nicht* nach außen zu zeigen.
10. ____ Wenn ich *weniger negative* Gefühle empfinden möchte, versuche ich über die Situation anders zu denken.

Anhang B-5: Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse



Anhang B-6: Ausgabe der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Analysis Summary

Date and Time

Date: Mittwoch, 8. August 2012

Time: 21:52:47

Title

alle mod: Mittwoch, 8. August 2012 21:52

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.

Sample size = 520

Variable Summary (Group number 1)

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 148
Number of observed variables: 70
Number of unobserved variables: 78
Number of exogenous variables: 78
Number of endogenous variables: 70

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	78	0	0	0	0	78
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	62	28	78	0	70	238
Total	140	28	78	0	70	316

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 2555
Number of distinct parameters to be estimated: 238
Degrees of freedom (2555 - 238): 2317

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 5615,692
 Degrees of freedom = 2317
 Probability level = ,000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)**Estimates (Group number 1 - Default model)****Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F10 <--- Gewinnen	1,000				
F22 <--- Gewinnen	,860	,095	9,034	***	
F26 <--- Gewinnen	1,229	,132	9,281	***	
F35 <--- Gewinnen	1,078	,128	8,427	***	
F37 <--- Gewinnen	1,249	,131	9,544	***	
F39 <--- Gewinnen	1,221	,128	9,531	***	
F44 <--- Gewinnen	1,177	,132	8,890	***	
F47 <--- Gewinnen	,809	,101	7,975	***	
F55 <--- Gewinnen	1,471	,142	10,389	***	
F62 <--- Gewinnen	,991	,114	8,672	***	
F68 <--- Gewinnen	,800	,107	7,491	***	
F76 <--- Gewinnen	1,233	,137	8,993	***	
F6 <--- Risiko	1,000				
F19 <--- Risiko	1,977	,387	5,110	***	
F33 <--- Risiko	2,228	,421	5,295	***	
F58 <--- Risiko	1,824	,360	5,059	***	
F61 <--- Risiko	1,752	,357	4,904	***	
F67 <--- Risiko	1,636	,322	5,083	***	
F70 <--- Risiko	1,590	,313	5,078	***	
F72 <--- Risiko	1,397	,315	4,438	***	
F12 <--- Distanz	1,000				
F38 <--- Distanz	1,228	,200	6,148	***	
F43 <--- Distanz	,759	,153	4,973	***	
F57 <--- Distanz	1,398	,205	6,811	***	
F63 <--- Distanz	1,585	,242	6,551	***	
F73 <--- Distanz	,794	,161	4,920	***	
F77 <--- Distanz	1,372	,211	6,501	***	
F18 <--- Entspannung	1,000				
F28 <--- Entspannung	,842	,135	6,250	***	
F31 <--- Entspannung	1,072	,163	6,589	***	
F40 <--- Entspannung	1,006	,146	6,899	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label	
F46 <---	Entspannung	,806	,141	5,701	***	
F59 <---	Entspannung	1,168	,163	7,167	***	
F71 <---	Entspannung	,790	,128	6,192	***	
F75 <---	Entspannung	,977	,139	7,021	***	
F24 <---	Einfühlungsvermögen	1,585	,328	4,828	***	
F27 <---	Einfühlungsvermögen	1,717	,333	5,161	***	
F34 <---	Einfühlungsvermögen	2,021	,379	5,332	***	
F48 <---	Einfühlungsvermögen	,971	,227	4,269	***	
F52 <---	Einfühlungsvermögen	1,314	,274	4,788	***	
F60 <---	Einfühlungsvermögen	1,686	,338	4,991	***	
F17 <---	Regeln	1,270	,143	8,901	***	
F20 <---	Regeln	,902	,108	8,337	***	
F29 <---	Regeln	,901	,127	7,072	***	
F41 <---	Regeln	,967	,136	7,085	***	
F45 <---	Regeln	1,073	,136	7,892	***	
F49 <---	Regeln	,877	,138	6,357	***	
F8 <---	Ausdruck	1,000				
F14 <---	Ausdruck	,804	,378	2,126	,034	
F16 <---	Ausdruck	2,811	,902	3,115	,002	
F21 <---	Ausdruck	3,273	1,041	3,145	,002	
F30 <---	Ausdruck	3,251	1,035	3,141	,002	
F54 <---	Ausdruck	1,161	,442	2,624	,009	
F56 <---	Ausdruck	2,494	,822	3,035	,002	
F25 <---	Kooperation	1,158	,157	7,372	***	
F32 <---	Kooperation	1,324	,166	7,967	***	
F36 <---	Kooperation	1,161	,157	7,401	***	
F50 <---	Kooperation	1,299	,165	7,857	***	
F64 <---	Kooperation	,883	,149	5,923	***	
F66 <---	Kooperation	1,237	,178	6,961	***	
F11 <---	Einfühlungsvermögen	1,000				
F15 <---	Einfühlungsvermögen	1,342	,290	4,632	***	
F69 <---	Einfühlungsvermögen	1,342	,283	4,738	***	
F65 <---	Einfühlungsvermögen	1,617	,318	5,083	***	
F9 <---	Regeln	1,000				
F13 <---	Regeln	1,189	,147	8,073	***	
F74 <---	Regeln	,710	,132	5,384	***	
F53 <---	Regeln	1,255	,138	9,065	***	
F7 <---	Kooperation	1,000				
F23 <---	Kooperation	1,216	,167	7,281	***	

Intercepts: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F10	2,966	,044	67,117	***	
F22	3,317	,034	97,552	***	
F35	2,182	,048	45,706	***	
F26	2,799	,046	60,236	***	
F37	2,369	,045	52,680	***	
F39	2,843	,044	64,477	***	
F47	2,825	,039	72,590	***	
F44	2,666	,048	55,629	***	
F55	2,572	,045	57,370	***	
F62	2,807	,042	66,895	***	
F76	2,577	,049	52,319	***	
F68	1,976	,042	47,069	***	
F6	3,107	,042	74,299	***	
F19	2,815	,041	67,877	***	
F58	2,845	,040	70,904	***	
F33	3,183	,039	81,766	***	
F61	3,053	,043	70,320	***	
F67	3,206	,035	90,850	***	
F72	2,402	,046	52,075	***	
F70	3,185	,034	92,442	***	
F12	2,126	,040	52,508	***	
F38	2,511	,042	59,929	***	
F57	2,543	,036	69,880	***	
F43	2,746	,038	72,433	***	
F63	2,431	,047	52,100	***	
F73	2,986	,040	73,976	***	
F77	2,067	,041	50,159	***	
F18	3,294	,043	77,242	***	
F28	3,259	,038	85,351	***	
F40	3,043	,038	79,757	***	
F31	3,180	,044	71,685	***	
F46	2,826	,042	66,936	***	
F59	3,175	,041	77,723	***	
F75	3,170	,036	88,526	***	
F71	3,167	,036	86,929	***	
F11	3,069	,032	94,783	***	
F15	3,297	,036	90,978	***	
F27	3,040	,035	87,144	***	
F24	2,905	,039	74,689	***	
F34	3,080	,037	84,072	***	
F48	3,077	,031	98,940	***	
F60	2,907	,038	76,562	***	
F52	3,228	,033	97,894	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F65	3,381	,035	97,872	***	
F69	3,200	,035	92,640	***	
F9	3,347	,039	84,788	***	
F13	2,965	,045	66,500	***	
F20	3,567	,032	111,467	***	
F17	2,875	,040	72,210	***	
F29	2,723	,041	65,702	***	
F41	2,830	,044	63,806	***	
F49	2,446	,047	52,350	***	
F45	2,742	,042	65,487	***	
F53	3,184	,038	83,771	***	
F74	2,996	,047	64,296	***	
F8	2,405	,043	56,559	***	
F14	2,436	,040	61,659	***	
F21	2,329	,039	59,819	***	
F16	2,377	,039	61,584	***	
F30	2,411	,040	60,569	***	
F54	1,813	,037	49,505	***	
F56	2,714	,043	63,035	***	
F7	2,680	,042	63,703	***	
F23	3,024	,038	79,907	***	
F32	3,304	,032	102,357	***	
F25	3,236	,035	92,360	***	
F36	3,295	,035	94,693	***	
F50	3,261	,033	98,528	***	
F66	3,227	,043	75,857	***	
F64	2,926	,041	72,064	***	

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Gewinnen	<-->	Risiko	,089	,019	4,669	***	
Gewinnen	<-->	Distanz	,006	,011	,588	,557	
Gewinnen	<-->	Ausdruck	,013	,007	2,051	,040	
Gewinnen	<-->	Entspannung	,039	,014	2,885	,004	
Gewinnen	<-->	Einfühlungsv.	,036	,009	3,902	***	
Gewinnen	<-->	Regeln	-,014	,012	-1,160	,246	
Kooperation	<-->	Gewinnen	,054	,013	4,203	***	
Risiko	<-->	Distanz	,009	,006	1,459	,145	
Risiko	<-->	Ausdruck	,003	,003	1,135	,257	
Risiko	<-->	Entspannung	,025	,009	2,944	,003	
Risiko	<-->	Einfühlungsv.	,037	,010	3,822	***	
Risiko	<-->	Regeln	,013	,007	1,827	,068	
Kooperation	<-->	Risiko	,051	,012	4,172	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Distanz	<-->	Ausdruck	,008	,005	1,726	,084	
Distanz	<-->	Entspannung	,026	,011	2,342	,019	
Distanz	<-->	Einfühlungsv.	,004	,005	,793	,428	
Distanz	<-->	Regeln	,037	,011	3,303	***	
Kooperation	<-->	Distanz	-,020	,009	-2,228	,026	
Entspannung	<-->	Ausdruck	,013	,006	2,056	,040	
Einfühlungsv.	<-->	Ausdruck	,002	,003	,766	,444	
Regeln	<-->	Ausdruck	-,004	,005	-,790	,429	
Kooperation	<-->	Ausdruck	-,007	,005	-1,624	,104	
Entspannung	<-->	Einfühlungsv.	,039	,010	3,954	***	
Entspannung	<-->	Regeln	,025	,012	2,092	,036	
Kooperation	<-->	Entspannung	,043	,012	3,568	***	
Einfühlungsv.	<-->	Regeln	,024	,007	3,236	,001	
Kooperation	<-->	Einfühlungsv.	,043	,010	4,291	***	
Kooperation	<-->	Regeln	,076	,015	5,204	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Gewinnen	<-->	Risiko	,717
Gewinnen	<-->	Distanz	,035
Gewinnen	<-->	Ausdruck	,161
Gewinnen	<-->	Entspannung	,183
Gewinnen	<-->	Einfühlungsv.	,338
Gewinnen	<-->	Regeln	-,064
Kooperation	<-->	Gewinnen	,288
Risiko	<-->	Distanz	,097
Risiko	<-->	Ausdruck	,080
Risiko	<-->	Entspannung	,235
Risiko	<-->	Einfühlungsv.	,676
Risiko	<-->	Regeln	,117
Kooperation	<-->	Risiko	,533
Distanz	<-->	Ausdruck	,139
Distanz	<-->	Entspannung	,164
Distanz	<-->	Einfühlungsv.	,053
Distanz	<-->	Regeln	,235
Kooperation	<-->	Distanz	-,146
Entspannung	<-->	Ausdruck	,182
Einfühlungsv.	<-->	Ausdruck	,053
Regeln	<-->	Ausdruck	-,051
Kooperation	<-->	Ausdruck	-,118
Entspannung	<-->	Einfühlungsv.	,416
Entspannung	<-->	Regeln	,134
Kooperation	<-->	Entspannung	,261

	Estimate
Einfühlungsv. <--> Regeln	,253
Kooperation <--> Einfühlungsv.	,526
Kooperation <--> Regeln	,461

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Gewinnen	,246	,044	5,584	***	
Risiko	,063	,023	2,758	,006	
Distanz	,132	,034	3,880	***	
Entspannung	,185	,042	4,427	***	
Einfühlungsv.	,047	,016	2,949	,003	
Regeln	,190	,036	5,246	***	
Ausdruck	,028	,017	1,620	,105	
Kooperation	,144	,034	4,257	***	
e10	,734	,049	14,961	***	
e47	,562	,038	14,683	***	
e22	,393	,027	14,573	***	
e26	,686	,048	14,226	***	
e35	,838	,057	14,830	***	
e37	,606	,043	14,000	***	
e39	,579	,042	13,941	***	
e44	,774	,054	14,431	***	
e55	,450	,036	12,619	***	
e62	,610	,042	14,514	***	
e68	,676	,046	14,728	***	
e76	,792	,056	14,249	***	
e6	,814	,052	15,544	***	
e72	,883	,059	14,856	***	
e19	,614	,043	14,312	***	
e33	,430	,033	12,947	***	
e58	,563	,040	14,102	***	
e61	,715	,049	14,519	***	
e67	,429	,031	14,032	***	
e70	,408	,029	14,000	***	
e12	,671	,047	14,276	***	
e38	,649	,048	13,466	***	
e43	,606	,042	14,577	***	
e57	,374	,034	10,945	***	
e63	,715	,058	12,432	***	
e73	,683	,047	14,525	***	
e77	,561	,045	12,515	***	
e18	,727	,051	14,151	***	
e75	,437	,034	12,895	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e28	,582	,041	14,186	***	
e31	,747	,054	13,781	***	
e40	,517	,039	13,227	***	
e46	,734	,051	14,433	***	
e59	,555	,044	12,648	***	
e71	,520	,037	14,060	***	
e11	,466	,031	15,077	***	
e60	,560	,039	14,198	***	
e15	,570	,038	14,949	***	
e24	,621	,043	14,567	***	
e27	,458	,033	13,980	***	
e34	,461	,035	13,291	***	
e48	,420	,028	14,912	***	
e52	,445	,031	14,546	***	
e65	,449	,032	13,965	***	
e69	,483	,033	14,445	***	
e9	,594	,041	14,507	***	
e49	,899	,061	14,778	***	
e13	,718	,051	14,170	***	
e17	,485	,037	13,100	***	
e20	,357	,026	13,965	***	
e29	,687	,047	14,705	***	
e41	,781	,053	14,645	***	
e45	,625	,045	14,040	***	
e53	,404	,032	12,499	***	
e74	,934	,062	14,952	***	
e8	,878	,056	15,582	***	
e14	,753	,048	15,533	***	
e16	,516	,042	12,334	***	
e21	,447	,043	10,420	***	
e30	,478	,044	10,793	***	
e54	,602	,040	14,965	***	
e56	,715	,053	13,600	***	
e7	,740	,049	15,097	***	
e66	,647	,045	14,249	***	
e23	,488	,035	14,068	***	
e25	,409	,029	13,980	***	
e32	,257	,021	12,179	***	
e36	,402	,029	13,980	***	
e50	,292	,023	12,657	***	
e64	,667	,045	14,752	***	

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	238	5615,692	2317	,000	2,424
Saturated model	2555	,000	0		
Independence model	70	10722,033	2485	,000	4,315

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,476	,438	,608	,570	,600
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,932	,444	,559
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	3298,692	3082,681	3521,915
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	8237,033	7920,147	8560,720

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	10,820	6,356	5,940	6,786
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	20,659	15,871	15,260	16,495

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,052	,051	,054	,013
Independence model	,080	,078	,081	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	6091,692	6167,130		
Saturated model	5110,000	5919,844		
Independence model	10862,033	10884,221		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	11,737	11,321	12,167	11,883
Saturated model	9,846	9,846	9,846	11,406
Independence model	20,929	20,318	21,552	20,972

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	225	230
Independence model	126	129

Execution time summary

Minimization: 9,984
 Miscellaneous: 2,433
 Bootstrap: ,000
 Total: 12,417

Anhang B-7: Ausgabe der konfirmatorischen Faktorenanalyse (nur Jungen)

Analysis Summary

Date and Time

Date: Mittwoch, 8. August 2012
Time: 21:34:18

Title

alle mod: Mittwoch, 8. August 2012 21:34

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.
Sample size = 276

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 148
Number of observed variables: 70
Number of unobserved variables: 78
Number of exogenous variables: 78
Number of endogenous variables: 70

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	78	0	0	0	0	78
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	62	28	78	0	70	238
Total	140	28	78	0	70	316

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 2555
Number of distinct parameters to be estimated: 238
Degrees of freedom (2555 - 238): 2317

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 4215,123
 Degrees of freedom = 2317
 Probability level = ,000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)**Estimates (Group number 1 - Default model)****Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F10 <--- Gewinnen	1,000				
F22 <--- Gewinnen	,973	,145	6,718	***	
F26 <--- Gewinnen	1,263	,188	6,719	***	
F35 <--- Gewinnen	1,020	,189	5,388	***	
F37 <--- Gewinnen	1,211	,189	6,409	***	
F39 <--- Gewinnen	1,299	,185	7,040	***	
F44 <--- Gewinnen	1,296	,194	6,668	***	
F47 <--- Gewinnen	,839	,149	5,623	***	
F55 <--- Gewinnen	1,487	,202	7,359	***	
F62 <--- Gewinnen	1,189	,175	6,799	***	
F68 <--- Gewinnen	,758	,163	4,639	***	
F76 <--- Gewinnen	1,445	,210	6,874	***	
F6 <--- Risiko	1,000				
F19 <--- Risiko	1,630	,388	4,200	***	
F33 <--- Risiko	1,797	,411	4,373	***	
F58 <--- Risiko	1,483	,359	4,130	***	
F61 <--- Risiko	1,361	,348	3,910	***	
F67 <--- Risiko	1,655	,384	4,312	***	
F70 <--- Risiko	1,416	,344	4,118	***	
F72 <--- Risiko	1,082	,322	3,364	***	
F12 <--- Distanz	1,000				
F38 <--- Distanz	1,045	,331	3,159	,002	
F43 <--- Distanz	,894	,295	3,027	,002	
F57 <--- Distanz	1,892	,468	4,045	***	
F63 <--- Distanz	1,804	,477	3,785	***	
F73 <--- Distanz	,957	,306	3,126	,002	
F77 <--- Distanz	1,843	,473	3,898	***	
F18 <--- Entspannung	1,000				
F28 <--- Entspannung	,848	,196	4,334	***	
F31 <--- Entspannung	1,035	,233	4,438	***	
F40 <--- Entspannung	,887	,193	4,592	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F46 <--- Entspannung	,775	,195	3,970	***	
F59 <--- Entspannung	1,187	,239	4,973	***	
F71 <--- Entspannung	,800	,185	4,321	***	
F75 <--- Entspannung	,955	,200	4,773	***	
F24 <--- Einfühlungsv.	1,670	,416	4,011	***	
F27 <--- Einfühlungsv.	1,467	,361	4,065	***	
F34 <--- Einfühlungsv.	1,920	,450	4,264	***	
F48 <--- Einfühlungsv.	,638	,243	2,626	,009	
F52 <--- Einfühlungsv.	1,105	,313	3,527	***	
F60 <--- Einfühlungsv.	1,754	,423	4,146	***	
F17 <--- Regeln	1,293	,199	6,512	***	
F20 <--- Regeln	,741	,128	5,792	***	
F29 <--- Regeln	,883	,165	5,345	***	
F41 <--- Regeln	,705	,166	4,249	***	
F45 <--- Regeln	,915	,172	5,322	***	
F49 <--- Regeln	,784	,174	4,509	***	
F8 <--- Ausdruck	1,000				
F14 <--- Ausdruck	,863	2,040	,423	,672	
F16 <--- Ausdruck	10,687	17,072	,626	,531	
F21 <--- Ausdruck	14,525	23,187	,626	,531	
F30 <--- Ausdruck	12,578	20,086	,626	,531	
F54 <--- Ausdruck	,834	1,916	,435	,663	
F56 <--- Ausdruck	7,736	12,420	,623	,533	
F25 <--- Kooperation	1,258	,202	6,238	***	
F32 <--- Kooperation	1,237	,191	6,475	***	
F36 <--- Kooperation	1,048	,179	5,849	***	
F50 <--- Kooperation	1,163	,186	6,253	***	
F64 <--- Kooperation	,917	,176	5,200	***	
F66 <--- Kooperation	1,058	,202	5,243	***	
F11 <--- Einfühlungsv.	1,000				
F15 <--- Einfühlungsv.	1,212	,335	3,616	***	
F69 <--- Einfühlungsv.	1,243	,332	3,739	***	
F65 <--- Einfühlungsv.	1,561	,383	4,081	***	
F9 <--- Regeln	1,000				
F13 <--- Regeln	,969	,183	5,284	***	
F74 <--- Regeln	,622	,171	3,644	***	
F53 <--- Regeln	1,204	,178	6,770	***	
F7 <--- Kooperation	1,000				
F23 <--- Kooperation	1,013	,179	5,645	***	

Intercepts: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F10	3,188	,054	58,664	***	
F22	3,452	,046	75,499	***	
F35	2,410	,067	35,922	***	
F26	3,050	,059	51,429	***	
F37	2,649	,062	42,986	***	
F39	3,131	,056	55,734	***	
F47	2,944	,052	56,541	***	
F44	2,905	,062	47,010	***	
F55	2,848	,059	48,240	***	
F62	2,936	,055	53,559	***	
F76	2,770	,065	42,396	***	
F68	2,139	,061	35,248	***	
F6	3,117	,060	52,266	***	
F19	3,013	,054	55,572	***	
F58	2,984	,053	56,635	***	
F33	3,335	,051	65,784	***	
F61	3,187	,057	55,887	***	
F67	3,273	,050	65,609	***	
F72	2,561	,063	40,405	***	
F70	3,217	,051	63,272	***	
F12	2,239	,055	40,987	***	
F38	2,556	,057	44,583	***	
F57	2,593	,050	51,434	***	
F43	2,786	,053	52,169	***	
F63	2,372	,065	36,361	***	
F73	2,964	,054	54,897	***	
F77	2,120	,060	35,348	***	
F18	3,266	,060	54,538	***	
F28	3,272	,053	62,269	***	
F40	3,167	,049	64,115	***	
F31	3,178	,062	51,646	***	
F46	2,920	,055	52,620	***	
F59	3,205	,056	57,477	***	
F75	3,236	,049	65,483	***	
F71	3,226	,050	64,477	***	
F11	2,994	,046	65,396	***	
F15	3,278	,050	65,478	***	
F27	3,219	,046	69,692	***	
F24	2,718	,055	49,833	***	
F34	3,063	,052	58,658	***	
F48	3,107	,044	69,993	***	
F60	2,931	,052	56,096	***	
F52	3,158	,048	65,515	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F65	3,360	,049	68,971	***	
F69	3,309	,048	68,813	***	
F9	3,211	,059	54,818	***	
F13	2,768	,064	43,321	***	
F20	3,585	,042	84,482	***	
F17	2,821	,060	47,265	***	
F29	2,797	,057	48,708	***	
F41	2,824	,063	45,112	***	
F49	2,372	,065	36,714	***	
F45	2,668	,060	44,460	***	
F53	3,207	,051	62,611	***	
F74	2,665	,067	40,034	***	
F8	2,581	,058	44,303	***	
F14	2,504	,055	45,479	***	
F21	2,449	,054	45,233	***	
F16	2,334	,051	46,013	***	
F30	2,443	,056	43,507	***	
F54	1,902	,051	37,517	***	
F56	2,816	,059	47,807	***	
F7	2,737	,059	46,552	***	
F23	3,025	,051	59,748	***	
F32	3,274	,045	72,351	***	
F25	3,219	,051	63,456	***	
F36	3,238	,049	66,280	***	
F50	3,195	,047	68,526	***	
F66	3,203	,060	53,019	***	
F64	3,063	,053	57,720	***	

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Gewinnen	<-->	Risiko	,096	,026	3,752	***	
Gewinnen	<-->	Distanz	-,002	,011	-,169	,865	
Gewinnen	<-->	Ausdruck	,002	,003	,560	,576	
Gewinnen	<-->	Entspannung	,050	,018	2,757	,006	
Gewinnen	<-->	Einfühlungsv.	,055	,016	3,506	***	
Gewinnen	<-->	Regeln	-,012	,016	-,758	,449	
Kooperation	<-->	Gewinnen	,079	,020	3,888	***	
Risiko	<-->	Distanz	,004	,008	,491	,624	
Risiko	<-->	Ausdruck	,002	,004	,594	,553	
Risiko	<-->	Entspannung	,043	,016	2,749	,006	
Risiko	<-->	Einfühlungsv.	,057	,018	3,175	,001	
Risiko	<-->	Regeln	,017	,012	1,428	,153	
Kooperation	<-->	Risiko	,071	,021	3,431	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Distanz	<-->	Ausdruck	,003	,004	,599	,549	
Distanz	<-->	Entspannung	,033	,014	2,298	,022	
Distanz	<-->	Einfühlungsv.	,003	,006	,464	,643	
Distanz	<-->	Regeln	,032	,014	2,215	,027	
Kooperation	<-->	Distanz	-,029	,013	-2,277	,023	
Entspannung	<-->	Ausdruck	,005	,009	,614	,539	
Einfühlungsv.	<-->	Ausdruck	,002	,004	,605	,545	
Regeln	<-->	Ausdruck	,003	,005	,588	,557	
Kooperation	<-->	Ausdruck	,000	,002	,236	,814	
Entspannung	<-->	Einfühlungsv.	,044	,015	3,004	,003	
Entspannung	<-->	Regeln	,037	,019	1,982	,048	
Kooperation	<-->	Entspannung	,055	,019	2,900	,004	
Einfühlungsv.	<-->	Regeln	,024	,011	2,115	,034	
Kooperation	<-->	Einfühlungsv.	,053	,016	3,386	***	
Kooperation	<-->	Regeln	,085	,023	3,780	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Gewinnen	<-->	Risiko	,728
Gewinnen	<-->	Distanz	-,014
Gewinnen	<-->	Ausdruck	,100
Gewinnen	<-->	Entspannung	,267
Gewinnen	<-->	Einfühlungsv.	,506
Gewinnen	<-->	Regeln	-,058
Kooperation	<-->	Gewinnen	,412
Risiko	<-->	Distanz	,044
Risiko	<-->	Ausdruck	,170
Risiko	<-->	Entspannung	,349
Risiko	<-->	Einfühlungsv.	,798
Risiko	<-->	Regeln	,124
Kooperation	<-->	Risiko	,563
Distanz	<-->	Ausdruck	,203
Distanz	<-->	Entspannung	,272
Distanz	<-->	Einfühlungsv.	,043
Distanz	<-->	Regeln	,231
Kooperation	<-->	Distanz	-,240
Entspannung	<-->	Ausdruck	,297
Einfühlungsv.	<-->	Ausdruck	,227
Regeln	<-->	Ausdruck	,144
Kooperation	<-->	Ausdruck	,021
Entspannung	<-->	Einfühlungsv.	,429
Entspannung	<-->	Regeln	,184
Kooperation	<-->	Entspannung	,305

	Estimate
Einfühlungsv. <--> Regeln	,206
Kooperation <--> Einfühlungsv.	,514
Kooperation <--> Regeln	,417

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Gewinnen	,200	,049	4,073	***	
Risiko	,088	,038	2,304	,021	
Distanz	,083	,038	2,198	,028	
Entspannung	,177	,058	3,032	,002	
Einfühlungsv.	,059	,025	2,376	,017	
Regeln	,228	,059	3,838	***	
Ausdruck	,002	,006	,314	,754	
Kooperation	,183	,053	3,476	***	
e10	,613	,055	11,065	***	
e47	,561	,052	10,860	***	
e22	,373	,035	10,586	***	
e26	,617	,059	10,490	***	
e35	,994	,089	11,140	***	
e37	,706	,066	10,636	***	
e39	,497	,049	10,142	***	
e44	,665	,064	10,434	***	
e55	,475	,049	9,642	***	
e62	,510	,049	10,387	***	
e68	,801	,074	10,837	***	
e76	,688	,068	10,151	***	
e6	,884	,077	11,430	***	
e72	,905	,083	10,900	***	
e19	,569	,054	10,607	***	
e33	,401	,041	9,714	***	
e58	,526	,050	10,426	***	
e61	,676	,063	10,728	***	
e67	,402	,041	9,815	***	
e70	,483	,047	10,338	***	
e12	,705	,065	10,809	***	
e38	,764	,071	10,749	***	
e43	,669	,062	10,828	***	
e57	,367	,051	7,175	***	
e63	,829	,086	9,629	***	
e73	,660	,062	10,622	***	
e77	,631	,071	8,889	***	
e18	,797	,076	10,484	***	
e75	,455	,048	9,497	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e28	,602	,058	10,428	***	
e31	,797	,078	10,223	***	
e40	,504	,050	10,085	***	
e46	,689	,065	10,592	***	
e59	,561	,061	9,210	***	
e71	,528	,051	10,249	***	
e11	,502	,045	11,134	***	
e60	,535	,052	10,241	***	
e15	,594	,053	11,117	***	
e24	,630	,059	10,620	***	
e27	,443	,042	10,530	***	
e34	,500	,050	9,900	***	
e48	,484	,043	11,170	***	
e52	,533	,049	10,923	***	
e65	,465	,046	10,210	***	
e69	,495	,047	10,591	***	
e9	,709	,067	10,609	***	
e49	,939	,086	10,870	***	
e13	,891	,082	10,823	***	
e17	,588	,062	9,460	***	
e20	,362	,035	10,478	***	
e29	,694	,065	10,645	***	
e41	,902	,082	10,961	***	
e45	,740	,070	10,508	***	
e53	,358	,042	8,435	***	
e74	1,026	,094	10,915	***	
e8	,918	,079	11,630	***	
e14	,808	,070	11,546	***	
e16	,470	,052	9,005	***	
e21	,378	,064	5,919	***	
e30	,521	,063	8,250	***	
e54	,652	,058	11,261	***	
e56	,772	,073	10,526	***	
e7	,762	,069	11,078	***	
e66	,731	,069	10,606	***	
e23	,486	,046	10,499	***	
e25	,398	,041	9,757	***	
e32	,264	,030	8,946	***	
e36	,435	,042	10,401	***	
e50	,325	,034	9,575	***	
e64	,564	,053	10,579	***	

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	238	4215,123	2317	,000	1,819
Saturated model	2555	,000	0		
Independence model	70	6912,905	2485	,000	2,782

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,390	,346	,587	,540	,571
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,932	,364	,533
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1898,123	1720,069	2083,926
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	4427,905	4183,740	4679,163

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	15,328	6,902	6,255	7,578
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	25,138	16,101	15,214	17,015

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,055	,052	,057	,002
Independence model	,080	,078	,083	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	4691,123	4856,789		
Saturated model	5110,000	6888,480		
Independence model	7052,905	7101,631		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	17,059	16,411	17,734	17,661
Saturated model	18,582	18,582	18,582	25,049
Independence model	25,647	24,759	26,561	25,824

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	159	162
Independence model	104	106

Execution time summary

Minimization: 14,180
 Miscellaneous: 2,325
 Bootstrap: ,000
 Total: 16,505

Anhang B-8: Ergebnisse der Kreuzvalidierung

Assuming model Unconstrained to be correct:

Model	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Measurement weights	62	101,277	,001	,007	,011	-,001	-,002
Measurement intercepts	132	156,973	,068	,011	,017	-,007	-,011
Structural covariances	168	197,525	,059	,014	,021	-,009	-,014
Measurement residuals	238	245,397	,357	,017	,026	-,015	-,023

Assuming model Measurement weights to be correct:

Model	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Measurement intercepts	70	55,696	,893	,004	,006	-,006	-,009
Structural covariances	106	96,248	,741	,007	,010	-,008	-,012
Measurement residuals	176	144,120	,962	,010	,015	-,014	-,021

Assuming model Measurement intercepts to be correct:

Model	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Structural covariances	36	40,552	,277	,003	,004	-,002	-,003
Measurement residuals	106	88,424	,892	,006	,009	-,008	-,013

Assuming model Structural covariances to be correct:

Model	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI rho2
Measurement residuals	70	47,872	,980	,003	,005	-,006	-,009

Anhang B-9: Statistiken der acht Skalen

Skala: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	N	%
Gültig	406	78,1
Fälle Ausgeschlossen ^a	114	21,9
Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,853	12

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
10 Gewi Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	2,96	,988	406
22 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	3,32	,757	406
26 Gewi Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	2,74	1,030	406
35 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	2,16	1,051	406
37 Gewi Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	2,33	,988	406
39 Gewi Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	2,82	,975	406
44 Gewi Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	2,66	1,055	406
47 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	2,78	,837	406
55 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.	2,54	,977	406
62 Gewi Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	2,80	,924	406
68 Gewi Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	1,98	,904	406
76 Gewi Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	2,60	1,074	406

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,640	1,980	3,320	1,344	1,545	,112	12

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
10 Gewi Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	28,72	44,521	,456	,847
22 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	28,37	45,650	,517	,843
26 Gewi Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	28,94	42,612	,583	,837
35 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	29,52	43,934	,465	,846
37 Gewi Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	29,36	43,010	,581	,838
39 Gewi Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	28,87	42,909	,599	,836
44 Gewi Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	29,02	43,155	,523	,842
47 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	28,90	45,993	,425	,848
55 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.	29,14	41,846	,689	,830
62 Gewi Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	28,89	44,652	,486	,844
68 Gewi Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	29,71	45,625	,416	,849
76 Gewi Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	29,08	42,480	,563	,839

Skala: Regeln und Sicherheit

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	423	81,3
	Ausgeschlossen ^a	97	18,7
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,763	,770	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
9 Aner Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.	3,38	,870	423
13 Aner (-) Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	2,98	1,000	423
17 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	2,92	,877	423
20 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	3,59	,679	423
29 Aner Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	2,73	,895	423
41 Aner Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	2,85	,965	423
45 Aner Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	2,77	,897	423
49 Aner(-) Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	2,48	1,014	423
51 Aner Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	3,39	,798	423
53 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	3,19	,826	423
74 Aner(-) Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	3,04	1,005	423

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,029	2,485	3,589	1,104	1,444	,110	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
9 Aner Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zueing.	29,94	24,904	,387	,749
13 Aner (-) Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	30,35	23,189	,502	,733
17 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	30,40	23,672	,537	,730
20 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	29,73	25,684	,418	,747
29 Aner Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	30,60	25,507	,300	,759
41 Aner Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	30,48	24,572	,367	,752
45 Aner Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	30,56	24,224	,452	,741
49 Aner(-) Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	30,84	24,578	,340	,756
51 Aner Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	29,93	24,654	,470	,740
53 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	30,13	24,140	,517	,734
74 Aner(-) Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	30,28	24,935	,306	,760

Skala: Risiko, alles geben

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	427	82,1
	Ausgeschlossen ^a	93	17,9
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,716	,719	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
6 Risi Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	3,12	,930	427
19 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	2,84	,916	427
33 Risi Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	3,18	,861	427
58 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	2,85	,867	427
61 Risi Nervenkitzel finde ich richtig gut.	3,05	,960	427
67 Risi Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	3,22	,770	427
70 Risi Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	3,20	,741	427
72 Risi Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	2,37	,991	427

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,979	2,375	3,218	,843	1,355	,082	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
6 Risi Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	20,71	13,737	,308	,710
19 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	20,99	12,800	,471	,674
33 Risi Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	20,66	12,934	,492	,670
58 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	20,98	13,227	,435	,682
61 Risi Nervenkitzel finde ich richtig gut.	20,78	12,645	,462	,676
67 Risi Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	20,62	14,012	,368	,696
70 Risi Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	20,63	14,021	,388	,693
72 Risi Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	21,46	13,221	,350	,702

Skala: Einfühlungsvermögen

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	414	79,6
	Ausgeschlossen ^a	106	20,4
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,676	,675	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
11 Sens Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	3,12	,675	414
15 Sens Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	3,34	,776	414
24 Sens Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	2,96	,841	414
27 Sens Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	3,06	,768	414
34 Sens Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	3,14	,785	414
42 Sens Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	3,04	,783	414
48 Sens Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	3,10	,668	414
52 Sens Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	3,25	,698	414
60 Sens Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	2,94	,826	414
65 Sens Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	3,41	,723	414
69 Sens Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	3,23	,734	414

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,144	2,940	3,408	,469	1,159	,022	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
11 Sens Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	31,47	14,477	,258	,665
15 Sens Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	31,24	13,923	,299	,659
24 Sens Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	31,63	13,431	,344	,652
27 Sens Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	31,52	13,635	,359	,649
34 Sens Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	31,45	13,410	,388	,643
42 Sens Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	31,55	13,580	,358	,649
48 Sens Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	31,48	14,449	,268	,664
52 Sens Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	31,34	14,107	,317	,656
60 Sens Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	31,64	13,556	,332	,654
65 Sens Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	31,18	13,850	,350	,651
69 Sens Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	31,35	14,165	,282	,662

Skala: Kooperation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	419	80,6
	Ausgeschlossen ^a	101	19,4
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,741	,752	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	2,68	,941	419
23 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	3,06	,828	419
25 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	3,29	,748	419
32 koop Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	3,34	,698	419
36 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	3,32	,756	419
50 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	3,30	,723	419
64 Koop Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	2,95	,867	419
66 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	3,28	,900	419

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,153	2,685	3,339	,654	1,244	,055	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	22,54	11,838	,352	,734
23 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	22,17	11,704	,462	,709
25 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	21,94	12,204	,429	,716
32 koop Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	21,89	11,896	,545	,697
36 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	21,91	11,817	,504	,702
50 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	21,92	11,862	,526	,699
64 Koop Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	22,27	12,384	,307	,741
66 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	21,95	11,612	,422	,718

Skala: Entspannung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	430	82,7
	Ausgeschlossen ^a	90	17,3
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,697	,697	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
18 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	3,30	,943	430
28 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	3,27	,830	430
31 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	3,19	,980	430
40 Ents Ich bin ein entspannter Typ.	3,05	,825	430
46 Ents Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	2,83	,918	430
59 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	3,19	,896	430
71 Ents Ich kann gut locker sein.	3,17	,797	430
75 Ents Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	3,18	,791	430

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,147	2,826	3,305	,479	1,170	,023	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
18 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	21,87	12,143	,405	,663
28 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	21,90	12,888	,355	,675
31 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	21,99	11,702	,452	,652
40 Ents Ich bin ein entspannter Typ.	22,13	12,584	,414	,662
46 Ents Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	22,35	12,980	,282	,692
59 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	21,99	12,039	,458	,651
71 Ents Ich kann gut locker sein.	22,01	13,315	,299	,686
75 Ents Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	22,00	12,618	,435	,658

Skala: Distanz

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	405	77,9
	Ausgeschlossen ^a	115	22,1
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,646	,645	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
12 Dist Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	2,09	,857	405
38 Dist Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	2,50	,905	405
43 Dist Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	2,75	,823	405
57 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	2,56	,796	405
63 Dist Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	2,43	1,016	405
73 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	2,99	,875	405
77 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	2,09	,876	405

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,486	2,086	2,993	,906	1,434	,109	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
12 Dist Anderen in ruhigen Situa- tionen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	15,32	9,553	,354	,610
38 Dist Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	14,91	9,157	,399	,596
43 Dist Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	14,65	10,360	,212	,649
57 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	14,85	9,264	,468	,579
63 Dist Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	14,97	8,586	,427	,585
73 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	14,41	10,070	,239	,644
77 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	15,32	9,252	,402	,595

Skala: Ausdruck

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	437	84,0
	Ausgeschlossen ^a	83	16,0
	Gesamt	520	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,593	,595	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
8 Präs(-) Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	2,40	,944	437
14 Präs (-) Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	2,43	,893	437
16 Präs Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	2,36	,858	437
21 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	2,29	,847	437
30 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	2,37	,854	437
54 Präs(-) Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	1,78	,768	437
56 Präs Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	2,69	,943	437

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,332	1,778	2,689	,911	1,512	,076	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
8 Präs(-) Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	13,93	8,674	,235	,583
14 Präs (-) Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	13,89	8,832	,234	,581
16 Präs Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	13,97	8,354	,359	,537
21 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	14,03	8,274	,386	,528
30 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	13,95	8,170	,404	,521
54 Präs(-) Mir ist es wichtig, an- deren gegenüber ich selbst zu sein.	14,55	9,111	,252	,573
56 Präs Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	13,64	8,292	,311	,554

Anhang B-10: Statistiken der acht Skalen (nur Jungen)

Skala: Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	217	78,6
	Ausgeschlossen ^a	59	21,4
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,845	12

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standard- abweichung	N
10 Gewi Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	3,21	,891	217
22 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	3,45	,757	217
26 Gewi Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewinner und Verlierer gibt.	3,03	,969	217
35 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	2,41	1,098	217
37 Gewi Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	2,63	,978	217
39 Gewi Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	3,12	,908	217
44 Gewi Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	2,90	1,011	217
47 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	2,88	,828	217
55 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.	2,83	,953	217
62 Gewi Ich zeige gerne anderen, was ich alles kann.	2,93	,879	217
68 Gewi Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	2,16	,949	217
76 Gewi Ich mag es, vor Zuschauern aufzutreten.	2,82	1,045	217

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,684	2,410	3,450	1,040	1,297	,107	12

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
10 Gewi Ich wettkämpfe gerne – auch mit meinen Freunden.	31,16	41,497	,438	,838
22 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, gebe ich immer alles.	30,92	41,928	,492	,835
26 Gewi Ich mag vor allem Sportarten, in denen es Gewin- ner und Verlierer gibt.	31,34	39,326	,581	,828
35 Gewi Wenn es ums Gewinnen geht, nehme ich keine Rücksicht auf meine Gegner.	31,96	40,420	,408	,842
37 Gewi Ich will der Beste in meiner Mannschaft sein.	31,74	39,850	,528	,832
39 Gewi Ich bin jemand, der sehr gerne gegeneinander spielt.	31,25	39,505	,613	,826
44 Gewi Ich mag es, wenn bei meinem Sport Zuschauer dabei sind.	31,47	39,574	,529	,832
47 Gewi Wenn ich gewinne, liegt das daran, dass ich im Sport gut bin.	31,48	42,177	,415	,839
55 Gewi Im Wettkampf ist es mir immer wichtig, zu gewinnen.	31,53	38,509	,669	,821
62 Gewi Ich zeige gerne ande- ren, was ich alles kann.	31,44	40,748	,518	,833
68 Gewi Wenn ich bei einem Spiel nicht gewinne, werde ich sehr schnell sauer.	32,21	41,797	,377	,843
76 Gewi Ich mag es, vor Zu- schauern aufzutreten.	31,55	38,610	,587	,827

Skala: Regeln und Sicherheit

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	216	78,3
	Ausgeschlossen ^a	60	21,7
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,745	,754	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
9 Aner Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zugeht.	3,24	,976	216
13 Aner (-) Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	2,74	1,061	216
17 Aner Das Einhalten von Regeln ist mir sehr wichtig	2,88	,983	216
20 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	3,63	,641	216
29 Aner Wird in einem Spiel gemogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zugeht.	2,85	,910	216
41 Aner Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	2,84	1,005	216
45 Aner Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	2,70	,943	216
49 Aner(-) Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	2,42	1,045	216
51 Aner Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen anderen zu verletzen.	3,22	,839	216
53 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	3,24	,821	216
74 Aner(-) Wenn ich eine Rangelei sehe, mische ich sehr gerne mit.	2,70	1,060	216

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,949	2,421	3,630	1,208	1,499	,118	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
9 Aner Gewinnen mag ich nur, wenn es auch fair zueing.	29,21	25,710	,369	,730
13 Aner (-) Es nervt mich oft, Regeln einhalten zu müssen.	29,71	24,775	,418	,723
17 Aner Das Einhalten von Re- geln ist mir sehr wichtig	29,57	24,237	,528	,707
20 Aner Ein Spiel funktioniert nur, wenn sich alle an die Regeln halten.	28,81	27,277	,392	,730
29 Aner Wird in einem Spiel ge- mogelt, Sorge ich dafür, dass es wieder fair zueht.	29,60	26,549	,313	,737
41 Aner Ich gehe Wagnisse nur ein, wenn ich sicher bin, dass keine Gefahr droht.	29,61	26,072	,315	,738
45 Aner Wenn ich etwas wage, gehe ich immer auf Nummer sicher, dass es nicht gefährlich werden kann.	29,74	25,439	,419	,723
49 Aner(-) Im Sport sind Regeln wichtig, aber manchmal muss man sie brechen.	30,02	25,586	,344	,734
51 Aner Beim Sport sollte man vor allem aufpassen, keinen an- deren zu verletzen.	29,22	25,662	,464	,718
53 Aner Sportspiele machen mir nur dann Spaß, wenn sich alle an die Spielregeln halten.	29,21	25,208	,537	,710
74 Aner(-) Wenn ich eine Range- lei sehe, mische ich sehr gerne mit.	29,75	26,079	,287	,742

Skala: Risiko, alles geben

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	225	81,5
	Ausgeschlossen ^a	51	18,5
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,712	,718	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
6 Risi Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	3,14	,976	225
19 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	3,05	,880	225
33 Risi Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	3,35	,821	225
58 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	3,02	,834	225
61 Risi Nervenkitzel finde ich richtig gut.	3,21	,909	225
67 Risi Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	3,28	,801	225
70 Risi Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	3,24	,805	225
72 Risi Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	2,55	,990	225

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,106	2,551	3,347	,796	1,312	,063	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
6 Risi Nervenkitzel finde ich gut, solange ich nicht wirklich in Gefahr bin.	21,70	13,344	,297	,708
19 Risi Ich mag schwierige Situationen auch wenn ich damit rechnen muss, zu scheitern.	21,79	12,755	,460	,671
33 Risi Ein Spiel ist immer dann toll, wenn ich körperlich alles geben kann.	21,50	12,858	,490	,666
58 Risi Ich versuche bewusst, über meine Grenzen hinaus zu gehen.	21,83	13,403	,380	,688
61 Risi Nervenkitzel finde ich richtig gut.	21,64	12,652	,454	,672
67 Risi Meine körperliche Kraft kann ich durch Training gut selbst beeinflussen.	21,56	13,265	,430	,678
70 Risi Wenn ich etwas tue, dann bin ich immer voll dabei.	21,60	13,321	,417	,681
72 Risi Zu einer Herausforderung gehört für mich, dass es auch wirklich gefährlich ist.	22,29	13,101	,326	,702

Skala: Einfühlungsvermögen

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	218	79,0
	Ausgeschlossen ^a	58	21,0
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,681	,678	11

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
11 Sens Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	3,06	,697	218
15 Sens Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	3,32	,784	218
24 Sens Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	2,78	,889	218
27 Sens Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	3,25	,741	218
34 Sens Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	3,11	,839	218
42 Sens Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	3,17	,790	218
48 Sens Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	3,15	,690	218
52 Sens Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	3,15	,768	218
60 Sens Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	2,95	,844	218
65 Sens Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	3,39	,761	218
69 Sens Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	3,32	,761	218

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,149	2,780	3,385	,606	1,218	,031	11

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
11 Sens Ich passe mich schnell an, wenn Einfühlungsvermögen gefragt ist.	31,59	15,488	,294	,665
15 Sens Ich weiß mir zu helfen, wenn mir andere unangenehm nah kommen und ich das nicht möchte.	31,32	15,178	,293	,666
24 Sens Ich kann mich gut in andere hineinversetzen.	31,86	14,184	,390	,648
27 Sens Ich bin jemand, der weiß, wann Stärke gefragt ist.	31,39	15,059	,344	,657
34 Sens Ich kann sehr gut in mich selbst hineinfühlen.	31,54	14,416	,387	,649
42 Sens Auch in risikoreichen Situationen kann ich gut den Überblick behalten.	31,47	15,015	,318	,661
48 Sens Ich merke selbst sehr schnell, wenn ich anderen zu nahe komme.	31,50	15,846	,230	,675
52 Sens Ich merke schnell, wie andere gelaunt sind (z.B. traurig, wütend, froh).	31,49	15,440	,258	,671
60 Sens Ich bin jemand, der auch mit Fremden sehr gut zusammenarbeiten kann.	31,69	14,444	,379	,650
65 Sens Ich merke schnell, wie es mir selbst wirklich geht.	31,26	14,625	,409	,646
69 Sens Ich merke schnell, wenn sich jemand mit mir anlegen will.	31,32	15,279	,291	,666

Skala: Kooperation

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	221	80,1
	Ausgeschlossen ^a	55	19,9
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,775	,783	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	2,75	,972	221
23 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	3,07	,815	221
25 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	3,28	,798	221
32 koop Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	3,30	,734	221
36 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	3,26	,799	221
50 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	3,24	,752	221
64 Koop Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	3,10	,822	221
66 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	3,29	,917	221

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,160	2,747	3,303	,557	1,203	,035	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
7 Koop Mannschaftssportarten sind für mich das einzig Wahre.	22,53	13,450	,379	,771
23 Koop Eine Sache im Sport gemeinsam lösen, finde ich besonders toll.	22,21	13,505	,489	,748
25 Koop Mich mit anderen im Sport abzusprechen fällt mir leicht.	22,00	13,414	,520	,743
32 koop Wenn Teamarbeit gefragt ist, kann ich mich gut in die Gruppe einbringen.	21,98	13,349	,597	,733
36 Koop Ich mag sehr gerne Spiele, in denen ich in einer Mannschaft oder mit einem Partner zusammenarbeite.	22,02	13,340	,534	,741
50 Koop Im Sport mit anderen zusammenzuarbeiten kann ich gut.	22,04	13,594	,530	,743
64 Koop Bei Mannschaftssportarten bin ich gut darin, mich freizulaufen.	22,18	13,891	,412	,761
66 Koop Ich finde eine tolle Mannschaftsleistung besser als einen tollen Einzelspieler.	22,00	13,523	,405	,764

Skala: Entspannung

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	229	83,0
	Ausgeschlossen ^a	47	17,0
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,670	,669	8

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
18 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	3,24	,992	229
28 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	3,29	,830	229
31 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	3,19	,981	229
40 Ents Ich bin ein entspannter Typ.	3,19	,765	229
46 Ents Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	2,93	,889	229
59 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	3,22	,883	229
71 Ents Ich kann gut locker sein.	3,24	,793	229
75 Ents Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	3,25	,786	229

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
3,195	2,934	3,288	,354	1,121	,012	8

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
18 Ents Ich brauche jede Woche auch Auszeiten, in denen ich relaxe.	22,31	10,971	,402	,629
28 Ents Wenn ich mich richtig angestrengt habe, finde ich es toll, wieder zur Ruhe zu kommen.	22,27	11,961	,339	,645
31 Ents Ich brauche jeden Tag auch Auszeiten, in denen ich entspannen kann.	22,37	10,803	,439	,619
40 Ents Ich bin ein entspannter Typ.	22,37	12,295	,320	,650
46 Ents Ich kann immer entspannen, wenn ich es gerade möchte.	22,62	12,034	,288	,658
59 Ents Phasen, in denen ich ganz zur Ruhe komme, finde ich angenehm.	22,34	11,250	,434	,622
71 Ents Ich kann gut locker sein.	22,32	12,430	,276	,659
75 Ents Mich zu entspannen, fällt mir sehr leicht.	22,31	11,882	,387	,635

Skala: Distanz

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
	Gültig	220	79,7
Fälle	Ausgeschlossen ^a	56	20,3
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,594	,594	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
12 Dist Anderen in ruhigen Situationen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	2,21	,840	220
38 Dist Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	2,53	,914	220
43 Dist Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	2,78	,859	220
57 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	2,61	,812	220
63 Dist Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	2,38	1,047	220
73 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	2,95	,869	220
77 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	2,13	,934	220

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,512	2,132	2,945	,814	1,382	,087	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
12 Dist Anderen in ruhigen Situa- tionen nahe zu sein, finde ich unangenehm.	15,38	9,387	,282	,567
38 Dist Ich mag es nicht, wenn mir andere zu nahe kommen.	15,06	9,088	,294	,563
43 Dist Abstand von anderen zu halten gelingt mir immer sehr gut.	14,80	9,911	,165	,604
57 Dist Ich achte sehr darauf, Distanz zu wahren.	14,98	8,689	,458	,509
63 Dist Sanfte Berührungen finde ich unangenehm.	15,20	8,182	,378	,531
73 Dist Wenn ich meine Ruhe haben will, halte ich Abstand zu anderen.	14,64	9,555	,229	,584
77 Dist Ich bin jemand, der im Sport eher Abstand von anderen hält.	15,45	8,550	,387	,528

Skala: Ausdruck

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	228	82,6
	Ausgeschlossen ^a	48	17,4
	Gesamt	276	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,526	,529	7

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
8 Präs(-) Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	2,57	,943	228
14 Präs (-) Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	2,50	,922	228
16 Präs Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	2,31	,825	228
21 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	2,42	,869	228
30 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	2,40	,877	228
54 Präs(-) Mir ist es wichtig, anderen gegenüber ich selbst zu sein.	1,86	,769	228
56 Präs Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	2,79	,942	228

Auswertung der Itemstatistiken

Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
2,408	1,855	2,794	,939	1,506	,084	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
8 Präs(-) Wenn ich traurig bin, merken andere das schnell.	14,28	8,079	,170	,527
14 Präs (-) Ich bin jemand, der zeigt wie es ihm geht.	14,35	8,070	,183	,520
16 Präs Ich verstelle mich manchmal, um anderen nicht zu zeigen, wie es mir gerade geht.	14,55	7,553	,363	,447
21 Präs Ich versuche möglichst oft ‚cool‘ zu sein und mir nicht anmerken zu lassen, ob ich froh oder traurig bin.	14,43	7,269	,395	,429
30 Präs Vor anderen zeige ich oft nicht, wie es mir wirklich geht.	14,46	7,350	,370	,440
54 Präs(-) Mir ist es wichtig, an- deren gegenüber ich selbst zu sein.	15,00	8,670	,136	,531
56 Präs Mich zu verstellen, stellt für mich kein Problem dar.	14,06	7,820	,222	,504

Anhang B-11: Korrelationen SFFB, ERQ und SOQ

SFFB

SFFB N = 33		Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	Regeln und Sicherheit	Risiko, alles geben	Einfühlungs- vermögen	Kooperation	Entspannung	Distanz	Ausdruck
Bereitschaft zu informeller Fairness	Korrelation nach Pear- son	-,260	,223	,091	,266	,131	-,094	,131	-,063
	Signifikanz (2-seitig)	,144	,211	,616	,135	,467	,601	,468	,729
Bereitschaft zu taktischen Regelverstößen	Korrelation nach Pear- son	,447**	-,581**	,336	-,103	,028	,340	-,198	,227
	Signifikanz (2-seitig)	,009	,000	,056	,568	,877	,053	,269	,203

ERQ

ERQ N = 24		Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	Regeln und Sicherheit	Risiko, alles geben	Einfühlungs- vermögen	Kooperation	Entspannung	Distanz	Ausdruck
Unterdrückung/ Suppression	Korrelation nach Pear- son	-,001	,233	-,191	,036	,014	,013	,260	,358
	Signifikanz (2-seitig)	,996	,273	,372	,867	,950	,952	,219	,086
Neubewertung/ Reappraisal	Korrelation nach Pear- son	,050	-,313	,057	-,138	,175	,054	-,035	-,285
	Signifikanz (2-seitig)	,816	,136	,791	,519	,414	,801	,871	,178

SOQ

SOQ N = 28		Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	Regeln und Sicherheit	Risiko, alles geben	Einfühlungs- vermögen	Kooperation	Entspannung	Distanz	Ausdruck
Wettkampf- orientierung (WO)	Korrelation nach Pear- son	,852**	-,273	,581**	-,054	,152	,210	,036	-,007
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,160	,001	,784	,439	,283	,857	,973
Gewinn- orientierung (GO)	Korrelation nach Pear- son	,788**	-,183	,314	-,134	,069	,025	-,093	,193
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,351	,104	,496	,727	,898	,637	,325
Ziel- orientierung (ZO)	Korrelation nach Pear- son	,290	-,176	,382*	,246	,265	,378*	-,089	,075
	Signifikanz (2-seitig)	,134	,369	,045	,208	,173	,047	,651	,703

Anhang B-12: Ergebnisse des SEA-K

SEA-K	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Neigt praktisch nicht zu positiver Selbstdarstellung	9	33,3	33,3	33,3
Neigt wenig zu positiver Selbstdarstellung	11	40,7	40,7	74,1
Durchschnittliche positive Selbstdarstellung	5	18,5	18,5	92,6
Neigt sehr zu positiver Selbstdarstellung	2	7,4	7,4	100,0
Gesamt	27	100,0	100,0	

Anhang B-13: Ergebnisse Retest-Reliabilität

Retest N = 117	Gewinnen, Gegeneinander, Präsentation	Regeln und Sicherheit	Risiko, alles geben	Einfühlungsvermögen
Korrelation nach Pearson	,692**	,739**	,512**	,456**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000
	Kooperation	Entspannung	Distanz	Ausdruck
Korrelation nach Pearson	,689**	,618**	,517**	,601**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000

Zusammenfassung

Die Dissertation befasst sich mit der Entwicklung eines Instruments zur Erhebung moderner und traditioneller Aspekte von Männlichkeit bezüglich des Selbstkonzepts von Jungen im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport. Dies geschieht auf der Grundlage eines integrativen Verständnisses von Geschlecht unter einer schwerpunktmäßig identitätstheoretischen Perspektive. Ausgangspunkt ist das ‚Variablenmodell balancierter Männlichkeit‘ von Winter und Neubauer (2001), welches im Rahmen der Dissertation auf das Setting Sport übertragen und anschließend operationalisiert wird. Im Zuge der Instrumententwicklung bestätigen sich die im Modell auf theoretischer Basis angenommenen Themen der Identitätsentwicklung von Jungen auf empirischer Basis. Das Ergebnis ist der ‚Fragebogen zum balancierten Junge-Sein im Sport‘ (FBJS), der Interventionen im Rahmen der Jungenförderung begleiten und entsprechende Erfolge absichern kann. Auch der Einsatz des Instruments in der Praxis als Hilfe zur Einschätzung von Gruppen, um bei der Planung von Interventionen zu helfen, kann empfohlen werden. Der Ausblick verweist auf Möglichkeiten, den Fragebogen hinsichtlich der Gütekriterien einzelner Skalen zu verfeinern und zeigt mögliche Ansatzpunkte für die Anwendung in der Praxis der Jungenförderung auf.

