

**„Einflussnahme unter Gleichen“**  
Führungsphänomene im Kindes- und Jugendalter

**VON DER FAKULTÄT FÜR LEBENSWISSENSCHAFTEN  
DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT CAROLO-WILHELMINA  
ZU BRAUNSCHWEIG**

zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Naturwissenschaften  
(Dr. rer. nat.)  
genehmigte

D i s s e r t a t i o n

Von Dipl. Psych. Jens Quandt  
aus Potsdam



1. Referent: Prof. Dr. Daniela Hosser
2. Referent: Prof. Dr. Dieter Lüttge
3. Referent: Prof. Dr. Wolfgang Schulz

eingereicht am: 19.12.2011

mündliche Prüfung (Disputation) am: 16.04.2012

Druckjahr 2012

**Diese Arbeit widme ich meiner Familie.**

Die Zukunft soll man nicht voraussehen wollen, sondern möglich machen.  
*Antoine de Saint-Exupéry*

## Inhaltverzeichnis

Danksagung .....	7
Zusammenfassung .....	8
Abstract .....	9
1 Einleitung .....	10
2 Hintergründe zu Führungsphänomenen .....	15
2.1 Führungsrollen im Entwicklungsverlauf .....	16
2.2 Persönliche Zielsetzungen für einflussnehmende Rollen .....	21
2.3 Führungsrelevante Selbst- und Persönlichkeitskonzepte .....	22
2.4 Potenzielle führungsrelevante Merkmale .....	28
2.5 Soziale Kompetenz als Voraussetzung „guter Führung“ .....	30
2.6 Relevante Geschlechterunterschiede für das Führungsverhalten .....	34
2.7 Macht, Motivation und Führungsstile .....	37
3 Soziometrische Strukturen und führungsrelevante Rollen bei Kindern .....	43
3.1 Schülervertreter und Klassensprecher .....	45
3.2 Spielführer und Mannschaftskapitäne .....	47
4 Fragestellungen der Untersuchung .....	51
5 Untersuchungsmethode .....	52
5.1 Untersuchungsablauf .....	52
5.2 Erhebungsinstrumente .....	57
5.2.1 Biografischer Fragebogen .....	57
5.2.2 Erfassung des schulischen Selbstkonzepts .....	57
5.2.3 Erfassung des physischen Selbstkonzepts .....	59
5.2.4 Erfassung von Persönlichkeitsfacetten von Kindern und Jugendlichen .....	60
5.2.5 Fragebogen zur Beurteilung führungsrelevanter Attribute .....	63
5.3 Beschreibung der Stichprobe .....	65
5.3.1 Schülerstichprobe .....	65
5.3.2 Sportlerstichprobe .....	66
5.4 Auswertungsmethoden .....	67
6 Ergebnisse .....	69
6.1 Führungsrelevante Attribute .....	69
6.1.1 Darstellung der führungsrelevanten Attribute der Schüler .....	70
6.1.2 Vergleich der benannten Führungsattribute der Schüler .....	74
6.1.3 Darstellung der führungsrelevanten Attribute der Sportler .....	77
6.2 Zusammenhangsanalyse der führungsrelevanten Aspekte .....	79
6.2.1 Zusammenhänge in der Schulstichprobe .....	79
6.2.2 Zusammenhänge in der Sportlerstichprobe .....	82
6.3 Extremgruppenvergleiche potenzieller Klassensprecher .....	85
6.4 Ein Modell zur Vorhersage der Klassensprecherrolle .....	89

6.4.1	Prüfung der Voraussetzungen einer linearen Regression.....	90
6.4.2	Prüfung der Voraussetzungen eines Logit-Modells .....	90
6.5	Untersuchung des Geschlechtereffekts in der Schulstichprobe.....	95
6.6	Untersuchung des Geschlechtereffekts in der Sportlerstichprobe.....	98
6.7	Zusammenhänge bei separater Betrachtung der Geschlechtergruppen.....	98
6.8	Untersuchung des Alterseffekts in der Schulstichprobe.....	100
7	Diskussion .....	107
7.1	Führungsrelevante Rollen: Zuschreibungen und Zusammenhänge.....	107
7.1.1	Welche Merkmale sind ausschlaggebend?.....	107
7.1.2	Führungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale.....	110
7.1.3	Zusammenfassung der relevanten Attribute und Ergebnisse .....	115
7.2	Merkmale potenzieller Klassensprecher.....	116
7.2.1	Unterschiede zwischen den Extremgruppen .....	116
7.2.2	Zusammenfassung des Extremgruppenvergleichs und des Logit-Modells.....	118
7.3	Geschlechterunterschiede bei der Zuschreibung führungsrelevanter Rollen .....	119
7.3.1	Die Rollen und führungsrelevante Merkmale im Geschlechtervergleich .....	119
7.3.2	Zusammenfassung des Geschlechtervergleichs .....	123
7.4	Der Einfluss des Alters auf die führungsrelevanten Merkmale.....	124
7.4.1	Relevanz der Rollen mit zunehmendem Alter .....	124
7.4.2	Wesentliche altersbedingte Zusammenhangsänderungen .....	124
7.4.3	Zusammenfassung der altersbedingten Veränderungen.....	126
8	Literatur.....	128
9	Anhang .....	141

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	<i>Ausschreibung eines Kunden für eine Traineeestelle .....</i>	11
Abbildung 2:	<i>Modularer Ablauf der Untersuchung .....</i>	53
Abbildung 3:	<i>Präsentationsauszug aus der Moderation des Modul 1 .....</i>	53
Abbildung 4:	<i>Kreative Übertragungsmethoden auf dem Sportplatz.....</i>	55
Abbildung 5:	<i>Bilder der Untersuchung in der Klassenstufe 3 .....</i>	56
Abbildung 6:	<i>Bilder der Untersuchung in der Schule und auf dem Sportplatz.....</i>	56
Abbildung 7:	<i>Items des PSK zur Erfassung des Selbstkonzepts zur physischen Attraktivität .....</i>	59
Abbildung 8:	<i>Sammlung der Attribute pro Klasse und Mannschaft zur Selbstbeurteilung .....</i>	64
Abbildung 9:	<i>Sammlung der Attribute zur Fremdbeurteilung am Beispiel der Meinungsführer .....</i>	65
Abbildung 10:	<i>Relation aller Attribute zu den führungsbezogenen Attributen der Schüler.....</i>	76
Abbildung 11:	<i>Relation aller Attribute zu den führungsbezogenen Attributen der Sportler.....</i>	79
Abbildung 12:	<i>Geschlechtervergleich d. Schüler hinsichtlich mittlerer Ränge zugewiesener Rollen ....</i>	96

Abbildung 13: <i>Trend der Mittelwerte der Rollen mit zunehmendem Alter</i> .....	102
Abbildung 14: <i>Mittlerer Rang der Zensuren mit zunehmendem Alter</i> .....	104
Abbildung 15: <i>Mittlerer Rang der Zielsetzung mit zunehmendem Alter</i> .....	105

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Dimensionen im ISIS-System (Prechtl, 2005)</i> .....	33
Tabelle 2: <i>Merkmale charismatischer Führung nach Conger und Kanungo(1998)</i> .....	41
Tabelle 3: <i>Geschlechter- und Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler</i> .....	66
Tabelle 4: <i>Geschlechter- und Altersverteilung der Sportlerinnen und Sportler</i> .....	67
Tabelle 5: <i>Jahrgänge im Sport und der Schule (Stand 2009)</i> .....	67
Tabelle 6: <i>Fragestellungen, konkretisierte Fragen und geplante Auswertungsmethodik</i> .....	68
Tabelle 7: <i>Liste der Attribute der Klassenstufe 3 und 4</i> .....	70
Tabelle 8: <i>Liste der Attribute der Klassenstufe 5 und 6</i> .....	71
Tabelle 9: <i>Liste der Attribute der Klassenstufe 7 und 8</i> .....	72
Tabelle 10: <i>Liste der Attribute der Klassenstufe 9 und 10</i> .....	73
Tabelle 11: <i>Vergleich der führungsrelevanten Attribute der Jahrgänge</i> .....	76
Tabelle 12: <i>Liste der Attribute der D und C-Jugend</i> .....	78
Tabelle 13: <i>Liste der Attribute der B-Jugend</i> .....	78
Tabelle 14: <i>Zusammenhänge zw. potenziellen Klassensprechern und persönlichen Aspekten</i> .....	81
Tabelle 15: <i>Zusammenhänge zw. potenziellen Mannschaftskapitänen und persönlichen Aspekten</i> .....	83
Tabelle 16: <i>Vergleich der führungsrelevanten Rollen der beiden Stichproben</i> .....	84
Tabelle 17: <i>Frequenztafel der Vorschlagshäufigkeiten als Klassensprecher</i> .....	86
Tabelle 18: <i>Vergleich der Extremgruppen hinsichtlich mittlerer Ränge der relevanten Kriterien</i> .....	86
Tabelle 19: <i>Häufigkeit der Zielsetzung zur Übernahme einflussnehmender Rollen</i> .....	88
Tabelle 20: <i>Frequenz der Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“ bei oft gewählten Mitschülern</i> ...	89
Tabelle 21: <i>Omnibus-Test der Logit- Modellkoeffizienten</i> .....	91
Tabelle 22: <i>Logit-Modellzusammenfassung</i> .....	92
Tabelle 23: <i>Logit-Modell Variablenzusammenfassung</i> .....	93
Tabelle 24: <i>Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. zugewiesener Rollen</i> .....	96
Tabelle 25: <i>Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. der Unterschiede in den Rollen</i> .....	96
Tabelle 26: <i>Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. der Unterschiede relevanter Kriterien</i> ...	98
Tabelle 27: <i>Zusammenhänge für potenzielle Klassensprecher getrennt nach Geschlecht</i> .....	99
Tabelle 28: <i>Vergleich der Altersgruppen für zugewiesene Rollen der Schüler</i> .....	101
Tabelle 29: <i>Zusammenhänge der Rollen für verschiedene Altersstufen</i> .....	103
Tabelle 30: <i>Vergleich der Altersgruppen für Schüler anhand der Note und der Zielsetzung</i> .....	103
Tabelle 31: <i>Vergleich d. Altersgruppen für Schüler anhand d. Selbstkonzepts &amp; d. Persönlichkeit</i> ....	105
Tabelle 32: <i>Korrelation des Ziels Klassensprecher zu werden &amp; des schulischen Ehrgeizes</i> .....	106

## Danksagung

Die Doktorarbeit stellt für mich einen wichtigen Meilenstein in meinem beruflichen und privaten Leben dar und ihre Vollendung hat für mich eine hohe symbolische Bedeutung hinsichtlich meines akademischen Selbstkonzeptes und meines forschungsorientierten Interesses. Diese Arbeit erforderte von mir Durchhaltevermögen, Sorgfalt und das Zurückstellen wichtiger Dinge in meinem Leben. Umso zufriedener blicke ich nun darauf zurück.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei denen bedanken, die es mir ermöglichten diese Arbeit anzufertigen. Dankbar und traurig denke ich an meinen während dieser Arbeit verstorbenen Betreuer Prof. Dr. Werner Deutsch zurück, der mir kreativ und interessiert in den richtigen Momenten Mut machte, der mir half meine Ideen zu konkretisieren und mir eine große intellektuelle Stütze war. Frau Prof. Dr. Daniela Hosser übernahm dankenswerter Weise und sehr unterstützend diese Aufgabe, worüber ich sehr glücklich bin. Vielen Dank auch an Prof. Dr. Dieter Lüttge und Prof. Dr. Wolfgang Schulz für ihre Bereitschaften, diese Arbeit als Gutachter zu begleiten.

Eine Arbeit mit diesem Umfang ist nur durch viele Helfer, wie Habib Saadat, René Sendzina, Jana Glock, Marina Fuchs und Claudia Michelssen, sowie den Lehrern der Grundschule Gliesmarode, des Gymnasiums Ricarda Huch und den Trainern der Fußballmannschaften Freie Turner Braunschweig, HSC Leu Braunschweig und der SG Michendorf zu realisieren, denen ich danken möchte. Dazu gehören in erster Linie die Schülerinnen und Schüler sowie die Sportlerinnen und Sportler, die zu den zahlreichen Daten beitrugen. Meiner Mutter Elke Quandte und meiner Kollegin Bettina Keßler will ich für die kritische Betrachtung dieser Arbeit und die damit verbundene Qualitätssicherung sehr danken. Ebenso freue ich mich über die Unterstützung meiner geschätzten Kollegen Dr. Andreas Selck, Andrea Moldenhauer, Carolin Weise, Jürgen Weiß und meinen Ansprechpartner aus den Personalbereichen und Führungsetagen unserer Kunden von PE-Solution, die eine Zuordnung der Attribute unterstützten.

Meine größte Dankbarkeit gilt meiner Frau Ines und meinen beiden Jungs Jasper und Julian. Ihnen möchte ich diese Arbeit widmen. Ohne die Unterstützung durch meine Frau, ihr geduldiges Zuhören, zeitweises Mitleiden in schwierigen Momenten und mir den „Rücken-Frei-Halten“ wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Lieben Dank dafür!

## Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Führungsrollen, die bereits im Kindes- und Jugendalter übernommen werden. Es wird überprüft, inwieweit die Rollen des Klassensprechers und Mannschaftskapitäns führungsrelevant sind und wodurch sich Kinder und Jugendliche auszeichnen, die in Betracht gezogen werden, diese Rollen zu übernehmen. 507 Schülerinnen und Schüler einer Braunschweiger Grundschule und eines Gymnasiums im Alter von 9 bis 16 Jahren sowie 72 Sportlerinnen und Sportler aus sieben Fußballmannschaften im Alter von 10 bis 16 Jahren arbeiteten jeweils für ihre Klasse bzw. Mannschaft Attribute heraus, die einen geeigneten Vertreter als Klassensprecher oder Kapitän kennzeichnen. Anhand standardisierter Fragebögen wurden Selbsteinschätzungen der Schüler und Sportler zur Persönlichkeit, dem schulischen und physischen Selbstkonzept, eigener Zielsetzung und schulischer Leistungsfähigkeiten erfasst. Die Schüler und Sportler benannten zudem die Meinungsführer und Sympathieträger ihrer Klasse bzw. Mannschaft (vgl. Fend, 1991a, b, 1998).

Nach Expertenurteilen sind in den gesammelten Attributen der Schüler und Sportler ab dem Alter von 9 bis 10 Jahren eindeutig führungsrelevante Aspekte vertreten, deren Anzahl im Altersverlauf bis zur 10. Klasse ansteigt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich potenzielle Klassensprecher hinsichtlich ihres extrovertierten Verhaltens und ihres schulischen Ehrgeizes, ihres schulischen und physischen Selbstkonzepts, ihrer persönlichen Zielsetzung in Bezug auf die Übernahme der einflussnehmenden Rolle und ihrer schulischen Leistungsfähigkeit von anderen Schülern abheben. Die Rollen des Meinungsführers und des Sympathieträgers stehen mit den beiden Führungsrollen „Klassensprecher bzw. Kapitän“ in einem engen Zusammenhang. Weiter zeigt sich, dass das Alter Einfluss darauf nimmt, wer als Klassensprecher vorgeschlagen wird und zusätzlich werden Geschlechterunterschiede deutlich. Mädchen sind überproportional häufig in der Gruppe der besonders oft vorgeschlagenen Klassensprecherkandidaten vertreten.

Die Merkmale potenzieller Klassensprecher ähneln Aspekten des transformationalen Führungsstils (Felfe, 2006). So legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, dass es sich bei häufig gewählten Klassensprechern, um sozial kompetente, leistungsstarke und dabei mit einem sozialisierten Machtmotiv ausgestattete Kinder und Jugendliche handelt. Insgesamt bekräftigen die Resultate, dass bereits im Kindes- und Jugendalter einflussnehmende Rollen übernommen werden, deren Rollenträger sich deutlich von anderen Gleichaltrigen unterscheiden. Diese Aspekte sollten bei Personalauswahlprozessen von Nachwuchsführungskräften aber auch in weiteren Untersuchungen zum Forschungsthema Berücksichtigung finden.

## Abstract

This dissertation is concerned with leadership roles, which are already taken during childhood and adolescence. It tests whether being class representative and team captain is relevant for leadership and what distinguishes children and adolescents that are considered to resume these roles. 507 pupils, age 9 to 16, visiting a primary and a secondary school in Braunschweig, as well as 72 athletes, age 10 to 16, derived from seven football teams, described the attributes they considered important for their class representative respectively their team captain. By using standardised questionnaires, self-assessments and personal information concerning personal data of the pupils and athletes were taken. Personality, academic and physical self concept, personal goals and academic ability were taken into consideration.

Looking at the outcomes of 4th graders and older pupils, experts are sure that within these collected attributes you find aspects that are relevant for leadership. These become more the older the pupils get. Within the football team's distinct leadership competence can be shown as well. The outcomes further prove that pupils who get nominated can be distinguished from other pupils in the areas of extravert behaviour and school ambition, their academic and physical self concept, their personal goals concerning taking over a role with influence, and their self-evaluation in regards to the attributes named by their fellow pupils. Close connections also exist between being an opinion leader and popular and becoming nominated to be captain or class representative. Looking at the sexes, it becomes clear that girls and boys differ in their relevant aspects for the elections. Girls are more often in the group of pupils, which covers the most elected class representatives. For pupils, age has a further influence on who gets nominated.

The results of this dissertation strengthen the point, that roles that come with a certain influence are resumed by people who differ from their peers and that this happens already during childhood and adolescence. The personal attributes of the representatives seem to be similar to the transformational leadership-style (Felfe, 2006). All these aspects should be taken into consideration not only during processes of personnel selection but also in further studies concerning this area of research.

# 1 Einleitung

In dieser Arbeit wird eine Frage untersucht, der ich als Berater in der Personalauswahl in der Rolle als Wirtschaftspsychologe mehrfach begegnete. Sie tritt dann auf, wenn Entscheidungen zur Einstellung von jungen Führungskräften zu treffen sind. Die Eignungsaussage eines bisher in dieser Rolle noch unerfahrenen Bewerbers<sup>1</sup> stellt keinen Diagnostiker vor eine unlösbare Aufgabe. Jedoch treten dabei immer wieder Unsicherheiten bei biografischen Hinweisen auf, die in dieser Arbeit hinterfragt werden sollen. So wird in dieser Arbeit geprüft, ob es „Führungsrollen“ in der Kindheit oder dem Jugendalter gibt und, wenn ja, welche Relevanz diese haben?

Schuler (2001) integriert in seinem Multimodalen Interview biografische Fragen an eine Person, da vom diagnostischen Grundsatz ausgegangen werden kann, dass vergangenes Verhalten auch ein guter Prädiktor für künftiges Verhalten ist. Bewirbt sich beispielsweise jemand in einer Firma für eine Führungsposition, so wird dieser in der Regel ein Bewerbungsgespräch und ggf. weitere Bestandteile professioneller Personalauswahlinstrumente durchlaufen. Darin hinterfragt ein geschulter Interviewer auch die bisherigen Erfahrungen und den Werdegang des Bewerbers auf der Suche nach Hinweisen, mit welchem Führungsanspruch, mit welcher Führungseinstellung, mit welchem Führungsstil der Teilnehmer auftreten wird und welche Verhaltensweisen er in erfolgskritischen Situationen an den Tag legen könnte. Eine solche Bewerbung könnte durch einen Direkteinstieg eines Hochschulabsolventen initiiert sein. Manche Hochschulabsolventen interessieren sich zum Berufseinstieg für ein so genanntes „Traineeprogramm“, in dem sie in kurzer Zeit verschiedene Abteilungen durchlaufen und somit unterschiedliche Einblicke in das Unternehmen gewinnen, um darauffolgend verantwortungsvolle Positionen einzunehmen (Becker, 2006). Die Tatsachen, dass der Bewerber über ein Abitur und einen akademischen Abschluss verfügt, reichen vielen Arbeitgebern aus, um eine Eignung für „höhere Aufgaben“ abzuleiten. Der akademische Abschluss des Bewerbers sowie sein damit verbundenes höheres Gehalt sind nach meiner Erfahrung in der Regel auch mit Positionen im Unternehmen verbunden, in denen Führungsverantwortung abverlangt wird. Für die Einladung eines Bewerbers zum Auswahlgespräch für eine Trainees-

---

<sup>1</sup> Als Bewerber, Schüler und Sportler, Klassensprecher und Mannschaftskapitäne sind selbstverständlich sowohl Mädchen als auch Jungen gemeint. Im Folgenden soll, der Einfachheit und besseren Lesbarkeit halber, die männliche Form benutzt werden.

tellen sind häufig augenscheinliche Leistungskriterien (Noten, Abschlüsse, Engagements, ...) im Bewerbungsschreiben ausschlaggebend. Zur Einstellung und in Hinblick auf dessen weitere Karriere sowie seine späteren Aufgaben reicht eine Betrachtung dieser Punkte den meisten Arbeitgebern aber nicht aus, um dem Bewerber ungeprüft diese Stelle anzubieten. Nachfolgend ist ein Beispiel einer Ausschreibung für Trainees in der Wirtschaft dargestellt (Abb. 1):

Wir suchen zum ■■■ einen Trainee m/w.

Im Rahmen unseres 18-monatigen Trainee-Programms sind Sie direkt bei der Geschäftsleitung angesiedelt und betreuen dort eigenständig Projekte. Durch Ihren Einsatz in verschiedenen Unternehmensbereichen lernen Sie den ■■■ intensiv kennen und erhalten einen umfassenden Einblick in das Unternehmensgeschehen. Während des Trainee-Programms werden Sie im Austausch mit anderen Gruppen des Konzerns stehen und eventuell auch einen Teil des Programms im Ausland verbringen. Für Ihre persönliche und methodische Weiterentwicklung sorgt ein speziell auf Sie abgestimmtes Qualifizierungsprogramm, mit der Zielsetzung, sich für eine leitende Position in der Gruppe zu qualifizieren.

Abbildung 1: Ausschreibung eines Kunden für eine Traineeestelle

Die Bewerber für Traineeprogramme haben häufig noch wenig berufliche Erfahrungen. Wenn ein Personalleiter einer Firma nun elaborierte Aussagen zur Eignung eines Bewerbers braucht, dem in Aussicht gestellt wird, sich als Nachwuchsführungskraft in einem Unternehmen etablieren zu können, *woran kann er dann erkennen, dass dieser Bewerber das nötige Führungspotenzial besitzt?* Die gängige Herangehensweise zur Klärung dieser Frage wäre ein Verfahren, das am Anforderungsprofil der Stelle und der Firma ausgerichtete Übungen im Rahmen eines Assessment-Centers beinhaltet. Darin stellt der Teilnehmer seine Leistungsfähigkeit unter Beweis. Anhand der von ihm erreichten Ergebnisse (z.B. Verhalten in Handlungssproben, Interviews, psychologische Testverfahren oder Fallstudien, usw.) kann sein Potenzial bzw. seine Eignung „relativ treffsicher“ für die vakante Position erkannt werden (vgl. Kleinmann, 2003). Dies stellt im Wesentlichen jedoch eine Art Status-quo-Bestimmung dar, bei der die Leistung stark durch andere Faktoren an diesem Auswahltag beeinflusst sein kann (Melchers et al., 2004). Über eine Status-quo-Bestimmung hinaus ist jedoch die Frage relevant, *ob sich die Eignung eines Teilnehmers schon in dessen Biografie widerspiegelt bzw. wie sich seine Einflussnahme auf andere in der Kindheit, Jugend bis hin zum frühen Erwachsenenalter begründen lässt?* In dieser Arbeit sollen, innerhalb einer als Feldforschung angelegten Untersuchung, Attribute für eine positive Rollenausübung im einflussnehmenden Kontext erarbeitet und mögliche Unterschiede von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich der Rollenübernahmen herausgestellt werden.

Angeregt wurde diese Arbeit auch durch Erfahrungen als Berater für Wirtschaftsun-

ternehmen und in der Verantwortung von Auswahlprozessen. Jeder Berater erlebt im Laufe seiner Arbeit Kuriositäten und Anekdoten, die zum Kopfschütteln aber auch zum Nachdenken anregen. Für mich gehört dazu ein Vorstandsmitglied einer Bank, für den der Aufwand eines Assessment-Centers im Sinne der DIN 33430 (Berufsbezogene Eignungsbeurteilung, Westhoff et al., 2005) wörtlich „vollkommen übertrieben und kostspielig“ erschien. Er stellte sicherlich eine Ausnahme aber auch Sinnbild einer naiven Personalauswahl dar, da für ihn zwei Fragen an den Teilnehmer wesentlicher waren, als das konzipierte Personalauswahlverfahren. Ihn interessierte „im Grunde [nur]: *hat der Teilnehmer gedient und war er Mannschaftskapitän?*“. Daraus könne er „*absehen, ob er als Führungskraft geeignet ist*“. Abgesehen davon, dass hier kein Musterbeispiel für eine differenzierte Personaldiagnostik und keine Gleichberechtigung im Mittelpunkt der Erkenntnisse standen, beinhalten die Fragen dennoch diagnostisch gesehen, interessante Punkte:

- Die Frage nach der militärischen Laufbahn, könnten auch die Fragen: „*Welchen Führungsstil favorisieren Sie?*“ oder: „*Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema Führung gesammelt?*“ fokussieren.
- Die Frage zur Rolle als Mannschaftskapitän spiegelt vermutlich eher die Aspekte: Verantwortungsübernahme, Teamgeist und die von anderen akzeptierte Rolle als „Vertreter von Interessen“ wider, als die Neugierde an der Sportlichkeit des Teilnehmers.

Besonders die zweite Frage zielt auf eine Rolle ab, die auch in der offiziellen Beschreibung als „*Spielführer*“ des Deutschen Fußballbundes verdeutlicht, das es dabei tatsächlich um „Führung“ gehen könnte.

Führung soll in dieser Arbeit als „zielbezogene, soziale Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktion in und zwischen Gruppen mit dem Zweck gemeinsam bestimmte Ziele zu erreichen“ (Felfe, 2005, S. 18) verstanden werden. Diese Arbeit beschäftigt sich dabei explizit mit dem Führungsverhalten oder einflussnehmendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Einflussnehmendes Verhalten kann in verschiedenen Situationen auftreten, in denen wir unterschiedliche Rollen verkörpern. Dabei werden in diesem Zusammenhang insbesondere die gesellschaftlichen Ansprüche, die an das Verhalten, das Auftreten und Wirken sowie die charakterlichen Eigenschaften des Rollenträgers gerichtet sind (Dahrendorf, 2006), in dieser Arbeit relevant sein.

Die Literaturrecherche erzeugte Ernüchterung aufgrund der dürftigen Forschungsar-

beiten zu diesem Sachverhalt. Die Auswahl eines konkreten Forschungsgegenstands fiel letztlich auf Rollen, die bereits im Kindes- und Jugendalter mit einer legitimierten Macht (zum Begriff „legitimierte Macht“ siehe Steinmann & Schreyögg, 2005) ausgestattet sind. Dazu können in der Kindheit und Adoleszenz unter anderem die Rollen: Klassensprecher oder Mannschaftskapitäne in Fußballmannschaften zählen. Im Sinne der interaktionistischen Betrachtungsweise von Führung in der es per Definition um ein Wechselspiel zwischen Führendem und Geführten geht (Steinmann & Schreyögg, 2005), wird in dieser Arbeit untersucht, was für Kinder und Jugendliche wichtig bei der Beurteilung eines Klassensprechers oder Mannschaftskapitäns ist. Dabei sollen die Erwartungen von Gleichaltrigen beim Fußball und in der Schule erfasst werden. Konkret soll untersucht werden: *„Welche Merkmale ein Kind bzw. Jugendlicher vorweisen muss, um von anderen für diese Rollen vorgeschlagen zu werden?“*.

Besonders der Institution Schule obliegen wesentliche gesellschaftliche Aufträge. Sie hat nach Jerusalem & Klein-Heßling (2002, S. 164) neben der Aufgabe der „Wissensvermittlung“ auch den Auftrag „die Förderung sozialer Kompetenzen mit dem Ziel, Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeiten auszubilden [...] und somit auf die Anforderungen des Arbeitslebens vor[z]ubereiten“. Dazu gehört es auch, Schüler in präferierten Rollen zu stärken. Die Literatur zu diesem Thema pointiert jedoch stärker die sogenannte „demokratische Rollen“ und weniger den führenden oder einflussnehmenden Charakter dieser Rolle. Aber gerade für diese Rollen könnten besondere Kompetenzen erforderlich sein, die interindividuell unterschiedlich vorhanden sind und alterstypischen Veränderungen unterliegen. Kompetenzen sollen dabei im Sinne Weinerts (2001, S. 27) als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden werden, die benötigt werden], um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften [beinhalten], damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können“.

Ergänzend soll neben der Betrachtung der Veränderungen möglicher führungsrelevanter Merkmale mit zunehmendem Alter auch der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss das Geschlecht auf diese Merkmale und die Zuweisung von Rollen ausübt. Häufig werden Ergebnisse aus Studien zum Geschlechtervergleich berichtet, die die Unterschiedlichkeit im Verhalten, dem Selbstkonzept und der eigenen Zielsetzung betrachten (Petermann & Wiederbusch, 2003; Ahnert & Schneider, 2007, Abele; 2003, u.a.). Diese Facetten sind für die vorliegende Studie umso bedeutsamer, wenn sie sich auf die einflussnehmenden Rollen aus-

wirken.

Die theoretische Ausarbeitung in dieser Arbeit soll auf das Thema: „Einflussnahme unter Gleichen“ und die Wahl geeigneter Interessensvertreter hinarbeiten. Dabei wird zuerst auf Hintergründe zu den Themen Führung und Einflussnahme eingegangen. Die für das Forschungsthema relevanten Aspekte der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts, der sozialen Kompetenz, des Machtmotivs und den Entwicklungsverläufe führungsrelevanter Aspekte als Voraussetzungen für einflussnehmende Rollen sowie die Unterschiede der Geschlechter werden anschließend herausgearbeitet. Im theoretischen Teil der Arbeit sollen auch wichtige Hintergrundinformationen zu soziometrischen Strukturen und den Rollen: Klassensprecher und Mannschaftskapitän im Fußball nicht fehlen.

Nach dieser theoretischen Einleitung wird auf die für diese Untersuchung relevanten Fragestellungen, das geplante Untersuchungsdesign und die Operationalisierungen eingegangen. In diese Arbeit fließen die Ergebnisse der Auswertungen von 9- bis 16jährigen Kindern und Jugendlichen aus dem Raum Braunschweig und Potsdam ein. Dabei werden die wichtigsten Attribute aus der Sicht dieser Kinder und Jugendlichen zu den relevanten Rollen herausgearbeitet. Es soll herausgestellt werden, welche Aspekte für Kinder und Jugendliche bei der Wahl eines legitimierten Interessensvertreters von herausragender Bedeutung sind. Diese Aspekte und Daten werden über zwei Wege gewonnen. Zum einen sollen im Kontakt mit den Schülern und Sportlern Attribute gesammelt und priorisiert werden. Zum anderen kommen Skalen standardisierter Fragebögen zum Einsatz, die auch ein normatives Bild charakteristischer Zuschreibungen liefern sollen. Im Diskussionsteil werden Schlussfolgerungen gezogen, die methodischen Grenzen der Arbeit aufgezeigt und zugleich Ausblicke für weitergehende Forschungsansätze skizziert.

## 2 Hintergründe zu Führungsphänomenen

In dieser Studie soll die „Einflussnahme“ als grundlegendes Kriterium von Führung im Vordergrund stehen. Die Bedeutsamkeit und weitergehende Assoziationen rund um das Konstrukt: „Führung“ spielten bereits vor der Datenerhebung für diese Studie eine große Rolle, da aufgrund negativer Reaktionen bei Lehrern und Vereinsmitgliedern auf die Formulierung „Führung“ verzichtet wurde und die allgemeinere Bezeichnung „Einflussnahme auf andere“ auch im Titel der Arbeit Einzug erhielt. Jedoch scheint dieser Aspekt keine Reduzierung sondern eher eine hilfreiche Fokussierung zu sein. Brodbeck et al. (2002) sehen den Aspekt „der Einflussnahme“ als wesentlich für Führung an:

*„Führung durch Menschen bedeutet, andere Personen zu beeinflussen, zu motivieren oder in die Lage zu versetzen, zum Erreichen kollektiver Ziele in Gruppen und Organisationen beizutragen“ (Brodbeck et al., 2002, S. 329)*

Eine solche „führende Rolle“ ist nichts Alltägliches oder eine für jeden Menschen einfach zu übernehmende Aufgabe. Die Ausübung der Rolle wird daher entsprechend aufmerksam durch die „Geführten“ beobachtet und häufig auf Legitimität hin geprüft. Die Akzeptanz der Rollenzuteilung in komplexen Interaktionen zwischen Führendem und Geführten ist die Grundlage für einen möglichen Erfolg oder Misserfolg für den Einzelnen und die Gruppe. Dieser Aspekt wurde jedoch nicht zu jeder Zeit in den Blickpunkt der Forschung gerückt. Untersuchungen von Unterschieden der Führungspersonen bezogen sich bis Ende der 40er Jahre auf eigenschafts- bzw. trait-theoretische Ansätze (vgl. Dörr, 2006). Dadurch stand die Persönlichkeit des Führenden im Mittelpunkt der forschnerinteressierten Aufmerksamkeit. Die folgenden Jahre fokussierte die Forschung stärker das Verhalten und die übergeordneten Verhaltensstile, die bis in die 80er Jahre durch „situative Ansätze“ differenziert wurden. Ab Mitte der 80er Jahre entstand nach Dörr (vgl. 2006) ein „Paradigmenwechsel“ wodurch neue Führungsansätze, wie die charismatische Führung und somit eine „ganzheitliche Erfassungen der Führungspersönlichkeit“ gemeinsam mit spezifischen Führungsverhalten betrachtet wurden. Ausschlaggebend dafür waren auch starke Veränderungen auf den globalen Arbeitsmärkten. Die Betonung von Eigenschaften des Führenden bei der Beschreibung von effektiver Einflussnahme bezog auch die Bedeutsamkeit des Selbstkonzepts bzw. -bewusstseins, der Motivation Macht auszuüben sowie Fähigkeiten, wie „inspirierende Ziele oder Visionen“ zu vermitteln ein (House, 1977; Bass, 1986, Felde, 2003).

House (1977) betont auch die Bedeutsamkeit des Selbstvertrauens von Führungskräften zur Durchsetzung ihrer Ziele. Daher stammt für einige Forscher das besondere Interesse an der Einflussnahme als „das“ wesentliche Ziel aller Erkenntnisbestrebungen (vgl. Brodbeck, 2002; Felfe, 2006, u.a.). Sehr relevant erschienen dabei die Persönlichkeit und die Motivation des Führenden. „*One of the most important goals and outcomes of social life is to attain status in the groups to which we belong*“ schreiben Anderson et al. (2001, S. 116). Dabei ergeben sich klare Hinweise auf Persönlichkeitsunterschiede hinsichtlich der Zielsetzung und der Art der Zielverfolgung (vgl. Asendorpf, 2007). Letztlich gewann eine Führungstheorie immer dann an Bedeutung, wenn sich durch sie aktuelle Phänomene im Arbeitsumfeld besser beschreiben ließen, wie sie bei einem transformationalen Führungsstil besonders in sich verändernden Unternehmen zu beobachten sind. Bass (1998) postuliert zusammenfassend dazu:

*„Leadership must also address the follower’s sense of self-worth in order to engage the follower in true commitment and involvement in the effort at hand. [...] Transformational leaders motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible. They set more challenging expectations and typically achieve higher performance. Transformational leaders also tend to have more committed and satisfied followers (Bass, 1998, S. 4)*

Weshalb die Themen Einflussnahme oder Führungsrollen im Kindes- und Jugendalter bisher so wenig erforscht wurden, konnte auch bei intensiver Literaturrecherche nicht aufgeklärt werden. Anfängliche Bedenken, dass Führungsphänomene im Kindesalter zu instabil oder schwerer beobachtbar wären, als beispielsweise im Erwachsenenalter, zerstreuten sich schon bei ersten Gesprächen mit Grundschullehrern und Trainern von Jugendmannschaften. Es lassen sich zudem bereits ab dem 3. Lebensjahr Phänomene bei Kindern zum Wettfeiern, zur Anstrengung und zur Beurteilung der Leistungsmotivation beobachten (Ahnert, 2003). Dieses Verhalten hängt teilweise noch von der Anwesenheit eines Erwachsenen ab (Holidynski, 2006), ist aber zu großen Teilen auch der Persönlichkeit des Kindes zuzuordnen.

## 2.1 Führungsrollen im Entwicklungsverlauf

Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit ein vollständiges Bild der Entwicklung vom Kindes- zum Jugendalter bzw. nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) der „Spanne der Adoleszenz“ abzubilden sondern die für die Forschungsarbeit relevanten Aspekte dieser Entwicklungsphase eines Jugendlichen aufzuzeigen. Dazu gehören das Selbstkonzept, die Persönlichkeitsentwicklung und die Zielsetzung der Jugendlichen hinsichtlich führungsre-

levanter Rollen. Die WHO hält in ihrer Strategie zur Förderung der Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen die Phase der Adoleszenz insbesondere deshalb für eine wichtige Phase „rasanter Entwicklungsveränderungen“, weil sich durch die „allmählich zunehmende Unabhängigkeit“ die Identität der Jugendlichen stärker entwickelt und es in diesem Zeitraum zum „experimentieren [...] mit Rollen, Beziehungen und der Übernahme von Verantwortung [kommt], wie sie für Erwachsene typisch sind“ und damit auch eine erhebliche Herausforderung für die Jugendlichen bietet.

Rollen nehmen Kinder in ihrer Entwicklung zu Beginn spielerisch auf und entfalten dabei ihre Kreativität und ihre Persönlichkeit. Nach Bürki (1998) fördert das Spiel die Entwicklung von Fähigkeiten und bildet somit selbst die Grundlage weiterer Entwicklung.

In dieser Arbeit soll über die eher informellen Rollen wie z.B. den „Meinungsmachern oder –führern bzw. Geltungsträgern“ (Fend, 1991a, b) hinaus auf legitimierte Führungsrollen und Aufgaben mit hohem Einflusspotenzial fokussiert werden.

Fend (1991a) stellte bei der Untersuchung zu „Meinungsführern“ bereits Attribute heraus, die Einflussnahme begünstigen. Dazu unterscheidet er zwischen dem Geltungsstatus und dem Sympathiestatus als Indikatoren für die soziale Anerkennung in der Klasse. Die Verteilung von Sympathieträgern und Schülern mit hohem Geltungsstatus sind durchaus verschieden. Er bezeichnet dabei die „Meinungsführer“ als herausragende Schüler, denen es gelingt: „sich Geltung zu verschaffen, Einfluss zu gewinnen und auf sich aufmerksam zu machen [...], sich selber sozial einzubringen, die Regeln des „Miteinander-Umgehens“ zu bestimmen, Meinungen zu prägen, Vorbild und bewundert zu sein“. Wie Petillon (1991) aufzeigt, kann allein die Mitbestimmung bei Normen als Einflussnahme angesehen werden, wenn diese für z.B. die Klasse, die Gruppe oder Mannschaft relevant sind.

Fend (1991a) erfasste den Geltungs- und Sympathiestatus durch soziometrische Kriterien. Dabei bat er jedes Kind, Mitschüler/innen zu benennen, die es „besonders mag“ und „die [...] oft im Mittelpunkt stehen“. Anschließend trennte Fend (1991a) die Gruppe der häufig benannten Schüler und verglich diese mit der Gruppe von Kindern, die kaum oder nie von anderen Mitschülern benannt wurden. Dieser Vergleich zeigte deutliche Unterschiede auf. Meinungsführer sind mit zunehmenden Alter häufiger Jungs, sie gehören zu den besseren Schülern (bezogen auf bestimmte Noten) und sind auch sportlicher als die Mitschüler. Kinder mit hohem Geltungsstatus scheinen weniger Anstrengungen für die Schule aufzubringen, sie halten sich zudem für begabter im Vergleich zu ihren Mitschülern und verfügen über größere Freiheiten (z.B. mehr Taschengeld, längere Freizeit am Wochenende). Zudem stellen sie sich

häufiger zur Wahl als Klassensprecher und zeigen eher oppositionelles Verhalten gegenüber den Lehrern. Auf der persönlichen Ebene empfinden Meinungsführer ein besseres Selbstwertgefühl und schätzen ihre sozialen Kompetenzen höher ein. Sowohl der Sympathie- als auch der Geltungsstatus scheinen eine hohe Stabilität aufzuweisen. So korreliert der Geltungsstatus zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr vom einen zum anderen Jahr durchschnittlich bei  $r = .70$ . Damit liegt dieser Zusammenhang noch über dem der Erfolgsindikatoren für schulische Leistungen. Der Sympathiestatus lag in Fends Untersuchung (1991a) bei durchschnittlich  $r = .38$ . Die Verteilung von Sympathieträgern in einer Klasse ist seiner Meinung nach breiter gestreut als die von Meinungsführern. Bei der Bestimmung der Meinungsführerschaft erhalten „immer eine große Gruppe“ von Schülern keine Wahlstimmen. Sozialer Einfluss obliegt also nur einer kleinen Gruppe von Mitschülern (Fend, 1998).

Der Zusammenhang zwischen Beliebtheit (Sympathie) und Geltung nimmt mit zunehmendem Alter ab (von  $r = .60$  zu  $r = .31$ ). Fend (1991a) weist auch auf die Beachtung der Schulform hin, da in Gymnasien die „soziale Position“ scheinbar stabiler ist, als in anderen Schulen. Er beschreibt ein mit ansteigendem Alter verbundenes Auseinanderdriften der Attribute Sympathie und Geltung. Zusammenfassend lässt sich darstellen, um in der Klasse hervorstechen, muss man intelligent sein (d.h. gute Noten bei angeblich „geringer“ Anstrengung haben), gleichzeitig sich aber „erwachsen“ geben (Rauchen, Alkoholkonsum) und sich gegen vorgeschriebene Gebote und Verbote zur Wehr setzen“. Dabei ist die Abweichung von der Norm für die Einschätzung der Sympathie unbedeutend (Fend, 1991a, b; 1998; 2005).

Attribute der Attraktivität wurden von Fend (1991a) nicht in der Darstellung der Unterschiede benannt. Dion & Berscheid (1974) vermuteten jedoch einen Zusammenhang zwischen physischer Attraktivität und der Anerkennung in der Gruppe:

*„conceivably, physical attractiveness may be an important personal characteristic primarily during adolescence and early adulthood when social acceptance by peers is a particularly salient issue“* (Dion & Berscheid, 1974, S. 2).

In der Adoleszenz unterscheiden sich die Jugendlichen untereinander sehr stark in ihrem Auftreten, ihrem Reifegrad und den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Mietzel, 2002). Sie zeigen unterschiedliche Interessen, haben unterschiedliche Freundeskreise, Hobbys und Leistungsfähigkeiten. Als Folge oder dadurch ausgelöst, übernehmen sie verschiedene Rollen. Die allgemeine Unterschiedlichkeit der Kinder könnte man auch hinsichtlich physischer und psychischer Betrachtungsweisen unterteilen. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass körperliche (physische) Attribute, zum Beispiel die Sportlichkeit, ein wesentlicher Faktor für

die Benennung spezifischer Rollen bei Kindern und Jugendlichen sind (Schneewind et. al, 1991). In diesem Fall handelte es sich um Geltungs- und Sympathieträger.

Nicht jedes Kind zeigt sich dabei in der Lage, auch jede beliebige Rolle zu übernehmen. Die Voraussetzungen sind dabei sowohl geistig als auch körperlich sehr unterschiedlich verteilt. Die Stabilität dieser Merkmale wurde durch verschiedene Langzeitstudien untersucht. Ahnert & Schneider (2007) zeigen, dass „der Entwicklungsverlauf motorischer Fähigkeiten ab dem späten Grundschulalter stark vom Geschlecht und von der beanspruchten motorischen Fähigkeit abhängig ist“. Es scheinen nach ihrer Auffassung moderate Stabilitätskoeffizienten für die motorischen Leistungen vom Vorschulalter zum frühen Erwachsenenalter zu bestehen. Wenn physische Attribute für das Zuschreiben einflussnehmender Rollen entscheidend wären, müsste geprüft werden, ob diese moderaten Zusammenhänge auch Auswirkungen auf die Rangposition mit zunehmendem Alter hätten. Denn die körperliche Entwicklung verläuft in ihrer Komplexität und Schnelligkeit nicht immer geradlinig (Ahnert & Schneider, 2007). Während in den Jahren vor der Grundschule die Entwicklungsgeschwindigkeit deutlich geringer verläuft, sticht die Pubertät oder Adoleszenz als Phase schneller körperlicher, kognitiver und sozialer Veränderung heraus. Bedeutsame physische Faktoren, die zu bestimmten Rollenübernahmen führen könnten, sind dann starken Veränderungen unterworfen.

Der Übergang vom Kind zum Erwachsenen ist auch durch eine Veränderung der Bildungswege in Deutschland gekennzeichnet, in der eine „selbständige, verantwortliche Übernahme sozialer, familiärer und politischer Aufgaben, Rechte und Pflichten“ auf den Jugendlichen zukommt (Weinert, 1998). Obwohl die Entwicklung der Kinder interindividuell betrachtet unterschiedlich verläuft, kommen insgesamt auch viele alterstypische Ähnlichkeiten zum Ausdruck. Dabei besteht der Verdacht, dass die Stabilität von Rollen somit nicht über die gesamte Entwicklung von der Kindheit bis in das Jugendalter gewährleistet sein könnte und nur in bestimmten Entwicklungsphasen Bestand hat. Demnach wäre es interessant zu erfassen, ab welcher Entwicklungsphase einflussnehmendes Verhalten als stabil und interindividuell bezeichnend für eine Person ist.

In der LOGIK-Studie von Weinert (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) von 1984 bis 1996 wurden in einem breitangelegten Design die Veränderungen an 205 Kindern untersucht und der Entwicklungsverlauf dokumentiert. Durch diese Art des Designs ist es möglich, Verläufe zu beobachten und Kausalitäten aufzudecken. Die wohl bekanntesten Ergebnisse dieser Verlaufsstudie betreffen nicht den physischen Bereich von Entwicklung sondern die psychischen Aspekte, wie die Intelligenzentwicklung. Sie zeigen auf,

dass bereits in der Grundschule die Unterschiede des Intelligenzniveaus bei Kindern relativ stabil bleiben (Schneider & Stefanek, 2004). Sollte also Intelligenz als wesentliches Attribut von Gleichaltrigen verstanden werden, um einflussnehmende Rollen bei anderen zu akzeptieren oder diesen zuzuschreiben, so könnten sich demnach über die Zeit hinweg dieselben Kinder und Jugendlichen als Träger einflussnehmender Rollen zeigen. In der Intelligenzentwicklung sind diese Stabilitätskoeffizienten höher, als bei den oben beschriebenen motorischen Fähigkeiten bzw. physischen Eigenschaften (Ahnert, 2003).

Zu den psychischen Merkmalen einer Person gehört aber nicht nur die Intelligenz. Auch die Persönlichkeit und ihre Entwicklung untersuchten Weinert et al. (1998). Der relativ stabile Verlauf der Intelligenzentwicklung konnte für Persönlichkeitsmerkmale jedoch nicht eindeutig erbracht werden. So scheinen sich Persönlichkeitszüge erst mit zunehmendem Alter zu stabilisieren, was vor allem auf die Wahrnehmungsveränderungen, veränderte Rollenbilder und die Entwicklung der Identität und des Selbstkonzepts zurückzuführen ist (Asendorpf, 1998). Weinert (1998, S. 32) verweist darauf, dass „viele Entwicklungsphänomene, die sich während der Kindheit als Veränderungen persönlicher Merkmale, motivationaler Tendenzen und individueller Präferenzen kennzeichnen lassen, [...] die Folge spezifischer Lernprozesse [sind]“ und besonders dann Veränderungen unterworfen sein können, „wenn die sozialen Bezugsgruppen und die bedeutsamen Bezugspersonen wechseln“ oder sich „gravierende Wechsel der sozialen Lebensbedingungen“ vollziehen. Persönlichkeitsmerkmale könnten demnach eine wichtige Rolle bei der Benennung von einflussnehmenden Rollen durch andere Kinder oder Jugendliche spielen. Gleichzeitig ist diese Beurteilung jedoch stark vom Alter der jeweiligen Bezugsgruppe abhängig.

Mit der zunehmenden Differenzierung des Selbstkonzeptes und der kritischeren Auseinandersetzung mit eigenen Leistungen und dem Verhalten anderer werden auch die Erwartungen an Rollenträger und Mitschüler differenzierter (Freund, 2003). Freund (2003, S. 233) beschreibt in ihrem Artikel den entwicklungssteuernden Aspekt von altersbezogenen Erwartungen und persönlichen Zielen. Ihrer Meinung nach „beeinflussen [Erwartungen] sowohl das individuelle Verhalten als auch die persönlichen Ziele“. Diese wiederum beeinflussen die Entwicklung, in dem durch sie „Verhalten über die Zeit und Situationen hinweg organisier[t wird]“. Diese Annahme wirft die Frage auf, *ob sich bei Kindern und Jugendlichen schon Absichten oder Ziele erkennen lassen, einflussnehmende Rollen bewusst zu übernehmen?*

## 2.2 Persönliche Zielsetzungen für einflussnehmende Rollen

Dargel (2005, S. 1) sieht in der Fähigkeit von Menschen sich Ziele zu setzen, die Grundlage: „ihr eigenes Handeln [zu bestimmen] und [...] ihren alltäglichen Aktivitäten Sinn und Bedeutung [zu verleihen]“. Zugleich betont sie die Erschaffung von Herausforderungen, die neue Kompetenzen erwerbbar machen und zu „persönlichen Erfolgen“ führen können. Unter den „Inhaltstheorien“ der Zielsetzungsforschung zitiert Dargel (2005, S. 6) Locke & Lathams (1990) „goal-setting theory“ und deren These: „das[s] spezifische und herausfordernde Ziele im Unterschied zu globalen und weniger anspruchsvollen Zielsetzungen mit einer höheren Leistung verbunden sind“. Je präziser demnach die herausfordernde Zielsetzung einer Person ist, desto höher liegt die zu erwartende Arbeitsleistung. Dafür spricht eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft, die zu einer selektiven Aufmerksamkeitslenkung und zu intensiverer Bearbeitung auf zielführende Handlungen fokussiert.

Dezidiert unterscheiden Deci & Ryan (2000) die Zielsetzungen hinsichtlich „intrinsischer“ Ziele, also Zielen die um ihrer Selbstwillen verfolgt werden und dem inneren Bedürfnis folgen, und „extrinsischer“ Zielinhalte. Als weiterer Verweis auf die Bedeutung der Zielorientierung für die Übernahme von einflussnehmenden Rollen und damit einhergehende Ausrichtung von Verhalten soll die Unterscheidung von Dweck (1996) dienen. Dabei werden Lern- von Leistungszielen unterschieden, die in der Konsequenz bei Misserfolgen unterschiedliche Reaktionen entstehen lassen (statt Hilflosigkeit bei Leistungszielen eher Haltungsänderungen bei Lernzielen) und weniger auf Spezifität des Ziels oder Quelle des Bedürfnisses schauen, sondern auf die eigene Überzeugung über Begabung und Haltung.

Die eigene Zielsetzung und damit einhergehende Entwicklung einer Zielklarheit zählt zu den wesentlichen Herausforderungen eines Jugendlichen. Dieser Sachverhalt wird in dieser Untersuchung insofern Berücksichtigung finden, als dass die Schüler und Sportler nach ihrem Wunsch und Ziel befragt werden, selbst als Klassensprecher oder Kapitän gewählt zu werden. Es ist demnach im Sinne Deci & Ryan (2000) davon auszugehen, dass bei der persönlichen Zielsetzung neben dem eigenen Willen auch das entsprechende Selbstkonzept der Person eine maßgebliche Komponente darstellt, um erfolgreiches Verhalten zu zeigen. Die Auswahl von persönlichen Zielen scheint auch deshalb besondere Aufmerksamkeit zu verdienen.

Freund (2003) sieht in der eigenen Zielsetzung einen wesentlichen Entwicklungsfaktor, da die zielbezogenen Erwartungen einer Person das Verhalten über die Zeit und situationsübergreifend organisieren. Beeinflussend wirken dabei die eigenen Ressourcen und der

soziale Kontext. Eine Differenzierung nimmt Freund (2003) vor, indem sie „altersbezogene Erwartungen“ und „persönliche Ziele“ trennt.

Eng verbunden mit der persönlichen Zielsetzung ist die Einschätzung der vorhandenen eigenen Fähigkeiten. Bezogen auf die individuelle Leistung ist auch vom Fähigkeitsselbstkonzept die Rede. Die Besonderheit des Fähigkeitsselbstkonzepts betont Filipp (2006), „weil sie bekanntermaßen eine wichtige Determinante der späteren Studien- respektive Berufswahl darstellen“. Die „Fähigkeitsselbstkonzepte bestimmen insofern maßgeblich, inwieweit sich die Betroffenen für eine anspruchsvolle oder weniger anspruchsvolle Bildungs- und Berufslaufbahn entscheiden“. Ebenso könnte dieses Selbstkonzept auch ausschlaggebend bei der Beantwortung der Fragen sein: *„Wer sich für die Wahl eines Klassensprechers oder Mannschaftskapitäns zur Verfügung stellt und mit welcher Absicht dies geschieht?“*. Damit rückt neben dem Selbstkonzept und den Zielen der Person auch dessen Motivation in den Fokus. McClelland (zitiert nach Kiefer & Ryan, 2008) prägte diese Motivforschung maßgeblich:

*“[He] identified three fundamental motivational systems that energize and direct behavior: **power**, achievement, and affiliation. The **power motive** concerns the desire to have impact, control, or influence over another person or group of people. The achievement motive concerns the desire to succeed with a consistent focus on doing things better. The affiliative motive encompasses the general desire to be with others as well as the desire for intimate relationships characterized by warmth and disclosure of personal thoughts and feelings”* (Kiefer & Ryan, 2008, S. 418).

### 2.3 Führungsrelevante Selbst- und Persönlichkeitskonzepte

Im folgenden Kapitel werden relevante Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung für einflussnehmende Rollen aufgeführt. Auch die Frage: *„ab wann Kinder und Jugendliche in der Lage sind, realistisch die eigene Leistungen und sich selbst, aber auch andere einzuschätzen?“* wird in diesem Kapitel dargestellt. Insgesamt scheinen beide Aspekte: die Beurteilung von sich und anderen sowie die eigene Zielsetzung als maßgeblich bei der Entscheidung, Rollen zu übernehmen oder anderen zuzuschreiben (Dahrendorf, 2006).

Die „Persönlichkeit“ soll in dieser Arbeit als Gesamtheit der zeitlich stabilen und individuellen Merkmale einer Person einschließlich der kognitiven Fähigkeiten verstanden werden (Fend, 1991a). Als „Selbst“ wird nach Oerter & Montada (2008) „die kognitiv-affektive Struktur des Wissens um die eigene Person, die regulierende Instanz für die Bewertung von Situationen, das eigene Verhalten, das Verhalten anderer und die Motivierung eigenen Handelns“ bezeichnet. Pfeffer & Alfermann (2006) definieren das „Selbst“ als die „Gesamtheit

aller Ausprägungen von Eigenschaften und Merkmalen eines Individuums“. Das Selbstkonzept ergibt sich nach Oerter & Montada (2008) aus dem Wissen und der Bewertung des „Selbst“. Beide Autoren sehen besonders in der Adoleszenz ein „Spannungsverhältnis“ zwischen: dem „aktuellen „Selbst“ (das Bild, wie man gegenwärtig ist), dem „Ideal-Selbst“ (wie man sein oder werden möchte) und dem „Sollen-Selbst“ (die Verpflichtungen gegenüber anderen und größeren Gemeinschaften)“.

Jugendliche entwickeln nach Hanisch (1985) vor allem durch die Orientierung an Vor- und Leitbildern ein ideales Bild von sich selbst, welches sie verwirklichen wollen. Dieses beinhaltet insbesondere die beruflichen und persönlichen Zukunftsperspektiven und stellt somit ein herausforderndes und übergeordnetes Ziel der eigenen Identitätsentwicklung dar.

Nach Dickhäuser & Schrahe (2006) führt ein hohes Selbstkonzept zu einem höheren allgemeinen Selbstwert. Die Entwicklung des „Selbst“ beginnt demnach schon beim Kind mit der Entdeckung der Kontingenz eigener Handlungen. Mit weiterem Entwicklungsverlauf beginnt das Kind sich zu bestimmten Gruppen zugehörig anzusehen (Familie, Geschlecht, ...), und mit der Schulzeit wird sich das Kind zunehmend relativ zu anderen Mitschülern sowie Kindern aus der eigenen Peergroup betrachten. In der deutschsprachigen Literatur wird oft der Begriff „Peer“ im Sinne einer Beziehung zu Gleichaltrigen bei Kindern oder Jugendlichen übersetzt, die vor allem die Altersähnlichkeit betont und einen vergleichbaren Entwicklungsstand impliziert. Neben den Beziehungen zu den Eltern gehören Peerbeziehungen zu den wichtigen sozialen Kontakten im Kindes- und Jugendalter (Krappmann, 1993). Kinder treten auf vielfältige Weise mit den Peers in Kontakt, wie z.B. in der Nachbarschaft, in Sportvereinen und in der elterlichen Bekanntschaft. Das Zentrum sozialer Beziehungen aber stellt die Schule dar, im Speziellen die jeweilige Jahrgangsklasse, der die Kinder angehören und die ihnen einen wichtigen Rahmen für diese stabilen Sozialbeziehungen offeriert (Krappmann, 1993). Im Regelfall stellen die Mitschüler dann auch die zentrale Peergroup dar, in der auch die meisten Freunde sind (Krappmann, 2002) und mit denen sie bevorzugt ihre Freizeit verbringen. Schon ab dem Schuleintritt wird die vorrangige Bedeutung, die diese Peerbeziehungen für die Schüler selbst haben, deutlich. Das informelle Sozialleben, der Umgang mit den anderen Kindern hat Vorrang vor der Beziehung zum Lehrer und zum formellen Bereich der Grundschule (Petillon, 1991).

Rückmeldungen von anderen Mitschülern haben demnach eine wesentliche Bedeutung bei der Entwicklung des Selbstwertes und des Selbstkonzeptes. Reflexion und Feedback sind in dieser Altersphase ein aktiver Prozess zur Klärung der Frage: „*Wer bin ich?*“. Diese Ver-

gleiche werden, wie Dickhäuser & Galfe (2004) beschreiben, zwischen dem Selbstkonzept der eigenen Person und anderen Personen gezogen. Mit anderen Worten: es findet ein sozialer Vergleich statt. Nach Festinger (1954, zitiert nach Dickhäuser & Galfe, 2004) kann davon ausgegangen werden, „dass [Kinder] eine zutreffende Wahrnehmung der Höhe ihrer Fähigkeiten anstreben“. Doch nicht immer wählen Kinder und Jugendliche dabei geeignete Vergleiche oder passen das Niveau herangezogener Vergleichsgruppen angemessen an. Der konkrete Vergleichsprozess wurde von Gerlach et al. (2007) genauer untersucht. Der in dessen Artikel beschriebene *big-fish-little-pond effect* kann im Vergleich eines leistungsstarken Schülers mit einer leistungsstarken Gruppe zu einem niedrigeren Fähigkeitsselbstkonzept führen, als ein Vergleich eines Schülers in einer „schwächeren“ Referenzgruppe. Demnach „hängt das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern [...] also nicht nur von den eigenen Fähigkeiten ab, sondern eben auch von den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler“ (Gerlach et al., 2007). Der Sachverhalt, dass sich das Selbstkonzept auf verschiedene Vergleichsprozesse und damit einhergehendes Wissen bezieht, soll bei der Wahl eines geeigneten Fragebogens in dieser Untersuchung berücksichtigt werden.

Asendorpf & Aken (1993) gehen von einem komplexen Selbstwertkonzept aus, das bereichsspezifisch organisiert ist und auch schon bei Kindern ein bereichsübergreifendes „globales Selbstwertgefühl“ herausbildet. Dabei beziehen sie sich auf Untersuchungen von Harter (1982). Durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und eine abstrahierte Mittelung erfolgskritischer Situationen entwickelt sich nach Mummendey (1984) im Laufe der Sozialisation das Selbstkonzept. Bergemann (2002) betont die vorhandenen „kognitiven Strukturen“ als wichtige Rahmenbedingungen, die diese Situationsverarbeitung steuern und den individuellen Unterschied ausmachen. Andere Autoren beziehen dabei auch die affektiven Komponenten ebenbürtig mit ein (vgl. Oerter & Montada, 2008). Rost (2007) führt mit Bezug auf Shavelson et al. (1976) sieben Grundaussagen über das Selbstkonzept auf:

- Menschen organisieren & strukturieren die Menge an Informationen über sich im Selbstkonzept.
- Das Selbstkonzept besteht aus verschiedenen & hierarchisch aufgebauten Facetten.
- Das Selbstkonzept entwickelt sich mit zunehmendem Alter weiter & wird differenzierter.
- Es ist in verschiedene Ebenen aufgebaut, die sich in ihrer Stabilität unterscheiden (von trait – obere Ebene zu stait- untere Ebene).
- Die Bestandteile des Selbstkonzeptes sind sowohl deskriptiv (beschreibend) als auch eva-

luativ (emotional bewertet).

- Das Selbstkonzept ist von anderen psychologischen Konstrukten abgrenzbar.

Shavelson et al. (1976) unterteilt das Selbstkonzept ausgehend von einem globalen Selbstwert in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept, welches weiter in soziale, emotionale und physische Bereiche gegliedert ist. Der physische Bereich kann wiederum in einen sportlichen Kompetenzbereich und einen körperlichen Erscheinungsbereich untergliedert und anschließend in einzelne, spezifische Facetten und Verhaltenskomponenten eingeteilt werden.

In dieser Arbeit sollen Bestandteile des physischen Selbstkonzepts in Hinblick auf Facetten der eingeschätzten eigenen Attraktivität Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse einer Arbeit von Alfermann (2003) zeigen, dass im Vergleich Jungen „ein positiveres physisches Selbstkonzept“ anhand sportlicher Attribute als Mädchen aufweisen. Dieses scheint unabhängig vom sportlichen Leistungsniveau zu sein. Ein Bestandteil des physischen Selbstkonzepts ist die Einschätzung der eigenen Attraktivität, die von Mädchen negativer erfolgt. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten läuft nach Harter (1999) stets in der Form ab, dass als externer Bezugsrahmen Personen ausgewählt werden, „die dem eigenen Leistungsstand ähnlich sind“ (vgl. Bierhoff, 2000). Dies unterstützt Gerlachs et al. (2007) Überlegungen des *big-fish-little-pond effects*.

Dickhäuser & Galfe (2004, S. 1) beschreiben in ihrer Studie, dass sich „Fähigkeits-selbstkonzepte (FSK) in vielfältiger Weise auf das Erleben und Verhalten von Personen in Leistungssituationen auswirken“ können. Findlay & Bowker (2009) führen auch diverse Beispiele in ihrer Arbeit auf, die positive Zusammenhänge von sportlicher Aktivität und dem Selbstwert zeigen. Dabei gehen sie konkret auf die Entwicklungsphase der Adoleszenz ein. Nach Marsh (1998) profitieren vor allem Mädchen in dieser Zeit von sportlichen Aktivitäten hinsichtlich ihres Selbsterlebens. Besonders interessant erscheinen dabei die Ergebnisse von Findlay & Bowker (2009), die das Selbstkonzept von „Elite-Sportlern“ mit denen von College- und Highschool-Sportlern verglichen. Dabei weisen sportlich aktive Jugendliche mit einer höheren Wettbewerbsorientierung positive Zusammenhänge zum Selbstkonzept auf. Bemerkenswert erscheint außerdem ein Gedanke von Findlay & Bowker (2009):

*„It might also suggest that these individuals are engaged in other activities (non-competitive sport or other types of activities) to meet their competitive orientation” (Findlay & Bowker, 2009, S. 38).*

Bei der Einschätzung des Selbstkonzeptes rücken neben der eigenen Leistungsfähigkeit also verschiedene Aspekte in den Fokus. Auch Dinge, wie das eigene Gewicht und die Figur, spielen nach Waschburger (2004) in unserer Gesellschaft eine herausragende Rolle. Die „Schönheitsideale“ sollen demnach definieren, wie ein attraktiver Körper auszusehen hat. Die Anpassungsbemühungen zu diesem Ideal haben weitreichende psychosoziale Folgen. Ein höherer BMI (Body-Mass-Index) bzw. das Vorliegen von Übergewicht geht mit einem geringeren psychosozialen Wohlbefinden und vermehrtem Stresserleben einher. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen berichten über eine verstärkte Selbstwertproblematik, erhöhtes Angstniveau und vermehrte Depression (Waschburger et al., 2004). Neben diesem offenbar wichtigen Teilbereich: dem physischen Selbstkonzept spielt im sogenannten generalisierten Selbstkonzept auch die erlebte Selbstwirksamkeit eine Rolle. Koglin & Petermann (2008) stellten in ihrer Studie zu „Gewalterfahrungen von Jugendlichen“ heraus, dass eine hohe Selbstwirksamkeit mit prosozialem Verhalten und weniger Verhaltensproblemen einhergeht. Damit werden auch die Verknüpfungen zur „sozialen Kompetenz“ und dem Selbstkonzept des Kindes- oder Jugendlichen sowie damit verbundene Entwicklungsaufgaben deutlich. Prosoziales Verhalten wird unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten als relativ eindeutiges, beobachtbares Verhalten verstanden, das mit der Absicht unternommen wird, einer anderen Person zu helfen ohne dazu die Verpflichtung zu haben (siehe Bierhoff, 2002; Stroebe, 2003). Dies geschieht aus dem eigenen Antrieb heraus, die Interessen anderer wie eigene Interessen zu verstehen.

In der Literatur werden mit dem Begriff Selbstkonzept oft auch die Begriffe Selbstwert und Selbstwertgefühl als Synonyme verwendet, wobei Selbstwert und Selbstwertgefühl eine generelle Grundeinstellung bezeichnen, das Selbstkonzept jedoch auf verschiedene Fähigkeitsbereiche aufgeteilt werden kann, die, wie oben beschrieben, einem Vergleichsprozess unterliegen und das Ziel verfolgen, eine möglichst genaue Selbsteinschätzung vorzunehmen.

In der Kindheit und in den ersten Schuljahren ist eine deutliche Überschätzung der eigenen Fähigkeiten zu beobachten. Nach Asendorpf (1998) halten sich „Erstklässler [...] noch für die Besten in der Klasse [...] und das in jeder Hinsicht“. Weinert (1998) sieht in dieser generellen Überschätzung eine günstige Bedingung, um die „Inangriffnahme von Leistungsanforderungen und das Durchhaltevermögen bei auftretenden Schwierigkeiten“ zu fördern. Doch schon ab der 2. Klasse verändert sich dieses Bild und „gewinnt an Schärfe“ (Asendorpf 1998; Helmke, 1998). Ab dann sinkt das Fähigkeitsselbstkonzept und erreicht wie Helmke (1998) beschreibt, ein realistisches Bild („Vom Optimisten zum Realisten?“). In dieser Phase

nach dem zweiten Schuljahr entsteht zunehmend Stabilität im Fähigkeitskonzept, auch wenn diese interindividuell recht unterschiedlich ausfällt.

Nach Asendorpf (1998) verändern sich die Persönlichkeitsprofile und in ähnlicher Weise auch das persönliche Selbstbewusstsein „um so weniger, je aktiver und erfolgreicher ein Kind mit seiner Umwelt umgeht, je intelligenter es ist, je stabiler seine soziale Kompetenz ist, je größer seine emotionale Festigkeit erscheint und je mehr das Persönlichkeitsprofil eines Kindes den Erwartungen seiner sozialen Bezugspersonen entspricht“. Helmke (1991) sieht dabei auch eine Tendenz zur Genauigkeit der Selbsteinschätzung, die offenbar bei Mädchen früher einsetzt.

Schneewind et. al (1991) ordnen dem „Entwicklungsraum Schule“ Aufgaben, wie „den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, für die Produktion von Leistungen, für die Auseinandersetzung mit Erfolg und Misserfolg und das Lernen aufgabenbezogener Kompetenzen und Handlungsregulation“ zu. Sie betonen die Bedeutsamkeit der Schule als „Ort der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen“ und sehen daneben die erbrachten schulischen Leistungen als Determinanten der nachfolgenden Ausbildung, des Berufs und der Lebenschancen. Helmut Fend (1991a) geht vom „allokativen Charakter der Schule“, als dem persönlichkeitswirksamen und einflussnehmenden Merkmal aus. Demnach treten „alltäglich in vielfachen leistungsdifferenzierenden Bewertungs-, Belohnungs- und Zurücksetzungs- bzw. Promotionsprozessen“ auf, die jedoch nicht „bei Schülern [...] auf eine tabula rasa treffen, sondern auf eine Persönlichkeitsdynamik, die sich gegen bestimmte Erfahrungen Zuschreibungen aus der Umwelt wehrt“. Eine Form der Gegenwehr gegen die gesellschaftlichen oder institutionalisierten Erwartungen ist möglicherweise, dass Schüler eigene Kriterien für „Prestige und Beliebtheit“ entwickeln. Werden diese Kriterien von vielen in der Klasse anerkannt, gelten sie wie Normen und gewinnen an Einflussmacht (Fend, 1991a). Entscheidend ist dabei, dass auch Bewertungen des eigenen Selbstkonzeptes anhand dieser Normen vollzogen werden (Fend, 1991a, b). An dieser Stelle ist für diese Arbeit interessant, *welche Relevanz zum Beispiel die Klassen- oder Mannschaftsnormen bei der Bestimmung von Rollen, wie der des Klassensprechers oder des Kapitäns haben?*

## 2.4 Potenzielle führungsrelevante Merkmale

Durch die Befragung der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich wichtiger Attribute führungsrelevanter Rollen, wie Klassensprecher und Mannschaftskapitäne, wird die Entscheidung der Schüler und Sportler im Wesentlichen durch die Orientierung an den für sie wichtig erscheinenden Werten erfolgen. Nach Oerter & Montada (2008) kann die moralische Sozialisation als Aufbau von Werthaltungen verstanden werden, durch die Gebote und Verbote internalisiert werden. Als einer der ersten, die die moralische Entwicklung systematisch erfassen gilt Jean Piaget mit seinem Buch: „Das moralische Urteil des Kindes“ (1932). Durch die Untersuchung von Spielregeln, Strafen und Gerechtigkeitsprinzipien unterschied Piaget zwei Stadien in der moralischen Entwicklung:

- Heteronomie: als ein Stadium in dem Regeln durch Autorität bestimmt werden und diese auch zu Strafen berechtigt bei Abweichungen
- Autonomie: ein Stadium, in dem Bewusstsein für eine Vereinbarkeit und die Sinnhaftigkeit von Regeln oder Geboten und ein Gerechtigkeitsempfinden entsteht.

Die Annahmen Piagets wurden in der Folge differenzierter betrachtet und erweitert. Besonders bedeutsam erschien dabei, dass bereits mit vier Jahren Kinder unmoralisches Verhalten unter Berücksichtigung der Wirkung auf die Betroffenen bewerten.

Die Entscheidung für das eigene moralische Handeln und insbesondere die Begründung für das moralische Urteil untersuchte Kohlberg seit den 60er Jahren intensiv und entwickelte daraufhin sein Stufenmodell. Dieses unterscheidet zwischen dem vorkonventionellem, dem konventionellem und dem post-konventionellem Niveau. So stehen beim vorkonventionellen Niveau die Autorität anderer oder das eigene Interesse im Vordergrund moralischer Urteile. Im konventionellen Niveau rücken soziale Beziehungen in die Entscheidung hinzu, die sich vom persönlichen Umfeld zu übergreifenden Systemen entwickeln. Das postkonventionelle Niveau umschreibt ein übergeordnetes Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge bei der Urteilsfindung. Nach Colby & Kohlberg (1987) verringert sich der Anteil der Kinder die sich in der vorkonventionellen Stufe befinden deutlich zu Gunsten des konventionellen Niveaus. Demnach entwickeln sich die moralischen Urteilsstufen in einer nicht umkehrbaren logischen Abfolge, und jede Entwicklungsstufe stellt eine adäquatere Form der moralischen Konfliktlösung dar. Auch wenn Kohlberg im Verlauf eher die konventionellen Stufen differenzierte und das postkonventionelle Niveau weniger als ein fester Bestandteil der

moralischen Entwicklung ansah, so wird in dem Modell die Veränderung des moralischen Urteils besonders gut nachvollziehbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch in dieser Untersuchung der Wunsch nach einem „gerechten Klassensprecher“ oder „fairen Mannschaftskapitän“ durchaus mit verschiedenen Assoziationen je nach Alter und damit verbundene moralischen Entwicklungsstand korreliert. Allgemein soll es schwerpunktmäßig um diese für die Gruppe „anerkannten Kriterien“ in dieser Arbeit gehen

Wesentlich aus Sicht von Jerusalem und Schwarzer (1991) ist die Interaktion von erworbenen und gefestigten, generalisierten Selbstbewertungen und der Wahrnehmung von Situationen bzw. der Entwicklung von Handlungsplänen. Die Indikatoren des Selbstkonzepts: *Erfolgszuversicht* und *Kontrollierbarkeit* wurden in der Entwicklungsforschung vermehrt herausgestellt, wenn es herauszufinden galt, welche Umwelten und Herausforderungen sich eine Person sucht (Oerter & Montada, 2008). Eine hohe Selbstwirksamkeit begünstigt die Erfolgswahrscheinlichkeit, da Anstrengung und Ausdauer sowie das vorhergehende Aufsuchen leistungsrelevanter Situationen gefördert werden (Eccles & Wigfield, 2002). Demnach sollte sich ein reflektiertes Kind oder Jugendlicher wohldurchdacht das Ziel setzen, Klassensprecher oder Mannschaftskapitän zu werden. Die Verknüpfung von eingeschätzter Selbstwirksamkeit und persönlicher Zielsetzung scheint dabei, wie schon oben erwähnt, eine besondere Rolle sowohl bei der Selbstbewertung aber auch der anvisierten Rollenübernahme zu spielen. Das wird auch in der Definition der Selbstwirksamkeit von Bandura (zitiert nach Eccles & Wigfield, 2002, S. 110) deutlich: „*self-efficacy as individuals' confidence in their ability to organize and execute a given course of action to solve a problem or accomplish a task*“.

Wesentlich sind für Bandura (1994) die Überzeugungen und Erfahrungen einer Person zu ihren Fähigkeiten. Diese Überzeugungen beeinflussen das Fühlen, Denken, die Motivation und letztlich das Verhalten einer Person. Eine hohe Selbstwirksamkeit führt zu einem bewussten und zielgerichteten Aufsuchen von „gerade noch bewältigbaren“ Herausforderungen (Bandura, 1994). Misserfolge werden tendenziell selbstwertschützend external attribuiert und die Schwierigkeitspräferenz führt zu Stolz und Weiterentwicklung bei geglückter Bewältigung. Diese Aussagen beziehen sich im Allgemeinen auf konkrete Ziele und lassen die Frage zu, *ob diese Regel auch für Rollen gilt, die durch komplexe Interaktionen von Normen und Verhaltensweisen bestimmt sind?*

Koglin & Petermann (2008, S. 134) beziehen die Erkenntnisse von Bandura auf die Anforderungen und Probleme im Jugendalter und postulieren, dass „eine hohe Selbstwirksamkeit damit einher(geht), dass Jugendliche erwarten, Probleme und Anforderungen durch

eigene Kompetenzen bewältigen zu können“. Schüler und Sportler die eine hohe Selbstwirksamkeit besitzen, würden demnach die Herausforderungen durch einflussnehmende Rollen auch weniger scheuen. Wesentlich dabei ist, inwieweit diese Rollen als Herausforderungen erlebt und bewertet werden. Zudem ist es wichtig zu erfahren, ob diese Rollen auch Anerkennung finden und die soziometrische Struktur in der Klasse oder der Mannschaft widerspiegeln.

## 2.5 Soziale Kompetenz als Voraussetzung „guter Führung“

Es existiert keine allgemeingültige Definition „sozialer Kompetenz“, da je nach Betrachtungsweise unterschiedliche Facetten bedeutsam erscheinen. Allgemeiner Konsens besteht jedoch darin, dass sich soziale Kompetenz im Kontakt zu anderen entwickelt, dass die Regulierung eigener Emotionen und geeigneter Wege der Konfliktbewältigung dazu zählen und dass es frühzeitige Unterschiede in diesen Fähigkeiten bei Kindern gibt, die vorhersagbar für späteres Verhalten sind (Oerter & Montada, 2008). In dieser Arbeit orientiert sich das Verständnis für soziale Kompetenz an der Definition von Hinsch & Pfungsten (2002). Diese sehen darin „die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen, die zu einem langfristig günstigen Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen in sozialen Situationen führen“. Dieses Verständnis trifft auch Kernpunkte von Anforderungen an Führungskräfte (Felfe, 2005). Im klinischen Bereich stehen die Durchsetzung eigener Interessen in sozialen Kontexten auch im Sinne der Durchsetzung der eigenen Meinung im Vordergrund (Hinsch & Pfungsten, 2002). In der Arbeits- und Organisationspsychologie sind soziale Kompetenzen oft stellvertretend für so genannte „Soft Skills“, also jene Fähigkeiten die neben der Fachexpertise und den kognitiven Fähigkeiten maßgeblich zum Arbeitserfolg beitragen. In der Entwicklungspsychologie wiederum wird soziale Kompetenz eher als Anpassungsfähigkeit an die Umwelt verstanden (Pettillon, 1993; Oerter & Montada, 2008), die durch Sozialisation und das Erlernen von Verhaltensregeln und Normen geprägt wird.

Kanning (2002) umfasst zur Begriffsbestimmung der sozialen Kompetenz das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, um die Qualität des eigenen Sozialverhaltens im Sinne eines sozial kompetenten Verhaltens zu fördern. Nach Koglin & Petermann (2008) ist zu erwarten, dass Kinder, die mehr prosoziales oder „sozial kompetentes Verhalten“ zeigen auch eine hohe Selbstwirksamkeit aufzeigen. Die Selbstwirksamkeit gilt dabei auch als eine

Art „Schutzfaktor“ vor emotionalen und verhaltensbezogenen Auffälligkeiten im Jugendalter.

Gasteuger-Klicpera & Klicpera (1999b) definieren soziale Kompetenz als die Fähigkeit, „Beziehungen zu anderen Menschen so zu gestalten, dass beide Seiten ihre persönlichen Ziele erreichen“. Sie beschreiben Unterschiede in Teilfacetten der sozialen Kompetenz bei Jungen und Mädchen aus Sicht der Lehrer und Eltern. Mädchen werden demnach kompetenter bei unterstützenden, helfenden Aktionen, beim Lösen von Konflikten und beim „Sich-Anvertrauen“ erlebt, während beim Kennenlernen anderer Kinder und der Einflussnahme auf andere geringe geschlechtstypische Unterschiede bestanden (Gasteuger-Klicpera & Klicpera, 1999b).

Jerusalem & Klein-Heßling (2002) schlagen ein Merkmalsmodell der sozialen Kompetenz von Caldarella & Merrell (1997) vor. Diese Taxonomie beinhaltet 5 Fähigkeitskategorien, die eine Orientierung für die Zuordnung der Attribute für „gute Klassensprecher und Mannschaftskapitäne“ bieten könnten:

- Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen (z.B. Kompetenzen zur Perspektivenübernahme, anderen Hilfe anzubieten oder andere zu loben)
- Selbstmanagementkompetenzen (z.B. Ärgerkontrolle und Konfliktfähigkeit)
- Akademische Kompetenzen (z.B. Fähigkeiten den Instruktionen des Lehrers zuhören, Lehrer um Hilfe bitten zu können)
- Kooperative Kompetenzen (z.B. Anerkennen sozialer Regeln, angemessene Reaktion auf konstruktive Kritik)
- Durchsetzungsfähigkeiten (z.B. Kompetenz, Gespräche zu initiieren oder Freundschaften schließen zu können)

Sozial kompetentes Verhalten setzt insgesamt eine hohe Selbstwirksamkeit und Vertrauen in das eigene Verhalten voraus. Das Umfeld nimmt dabei einen maßgeblichen Einfluss. So bedingen die Beziehungsqualität und die Interaktion mit Gleichaltrigen nach Jerusalem und Klein-Heßling (2002) die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei unterstützen ihrer Meinung nach „gut ausgeprägte“ kognitive Voraussetzungen diese Tendenz.

Zimmermann et al. (1999) untersuchten die Entwicklung der Bindung und Anpassung von Kindern bis ins Jugendalter. Sie konnten in den Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudien zeigen, dass „sicher gebundene Kinder“ im ersten Lebensjahr im Kindergarten weniger Feindseligkeit und kompetenteren Konfliktumgang zeigten. Unsichere Bindungsre-

präsentationen im Jugendalter zeigten Zusammenhänge zu mehr Feindseligkeit, geringe Einbindung bei Gleichaltrigen und weniger Vertrauen sowie seltener enge Freundschaftsbeziehungen. Sichere Bindungsrepräsentationen gehen mit kompetenteren Bewältigungsstrategien unter Belastung und mehr Flexibilität einher. Beide Aspekte können der sozialen Kompetenz zugeordnet werden.

Nach Franiek & Reichle (2007, S. 240) ist das elterliche Erziehungsverhalten neben dem Bindungsniveau des Kindes auch für die „psychosoziale Entwicklung [...] unbestritten“. Sie sehen einen Zusammenhang zwischen einem „positiven Erziehungsstil“ und der sozialen Kompetenz des Kindes. Der durch „emotionale Wärme und Zuwendung“ aber auch „klaren Anforderungen“ an das Kind charakterisierte Stil wird von ihnen als „autoritativ“ bezeichnet und fördert die soziale Entwicklung des Kindes.

Pettillon (1993) sieht als Basis für hohe soziale Anerkennung in der Klasse über soziale Kompetenz hinaus gute akademische Resultate. Die Auffassungsgabe für „differenzierte soziale Urteile“, das Setzen von angemessenen, sozialen Zielen und das Ausrichten des eigenen Verhaltens an diesen Zielen unterstützen gemeinsam mit einer ausgeprägten sprachlichen Kompetenz sowohl das erfolgreiche Erreichen schulischer Anforderungen als auch die soziale Interaktion (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Als Bezug wird hierbei oft die Peergroup herangezogen. Sie wird wie oben beschrieben als Gruppe von Gleichaltrigen oder Gleichgesinnten gesehen, die dem Heranwachsenden Orientierung, Stabilität, Geborgenheit, Raum zur Entwicklung einer eigenen Identität und Unterstützung bieten (Oerter & Montada, 2008).

Petermann (2002) sieht darüber hinaus den „angemessenen“ Erwerb „emotionaler Kompetenz“ als förderlich an, um „auch in anderen Entwicklungsbereichen weitere Kompetenzen aus(zu)bilden“. Dies könnte sogar eine notwendige Voraussetzung sein, um ein adäquates Sozialverhalten zu entwickeln. Die emotionale Kompetenz wird auch als Fertigkeit beschrieben, emotionale Interaktionen mit anderen zu führen und dabei selbstwirksames Verhalten zu zeigen (Saarni, 2002). Oerter & Montada (2008) ergänzen, dass „prosoziales Verhalten [...] frühzeitig zu einem relativ stabilen Merkmal [wird]“. Sie sehen dabei auch ein ähnliches Engagement beider Geschlechter für prosoziales Verhalten, mit dem Unterschied, dass Jungen häufiger konkrete Hilfe leisten und Mädchen auffälliger durch expressiven und kommunikativen Einsatz helfen.

Prechtl (2005) stellt mit ISIS (Interaktives System zur Identifikation sozialer Kompetenzen) eine Sammlung auf, die soziale Kompetenz und Führungskompetenz verbindet und computergestützt erfassen kann. Sie beruft sich dabei auf Schuler & Barthelme (1995) sowie

Riemann und Allgöwer (1993) und nutzte zur Validierung Experteninterviews (Tab. 1). Hervorzuheben ist die einfache Zuordnung von Verhaltensaspekten und die Verknüpfung zu führenden und einflussnehmenden Rollen im ISIS-System.

Das Konstrukt der sozialen Kompetenz bildet ähnlich wie Konzepte führungsbezogener und einflussnehmender Verhaltensstile eine Brücke zwischen der entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise und dem Fokus der Arbeits- und Organisationspsychologie. Nachdem in den Kapiteln zuvor vermehrt Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen betont wurden, sollen auch die unterschiedlichen Strategien der Geschlechter bei der Einflussnahme im nächsten Kapitel betrachtet werden.

Tabelle 1: Dimensionen im ISIS-System (Prechtl, 2005)

Dimensionen	Beschreibung	Verhaltensaspekte
<b>Soziale Wahrnehmungskompetenz</b>	Fähigkeit, Situationen und Personen angemessen und richtig wahrzunehmen und relevante Signale korrekt zu interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frühzeitig und sensibel alle relevanten Signale und Situationen und der an ihr beteiligten Personen erkennen und einschätzen</li> <li>- Gefühlsaspekte von Nachrichten erfassen und verstehen</li> </ul>
<b>Konflikt- und Kritikfähigkeit</b>	Fähigkeit, situationsangemessen mit Konflikten umzugehen sowie Kritik zu äußern und anzunehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zu einem gegenwärtigen Konflikt Abstand nehmen und ihn aus einer inneren Distanz heraus betrachten</li> <li>- Fehler eingestehen und sich ggf. entschuldigen</li> </ul>
<b>Beziehungsmanagement</b>	Fähigkeit, soziale Kontakte zu anderen aufzunehmen, aufrechtzuerhalten ggf. zu vertiefen bzw. abzubauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offen über eigene Gefühle und Interessen/Absichten sprechen</li> </ul>
<b>Teamkompetenz</b>	Fähigkeit, aufgaben- und zielorientiert mit den Mitgliedern der Gruppe zu kooperieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielorientiert gegenseitiger Austausch von Informationen</li> <li>- Sich selbst und andere in das Team integrieren</li> </ul>
<b>Führungskompetenz</b>	Fähigkeiten zum Umgang mit einzelnen Mitarbeitern und der Interaktion mit Gruppen. Letzteres bezieht sich auf die Fähigkeit, Gruppen konstruktiv anzuleiten sowie das Teamklima und die Teamdynamik zu verbessern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen, damit umgehen und dafür gerade stehen</li> <li>- Mitarbeiter ihren Fähigkeiten entsprechend fordern und fördern</li> </ul>

## 2.6 Relevante Geschlechterunterschiede für das Führungsverhalten

In verschiedenen Entwicklungsphasen sind persönlichkeits- bzw. verhaltensspezifische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erkennbar (Ahnert & Schneider, 2007; Juggert et al., 2000; Petillon, 1991; Schmidt-Denter, 1985). Auch im Bereich der emotionalen Kompetenz und der Emotionsregulierung sind Geschlechterunterschiede deutlich (Petermann & Wiederbusch, 2003).

Petillon (1991) stellte fest, dass sich das gesamte Sozialleben von Jungen und Mädchen unterschiedlich entwickelt. So neigen Jungen eher dazu, „sich einen hohen Rang in der Gruppe zu erkämpfen“ während Mädchen eher verbale und strategische Fähigkeiten einsetzen, um sich einem Kreis „wohlgesinnter“ Mädchen anzuschließen. Die „Kehrseite“ ist „Ausschlussverhalten und Diskriminieren“ bei Mädchen (Petillon, 1991). Dennoch nehmen demnach Jungen häufiger aus Sicht ihrer Mitschüler „Führungspositionen“ ein als Mädchen. Aggressives Verhalten spielt aus Sicht von Petillon (1991) für Jungen eine deutlich größere Rolle, als für Mädchen, die durch „einfühlsames und angemessenes Verhalten“ Einfluss gewinnen und deshalb auch eine „hohe Attraktivität als Freundin“ genießen können. Dieser Aspekt könnte wesentlich bei der Benennung als Sympathieträger oder –trägerin in Anlehnung an die Überlegungen von Fend (1991a) sein.

Asher & Coie (1990) schlussfolgern in Ihrem Überblickswerk, dass soziale Akzeptanz und positiver Status in der Gruppe zu jedem Alter mit Hilfsbereitschaft, rollenkonformem Verhalten, Freundlichkeit und prosozialer Interaktion im Zusammenhang steht. Aber auch sie sehen einen Geschlechterunterschied beim Einsatz aggressiven Verhaltens.

Juggert et al. (2000) bestätigten diese Formen der geschlechterpräferierten Einflussnahme aber konkretisierten Aggressionsverhalten in ein indirektes und ein relationales Verhalten, wodurch das Überwiegen von aggressiver Einflussnahme auf Seiten der Jungen im Vergleich zu den Mädchen deutlich relativiert wird. Es schließt sich die Frage an: *ab wann und warum diese geschlechtsspezifische Handlungsstrategien sich entwickeln?*

In der Grundschulzeit setzt sich offenbar eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht fort, die von Schmidt-Denter (1985) bereits im Kindergartenalter beobachtet wurde. Ahnert & Schneider (2007) zeigten, dass sich „geschlechtsspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf zu Gunsten der männlichen Personen“ [...] erst ab dem frühen Jugendalter“ mit Blick auf konditionelle und kraftorientierte Fähigkeiten finden lassen. Zuvor treten kaum Geschlechterunterschiede auf, doch von da an tritt „die Dominanz der männlichen Probanden in

vornehmlich kraftorientierten Aufgaben immer deutlicher zu Tage“.

Nach Abele (2003) ist neben dem biologischen Merkmal das Geschlecht zeitgleich ein „Merkmal zur Zuordnung von Personen zu Gruppen, d.h. eine soziale Kategorie“. Dabei werden an Frauen und Männer unterschiedliche Erwartungen herangetragen und es entwickeln sich im Sinne des „psychologischen Merkmals“ geschlechtsspezifische Selbstkonzepte, Erwartungen und Ziele, die unser Rollenverhalten und somit auch die berufliche Laufbahn beeinflussen. Krahe (2007) zufolge definiert die Gesellschaft das Individuum und teilt diesen getrennte Geschlechtsstereotype und –rollenerwartungen zu. Durch die Sozialisation erfolgt in der Regel der Erwerb „typischer“ Verhaltensweisen. Der Prozess wird als Zuschreibungsphänomen betrachtet und führt zu einer Integration in das eigene Geschlechtsrollen-Selbstkonzept und die eigene Identität. Personen teilen demnach bestimmte Attribute eher weiblichen oder männlichen Rollen zu. Deutlich wird dies zum Beispiel auch in dem für diese Arbeit relevanten Bereich Fußball, in dem weniger Mädchen als Jungen aktiv sind. Fußball gilt trotz der herausragenden Erfolge der deutschen Frauenfußballmannschaft in den vergangenen Jahren und der Champions League Erfolge in weiten Teilen der Gesellschaft noch als „Männersportart“ (Meuren & Hennies, 2009). Besonders hier zeigen sich Stereotype und Meinungsbilder, die sowohl ursächlich aber auch Folge spezifischer Verhaltensweisen sein können. Abele (2003) beschreibt aber auch einen Wandel dieser „Geschlechterrollen über die Zeit, sowohl hinsichtlich einer generellen Tendenz zu stärker egalitären Merkmalszuschreibungen als auch hinsichtlich der Geschlechtstypizität einzelner Eigenschaftsbegriffe“.

Im Strukturvergleich zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des sportlichen Fähigkeitsselbstkonzepts, dessen Komplexität bereits oben beschrieben wurde, wird kein struktureller Unterschied genannt, jedoch zeigt sich „erwartungskonform“ der Unterschied in der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts zu Gunsten der Jungen (Schilling, Sparfeld & Rost, 2006). Der Unterschied liegt also nicht im „qualitativen“ sondern im „quantitativen“ Ergebnis. Oerter & Montada (2008) sehen dennoch ein stärker geschlechtsspezifisches Verhalten bei Jungen als bei Mädchen.

Athenstaedt (2000) beschreibt das Geschlecht als eine „bedeutende soziale Rolle“, die kulturell definierte soziale Positionen darstellt. Diese umfassen die Erwartungen anderer Personen an den Inhaber der Rolle und wirken dadurch normativ. Entscheidend bei den Geschlechterrollen sind die in der Tradition und Kultur vorherrschenden Verhaltens- und Eigenschaftserwartungen an die Person. Die Bestrebungen der Gleichstellung von Mann und Frau in der westlichen Gesellschaft bewirken Veränderungen im Denken und zunehmend auch die

Arbeits- und Machtaufteilungen (Athenstaedt, 2000).

Andersohn et al. (2001) gehen der Frage nach, ob es Unterschiede in der Statusorientierung zwischen den Geschlechtern gibt. Sie stellen mit Bezug auf Buss (1999) das geschlechtsspezifische Verständnis von Statusmotivation der aktuellen Forschung heraus:

*“Men and women differ in the way they think about and are motivated by status [...] for example: men are predicted to be higher in status striving than women”* (Andersohn et al., 2001, S. 117)

Diese Ansicht teilen Andersohn et al. (2001) jedoch nicht. Sie sehen aber auch geschlechtsspezifische Unterschiede:

*„One set of differences involved the emergence of the status hierarchy and its stability over time [...] we found that the status hierarchy in men became and remained very stable within just a few weeks. In contrast, initially the hierarchy in women was substantially less stable but reached the same level of stability as in men after several months”* (Andersohn et al., 2001, S. 128).

Es scheinen also beide Geschlechter ähnlich nach einflussnehmenden Rollen und der Stabilität dieser Rollen zu streben, lediglich der Prozess zur Zielerreichung zeigt Unterschiede. Abele (2003) differenziert in ihrer Auseinandersetzung mit dem geschlechtsbezogenen Selbstkonzept zwei wesentliche Komponenten: die individuelle Geschlechtsrollenorientierung sowie die geschlechtsrollenbezogenen Einstellungen. Dabei ist für sie von besonderer Bedeutung, welche Erwartungen an eine Person aufgrund des „Geschlechts als soziale Kategorie“ herangetragen werden. Bestimmte Eigenschaften und Attribute gelten demnach als maskulin (z.B. „selbstsicher“, „durchsetzungsfähig“) und andere als feminin (z.B. fürsorglich“, „einfühlsam“) (Abele, 2003).

Krahé (2007) bekräftigt diesen Ansatz der Erwartungshaltung an „typisch männliche oder [...] typisch weibliche“ Eigenschaften und Verhaltensweisen. Durch diese sozialen Zuschreibungen orientiert sich eine Person zur „Konstruktion der eigenen Geschlechtsidentität“ (Alfermann, 1996). Maßgeblich ist für die Selbstkonzeptentwicklung die Auseinandersetzung des Individuums mit diesen „sozial geteilten Vorstellungen“ und die Positionierung zu geschlechtskongruenten und –inkongruenten Merkmalen. Besonders in der Adoleszenz ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlechtskonzept ein wesentlicher Entwicklungsschritt. Die schnellere Reifung der Mädchen während der Pubertät lässt vermuten, dass diese Orientierung einen schnelleren Abschluss findet als bei den Jungen.

Hannover (5/2010 im Druck) beschreibt in der Taxonomie von Ruble & Martin (1998) in der Facette „Identität und Selbstwahrnehmung“ deutliche Geschlechterunterschiede. Wäh-

rend Mädchen und Frauen eher „expressive oder auf ihre Verbundenheit mit anderen Menschen bezogene Eigenschaftsbegriffe für selbstbeschreibend halten“ nutzen Jungen und Männer „mehr instrumentelle, die eigene Unabhängigkeit betonende Begriffe“. Hinzu kommt, dass Mädchen und Frauen „in vielen Inhaltsdomänen“ die eigene Person „negativer als Jungen oder Männer“ bewerten, besonders wenn diese Domänen „maskulin konnotiert sind“.

## 2.7 Macht, Motivation und Führungsstile

Der Einfluss der Führungs- oder Machtmotivation auf die Entwicklung nehmen, ist aufgrund bisher ungelöster methodischer Herausforderungen bei der Motivationsmessung allgemein und insbesondere im Kindesalter weitgehend unerforscht.

McClellands „Theorie der dualen Motive“ (1989) postuliert vereinfacht zwei Arten von Motiven. Die *expliziten* Motive führen zu bewusst entschiedenem Verhalten und können relativ gut durch direkte Beobachtung oder Selbstauskunft erfasst werden. Die *impliziten* Motive werden automatisch durch situative Anreize angeregt und können nur indirekt beobachtet werden. An dieser Stelle liegt das bisher ungenügend gelöste Problem der Messbarkeit implizierter Motive insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Jedoch ist nachvollziehbar, dass die persönliche Motivation zur Übernahme von einflussnehmenden Positionen besondere Relevanz hat.

Nach Hossiep et al. (2003) ist der Wunsch nach Einflussnahme interindividuell unterschiedlich ausgeprägt. Sie sehen Personen mit einer hohen Führungsmotivation bestrebt, „andere Personen [zu] überzeugen und für ihre Auffassung zu gewinnen. [Sie] wirken mitreißend und begeisternd“. So gesellt sich bei diesen Personen zur möglicherweise vorhandenen Macht durch Anerkennung in der Gruppe oder einer bestehenden Statusmacht aufgrund einer Position gegenüber der Gruppe auch eine Macht hinzu, die besonders deutlich die Einflussnahme auf andere ermöglicht.

McClelland & Boyatzis (1982) wiesen bei Personen mit ausgeprägtem Machtmotiv positive Emotionen nach, wenn diese Einfluss nehmen konnten und dabei andere Personen lenkten. Diese positiven Gefühle führen zu einem verstärkten Aufsuchen von Situationen, in denen auf andere Menschen Einfluss genommen werden kann.

Yukl (2002) verbindet Motive und Persönlichkeitseigenschaften mit spezifischem Führungsverhalten, wobei „erfolgreiche Führungskräfte“ nach seiner Ansicht auszeichnet:

- „ein hohes Energieniveau und Stresstoleranz,
- ein starkes Selbstvertrauen,
- eine hohe internale Kontrollüberzeugung,
- eine ausgeprägte emotionale Stabilität,
- persönliche Integrität,
- ein starkes sozialisiertes Machtmotiv,
- eine mittlere bis hohe Leistungsmotivation und
- ein eher niedriges Bedürfnis nach Anerkennung“.

Nach McClelland (1985) geht mit einem hohen sozialisierten Machtmotiv im Gegensatz zu einem personalisierten Machtmotiv zudem ein hohes Maß an Aktivitätshemmung einher, so dass eine selbstkontrollierte Machtausübung zu einer sozial verträglichen, „psychosozial reiferen“ Führungsarbeit beiträgt. Führungskräfte mit hohem sozialisiertem Machtmotiv setzen ihre Macht zum Wohle der anderen ein und verfolgen eher moralisch integre Ziele (vgl. Dörr, 2006). Personen mit hohem sozialisiertem Machtmotiv sind typische Vertreter von charismatischen Persönlichkeiten und Führungsstilen (House et al., 1991). Der Forschungsgegenstand wird häufig als Bestandteil und gleichzeitig als Vorläufer des Ansatzes der „transformationalen Führung“ genannt. Felfe (2005) erklärt, dass:

*„Charismatische Autorität [bzw. Führung] ihre Legitimation nicht aus formalen Regeln oder Strukturen, sondern aus dem Vertrauen in die Persönlichkeit des Führenden [heraus gewinnt]. Führungskräfte die über Charisma verfügen, heben sich von den anderen Personen in ihrem Umfeld ab und genießen besondere Achtung und Respekt“ (Felfe, 2005, S. 22).*

Felfe (2006) betont weiter in seinem Artikel über den Stand der Forschung zum Thema „transformationale und charismatische Führung“ die Popularität dieses Untersuchungsgegenstandes. Die Effekte transformationaler Führung entstehen nach Bass & Riggio (1985, 1998, zitiert nach Felfe, 2006) durch höher motivierte Mitarbeiter, da „attraktive Visionen vermittel[t]“ werden, „überzeugend kommuniziert“ wird, die Führungskräfte selber als Vorbilder wahrgenommen werden und diese die „Entwicklung der Mitarbeiter unterstützen“.

Alfred Adler (1930), der Begründer der Individualpsychologie, beschrieb als Tiefenpsychologe erstmals den Geltungsdrang bzw. das Streben nach Macht, um durch kompensatorische Anstrengung Kontrolle zu erreichen. Er stellte diesen Drang als bedeutsam und interpersonell unterschiedlich heraus. In den folgenden Jahren wurden durch zahlreiche Untersu-

chungen die Gründe von- sowie Unterschiede des sozialen Status erörtert. Dieser soziale Status in der Gruppe steht im Zusammenhang mit dem Wohlergehen der Person, sozialen Denkprozessen und emotionalem Ausdruck (Keltner et al., 1998). Aber nicht jeder Mensch verändert seinen Status aus eigener Kraft. Eine „proaktive Person“ sucht sich Umwelten und Gruppen bzw. verändert diese entsprechend (Caspi & Bem, 1990). Dabei haben Menschen mit höherem sozialem Status per se eher Einflussmöglichkeiten und Anerkennung in Gruppen, einzig begründet durch die Statusmacht der Person. Doch auch dieser psychologische Effekt klärt nur einen Teil der Varianz des Führungserfolges auf und andere Aspekte wie Führungsstil, Einstellung aber auch die unterschiedlichen Machtquellen rücken in den Fokus.

Norbert Elias (2009) betont in seiner Darstellung von „Zweipersonenspielen“ nicht die Macht als etwas „Absolutes, sondern [...] den Unterschied“ zwischen zwei Personen als entscheidend, für die Einflussnahme und die „Spielstärke“. Der Machtstatus ergibt sich nach Anderson (2001) als Funktion aus Persönlichkeit und den wahrgenommenen Wertemaßstäben der Gruppe. Dabei spielt die Bedeutsamkeit des Einflusses bzw. ein gewisses Machtpotenzial eine wichtige Rolle. Es wird aber auch deutlich, dass erst die Anerkennung durch die Gruppe diesen Status legitimiert und somit Machtpotenzial ermöglicht oder einschränkt. Die Normen einer Peergroup verändern sich sicherlich in keiner Entwicklungsphase so schnell und nachhaltig wie in der Adoleszenz. Damit ist auch klar, dass der von Anderson (2001) beschriebene Umstand keine zeitliche Allgemeingültigkeit garantiert, sondern die Gruppe als wertebeeinflussende, normierende Instanz eine hohe Mitbestimmung besitzt.

Felfe (2006) geht auch auf die Bedeutsamkeit der Persönlichkeit des Führenden oder Einflussnehmenden ein. Er sieht im Vergleich von „zahlreichen Untersuchungen“ Attribute, wie selbstbewusst, extravertiert, emotional stabil, offen, proaktiv und sozial kompetent für Führungskräfte als bestätigt, auch wenn der Kontext in dem die Führung ausgeübt wird und die Interaktion mit den Geführten eine wesentlichere Rolle zu spielen scheinen, als die Persönlichkeit.

Die Betrachtung von Führungsstilen im Zuge psychologischer Studien kann auf eine lange Historie zurückblicken. Erwähnenswert sind die Ansätze von Lewin et. al (1939). Sie stellten in der „Iowa Studie“ drei Formen von Führungsstilen heraus, die bis heute in vielen Trainings und Coachings mit Führungskräften Erwähnung finden. Sie beschrieben den autokratischen, den partizipativen und den „laissez-faire“ Führungsstil als Grundlagen der Entscheidungsfindung einer Führungskraft. Autokratische Führungskräfte treffen allein die Entscheidungen während partizipativ agierende Führungskräfte die betroffenen Mitarbeiter mit

einbeziehen. Den Laissez-faire-Stil kennzeichnet maximale Entscheidungsautonomie bei den Geführten. Insgesamt ließ sich feststellen, dass der partizipative Führungsstil die höchste Zufriedenheit und Identifikation mit der Arbeit bei den Geführten erzeugt.

Die unterstützenden, ermutigenden, koordinierenden und zielbetonenden Verhaltensweisen klären jedoch auch bei optimaler Ausführung durch die Führungskraft nur einen geringen Teil der Varianz des zu beobachtenden Verhaltens bei den Mitarbeitern auf.

Ein anderer Forschungsansatz ist die Betrachtung der Charakterisierung der Gefolgschaft. Besonders das Konstrukt: „Commitment des Mitarbeiters“ ist dabei in den Fokus der Forschung und in verschiedene Investitionsmaßnahmen der Unternehmen gerückt. Sergiovanni (1990) beschreibt in seiner Definition von „Gefolgschaft“ besonders prägnant deren Grundhaltung als ausschlaggebend:

*“Followers are committed people. They are committed to something - perhaps a set of purposes, a cause, a vision of what [...] is and can become, a set of beliefs of what [...] should be, a set of values and standards to which they adhere, a conviction”*(Sergiovanni, 1990, S. 27).

In dieser Betrachtungsweise steht weniger die Person im Vordergrund sondern vielmehr die von ihr vertretene Idee und die Art der Vermittlung. Der Effekt eines partizipativen Führungsstils zeigt sich auch darin, dass die Gefolgschaft die höchste Zufriedenheit beschreibt und sich leistungsförderliches Commitment entwickelt. Dabei scheint es wahrscheinlich, dass Mitarbeiter oder in dieser Studie Mitschüler oder Mitspieler auch entsprechende Attribute benennen können, die zu einem anschlussfähigen und partizipativen Verhalten beitragen.

Wie Felfe (2006) aufzeigt, zielen transformationale Führungsstile darauf ab, Gefolgschaft, Engagement und Leistungen abzurufen, die ohne den Einfluss des Führenden in dieser Form nicht zustande kämen. Nach Conger und Kanungo (1998) zeigen charismatische Führungskräfte dabei Fähigkeiten, Visionen realistisch zu vermitteln, dadurch Identifikation bei den Mitarbeitern zu den Zielen und dem Unternehmen zu gestalten, glaubhaft zu agieren und möglicherweise auch unkonventionell zu agieren (Tab. 2). Die Kongruenz zwischen dem „was sie sagen“ und „was sie tun“, lassen sie als Vorbilder erscheinen. Transformationale Führung wird dabei als wertorientierte Führung verstanden, die auch den Mitarbeiter zu einer „höheren Reifestufe“ anregt (Bass, 1986).

Die Effekte transformationaler Führung werden in der aktuellen Forschung kontextabhängig untersucht, da die Wirkung des Führenden davon maßgeblich beeinflusst wird. Neben

der situationsadäquaten Einflussstrategie transformationaler Methoden sehen Brodbeck et. al. (2002) auch die Flexibilität im Handeln als Grundlage effektiver Führung. Somit kommt es neben der Beurteilung durch die Geführten besonders auf die Nutzung der eigenen Macht an.

Tabelle 2: Merkmale charismatischer Führung nach Conger und Kanungo(1998)

Dimensionen	Operationalisierungen
Artikulation / Kommunikation einer strategischen Vision	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inspiriert und motiviert durch überzeugende Kommunikation</li> <li>▪ Kann beeindruckend reden und präsentieren</li> <li>▪ Verfügt über Visionen und entwickelt immer wieder neue Ideen</li> </ul>
Sensibilität für das organisationale Umfeld/ politisches Gespür	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erkennt rechtzeitig Gefahren und Risiken im sozialen und technischen Umfeld</li> <li>▪ Erkennt Fähigkeiten &amp; Potentiale, aber auch Grenzen der Mitarbeiter</li> <li>▪ Erkennt Chancen der Leistungssteigerung</li> </ul>
Sensibilität für Mitarbeiterbedürfnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pfl egt im Umgang gegenseitige Wertschätzung und Respekt</li> <li>▪ Zeigt Interesse &amp; Betroffenheit für Bedürfnisse &amp; Gefühle anderer</li> </ul>
Persönliche Risikobereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nimmt beachtliche persönliche Opfer und Risiken in Kauf</li> <li>▪ Scheut keinen persönlichen Aufwand oder Anstrengung</li> </ul>
Unkonventionelles Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Überrascht durch ungewöhnliche Maßnahmen &amp; unübliches Verhalten</li> <li>▪ Orientiert sich nicht an etablierten Vorgehensweisen</li> <li>▪ Versucht nicht, Bestehendes aufrecht zu erhalten</li> </ul>

Heckhausen (2003) definiert Macht, als die Fähigkeit, Dinge gegen den Willen eines anderen durchzusetzen. Dabei kann sich eine Führungskraft im Unternehmen auf verschiedene Machtquellen stützen. Besondere Bedeutung haben nach Yukl und Falbe (1991) die Legitimationsmacht, die Expertenmacht aber auch die Überzeugungsmacht als wichtigste Machtressourcen. Bei der Betrachtung natürlicher Machtquellen und Rollenübernahmen könnte besonders die Überzeugungsmacht eine wichtige Rolle in dieser Untersuchung spielen. Die Expertenmacht kann im Verständnis dieser Studie eher die sportliche Fähigkeit auf dem Fußballplatz oder schulische Leistung und damit Anerkennung umfassen.

Wichtige, aber nicht alle Machtquellen stehen demnach mit der Kompetenz und dem verkörperten Stil des Führenden in engem Zusammenhang. Eine Aufschlüsselung erfolgsversprechender Einflusskompetenzen in Organisationen und auf andere Personen beschreibt Bli-

cke (2004). Dazu gehören seiner Meinung nach:

- die Selbstdarstellung,
- die Koordination der eigenen Aktivitäten mit denen anderer Organisationsmitglieder,
- Führungsaktivitäten,
- interne Verhandlungen, über die Ressourcenverteilung,
- Aushandlungen von Regeln,
- die Austragung und Bewältigung von Konflikten oder das Gehaltsgespräch zwischen Mitarbeitern und ihren Vorgesetzten.

Wesentliche Punkte dieser Aktivitäten sind nicht zwangsläufig auf die Arbeitswelt begrenzt. Sogar im Unternehmen sind diese Einflussnahmen nicht auf einzelne Funktionen sondern auf verschiedene Rollen verteilt (Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, als Kollegen und Kolleginnen, als Mitarbeitervertreter und -vertreterinnen, als Führungskräfte oder als Eigentümer/innen). Blickle (2004) versteht dabei unter Einfluss ähnlich wie Heckhausen (2003), „die Realisierung von Macht“ also Handlungen, Überzeugungen, Erwartungen, Einstellungen, Werthaltungen, Stimmungen, Emotionen und Befindlichkeiten, die eine andere Person dazu bringen können etwas zu tun, was er sonst nicht getan hätte. Damit steht dieses Konzept für das Konstrukt „Durchsetzungsfähigkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch. Er schlussfolgert, dass „Einflussnahme [...] auf behaviorale, kognitive und affektive Wirkungen ab[zielt]“ (Blickle, 2004, S. 82).

Fischer & Schratz (1993) betonen in ihrer Definition einen „effektiven“ Weg zur Einflussnahme über „eine Beziehung, die Einfluss ausübt und überzeugen will ...“ dies „braucht aber [...] mehr als nur Argumente und Begründungen. Neben dem rationalen Diskurs gehören zum Überzeugen vor allem Charisma, Persönlichkeit, Gruppenfähigkeit, soziale Sensibilität, interpersonale Wahrnehmung, Motivation [...]“, (Fischer & Schratz, 1993, S. 180).

### 3 Soziometrische Strukturen und führungsrelevante Rollen bei Kindern

Ob die zuvor beschriebenen Aspekte für Schüler und Sportler bei der Wahl ihrer „Führungspersonen“ ebenso wichtig sind, soll in dieser Untersuchung erforscht werden. Effektives Führungsverhalten im Beruf setzt entsprechende Motivation, Ziele und Rollenklarheit voraus. *Was kann davon auf die Schule oder den Fußballplatz übertragen werden?*

Hans Petillon (1991) betont soziale Gefüge und die Bedeutung von Gruppen in der Schule als Möglichkeiten des Einzelnen, sich zu vergleichen, einen hohen Status zu erwerben, Normen mitzubestimmen, Zugehörigkeit zu erleben und sozialen Austausch zu vollziehen. Dabei können herausfordernde Situationen gleichermaßen das Selbstbewusstsein verändern, wie die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Freundschaften, der Umgang mit Andersartigen und die gemeinsame Entwicklung sozialer Werte.

Nach Gernot von Collani (1987) weisen soziometrische Clusterstrukturen in Klassenverbänden „über relativ lange Zeiträume hinweg eine beachtliche Stabilität auf“. Auch Anderson et al. (2001) bestätigen die hohe Stabilität des sozialen Status. In der Arbeit von Collani (1987) wird weiter herausgestellt, dass diese soziometrischen Clusterstrukturen eine „durchschnittliche bis gute Übereinstimmung mit Cliquenstrukturen“ aufweisen. Die beste Untersuchungsmethode bei Betrachtung von soziometrischen Bedingungen ist nach Collanis (1987) Auffassung ein „einfaches Wahlverfahren“, bei dem jeder Schüler eine „begrenzte Anzahl von Nennungen“ vornehmen kann, anstatt jeden Schüler jeden Mitschüler vollständig zu beurteilen oder im Sinne eines Ratings auszuwählen. Dies sei „ein geeignetes und zugleich ökonomisches Verfahren der Datenerhebung“ (von Collani, 1987).

Die Forschergruppe um Brendgen & Bukowski (2001) sehen eher moderate Zusammenhänge in der Stabilität von Peergroups in ihrer Longitudinalstudie und beschreiben, dass lediglich 14% der Kinder konsistent einer von vier „extremen Statusgruppen“ (also nicht der durchschnittlichen Gruppe „average“) zugeordnet werden konnten, wenn die Untersuchungen über einen längeren Zeitraum gestreckt wurden. Zu diesen „Extremgruppen“ gehören nach Coie et al. (1982): „popular, rejected, neglected and controversial“. Dabei betonen sie aber auch, dass eine „drastische Variation des sozialen Status“ eher unwahrscheinlich ist. Dieser Umstand spricht dafür, dass eine einflussnehmende Rolle nicht unabdingbar einer Person zu-

zuschreiben wäre. Interessant könnten aber dabei die Kinder aus den beschriebenen 14% sein, die dauerhaft einer Gruppe zuordenbar waren.

In dieser Untersuchung stehen Kinder und Jugendliche in Anlehnung an die Definition der soziometrischen Extremgruppen „popular“ im Vordergrund, um beim Verständnis von Dodge et al. (1982) zu bleiben. Für die Untersuchung der Unterschiede der Kinder und Jugendlichen ist der Vergleich der Extremgruppen sinnvoll, um neben den Unterschieden in der Statusbestimmung auch zu prüfen, ob sich Unterschiede in Facetten wie dem Selbstkonzept, der Persönlichkeit oder biografischen Daten zeigen. Einen wesentlichen Anteil nimmt dabei die Entscheidung für ein „Wahlkriterium“ bei der Entwicklung einer soziometrischen Aufstellung ein. Wenn große Variabilitäten zwischen den Klassen oder Mannschaften in den geforderten „Attributen eines guten Klassensprechers oder Kapitäns“ bestehen, würde dieses auch zu anderen Soziometrien bei der Benennung von Personen führen (Moreno, 1974).

Zur Güte der Erfassung und Beurteilung von Rollen betonen Pössel et al. (2005), dass sie die Beurteilung von Gleichaltrigen als eine „valide und reliable Informationsquelle“ sehen und diese sogar als „unverzichtbare Informanten“ anerkennen, da sie zum Teil denselben Lebensraum und ähnliche Erfahrungen teilen und damit bei bestimmten Fragestellungen einen Mehrwert in der Beurteilung gegenüber Erwachsenen bieten.

Während sich diese Untersuchung durch die Betrachtung anerkannter Rollen von höherem sozialem Status dem Forschungsgegenstand nähert, kann aber auch die Betrachtung der Rolle und des Status für die Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung anhand kritischer Fälle hilfreich sein. Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1999a) betrachten die Bedeutung der sozialen Stellung eines Kindes in der Rolle eines „Außenseiters“. Sie untersuchten dabei die Prägung der sozialen Erfahrung durch den sozialen Status im Zusammenhang mit dem vorherrschenden Klassenklima bzw. dem Zusammenhalt in der Klasse. Die offene Ablehnung stellen sie ebenso als einen Risikofaktor für die soziale Entwicklung des Kindes heraus, wie die Nicht-Beachtung eines Kindes durch seine Klassenkameraden. Verstärkend wirkt dabei ein „ungünstiges Klassenklima“ (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999a). Das Wesentliche dabei ist die geringe Möglichkeit des Schülers, etwas an der Klassenzusammensetzung zu verändern oder dieses System zu verlassen. Die Ergebnisauswertung des sozialen Status in der Klasse ergab eine Verteilung, die auch Coie et al. (1982) in vergleichbarer Form erfasste. Dabei zeigten sich Verteilungshäufigkeiten der Schüler von:

- 10,4% für beliebte Schüler
- 50,1% unauffällige oder durchschnittliche Schüler in einer heterogenen Restgruppe

- 13,5% abgelehnte Schüler
- 5,4% kontroversielle
- 6,3% für unbeachtete Schüler.

Diese Verteilungen entstanden durch ein Erhebungsverfahren bei dem die Schüler sowohl negative als auch positive Wahlen von Mitschülern vornahmen. Zu den abgelehnten Schülern zählten in dieser Untersuchung etwa doppelt so oft Jungen. Das Klassenklima hatte dabei keinen Einfluss auf die Verteilungshäufigkeiten. Beliebte Schüler unterschieden sich vor allem durch ihr „prosoziales Engagement“.

Auffällig an den Forschungsergebnissen ist, dass unabhängig vom sozialen Status in der Klasse, das Klassenklima und Zusammenleben von allen Schülern ähnlich eingeschätzt wurde. Abgelehnte Schüler waren „am stärksten der Meinung, dass es in ihrer Klasse in erster Linie zählt, sich den anderen gegenüber durchzusetzen“ (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999a). Welche Auswirkung diese Lernerfahrung und Einstellung für spätere berufliche Rollen haben könnte, bleibt an dieser Stelle offen. In Klassen mit einem guten Gemeinschaftsgefühl wurden signifikant häufiger Kinder als beliebt benannt, wenn sie als prosozial eingestellt galten, als in Klassen mit schlechtem Klassenklima. Im Unterschied zu den fehlenden Einflussmöglichkeiten auf Normen und Werte in der Klasse durch Kinder mit geringerer Anerkennung und Status, sind nach Fend (1991a) Schüler mit höherem Status in der Lage die Normen mit zu bestimmen.

### 3.1 Schülervertreter und Klassensprecher

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Status des Schülers in der Gruppe betrachtet und dabei Bezug darauf genommen, ob ein Schüler Einfluss auf Normen und Werte nehmen kann. Klassensprecher werden in der Regel von der Klasse bestimmt und könnten somit legitimiert und maßgeblich diese Form des Einflusses ausüben. Die Rolle des Klassensprechers, wie sie heute in fast allen Schulen gängig ist, entwickelte sich erst im Laufe des vergangenen Jahrhunderts. Um feststellen zu können, ob diese Rolle in der Institution Schule tatsächlich „einflussnehmend“ verstanden wird, soll vorab ein kurzer Abriss zu historischen Aspekten skizziert werden.

Fend (1998) geht in seinem Buch auf die ersten Ansätze in der Schulforschung ein, in denen der Rangordnung in Analogien zum Tierreich auf die Spur gegangen wurde und anhand

von „vertikalen Gliederungen“ nach „Führung und Gefolgschaft“ zu Typologien von Kindern führten (Kupky, 1930, zitiert nach Fend, 1998). Die systematische Untersuchung von „Führernaturen“ verantwortete als einer der ersten Reiningers (1929, zitiert nach Fend, 1998) und schaffte eine Typologie in der sowohl die Motivstruktur als auch die Interaktion mit den Mitschülern Berücksichtigung fanden. Diese beinhaltete zwei Dimensionen „positive/negative Einstellungen“ und „einseitige/gegenseitige soziale Aktivität“. Diese Beobachtungen sammelte Reiningers (1929, zitiert nach Fend, 1998) über ein Jahr hinweg als Lehrer einer Klasse. In dieser Zeit beeinflusste Georg Kerschensteiner, ein früher Verfechter einer auf Partizipation ausgerichteten politischen Pädagogik, das Schulwesen. Er sah bereits in den 20er Jahren die Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung an Schulen, doch wurde dieser Ansatz durch die politischen Umbrüche viele Jahrzehnte später erst wieder aufgenommen.

In der DDR wurden erste politisch aktive Schülervertretungen im Dezember 1948 durch die 17. Ministerkonferenz aufgelöst und durch die FDJ-Kreisleitungen ersetzt und in der BRD kam es in der Zeit der „Entnazifizierung“ zur „ersten Blütezeit“ der Schülerverwaltung, wie Kappelhoff (2006) in ihrem „Buch zur Schülervertretung“ beschreibt. „Ernüchterung“ folgte jedoch schnell, als die Mitverwaltung und -verantwortung sich lediglich auf organisatorische Mithilfe beschränkte (Kappelhoff, 2006). Im Zuge der politischen Bewegungen in den 60er Jahren formierte sich auch eine starke Schülerbewegung, die dazu führte, dass im Bundesland Hessen erstmalig Schülervertretungsrechte beschrieben wurden und zu „bahnbrechenden“ Impulsen führten (Kappelhoff, 2006). Die Forderung Willy Brandts aus den 70er Jahren aufgrund der Konfrontation durch eine revoltierende Studentenbewegung: „Mehr Demokratie wagen“ (<http://www.bwbs.de/Brandt/9.html>) führte unter anderem zu einer Strukturreform in den Schulen. Jetzt wurden die aus den Reformschulen der zwanziger Jahre bereits angedachten Ideen zur Einbeziehung von Schülern bei schulelevanten Fragestellungen wieder aktuell. Dieser Reformgedanke wurde in dieser Zeit konsequent aufgenommen und verstärkt in den neunziger Jahren in den Schulverfassungen der Länder als Bestandteil der Mitbestimmung verankert. Erst dann wurde die Schülermitbestimmung „auch formell institutionalisiert“ (Heinz-Tenorth & Tippelt, 2007).

Inzwischen erkennen alle Bundesländer die Mitwirkungsrechte der Schüler grundlegend an. Der Bildungsauftrag im Grundgesetz ist zudem deutlich beschrieben („Die Schüler sind im Geist der Demokratie zu erziehen“, Art. 20 Abs. 1 und 2 GG). Durch die Landesschulgesetze bzw. Schulverfassungsgesetze werden die Zusammensetzungen und Aufgaben der Schülervertretung geregelt. Dazu müssen die Schüler jedes Jahr ihre Interessensvertreter

bestimmen. Die erste Ebene der Schülervertretung bilden die Klassensprecher und ihre Stellvertreter. Alle Klassensprecher bilden das Schülerparlament, welches weitere Schülersprecher auswählt, um sowohl innerhalb aber auch außerhalb der Schule bei wesentlichen Entscheidungen beteiligt zu sein. Die Schülervertretung organisiert an der Schule Möglichkeiten, um Diskussionen und Meinungsaustausch unter den Schüler sowie die Informationsweitergaben zu gewährleisten (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=562>).

Die Aufgaben des Klassensprechers umfassen neben der Interessensvertretung der Klasse gegenüber den Lehrern und der Schulleitung auch die Unterstützung bei organisatorischen Aufgaben. Er dient als Ansprechpartner bei Problemen und Konflikten sowohl für die Schüler als auch für Lehrer. Die Wahl des Klassensprechers stellt für die meisten Kinder und Jugendliche die erste bewusste politische Handlung dar (Wirtz, 2007). Die Besonderheit in der Ausübung der legitimierten Rolle liegt neben öffentlichen Rechten und Pflichten auch in der Fähigkeit des Einzelnen, diese Aufgaben bewältigen zu können. Dazu sind Verhandlungsgeschick, gegenseitiger Respekt, „ein Urteilsvermögen für den richtigen Augenblick oder Gespür für Zurückhaltung“ also das nötige „Fingerspitzengefühl wichtig“ (Wirtz, 2007, S. 4).

Im Bildungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung „Wissen über Bildung“ von 2006 bis 2008 deklarieren die Autoren als einen „zentrale(n) Ausdruck für jede Schulkultur [...], das Ernstnehmen und die Anerkennung der Schülervertretung und ihrer Gremien“ (<http://www.dipf.de>).

Neben der Rolle als Klassensprecher gibt es viele weitere Rollen in denen Kinder- und Jugendliche einflussnehmend agieren können. Als weiterer Bereich bietet sich der Mannschaftssport an, der sich durch akzeptierte Hierarchien und Leistungsorientierung auszeichnet. Diese Aspekte spielen, wie anekdotisch in der Einleitung beschrieben, offensichtlich auch für einige Personalverantwortliche eine ganz besondere Rolle.

## 3.2 Spielführer und Mannschaftskapitäne

Fußball als der „Volkssport Nummer 1“ entwickelte sich als globales Phänomen schon vor über 3000 Jahren. Entgegen der Annahme, dass die Engländer den Sport entwickelt haben, waren es die Chinesen, die zur sportlichen Ertüchtigung ihrer Soldaten einen aus Tierhäuten und mit Haaren oder Federn gefüllten Ball nutzten. Den Engländer kommt zu Gute, dass sie in Europa die Ersten waren, die 1848 durch die sogenannten Cambridge-Regeln eine Vereinigung und Vereinheitlichung des Fußballs ermöglichten. Die darin enthaltenen Regeln

finden sich auch heute noch in den durch die FIFA ((Fédération Internationale de Football Association, dt. Internationale Föderation des Verbandsfußballs) und somit auch den DFB (Deutscher Fußballbund) geltenden Grundsetzen wieder. Darin ist jedoch nicht enthalten, welche Regeln zur Wahl des Mannschaftskapitäns gelten.

Die Wahl von Kapitänen scheint erstmals in den militärisch geprägten Sportausführungen des alten Chinas geregelt worden zu sein (Eisenberg et al., 2004). Das dort praktizierte „Ts’uh-chüh (“ts’uh” = mit dem Fuß stoßen; “chüh” Ball)“ hatte zum Ziel, mit dem Fuß einen Ball in ein Loch im Boden zu befördern. 2967 v.Chr. soll es der damalige Kaiser in China eingeführt haben. Etwa 600 nach Chr. wurde „Ts’uh-chüh“ als Nationalsport in China professionell betrieben und durch Regeln gelenkt. In diesen Regeln findet die Rolle des Spielführers besondere Erwähnung (Trinker, H., 1998). Den Fußball brachte der Braunschweiger Lehrer Konrad Koch des Gymnasiums Martino-Katharineum 1874 nach Deutschland und verfasste anschließend erstmals deutsche Regeln für das Fußballspiel.

Wie in vielen Mannschaftssportarten wird ein Spieler durch die Wahl zum Kapitän in eine herausragende Rolle gebracht. Nach den Regeln des DFB vertritt dieser Spieler die Interessen der eigenen Mitspieler gegenüber dem Trainer, dem Verein und dem Schiedsrichter. Wobei in dieser Regelung eindeutig formuliert wird, dass dem Kapitän (häufig auch Spielführer genannt) nicht mehr Rechte eingeräumt werden (<http://www.dfb.de/index.php?id=11103>). Er dient dem Schiedsrichter jedoch als Ansprechpartner bei Fehlverhalten der Mannschaft oder auch bei deren Anhängern, meldet Auswechslungen nach der Halbzeitpause und vertritt die Mannschaft vor Spielbeginn bei der Platzwahl. Auch symbolische Aufgaben, wie dem Wimpeltausch zum Spielbeginn zwischen den Vereinen, übernehmen die Kapitäne. Gekennzeichnet durch eine Armbinde zeichnen sich im Profi- wie auch im Amateurfußball Kapitäne darüber hinaus durch besondere Fähigkeiten, Eigenschaften und Erfahrung aus. In der deutschen Regelsatzung für Schiedsrichter sind vermehrt Empfehlungen enthalten, wie die Schiedsrichter den Spielführer einbinden können. Auch bei Eskalation zwischen dem Schiedsrichtergespann (Schieds- und Linienrichter sowie Vierter Unparteiischer) und Trainern werden die Kapitäne zur Deeskalation eingebunden. Die Stellung des Kapitäns wird nach außen auch darin deutlich, dass er als Erster auf den Platz läuft. Bei Pokalsiegen wird dem Kapitän zuerst die Trophäe übergeben. Innerhalb einer Mannschaft ist der Kapitän der Ansprechpartner für Mitspieler und zugleich Vorbild (<http://www.dfb.de/index.php?id=11103>).

Auf der Internetseite der Deutschen Fußballbundesliga wurde ein Bericht über die Benennung des Fußballers Mark van Bommel beim FC Bayern München veröffentlicht. In die-

sem spricht zuerst der Spieler van Bommel über die „große Ehre“, die Rolle in diesem Verein tragen zu dürfen und beschreibt anschließend seine Einstellung und Aufgabe:

*„Ich werde der Mannschaft auf und neben dem Platz genauso helfen und die jüngeren Spieler weiterhin so führen, wie ich es in den vergangenen zwei Jahren schon ohne Binde getan habe. Das liegt mir einfach im Blut“* (zitiert nach André Wagner, <http://www.bundesliga.de/de/liga/news/2008/index.php?f=0000103252.php>).

Der damalige Trainer Jürgen Klinsmann hob die Leistungen van Bommels heraus und betonte *„wie er seit Trainingsstart [...] die Mannschaft geführt hat, wie viel Ansehen und Respekt er bei allen Spielern genießt“*. Der Autor André Wagner blickt auf das Verhalten des Spielers in seiner Jugend zurück und erkennt dabei bereits Fähigkeiten, die die „Vergabe der Kapitänsbinde“ rechtfertigen. So sei van Bommel *„schon als Jugendspieler [...] der lauteste Spieler auf dem Platz [gewesen], hat Verantwortung übernommen und seine Mitspieler nach vorne gepushed“*. Selten wird dermaßen offen über die Wahl des Spielführers nach außen berichtet. Die Diskussion nach dem regulärem Kapitän in der deutschen Nationalelf bei der Weltmeisterschaft 2010 und darüber hinaus und die Entscheidung zwischen dem amtierenden aber verletzten Kapitän Michael Ballack und dem für die Weltmeisterschaft benannten Kapitän Philip Lahm zeigte, welche hohe Bedeutung diesem Amt sowohl von den Inhabern aber auch von Seiten der Medien beigemessen wird.

Ein Interview von Jürgen Erz vom 12.07.2007 soll abschließend die Sicht eines Trainers (Arno Michels, Mannschaft in der Rheinlandliga) zur Rolle und Bedeutsamkeit des Kapitäns exemplarisch widerspiegeln (<http://www.svmorbach.de/2007/thema120707.htm>):

*Erz: Wirst Du den Spielführer bestimmen oder wird die Mannschaft ihn wählen?*

*Michels: Die Mannschaft ist für die Wahl des Spielführers selbst verantwortlich.*

*Erz: Welche Aufgaben hat in Deinen Augen ein Spielführer?*

*Michels: Ein gewählter Spielführer kann sich auf die Rückendeckung seiner Mannschaft verlassen. Das ist ein gutes Gefühl, bedeutet aber auch, dass er für diese Mannschaft Verantwortung übernehmen muss. Verantwortung auf und neben dem Platz. Er sollte selbständig Entscheidungen mit der Mannschaft treffen, konfliktfähig sein, Strömungen und Stimmungen innerhalb des Teams erkennen und darauf reagieren. Auf dem Platz muss er gerade in schwierigen Situationen Flagge zeigen und sich der Aufgabe stellen. Zusätzlich sollte er mit dem Trainer im ständigen Dialog stehen. Problematisch wird es dann, wenn der gewählte Kapitän nur geringe Spielzeiten hat.*

*Erz: Welchen Stellenwert hat diese Position aus Deiner Sicht?*

*Michels: Grundsätzlich glaube ich, dass die Anforderungen an einen Kapitän heute gestiegen sind. Es reicht schon lange nicht mehr aus, nur die Mannschaft aufs Spielfeld zu führen und nach dem Spiel für das Bier zu sorgen. Heutzutage haben wir es auch im Fußball mit flacheren Hierarchien zu tun. Fakt ist, dass viele mit reden, bestimmen und sich einbringen wollen, ohne aber immer die Verantwortung zu übernehmen. Insofern sollte ein Kapitän auch Führungs- und Sozialkompetenz mitbringen.*

Zusammengenommen ist erkennbar, dass die Rollen der Mannschaftskapitäne und Klassensprecher als einflussnehmend und „führend“ angenommen werden können. Vor allem in Konfliktsituationen wird sowohl den Klassensprechern als auch Mannschaftskapitänen eine besondere Bedeutung als Streitschlichter und Meinungsführer zugebilligt. Beide Rollen zeichnen sich offenbar auch dadurch aus, dass sie es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, rollenkonform Einfluss auf Gleichaltrigen auszuüben und eine besondere Position in der Gruppe einzunehmen. Die Legitimation zeichnet sich maßgeblich durch die Vorgehensweise bei der Benennung aus und wurde zusätzlich in den Schulgesetzen der Bundesländer und in den Fußballsportverbänden festgeschrieben.

*Was zeichnet nun aber Kinder und Jugendliche aus, die von Gleichaltrigen für diese Rollen vorgeschlagen werden?* Das Vorgehen zur Beantwortung und Untersuchung dieser grundlegenden und damit verbundenen Fragen, wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

## 4 Fragestellungen der Untersuchung

In diesem Kapitel sollen die drei richtungsweisenden und übergeordneten Fragestellungen der Arbeit dargestellt werden. Da kaum Forschungsergebnisse zum Untersuchungsgegenstand zu finden waren, sind die Fragestellungen primär explorativ ausgerichtet:

1. Welche Merkmale muss ein Schüler bzw. Sportler vorweisen, um von anderen als Klassensprecher oder Mannschaftskapitän gewählt zu werden?
2. Zeigen sich bezüglich der Art und der Relevanz der Auswahlkriterien Geschlechterunterschiede?
3. Lassen sich altersbedingte Veränderungen der relevanten Auswahlkriterien feststellen?

Trotz naheliegender Hypothesen bezüglich der Leistung von Schülern und Sportlern auf die Zuschreibung einflussnehmender Rollen, wird auf die Formulierung gerichteter Hypothesen verzichtet. Bei allen theoretischen Vorüberlegungen stellte sich keine Klarheit über die genaueren Zusammenhänge zu den hier untersuchten Rollen heraus. Besonders der von Fend (1998) als „oppositionelles Verhalten“ beschriebene Aspekt könnte im schulischen aber auch sportlichen Kontext mit einer Ablehnung als legitimierter Interessensvertreter einhergehen, jedoch gleichzeitig zu einer Anerkennung als Meinungsführer oder Geltungsträger führen.

Untersucht werden in dieser Arbeit die Erwartungen an Klassensprecher und Mannschaftskapitäne sowie deren möglicher, altersbedingter Wandel. Dabei werden Operationalisierungen in Form von Attributen für „gute Klassensprecher und Mannschaftskapitäne“ sowie Selbstkonzepte und Selbstbeurteilungen als Bestandteile der Persönlichkeit zur Dokumentation der Selbstwahrnehmung genutzt. Zudem sollen Zusammenhänge zwischen Schulnoten als Leistungsparameter und den einflussnehmenden Rollen Berücksichtigung finden. Auch wenn der Rückschluss aus den Schulnoten auf die Leistungsfähigkeit einen vereinfachten Prozess darstellt, stellt dies gesellschaftlich betrachtet eine anerkannte Vergleichsmöglichkeit dar (Ziegenspeck, 1999).

## 5 Untersuchungsmethode

### 5.1 Untersuchungsablauf

Die Studie wurde als Querschnittsdesign konzipiert. Dabei wurden Klassensprecherwahlen in unterschiedlichen Klassenstufen an einem Gymnasium (Ricarda-Huch Schule) und einer Grundschule (Grundschule Gliesmarode) in Braunschweig untersucht. Neben dem schulischen Untersuchungsrahmen wurden in drei Fußballvereinen: Freie Turner Braunschweig, Heidberger Sportclub Leu 06 und der Sportgemeinschaft Michendorf sowohl bei den Jungen als auch bei einer Mädchenmannschaft die Wahl der Mannschaftskapitäne als weiterer Untersuchungsgegenstand herangezogen. Die Datenerhebung wurde von einem Diplomanden und dem Versuchsleiter in jeder Schulklasse durchgeführt. Die Untersuchungen in den Sportvereinen erfolgten allein durch den Versuchsleiter.

Der Ablauf folgte einem modularen Aufbau der nachfolgend beschrieben wird (Abb. 2). Inhaltlich wurden im Modul 1 eine moderierte Klassenstunde bzw. eine Trainingseinheit dazu genutzt, einen Überblick über die notwendigen Attribute eines „guten Klassensprechers“ oder „guten Mannschaftskapitäns“ aus Sicht der Schüler und Spieler zu erlangen. Anschließend wurden im Modul 2 die Schüler und Sportler gebeten, Fragebogen zur Person, zum schulischen Selbstkonzept, zur Persönlichkeit und Fragebögen zum Fremdbild hinsichtlich der Meinungsführer und Sympathieträger als Hausaufgabe auszufüllen. Die Aufgabe der Schüler und Sportler war es dabei, die im gemeinsam entwickelte Liste von Attributen eines „guten Klassensprechers“ bzw. „eines guten Mannschaftskapitäns“ zu nutzen, um neben der bereits vor Ort durchgeführten Selbstbeurteilung auch andere Mitschüler oder Mitspieler zu beurteilen.

#### MODUL 1

Nach einer kurzen Vorstellung und Begründung der Untersuchung in der Schule baten wir die Schüler, in Kleingruppen von max. 4-6 Schülern die Merkmale auf Kärtchen zu sammeln, die einen „guten Klassensprecher“ ausmachen (Abb. 3).

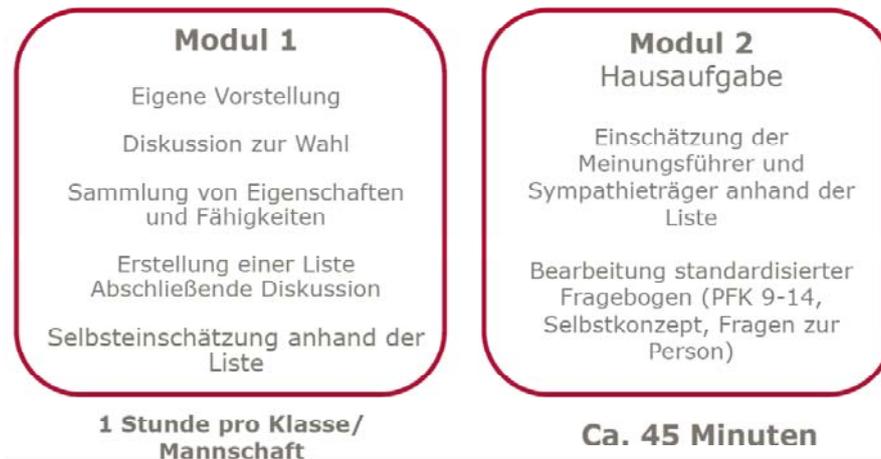


Abbildung 2: Modularer Ablauf der Untersuchung

**Fragestellung**

- Was macht einen guten Klassensprecher aus?
- Woran erkennt Ihr einen guten Klassensprecher?
- Bitte bildet Kleingruppen (5-6 Schüler) und diskutiert die Fragen!
- Sammelt in der Kleingruppe Merkmale und Kriterien.
- Anschließend werden wir alle Merkmale in der Klasse besprechen.
- Danach werdet Ihr Fragebögen bekommen und bearbeiten.

Abbildung 3: Präsentationsauszug aus der Moderation des Modul 1

Schülern, die Schwierigkeiten beim Verständnis der Fragestellung hatten, wurde nochmals genauer die Fragestellung erklärt. Wenige Schüler mussten vom Versuchsleiter motiviert werden, wenn sie sich zu wenig der Sache widmeten. Dabei wurde in jeder Klasse darauf verwiesen, „es zu vermeiden zu beschreiben, wie der Klassensprecher **nicht sein soll**, sondern **positive Beschreibungen zu formulieren**“. Nach etwa 10 Minuten benannten die Schüler gruppenweise die Kriterien. Die Mitschüler der anderen Gruppen sollten jeweils prüfen, ob die vorgestellten Attribute auch auf die Kriterienliste der Klasse aufgenommen werden sollten. Dabei wurde auch gefragt, ob jeder verstand, was mit den Attributen gemeint war. Bei Nachfragen beschrieben Schüler aus der Gruppe, was sie genau zum Ausdruck bringen wollten und nannten Beispiele. Gelegentlich halfen Kinder aus anderen Gruppen bei der Begriffs-

erklärung. Wurde der Vorschlag von der Klasse bestätigt, so wurde das Attribut aufgenommen und am Flipchart für alle sichtbar gesammelt. Dadurch entstanden Kriterienlisten mit allen akzeptierten Vorschlägen der Kleingruppen und abschließend wurden Ergänzungen aufgenommen, nachdem der Versuchsleiter nachfragte, „ob noch etwas auf dieser Liste fehle?“. Parallel wurde diese Liste in eine vorbereitete Exceldatei eingegeben und konnte zügig nach der abschließenden Diskussion für jeden Schüler in Form eines Selbstbeurteilungsbogens ausgedruckt werden (siehe Abb. 8 in Kap. 5.2.5 Erhebungsinstrumente). Dieser Bogen wurde dann den Schülern durch den Versuchsleiter ausgeteilt und in seiner Anwendung erklärt.

Nachdem alle Kinder den Bogen ausgefüllt hatten, wurden die weiteren Fragebögen vorgestellt, erklärt und von jedem Schüler im persönlichen Umschlag gesammelt. Dieser Umschlag wurde beschriftet und abschließend ein Terminvorschlag unterbreitet, bis wann die Bögen beim Klassenleiter oder im Sekretariat abgegeben werden konnten. Dabei wurde auf die Freiwilligkeit der Mitwirkung an der Untersuchung verwiesen und das Forscherteam bedankte sich bei den Schülern für das Engagement. In den Umschlägen ebenfalls enthalten war ein nochmaliges Anschreiben für die Eltern der Schüler. Bereits im Vorfeld erhielt jeder Klassenlehrer davon Exemplare, um wie verabredet die Eltern im Voraus über die Erhebung zu informieren. Die Unterlagen wurden zwei Tage nach der Untersuchung bei der Schulleitung abgeholt.

Das Vorgehen bei den Sportmannschaften ähnelte dem der Schuluntersuchung. Auch hier wurden nach kurzer Vorstellung und Beschreibung der Fragestellung die Sportler gebeten, in Kleingruppen Merkmale eines „guten Mannschaftskapitäns“ zu sammeln. Diese wurden anschließend in der Großgruppe diskutiert und in einer Liste auf einem Flipchart festgehalten. Dann hatten die Spieler die Aufgabe, diese Liste auf dem Selbstbeurteilungsbogen abzuschreiben und sich daraufhin in den einzelnen Kriterien, in Anlehnung an den Fragebogen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts auf einer 5er-Antwortskala von „überhaupt nicht zutreffend“ bis „sehr zutreffend“, selbst einzuschätzen. Auf einen Ausdruck der Unterlagen musste aufgrund der Bedingungen vor Ort verzichtet werden. Abschließend nahm sich jeder Spieler von jedem Fragebogen eine Version und packte diesen in seinen persönlichen Umschlag, den er ebenfalls mit Namen und der Bezeichnung der Mannschaft beschriftete und als Hausaufgabe bis zur nächsten Trainingseinheit mitnahm.

Der Ausdruck wurde unmittelbar vor Ort in den Schulklassen realisiert, während bei den moderierten Trainingssitzungen zum Teil kreative Methoden gesucht wurden, um die

Attribute zu übertragen (z.B. auf dem Rücken des Mitspielers oder bäuchlings liegend, siehe Abb. 4).



Abbildung 4: Kreative Übertragungsmethoden auf dem Sportplatz

## MODUL 2

Als Hausaufgabe füllten die Schüler und Sportler die standardisierten Fragebögen aus. Sie hatten zudem die Aufgabe, neben der eigenen Beurteilung noch maximal 3 Schüler bzw. Spieler auszuwählen, die aus Ihrer Sicht „Meinungsführer“ bzw. „Sympathieträger“ der Klasse oder Mannschaft sind. Die Aufgabenstellung dabei war es, sich für Personen zu entscheiden und ein Fremdurteil anhand der erarbeiteten Liste abzugeben: *„Wer steht bei Euch oft im Mittelpunkt? In jeder Klasse gibt es Schüler, deren Meinung von den anderen beachtet wird und die deshalb besonders viel gelten. Welche Mitschülerinnen und Mitschüler sind das in Deiner Klasse? Suche Dir 3 Mitschülerinnen oder Mitschüler aus. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein! Trage den Namen des Schülers ein und kreuze dann bitte in der Liste bei allen Kriterien an, was wohl auf sie oder ihn zutrifft.“* (siehe Abb. 9 in Kap. 5.2.5 Erhebungsinstrumente). Für Sympathieträger wurde ebenso verfahren: *„Welche Mitschülerinnen und Mitschüler magst Du besonders gern? ...“*.

Die Durchführung in den 3. Klassen der Grundschule Gliesmarode wurde spontan verändert, als deutlich wurde, dass die Fragestellung und die Erfassung durch Fragebögen die Kinder überforderten. Stattdessen wurde die Chance genutzt, das Verständnis der Schüler für den Klassensprecher und dessen Wahl zu unterstützen. Auch in diesen Klassen wurden Attribute eines „guten Klassensprechers“ gemeinschaftlich gesammelt und diskutiert (Abb. 5). Jedoch wurde unmittelbar danach bereits die Abstimmung zur Wahl vollzogen. Zuvor wurden die Aufgaben und die Rolle noch einmal mit Unterstützung der Klassenlehrerinnen erklärt.

Die Erlebnisse und Erkenntnisse aus den beiden 3. Klassen finden in der Datenauswertung keine Berücksichtigung. Sie sollen jedoch im Diskussionsteil dieser Arbeit berücksichtigt werden.



Abbildung 5: Bilder der Untersuchung in der Klassenstufe 3

In dieser Arbeit sollte eine Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen dadurch gewährleistet werden, dass nach Kriterien für eine möglichst optimale Ausübung der Rollen: Klassensprecher und Mannschaftskapitän gesucht wurde, unabhängig davon, welches Geschlecht möglicherweise diesen Erwartungen näher kommt. Es stehen dabei allgemeine, soziale Rollen im Vordergrund, deren methodische Erfassung geschlechts- und altersunabhängig handhabbar sein sollte. In jeder Untersuchungseinheit wurde durch den Versuchsleiter betont, dass sich die Kriterien sowohl auf Klassensprecher als auch Klassensprecherinnen beziehen. In der Erhebung bei den Sportlern war diese Betonung aufgrund der geschlechtshomogenen Gruppen unnötig.



Abbildung 6: Bilder der Untersuchung in der Schule und auf dem Sportplatz

## 5.2 Erhebungsinstrumente

Um die für diese Arbeit relevanten Fragen zu untersuchen, wurden verschiedene etablierte Fragebögen genutzt.

### 5.2.1 Biografischer Fragebogen

In diesem Fragebogen werden der Name, das Alter, das Geschlecht, die Größe und das Gewicht, die Klassenstufe, die Klasse, die Häufigkeit von Sportaktivitäten, die letzten Zeugniszensuren in: Mathematik, Deutsch und Sport des Schülers oder Sportlers erfasst. Die Angaben des Gewichts erforderten besonders in den höheren Klassenstufen und Jahrgängen eine kurze Erklärung sowie ein nochmaliges Bekräftigen der Verschwiegenheit und des Datenschutzes. Mit diesem Maß sollte ermittelt werden, ob bestimmte körperliche Bedingungen im Verhältnis zu führenden Rollen stehen. Die grundlegende Bereitschaft zur Übernahme der Rolle wurde ebenso aufgenommen, wie konkrete Vorschläge des Kindes oder Jugendlichen für die Wahl des Klassensprechers. Mathematik und Deutsch gehören zu den sogenannten Hauptfächern. Da eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Jahrgänge bestehen sollte, wurde auf die Erhebung der Noten der Pflichtfremdsprachen, die in den Klassenstufen 3 und 4 noch nicht durchgehend unterrichtet wurden, verzichtet. Die Erfassung der Sportnote wurde auch als Konstrukt und Hinweis der „Sportlichkeit“ bzw. „physischen Attraktivität“ aufgenommen (siehe Anhang I).

### 5.2.2 Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

Die Komplexität des Selbstkonzepts und daraus folgende Schwierigkeiten der Operationalisierung insbesondere bei der Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen stellen die Herausforderungen bei der Erfassung dieses Konstrukts dar. Ziel für diese Arbeit war es, ein relevantes globales schulisches Selbstkonzept zu erfassen. Dazu wurden die „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts“ (SESSKO, Schöne et al. 2002) gewählt. Diese konzentrieren sich ausschließlich auf den kognitiven selbstbewertenden Aspekt. Eine schulfachspezifische Auseinandersetzung wird mit diesem Instrument nicht angestrebt. Sparfeldt et al. (2003) kritisieren bei diesem Instrument, dass die verschiedenen Vergleiche als eigenständige Selbstkonzepte deklariert werden. Dabei greifen Schöne et al. (2002) auf Forschungsergebnisse der Bezugsnormorientierung zurück, indem Vergleiche als Bewertungsmaßstäbe herange-

zogen werden (Vergleich mit den schulischen Anforderungen, Vergleich mit eigenen früheren Leistungen und Vergleich mit anderen Personen). Was dem Verständnis von Dickhäuser & Galfe (2004) aber auch Gerlach et al. (2007) nachkommt. Die Nutzung des SESSKO erfordere nach Daseking & Lemcke (2006) von den Kindern und Jugendlichen eine hohe Differenzierungsfähigkeit im Hinblick auf die verschiedenen Bezugsrahmen, die empirisch noch nicht in allen Fällen hinreichend belegt seien.

Der Fragebogen unterteilt sich durch die Beantwortung von 4 Skalen, die jeweils durch 5 Items repräsentiert werden (Siehe Anhang II). Durch Vergleiche ...

- mit einer internen oder externen Bezugsnorm wie den schulischen Anforderungen (**kriterial** - Beispielitem: „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für [nicht begabt] bis [sehr begabt]“),
- gemessen an früheren Fähigkeiten (**individuell** - z.B. „Ich bin für die Schule [weniger begabt als früher] bis [begabter als früher]“),
- bezogen auf die Fähigkeiten anderer (**sozial** - z.B. „Ich denke, ich bin für die Schule [weniger begabt als meine Mitschüler(innen)] bis [begabter als meine Mitschüler (innen)]“)
- und das global Urteil (**absolut** - z.B. „Ich bin für die Schule [nicht begabt] bis [sehr begabt]“) ...

... ermöglicht dieser Fragebogen jeweils durch ein fünfstufiges Antwortformat auf einfache Art und Weise das Selbstkonzept zu erfassen. Dabei fokussiert der Fragebogen auf das kognitive Fähigkeitsselbstkonzept, also die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ (Schöne et al., 2002). Neben der kognitiven Erfassung des Selbstkonzeptes spielen die affektiven Inhalte für die Autoren als „emotionale Folge der kognitiven Repräsentation“ eine nachgelagerte Rolle und werden aus der Betrachtung durch den Fragebogen bewusst ausgeklammert. Der Fragebogen umfasst die Bereiche Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit und die Bewältigung von Anforderungen.

Der Fragebogen ist nach Angaben der Autoren für Kinder der 4. bis 10. Klasse geeignet. Die Gesamtstichprobe umfasst 3032 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern und Schultypen. Die geschlechts-, alters- und schulformspezifischen statistisch signifikanten Unterschiede in der Varianzanalyse können nach Autorenaussage als vernachlässigbar aufgrund der geringen Varianzaufklärung (zwischen 0.9 und 2.2 Prozent) angesehen werden. Die Berechnungen der internen Konsistenzen (Cronbach's alpha) der einzelnen

Skalen ergaben Werte zwischen  $\alpha = .80$  und  $\alpha = .88$ . Die Split-Half-Reliabilitäten in der Gesamtstichprobe liegen zwischen  $.81$  und  $.89$ . Nach Daesking und Lemcke (2006) sind diese internen Konsistenzen angesichts der kleinen Itemanzahl pro Skala als hoch anzusehen. Die Retestreliabilitäten (6-Monats-Intervall mit Zwischenzeugnis) variieren zwischen nach ihrer Berechnung zwischen  $.59$  und  $.71$ .

### 5.2.3 Erfassung des physischen Selbstkonzepts

Es existieren verschiedene Instrumente zur Messung des physischen Selbstkonzepts. Diese umfassen häufig ein hierarchisches Modell des Selbstkonzeptes (Stiller, 2004). So beschreiben die PSK (Physischen Selbstkonzept-Skalen) die Skalen: Beweglichkeit, Koordination, Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, allgemeine Sportlichkeit und physische Attraktivität. Die Skalen enthalten sowohl positive Zuschreibungen („... habe ein ausdrucksvolles Gesicht“) als auch negative („... mag ich meinen eigenen Körper nicht“) (siehe Anhang IV). Dabei wurden für diese Untersuchung aus Effektivitätsgründen lediglich vier Items aus der Skala 7 des PSK (physische Attraktivität) gewählt (Abb. 7).

Der PSK wurde normiert an 1453 Personen im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter und dient vor allem als Grundlage für sportpsychologische Untersuchungen. Die Skalen differenzieren geschlechtsorientiert und nach Sportaktivitäten getrennt das Selbstkonzept und zeigen sich dabei altersunabhängig. Sie ermöglichen „sowohl für das Kindesalter [ab 8 Jahren] als auch für das Jugend- und junge Erwachsenenalter das physische Selbstkonzept reliabel und valide genug zu messen“ (Stiller, 2004). Berechnungen zur internen Konsistenzen (Cronbach's alpha) ergaben Werte zwischen  $\alpha = .77$  (Skala: Schnelligkeit) und  $\alpha = .91$  (Skala: Kraft).

Liebe Sportlerinnen und Sportler, auf den folgenden Seiten findest Du einige Aussagen. Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für Dich zutrifft.		Das wird Dir zunächst an einem Beispiel erklärt:					
		Ich bin über- haupt nicht fleißig	Ich bin eher nicht fleißig	Ich bin weder nicht fleißig noch fleißig	Ich bin ein eher fleißig	Ich bin sehr fleißig	
0	Ich bin ...	überhaupt nicht fleißig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	schr fleißig
Es ist wichtig, dass Du die Fragen sorgfältig liest und ehrlich Deine Meinung sagst. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was Du denkst. Es ist auch wichtig, dass Du alle Fragen beantwortest, weil sonst der Bogen nicht ausgewertet werden kann.							
1	Ich habe ein ausdrucksvolles und interessantes Gesicht.	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft zu
2	Ich bin mit meinem Körper zufrieden.	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft zu
3	Ich wirke auf andere anziehend.	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft zu
4	Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.	trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft zu

Vielen Dank!

Abbildung 7: Items des PSK zur Erfassung des Selbstkonzepts zur physischen Attraktivität

### 5.2.4 Erfassung von Persönlichkeitsfacetten von Kindern und Jugendlichen

Der Fragebogen PFK 9-14 (Persönlichkeitsfragebogen für Kinder) von Seitz & Rausche (2004) erfasst wesentliche Persönlichkeitsfacetten von Kindern. Er liegt seit 2004 in einer überarbeiteten Form vor und konnte wiederholt in Validitätsstudien in seiner Struktur repliziert werden. Die Inhalte des Fragebogens stützen sich auf theoretische Überlegungen und auf empirische Befunde. Seitz & Rausche (2004) unterscheiden drei „Äußerungsbereiche der Persönlichkeit: [...] Verhaltensstile (VS), Motive (MO) und Selbstbild-Aspekte (SB)“. Diese werden durch 15 Skalen mit jeweils 12 Items erhoben. Das Instrument besteht aus 3 Testheften und erreicht auf den für diese Arbeit relevanten Sekundärskalen hohe interne Konsistenzen (Cronbach's alpha zwischen  $\alpha = .80$  und  $\alpha = .92$ ). Die 15 Sekundärskalen lauten:

1. VS1 = Emotionale Erregbarkeit
2. VS2 = Fehlende Willenskontrolle
3. **VS3 = Extravertierte Aktivität (fröhlich-optimistische soziale Initiative)**
4. VS4 = Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt
5. **MO1 = Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition**
6. MO2 = Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit
7. **MO3 = Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule)**
8. **MO4 = Bereitschaft zu sozialem Engagement**
9. MO5 = Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen
10. MO6 = Maskulinität der Einstellung
11. SB1 = Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst
12. **SB2 = Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben)**
13. SB3 = Selbsterleben von Impulsivität
14. **SB4 = egozentrische Selbstgefälligkeit (Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung, Selbstbeschönigung)**
15. SB5 = Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen

Aus Effektivitätsgründen in der Durchführung und zur Konzentration auf für diese Untersuchung wesentliche Aspekte wurden die sechs Skalen VS3, MO1, MO3, MO4, SB2 und SB4 einbezogen.

Den PFK 9-14 verstehen die Autoren als ein Instrument, das ein „breites und gleichzeitig differenziertes Spektrum von Dimensionen der Kinder-Persönlichkeit erfasst“ (Seitz & Rausche, 2004). Persönlichkeit beschreibt nach Überzeugung der Autoren „diejenigen Eigenarten, die nicht unter der Entsprechung zu einer Leistungs- oder Tüchtigkeits-Norm“ fallen sondern „das Wesen einer Person charakterisieren“. Die kognitionspsychologische Auffassung von Persönlichkeit erörtert das Wesen einer Person aufgrund des „Stil(s) und Inhalt(s) ihrer Gedanken, die sie über sich selbst oder über ihre Umwelt (...) anstellt“. Diese kognitive Auseinandersetzung geschieht in einem dynamisierten Prozess in dem Bewertungen als Gründe für Verhaltensweisen durch die Beeinflussung von Absichten, Zielsetzungen, Einstellungen, Werthaltungen und Bereitschaften in Abhängigkeit zur Umwelt vollzogen werden (Seitz & Rausche, 2004). Neben den bewusst zugänglichen Verhaltensstilen und den Aspekten des eigenen Selbstbildes gehen die Autoren davon aus, dass „Fragebogen als Techniken der Selbstbeurteilung zu den bewussten Motiven (Bedürfnissen, Bereitschaften, Einstellungen, Werthaltungen) und den bewussten Gefühlen und Stimmungen“ einen Zugang bieten. Dabei betonen sie, dass dieses nicht für „unbewusste (...) und vor sich selbst verleugnete Motive, Gefühle und Stimmungen“ gilt und Verzerrungen bei dieser Form der Diagnostik auftreten können. Die Kinder und Jugendlichen müssen anhand einer zweigliedrigen Antwortmöglichkeit (stimmt vs. stimmt nicht) Aussagen für sich bewerten. Dabei geben sie in der Regel eine Schätzung der Wahrscheinlichkeit ab, mit der unter allen denkbaren Fällen die Aussagen des Items für sie zutreffend ist (Seitz & Rausche, 2004).

Die erste Kategorie des Fragebogens umfasst die Verhaltensstile, also Eigenarten des „manifesten Verhaltens“ und der damit zum Ausdruck gebrachten emotionalen Reaktionen. Diese Kategorie umfasst motorische Reaktionsgewohnheiten (motorisch, mimisch, sprachlich-kognitiv), Gefühls- und Bedürfnisregulationen und Stile von begleitenden Emotionen bei Handlungen und Gedanken. Für die vorliegende Studie ist der Verhaltensstil 3 entscheidend:

- VS3: extravertierte Aktivität - Probanden mit einer hohen Ausprägung dieser Dimension zeigen spontane Aktivitäten und soziale Initiativen (z.B. Organisieren, unterbreiten Vorschläge, Freundschaften schließen, Unterhaltungen führen, Gruppen anführen). In dieser Verhaltensstilbeschreibung sind notwendige und hinreichende Bedingungen für eine einflussnehmende Rolle beschrieben. Die anderen Dimensionen der Verhaltensstile im PFK 9-14 erschienen weniger relevant, für die Untersuchung von Unterschiedlichkeiten der Schüler und Sportler hinsichtlich einer einflussnehmenden Rolle.

Die zweite Kategorie des PFK 9-14 betrachtet die Motive und somit die „Beweggründe des Verhaltens“. Die Autoren zählen dazu gleichermaßen auslösende oder „emotional geladen drängende Bedürfnisse“ als auch „kognitiv determinierte Bereitschaften und Einstellungen“, die eher als Zielsetzungen und Leitlinien das Verhalten beeinflussen. Für diese Untersuchung wurden drei Motive herausgegriffen:

- MO1: Bedürfnis nach Ichdurchsetzung, Aggression und Opposition – beschreibt, inwieweit ein Kind oder Jugendlicher seine „Wünsche vor und gegenüber anderen durchsetzen“ will. Das Ärgern anderer und die Aggressivität stehen hier im Vordergrund. In unserer Untersuchung soll diese Dimension erfassen, inwieweit Probanden mit hoher Ausprägung und einem eher „angstinduzierenden“ Führungsbedürfnis für die Rolle der Klassensprecher und Mannschaftskapitäne in Betracht gezogen werden oder ob eine hohe Motivausprägung eher hinderlich ist.
- MO3: Schulischer Ehrgeiz – erfasst neben dem Bemühen um Wertschätzung, Erfolg und Anerkennung auch das Bestreben, „zu den Besten der Klasse zu gehören“. Die Autoren Seitz & Rausche (2004) nennen dabei explizit die Rolle als Klassensprecher und das Engagement, um anerkannte Leistungen zu bringen. Diese Bestrebungen werden jedoch nicht egozentrisch sondern eher kooperativ verstanden. Dabei gehe es Probanden mit hoher Ausprägung vielmehr in einer Gruppe darum, den „Gewinn von allen Interaktionsteilnehmern zu maximieren“ (Seitz & Rausche, 2004). Diese Beschreibung nähert sich den Vorstellungen McClellands (1985) an, der von einem sozialisierten Machtmotiv spricht. Diese Motivlage könnte somit auch eine Voraussetzung für einen transformationalen Führungsstil darstellen.
- MO4: Bereitschaft zu sozialem Engagement – betrachtet die Neigung, emotionale Anteilnahme am Erleben anderer sowie Hilfsbereitschaft und Rücksicht zu zeigen. Diese Dimension wäre weniger mit einer führenden Rolle bei alleiniger hoher Ausprägung zu verstehen, aber könnte für die Benennung als Sympathieträger eine wesentliche Rolle spielen. Zu prüfen ist, inwieweit sich Sympathieträger mit der anerkannten Rolle als Mannschaftskapitän oder Klassensprecher decken bzw. welche Überlappungen der Gruppen bestehen.

Die dritte Kategorie fokussiert die Bewertungen des eigenen Stils und der eigenen Beweggründe in Form des Selbstbildes. Die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit

sind dabei die Basis. Hierbei stehen neben den Dimensionen des schulischen Selbstkonzeptes durch den SESSKO (Schöne et. al, 2002) zwei Dimensionen des PFK 9-14 im Vordergrund:

- SB2: Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben. Diese Dimension betrachtet die eigene Sicherheit in der Meinungs- und Entscheidungsbildung. Probanden mit einer hohen Ausprägung sind von ihrer Überzeugungsfähigkeit sowie der Erreichbarkeit selbstgesteckter Ziele überzeugt. Zudem sehen sie sich als beliebt bei den „meisten Leuten“ an und sind somit sowohl für Meinungsführerschaft als auch als Sympathieträger mögliche Kandidaten. Ob die eigene Sicherheit und Überzeugung ausreicht, um auch als Führer zu agieren, soll untersucht werden. Diese Überlegungen spiegeln aktuelle Diskussionen über mögliche Führungspersönlichkeiten wieder (siehe Dörr, 2006).
- SB4: egozentrische Selbstgefälligkeit. Diese Dimension erfasst sowohl die Tendenz zur Isolierung von anderen, als ein kontraproduktiven Ansatz, sowie die „egozentrische Dynamik zur Ichdurchsetzung“ gegenüber anderen, als eine bestimmende Rolle in der Interaktion mit anderen. Dabei werten sich Probanden mit hoher Ausprägung im Vergleich zu anderen deutlich auf. Die Form der eigenen Durchsetzung wird jedoch weniger als „sozial erwünschte“ Form verstanden und könnte demnach die Beliebtheit herabsetzen. Auch hier ist wie bei der Dimension MO1 die Frage, inwieweit dieses Selbstbild zu einer einflussnehmenden Rolle verhilft oder sie gegeben falls verhindert.

Die Autoren Seitz und Rausche (2004) verfolgen mit dem PFK 9-14 den Ansatz, die in der differentiellen Psychologie geforderte Trennung von Stil-Eigenschaften des manifesten Verhaltens, dem motivatorisch-dynamischen Bereich und dem selbstbewertenden und reflektorischen Bereich bei der Betrachtung von Persönlichkeit zu vollziehen. Diese Betrachtungsweise war ausschlaggebend für die Verwendung des Fragebogens in dieser Studie.

### 5.2.5 Fragebogen zur Beurteilung führungsrelevanter Attribute

Abschließend sollen nun die Fragebögen dargestellt werden, die in jeder Klasse und in jeder Mannschaft durch unterschiedliche Attribute aufgefüllt und anschließend in vorgegebener Art und Weise bewertet wurden (Abb. 8). Die Bearbeitung erfolgte, wie im Untersuchungsablauf beschrieben, besonders auf den Fußballplätzen zwangsläufig kreativ (Abb.4).

Liebe Schülerinnen und Schüler,

auf der folgenden Seite findest Du die Kriterien, die aus Eurer Sicht einen guten Klassensprecher ausmachen. Bitte kreuze bei jedem Punkt an, wie gut dieser Punkt Dich beschreibt. Zuerst wieder ein Beispiel:

0	mutig	Ich bin über- haupt nicht mutig	Ich bin eher nicht mutig	Ich bin weder nicht mutig noch mutig	Ich bin eher mutig	Ich bin sehr mutig
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es ist wichtig, dass Du die Kriterien sorgfältig liest und ehrlich Deine Meinung sagst. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was Du denkst. Es ist außerdem wichtig, dass Du alle Kriterien für Dich bewertest.

Unsere Kriterienliste		Trifft auf mich nicht zu	Trifft auf mich sehr zu
1	zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	vorbildlich / diszipliniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	greift durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	setzt sich für die Klasse ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	hört Anderen zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	sorgt für Ruhe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	überschätzt sich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	verantwortungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank!

Abbildung 8: Sammlung der Attribute pro Klasse und Mannschaft zur Selbstbeurteilung

Zur Analyse der benannten Attribute sollte eine geeignete Zuordnungsmethodik oder Modelle zur Clusterung dienen. Dazu wurde die Zuordnung im ISIS-System von Prechtel (2005) gewählt, die Führungskompetenz von sozialer Kompetenz, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Beziehungsmanagement und Teamfähigkeit unterscheidet. Jedoch sind bei dieser Clusterung viele, die durch die Kinder und Jugendliche benannten Attribute nicht klar zuzuordnen (z.B. „mutig, pflichtbewusst, zuverlässig, hat gute Ideen ...“) bzw. es wurden auch Leistungsparameter benannt, die nicht durch dieses Modell abgedeckt scheinen (z.B. „gut in der Schule“, „sportlich, engagiert, ...“).

Die bereits weiter oben zitierte Taxonomie von Caldarella & Merrell (1997) „Taxonomy of Behaviors“ bietet die Möglichkeit neben „peer relationship behaviors“ und „self-management behaviors“ auch „academic-related behaviors“, „compliance behaviors“ und „assertion behaviors“ einzuordnen. Sie wurde metanalytisch entwickelt und dient der Beschreibung von problematischen und unproblematischen kindlichen Verhaltensweisen. In dieser Zuordnung fehlen die für die vorliegende Untersuchung wesentlichen einflussnehmenden Führungskompetenzen. Daher wurde darauf verzichtet, diese Taxonomie als Zuordnungslogik

der Attribute zu nutzen ebenso wie das Kasseler-Kompetenz-Raster (Kauffeld & Grote, 2000), dass als Zuordnungslogik einen eindeutigen Bezug zu verschiedenen Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) aber keine dezidierte Beschreibung von Führungskompetenzen bietet.

Liebe Schülerinnen und Schüler,

**wer steht bei Euch oft im Mittelpunkt?** In jeder Klasse gibt es Schüler, deren Meinung von den anderen beachtet wird und die deshalb besonders viel gelten. Welche Mitschülerinnen und Mitschüler sind das in Deiner Klasse? Suche Dir 3 Mitschülerinnen oder Mitschüler aus. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein! Trage den Namen des Schülers ein und kreuze dann bitte in der Liste bei allen Kriterien an, was wohl auf sie/ihn zutrifft.

Es ist wichtig, dass Du die Kriterien sorgfältig liest und ehrlich Deine Meinung sagst. Es ist außerdem wichtig, dass Du alle Kriterien für sie/ihn bewertest.

Unsere Kriterienliste		Name des 1. Schülers:					Name des 2. Schülers:					Name des 3. Schülers:												
		Trifft auf sie/ihn nicht zu					Trifft auf sie/ihn sehr zu					Trifft auf sie/ihn nicht zu					Trifft auf sie/ihn sehr zu							
1	zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>								
2	vorbildlich / diszipliniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>								
3	greift durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>								
4	setzt sich für die Klasse ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>								
5	hört Anderen zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>								
6	sorgt für Ruhe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>								
7	fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>								
8	überschätzt sich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>								
9	verantwortungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>								
10	hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>								

Bitte kontrolliere noch einmal, ob Du für jeden der 3 Schüler alle Kriterien bewertets hast! Vielen Dank!

Abbildung 9: Sammlung der Attribute zur Fremdbeurteilung am Beispiel der Meinungsführer

Die Abbildung 9 zeigt den Fragebogen zur Bewertung der individuell ausgewählten Meinungsführer anhand der relevanten Attribute.

## 5.3 Beschreibung der Stichprobe

### 5.3.1 Schülerstichprobe

An dieser Studie nahmen 313 Schülerinnen und 194 Schüler der Grundschule Gliesmarode sowie des Gymnasiums Ricarda-Huch aus Braunschweig teil (siehe Tab. 3). Dazu wurden Klassenstufen vom 9. bis zum 16. Lebensjahr einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler liegen in einer Altersspanne von 9 bis 16 Jahren ( $M = 12,3$ ;  $SD = 1,9$ ).

In den untersuchten Klassenstufen waren drei Schüler in der 4. Klasse, die das 8. Lebensjahr noch nicht abgeschlossen hatten. Aufgrund der Normierung des PFKs 9-14 (Seitz & Rausche, 2004) wurden diese 3 Schülerinnen und Schüler sowie alle 11 Schüler, die älter als 16 Jahre waren aus der Analyse herausgenommen.

Die Rücklaufquote der Fragebögen waren in den meisten Klassenstufen hoch (>70%), jedoch im Jahrgang der 16-Jährigen mit nur 10 Rückläufern sehr gering einzustufen.

Tabelle 3: *Geschlechter- und Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler*

Altersverteilung der Schüler		
Altersstufe	Anzahl	Prozent
9	29	5,7
10	80	15,8
11	91	17,9
12	77	15,2
13	74	14,6
14	69	13,6
15	77	15,2
16	10	2,0
Geschlechterverteilung der Schüler		
Männlich	194	38,3
Weiblich	313	61,7
Total	<b>507</b>	

### 5.3.2 Sportlerstichprobe

Für die Auswertung kann auf Daten aus 7 Fußballmannschaften aus insgesamt drei verschiedenen Vereinen zurückgegriffen werden. Zu den Mannschaften zählen zwei Braunschweiger Sportvereine: Freie Turner Braunschweig und HSC Leu 06 und eine Mannschaft aus dem Raum Potsdam: SG Michendorf. Dabei konnte nur in einem Verein eine Mädchenmannschaft in die Untersuchung mit aufgenommen werden.

An der Untersuchung nahmen 9 Sportlerinnen und 63 Sportler teil (Tab. 4). Die Sportlerinnen und Sportler liegen in einer Altersspanne von 10 bis 16 Jahren ( $M = 12,6$ ;  $SD = 1,6$ ) und verteilen sich über 3 Fußballklassen (Tab. 5). Daten aus den Altersstufen von 11 bis 14 Jahren sind deutlich stärker repräsentiert.

Der Trainer der 8. Mannschaft, die an dieser Untersuchung teilnahm, entschied sich im Nachhinein, die Ergebnisse seiner Mannschaft nicht freizugeben, da er Bedenken bezüglich der Datensicherheit hatte, die nicht ausgeräumt werden konnten. Darüber hinaus wurden keine Daten nachträglich entfernt oder aus der Analyse ausgeschlossen.

#### ALTERSKLASSEN JUNGEN

Der Jugendfußball ist in verschiedene Altersklassen aufgeteilt (Tab. 5). Die Einteilung erfolgt nach Jahrgängen, wobei immer zwei Jahrgänge zu einer Altersklasse zusammengefasst werden. Die ältesten Jugendlichen heißen in Deutschland A-Junioren. In dieser Klasse spielen die Jahrgänge, die im laufenden Jahr 18 oder 19 Jahre alt werden. Die beiden nächstjüngeren

Jahrgänge werden dann als B-Junioren bezeichnet, es folgen C-, D-, E- und F-Junioren. Aus methodischen Gründen wurde in dieser Arbeit ohne A- und F-Jugend gearbeitet.

#### ALTERSKLASSEN MÄDCHEN

Da deutlich weniger Mädchen Fußball spielen als Jungen, gibt es weniger Altersklassen. Mädchen spielen oft bis zur D-Jugend bei den Jungen mit und erst anschließend in der C- und B-Jugend in getrennten Mannschaften.

Tabelle 4: *Geschlechter- und Altersverteilung der Sportlerinnen und Sportler*

Altersverteilung der Sportler		
Altersstufe	Anzahl	Prozent
10	3	4,2
11	17	23,6
12	17	23,6
13	14	19,4
14	13	18,1
15	3	4,2
16	5	6,9
Geschlechterverteilung der Sportler		
Männlich	63	87,5
Weiblich	9	12,5
Total	<b>72</b>	

Tabelle 5: *Jahrgänge im Sport und der Schule (Stand 2009)*

Geburtszeitraum	Alter in der laufenden Saison	Fußballklasse	Jahrgangsstufe
1.1.91 – 31.12.92	17-19	A-Jugend	12.-13.
1.1.93 – 31.12.94	15-17	B-Jugend	10.-12.
1.1.95 – 31.12.96	13-15	C-Jugend	8.-10.
1.1.97 – 31.12.98	11-13	D-Jugend	6.-8.
1.1.99 – 31.12.00	9-11	E-Jugend	4.-6.
1.1.01 – 31.12.02	8-9	F-Jugend	3.-4.

## 5.4 Auswertungsmethoden

Das Sammeln von Attributen in jeder Klasse und Mannschaft bot zum einen die Gelegenheit, dass sich die Schüler und Sportler mehr mit der zu besetzenden, einflussnehmenden Rolle auseinandersetzen konnten und zum anderen sollten mögliche altersspezifische Veränderungen dieser Sammlungen dokumentiert werden. Zur Klärung der ersten Fragestellung (Tab. 6) werden die Sammlungen der Attribute ausgewertet und im nächsten Schritt Korrelationen berechnet, um Zusammenhänge der Kriterien mit der Benennungshäufigkeit für die einflussnehmende Rolle herauszustellen.

Zur Betrachtung der Unterschiedlichkeiten der Schüler und Sportler hinsichtlich potenzieller Rollen sollen zwei Gruppen in den Stichproben gebildet werden, die zum einen aus Teilnehmern der Untersuchungen bestehen, die sehr häufig für die Rolle als Klassensprecher bzw. Kapitän benannt werden, und zum anderen aus Teilnehmern, die nie oder lediglich einmal eine Benennung erhielten. Beide Gruppen werden auf ihre Unterschiedlichkeit hin geprüft. Zudem soll ein Modell beschrieben werden, dass eine Vorhersage zur Übernahme der einflussnehmenden Rollen ermöglicht.

Mögliche geschlechtsspezifische Effekte, die Einfluss auf die Benennung als potenzieller Klassensprecher nehmen könnten, sollen durch Rangreihenvergleiche und separate Betrachtung der Korrelationskoeffizienten der Jungen und Mädchen untersucht werden. Der erste Teil dieser Vorgehensweise soll auch für die möglichen altersspezifischen Effekte zur Überprüfung genutzt werden.

Tabelle 6: *Fragestellungen, konkretisierte Fragen und geplante Auswertungsmethodik*

Fragestellungen	konkretisierte Fragen	geplante Auswertungsmethodik
1. Welche Merkmale muss ein Schüler/Sportler vorweisen, um von anderen als Klassensprecher/ Kapitän gewählt zu werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was trägt dazu bei, dass ein Schüler/Sportler häufig als Klassensprecher/ Kapitän vorgeschlagen wird?</li> <li>▪ Welche Unterschiede zeigen häufig gewählte Schüler/ Sportler gegenüber anderen Mitschülern / Sportkameraden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitative Darstellung der Attribute</li> <li>▪ Korrelationsnachweise zur Frage: „Wie oft wurde jmd. als Klassensprecher/ Kapitän benannt?“</li> <li>▪ Extremgruppenvergleich: „häufig gewählt“ vs. „nie oder einmal gewählt“ hinsichtlich relevanter Kriterien</li> <li>▪ Prüfung eines Regressionsmodells</li> </ul>
2. Zeigen sich bezüglich der Relevanz der Auswahlkriterien Geschlechterunterschiede?		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deskriptive und korrelative Beschreibung der Geschlechtergruppen</li> <li>▪ Rangreihenvergleiche relevanter Kriterien</li> <li>▪ Prüfung der Korrelationsunterschiede</li> </ul>
3. Lassen sich altersbedingte Veränderungen der relevanten Auswahlkriterien feststellen?		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deskriptive und korrelative Beschreibung der nach Alter getrennten Gruppen</li> <li>▪ Rangreihenvergleiche und Varianzanalysen relevanter Kriterien</li> </ul>

## 6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zu Beginn die Ergebnisse der Untersuchungen in den Schulen und jeweils anschließend die Ergebnisse der Fußballmannschaften betrachtet.

Die fehlenden Referenzwerte aufgrund mangelnder Vorgängerstudien und der explorative Charakter dieser Feldforschung waren die Gründe, um neben einer Alpha-Fehler-Korrektur nach Bonferroni (Bortz, 2005), die aufgrund der zahlreichen Vergleiche mit der gleichen Stichprobe nötig scheint, auch die Ergebniswerte ohne Fehlerkorrektur anzugeben. Die Gefahr, Informationen über Zusammenhänge durch eine Alpha-Fehler-Korrektur zu übersehen, wird durch Bortz (2005) im Zusammenhang mit explorativen Arbeiten betont.

### 6.1 Führungsrelevante Attribute

Wie im methodischen Teil dieser Arbeit beschrieben, hatte jede Schulklasse und jede Fußballmannschaft die Möglichkeit, ihre eigene Sammlung relevanter Attribute für einen „guten Klassensprecher bzw. Mannschaftskapitän“ anzufertigen.

Die in den folgenden Tabellen 7-10 *fett markierten* Attribute stellen in Anlehnung an die Modellvorstellungen von Prechtel (2005) einflussnehmende Führungskompetenzen dar. Zusätzlich wurden vier Wirtschaftspsychologen und vier Personalverantwortliche und Führungskräfte in deutschen Unternehmen als Experten gebeten, die Attribute zu clustern. Die in den Tabellen 7-10 markierten Attribute sind somit nach Modellvorstellung und nach Erfahrungseinschätzung aller Experten in der Eignungsdiagnostik Beschreibungen von *eindeutigen Führungskompetenzen* (siehe Anhang e - 1). Es ging in dieser Studie um Eindeutigkeit, weshalb nur einvernehmliche Attribute auf Grundlage der Expertenmeinungen berücksichtigt wurden. Geleitet wurde die Zuordnung durch die Definition von Felde (2006, S. 18) in der Führung als „zielbezogene, soziale Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktion in und zwischen Gruppen mit dem Zweck gemeinsam bestimmte Ziele zu erreichen“ verstanden wird.

### 6.1.1 Darstellung der führungsrelevanten Attribute der Schüler

Zur Beschreibung der Attribute aller Jahrgänge werden die zwei folgenden Fragestellungen betrachtet:

- Benennen die Schüler und Sportler eindeutig einflussnehmende Kompetenzen oder dem Führungsverhalten zuzuordnende Attribute?
- Welche qualitativen und quantitativen Besonderheiten oder Veränderungen treten im Vergleich zu vorhergehenden Jahrgängen auf?

In beiden 3. Klassen wurden jeweils fünf Attribute benannt, die den Kindern bei der Wahl eines geeigneten Klassensprechers wichtig erschienen (Tab. 7). Dabei stehen Leistungsfaktoren („gut in der Schule, klug und sportlich“) sowie Beziehungsaspekte („nett, versteht die anderen“) im Vordergrund. Es wird ebenfalls die Teamfähigkeit fokussiert („hilfsbereit“), die stärker den Umgang mit anderen betont. Auch ein *moralischer* Aspekt findet Erwähnung: „gerecht“. In dieser Klassenstufe wurden nach Expertenmeinung keine eindeutig dem Führungsverhalten zuzuordnenden Kompetenzen benannt.

Tabelle 7: Liste der Attribute der Klassenstufe 3 und 4

Klasse 3a	Klasse 3b
nett	nett
versteht die anderen	gerecht
hilfsbereit	hilfsbereit
gut (in der Schule)	gut
klug	sportlich
Klasse 4a	Klasse 4b
lustig	nett
fair	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>
hilfsbereit	gerecht / fair
vernünftig	hilfsbereit
ehrlich	gewaltfrei
aufmerksam	versteht Probleme und löst sie
nett / freundlich	aufmerksam
<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>
<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll
hat gute Ideen	<b>kann sich durchsetzen</b>
	<b>trägt Verantwortung</b>
	<b>ist akzeptiert</b>

In beiden 4. Klassen wurden deutlich mehr Attribute benannt, als im Jahrgang zuvor (Tab. 7). Auffällig sind dabei die erstmalig auf Führung und Führungsrolle fokussierten Attribute und Haltungen („kann sich durchsetzen, vorbildlich, verantwortungsbewusst, hat keine

Angst einzugreifen und ist akzeptiert“). Daneben werden weiterhin beziehungsorientierte Attribute („lustig, nett, freundlich“) und Teamfähigkeitskompetenzen benannt. In diesem Alter rücken verstärkt moralische Attribute in den Fokus: „fair, vernünftig, ehrlich, gerecht, gewaltfrei“, die als Erwartungen an den Klassensprecher bis in die letzten Jahrgangsstufen in dieser Untersuchung bestehen bleiben.

In der 5. und 6. Klassenstufe mehrten sich die führungsrollenbezogenen Attribute und werden komplexer („macht Mut, greift durch“) bzw. sie werden spezifischer für die damit einhergehenden Handlungen („setzt sich für die Klasse ein“). Erstmals werden dabei auch Erwartungen an Verhaltensweisen in erfolgskritischen Situationen betrachtet („schlichtet Streit, sorgt für Ruhe, kann die Klasse vertreten“). Die Anerkennung der Person und ihrer Rolle scheint auch hier wichtig („anerkannt, respektiert, vorbildlich, ...“) wobei ebenso in den Fokus rückt, wie die Person mit ihrer Verantwortung umgeht („verantwortungsvoll, überschätzt sich nicht, vertrauenswürdig, vertrauensvoll“). Weiterhin werden beziehungsorientierte und moralische Attribute benannt. Leistungsfaktoren verlieren an Gewicht („schlau sein“) (siehe Tab. 8).

Tabelle 8: Liste der Attribute der Klassenstufe 5 und 6

Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
hilfsbereit <b>durchsetzungsstark</b> mutig verständnisvoll gerecht aufmerksam pflichtbewusst <b>vorbildlich</b> aktiv	hilfsbereit Freundlich <b>Setzt sich für die Klasse ein</b> <b>Durchsetzungsstark</b> Mutig Nicht gewalttätig <b>Organisiert gut</b> <b>Vorbildlich</b> Vertrauenswürdig Hat gute Ideen <b>Macht Mut</b> Zuverlässig Fair	fair <b>setzt sich für die Klasse ein</b> <b>vorbildlich</b> <b>schlichtet Streits</b> nett und vertrauensvoll mutig <b>verantwortungsvoll</b> hilfsbereit schlau sein hat Ideen <b>informiert</b>
Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c
ehrlich <b>vorbildlich</b> hilfsbereit / setzt sich ein fair spontan nicht eingebildet mutig selbstbewusst vertrauenswürdig hat Selbstvertrauen <b>informiert gut</b> <b>durchsetzungsstark</b> freundlich	zuverlässig <b>vorbildlich / diszipliniert</b> <b>greift durch</b> <b>setzt sich für die Klasse ein</b> hört Anderen zu <b>sorgt für Ruhe</b> fair / gerecht überschätzt sich nicht <b>verantwortungsvoll</b> hilfsbereit	<b>verantwortungsvoll</b> <b>vorbildlich</b> ehrlich / vertrauensvoll hilfsbereit zuverlässig <b>kann die Klasse vertreten</b> fair / unparteiisch freundlich vernünftig sagt seine Meinung

Tabelle 9: Liste der Attribute der Klassenstufe 7 und 8

Klasse 7a	Klasse 7b	Klasse 7c	Klasse 7d
konsequent <b>durchsetzungsstark</b>	gerecht realistisch	hilfsbereit <b>motivierend</b>	vertrauensvoll <b>setzt sich durch</b>
diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>verantwortungsbe-</b> <b>wusst</b>	fair
unparteiisch <b>verantwortungsvoll</b> <b>vertritt die Meinung</b> <b>der Klasse</b>	<b>respektiert</b> zuverlässig <b>setzt sich für die Klasse</b> <b>ein</b>	gerecht selbstbewusst <b>Streit schlichten</b>	nimmt seine Aufgaben ernst hilfsbereit <b>verantwortungsvoll</b>
ansprechbar hört zu	<b>durchsetzungsstark</b> kompromissbereit	zuverlässig freundlich	selbstbewusst zuverlässig
hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit</b> <b>schlichten</b>	engagiert	<b>gewaltfreies Verhalten</b>
selbstbewusst geduldig	höflich hilfsbereit	sagt Dinge nicht weiter <b>durchsetzungsstark</b>	hält sich an Regeln
kommt gut mit anderen zurecht	vertrauensvoll	nervenstark	
humorvoll	selbstbewusst	verständnisvoll	
Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
gerecht / fair / unpartei- isch	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	einsatzbereit
<b>kann durchgreifen</b> <b>kann gut vermitteln</b>	sympathisch engagiert	vernünftig unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b> (ge- waltfrei)
diskussionsbereit kompromissbereit respektvoll	<b>verantwortungsvoll</b> fair / gleichberechtigter	<b>vertritt Meinungen</b> pflichtbewusst	hört gut zu unparteiisch
<b>verantwortungsvoll</b>	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	vertrauensvoll
ehrlich	hilfsbereit	lösungsorientiert	hat eigene Meinung
hilfsbereit	zuverlässig	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
offensiv	<b>hat Autorität /</b> <b>genießt Respekt</b>	teamfähig	nimmt Wünsche anderer auf
vertrauenswürdig	ist informiert / hat den Überblick	<b>durchsetzungsstark</b> <b>wird ernst genommen</b>	<b>vertritt Meinung der</b> <b>Schüler</b>
selbstbewusst		aufmerksam	<b>verantwortungsbewusst</b>
ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
nett		kann einstecken	
		kreativ	

Die Ergebnisse der 7. und 8. Klassenstufe (Tab. 9) ähneln denen der 6. Klasse. Es werden zahlreiche einflussnehmende Attribute und führungsbezogene Handlungen beschrieben (neu: „motivierend“). Zudem sind beziehungsorientierte („hört zu, ...“), teamorientierte („hilfsbereit, kommt gut mit anderen zurecht, ...“) und moralische Aspekte („diszipliniert, unparteiisch, zuverlässig, ...“) offenbar weiterhin wichtig. Kompetenzen wie „nervenstark“, „geduldig“, „realistisch“, „selbstbewusst“ und „nimmt die Aufgabe ernst“ u.a. könnten auf die Besonderheiten dieser Altersstufen, die einen großen Teil der Pubertät umfassen, verweisen. Die Ausformulierung gelingt den Schülern deutlich schneller und auch in der gesamten Gruppe wortgewandter als zuvor, wo Vorschläge einzelner Schüler häufig durch die Gruppe über-

nommen wurden, aber weniger stellvertretend wirkten sondern häufig als Einzelmeinungen bestanden.

Tabelle 10: Liste der Attribute der Klassenstufe 9 und 10

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	
ist für jeden Einzelnen da selbstbewusst <b>organisiert gut</b> fair /gleichberechtigt loyal ggü. der Klasse <b>verantwortungsbewusst</b> <b>durchsetzungsstark</b> ernsthaft einsatzbereit freundlich wortgewandt	<b>organisiert</b> <b>durchsetzungsstark</b> kompromissfähig teamfähig <b>zuverlässig / verantwortungsbe-</b> selbstständig selbstbewusst unparteiisch entwickelt eigene Meinung rücksichtsvoll hilfsbereit verständnisvoll zielstrebig	zuverlässig <b>durchsetzungsstark</b> <b>verantwortungsvoll / ernsthaft</b> <b>setzt sich für andere ein</b> <b>vorbildlich</b> neutral / tolerant vertrauenswürdig engagiert <b>organisiert gut</b>	
Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
<b>verantwortungsvoll</b> verlässlich <b>kann gut vermitteln</b> <b>setzt sich ein</b> <b>durchsetzungsstark</b> respektvoller Umgang extrovertiert <b>kann die Klasse lenken</b>	aufmerksam zuverlässig / pünktlich selbstbewusst <b>durchsetzungsstark</b> <b>respektiert</b> vertrauensvoll <b>verantwortungsvoll</b> engagiert	<b>durchsetzungsstark</b> guter Umgang <b>organisiert gut</b> zuverlässig unparteiisch / gerecht <b>vertritt die Meinung der Klasse</b> selbstkontrolliert aufgeschlossen vertrauensvoll sicheres Auftreten <b>verantwortungsbewusst</b> motiviert	<b>kann Gruppen lenken</b> <b>setzt sich durch</b> kommuniziert präzise verhält sich gerecht <b>verantwortungsbewusst</b> <b>vertritt die Meinung der Klasse überzeugend</b> extrovertiert kritikfähig diskussionsfähig vertrauensvoll sympathisch <b>respektiert</b> offen / tolerant

Die Attribute der beiden letzten Klassenstufen 9 und 10 (Tab. 10) zeigen im qualitativen Vergleich zu den vorhergehenden Jahrgängen im Ergebnis wenige Veränderungen. Im Prozess der Attributesammlung in den Klassen ist zu beobachten, dass es den Schülerinnen und Schülern deutlich schneller gelingt, sich auf Attribute zu einigen und diese zügig zu benennen. Erwartungen an den Klassensprecher, wie „teamfähig, tolerant, engagiert“ aber auch „wortgewand“ und „extrovertiert“ sind dabei auch Ausdruck der sprachlichen Weiterentwicklung. In der Qualität der benannten Attribute ist auch in höheren Jahrgängen nicht erkennbar, dass sich die Aufgaben, erfolgskritischen Situationen (also Momente, in denen sich ein Klas-

sensprecher zu bewähren hat) oder die moralische Grundhaltung des Klassensprechers verändern.

### 6.1.2 Vergleich der benannten Führungsattribute der Schüler

Da es keine vorgegebene Anzahl von zu benennenden Attributen gab, wurden unterschiedlich viele Attribute in den Klassen benannt. In der Abbildung 10 ist eine grafische Auswertung enthalten, die verdeutlicht, in welchen Verhältnissen sich die benannten Attribute in ihrer Gesamtheit zu den führungsbezogenen Attributen befinden.

Der Vollständigkeit halber soll eine Zuordnung aller *führungsrelevanten* Kriterien aus dieser Untersuchung an dieser Stelle dargestellt werden. Folgende Attribute wurden für den quantitativen Vergleich der Relationen aller benannter Kriterien und einflussnehmender Kriterien, der Führungskompetenz und dem rollenadäquaten Führungsverhalten zugeordnet:

- |                                |                             |  |
|--------------------------------|-----------------------------|--|
| ▪ kann sich durchsetzen        | ▪ greift durch              | ▪ kann die Klasse lenken                     |
| ▪ hat keine Angst einzugreifen | ▪ sorgt für Ruhe            | ▪ löst Auseinandersetzungen                  |
| ▪ trägt Verantwortung          | ▪ kann die Klasse vertreten | ▪ ist ein Vorbild                            |
| ▪ ist akzeptiert               | ▪ motivierend               | ▪ setzt sich für andere ein                  |
| ▪ pflichtbewusst               | ▪ anerkannt/ respektiert    | ▪ zeigt Führungsqualitäten                   |
| ▪ macht Mut                    | ▪ gewaltfreies Verhalten    | ▪ organisiert                                |
| ▪ schlichtet Streit            | ▪ kann gut vermitteln       | ▪ kann die Mannschaft zusammenhalten/ leiten |
| ▪ informiert                   | ▪ hat Autorität             | ▪ muntert bei Fehlern auf                    |
|                                | ▪ wird ernst genommen       |  |

Für die Auswertung wurde ein Prozentwert pro Klasse ermittelt, der die Relation führungsrelevanter Attribute zur Gesamtheit aller Attribute angibt. Im Mittel sind 33% ( $M = 32,96\%$ ) aller benannten Attribute nach Experteneinschätzung Beschreibungen eindeutiger Führungskompetenzen. Die Relation zwischen allen benannten Attributen und den führungsbezogenen Attributen liegt zwischen Minimum von 20% (Klassen 4a, 8a) und dem Maximum bei 62,5% (Klasse 10a).

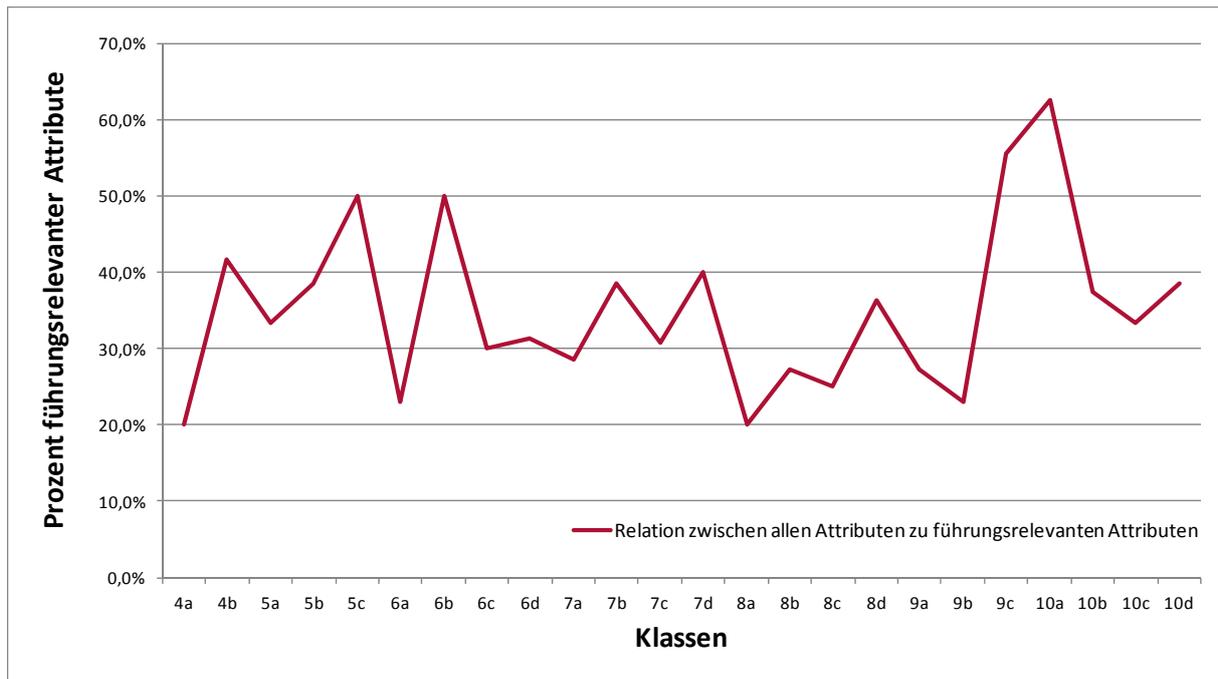


Abbildung 10: Relation aller Attribute zu den führungsbezogenen Attributen der Schüler

Fast man die 4. und 5. Jahrgangsstufe zusammen und vergleicht diese mit der 9. und 10. Jahrgangsstufe hinsichtlich des Verhältnisses der „führungsrelevanten Attribute“ zur Gesamtzahl, so zeigt sich im Mann-Whitney-Test ein signifikanter Unterschied ( $p=.000$ ) (Tab. 11). Die Zusammenfassung der Altersklassen sollte dabei die zu vergleichende Stichprobengröße erhöhen.

Tabelle 11: Vergleich der führungsrelevanten Attribute der Jahrgänge

Vergleich der mittleren Ränge der Relation führungsrelevanter Attribute zu allen Attributen					
	N	Durchschnittlicher Rang	Rangsumme	z-Wert	Sig. (2-tailed)
Klassen 4 & 5	109	76,97	8390	-5,979	.000**
Klassen 9 & 10	87	125,47	10916		

In der höchsten Altersstufe werden demnach signifikant mehr führungsrelevante Attribute zur Auswahl eines potenziellen Klassensprechers benannt als in den beiden in der Datenanalyse beachteten und zusammengefassten „jüngsten Jahrgängen“. Dennoch sind auch in den jüngeren Jahrgängen eindeutig führungsrelevante Attribute benannt und somit eine im Wesentlichen von Führungskompetenzen geprägte Rolle des Klassensprechers erkennbar.

### 6.1.3 Darstellung der führungsrelevanten Attribute der Sportler

Sportler der D-Jugend-Mannschaften, die im Alter zwischen 10 und 13 Jahren liegen, benennen bereits wie auch Schüler der 4. Klassenstufe führungsbezogene Attribute („löst Auseinandersetzungen, ist ein Vorbild, motiviert, setzt sich für andere ein, zeigt Führungsqualitäten, kann Mannschaft zusammenhalten und muntert bei Fehlern auf“) (Tab. 12). Dabei wird deutlich, dass die Sportler sowohl konkrete erfolgskritische Situationen vor Augen hatten, als auch auf abstrakter Ebene über nötige Kompetenzen des Kapitäns nachdachten. Auch in der Rolle des Spielführers scheinen beziehungs- und teamorientierte Attribute wichtig („unterstützt Spieler, muss sich mit anderen verstehen, vermeidet Streitigkeiten“), ebenso wie *moralische* Aspekte („fair auf dem Feld und beim Training, gewaltlos, baut keine Scheiße, meckert nicht rum“). Den Spielern scheint es auch wichtig, dass die sportliche Leistungsfähigkeit des Mannschaftskapitäns gesichert ist („spielt gut Fußball, macht die Übungen vor“).

In der Diskussion zur Leistungsfähigkeit des Spielführers bringt es Justin (13) exemplarisch auf den Punkt: *„der Kapitän muss nicht der beste Spieler sein, aber er darf auch nicht schlecht spielen. Besser ist schon er gehört zu den Besten der Mannschaft“*.

In der C-Jugend, also im Alter zwischen 13 und 15, rückt stärker die „Durchsetzung[sfähigkeit]“ bei führungsbezogenen Attributen in den Vordergrund, aber auch motivierende Aufgaben werden benannt. Die Teamfähigkeit („teamfähig, unterstützend“) sowie die Leistung spielen auch hier offenbar eine wichtige Rolle („erfahren, gute Leistung“). Daneben werden rollenspezifische Attribute („verantwortungsvoll“) und die Anerkennung der Führungsperson („wird respektiert) erwartet (Tab. 12).

Ab der B-Jugend, also im Alter zwischen 15 und 17, werden neben *führungs- und rollenbezogenen* („durchsetzungsstark, vorbildlich, anerkannt, respektiert, verantwortungsvoll, vertritt Interessen, organisiert gut und motivierend“) sowie *moralischen* Aspekten („unbestechlich, fair, gerecht, zuverlässig, ehrlich, diszipliniert“) auch Attribute angesprochen, die eine Unabhängigkeit des Mannschaftskapitäns in seiner Meinungsbildung voraussetzen („selbstbewusst, nicht beeinflussbar, mutig“) (Tab. 13). Beziehungs- und teamorientiert Aspekte werden weniger benannt („nett, höflich“, „teamfähig“). Beide B-Jugend-Mannschaften spielen in einer höheren Liga. Dabei könnte ein höherer Erfolgs- und Leistungsdruck aber auch persönlicher Ehrgeiz vorliegen, der die Auswahl der relevanten Attribute beeinflusste.

Tabelle 12: Liste der Attribute der D und C-Jugend

Mannschaft Leu D3		Mannschaft Leu D1	
fair auf dem Feld u. beim Training		<b>vorbildlich</b>	
<b>löst Auseinandersetzungen</b>		<b>Zeigt Führungsqualitäten</b>	
<b>ist ein Vorbild</b>		<b>Motivator</b>	
<b>motiviert</b>		gewaltlos und fair	
<b>setzt sich für andere ein</b>		<b>kann d. Mannschaft zusammenhalten</b>	
unterstützt Spieler		<b>muntert bei Fehlern auf</b>	
spielt gut Fußball		muss sich mit anderen verstehen	
		macht die Übungen vor	
		baut keine Scheiße	
		unterstützt den Trainer	
		vermeidet Streitigkeiten	
		meckert nicht rum	
Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	
teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	
<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	teamfähig/ <b>setzt sich für die</b>	
<b>aufmunternd</b>	selbstbewusst	<b>anderen ein</b>	
kritikfähig	teamfähig	neutral	
<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend/ lobt</b>	
zuverlässig	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	
unterstützend	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	
nicht aggressiv		<b>durchsetzungsstark</b>	
erfahren		gute Leistung	
		vermittelt	

Tabelle 13: Liste der Attribute der B-Jugend

Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B	
<b>durchsetzungsstark</b>	Mutig	Unbestechlich
<b>motivierend</b>	Fair / Gerecht	Motiviert
selbstbewusst	Hilfsbereit	Zuversichtlich
diszipliniert	Nett / höflich	<b>Motivierend</b>
teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>	<b>Vertritt Interessen</b>
zuverlässig	Zuverlässig	<b>Organisiert gut</b>
fair	<b>Verantwortungsvoll</b>	
ansprechbar	Selbstbewusst	
trainingsbereit	<b>Durchsetzungsstark</b>	
<b>vorbildlich</b>	Ehrlich	
nicht beeinflussbar		

Bei den Sportlern sind mit fortschreitendem Alter keine systematischen Zu- oder Abnahmen der Relation zwischen führungsrelevanten Attributen zu anderen Merkmalen erkennbar (Abb. 11). Die Relation zwischen allen benannten und den führungsbezogenen Attributen liegt zwischen dem Minimum von 27% (B-Jugend Leu 06) und dem Maximum von 78% (Freie Turner C2) breit gestreut, jedoch ohne eine altersspezifische Tendenz aufzuzeigen (Abb. 11). Durchschnittlich 42% der Attribute sind nach Experteneinschätzung führungsbezogen ( $M = 42,2\%$ ).

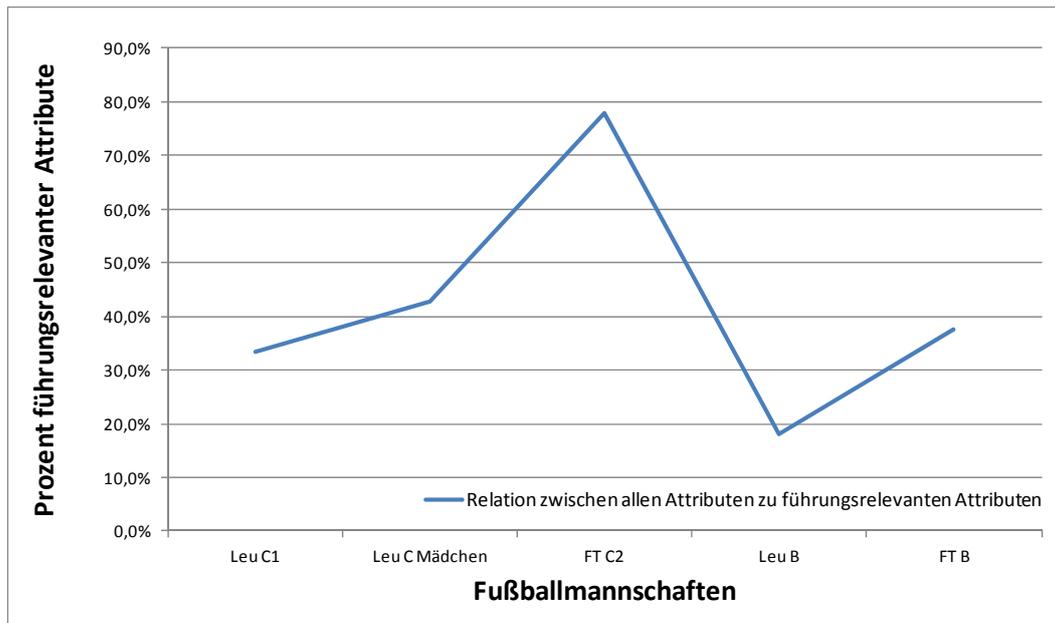


Abbildung 11: *Relation aller Attribute zu den führungsbezogenen Attributen der Sportler*

## 6.2 Zusammenhangsanalyse der führungsrelevanten Aspekte

In diesem Kapitel sollen Zusammenhänge betrachtet werden, die sich zwischen der Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher und den für diese Untersuchung relevanten Aspekten der Persönlichkeit, des Selbstkonzepts und der Leistungsfähigkeit der Schüler und Sportler zeigen. Dazu werden stichprobenbezogen die Korrelationen für die erhobenen Kriterien aufgezeigt.

### 6.2.1 Zusammenhänge in der Schulstichprobe

Die folgenden Darstellungen sollen bei der Erörterung der ersten Frage helfen: „*Welche Merkmale muss ein Schüler vorweisen, um von anderen als Klassensprecher gewählt zu werden?*“. Dazu sollen die Zusammenhänge zwischen der „Anzahl der Benennung eines Mitschülers als möglicher, zukünftiger Klassensprecher“ mit anderen Kriterien getestet werden.

Zur Berechnung der zum Teil nominalskalierten Maße wie dem Geschlecht oder der eigenen Zielsetzung wird trotz der Angabe der Pearson-Korrelation in SPSS 19 automatisch eine punktbiseriale Korrelation berechnet. Die punktbiseriale Korrelation ist ein Zusammenhangsmaß, das angewendet wird, wenn der Zusammenhang zwischen einem intervallskalierten Merkmal und einem dichotomen Merkmal wie dem Geschlecht berechnet werden soll. Die punktbiseriale Korrelation ist ein Spezialfall der Produkt-Moment-Korrelation (Backhaus et

al., 2006).

Wie in der Tabelle 14 ersichtlich wird, korrelieren die Häufigkeiten der beiden zugewiesenen Rollen: Meinungsführer ( $r=.52^{**}$ ) und Sympathieträger ( $r=.34^{**}$ ) auf signifikantem Niveau mit der Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher. Dieser Zusammenhang bleibt auch nach einer Alpha-Fehler-Korrektur nach Bonferroni bedeutsam. Auch untereinander besteht ein hoher Zusammenhang ( $r=.32^{**}$ ). Der höchste Korrelationskoeffizient besteht zwischen Klassensprecher- und Meinungsführerbenennung.

Es werden keine korrelativen Zusammenhänge des Geschlechts, des Gewichts oder der Größe mit der Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher erkennbar. Die weitere Betrachtung des BMI (Body Mass Index) erscheint unter diesen Bedingungen nicht sinnvoll.

Ebenso korrelieren die Zielsetzung des Schülers, Klassensprecher zu werden, und die Benennungshäufigkeit ( $r=.25^{**}$ ) signifikant nach Alpha-Fehler-Korrektur. Auch in diesem Fall wurde bei der Berechnung des Zusammenhangs eine Rangkorrelation genutzt.

Zur Berechnung der Zusammenhänge mit den untersuchten Schulnoten wurde auf die Verwendung des Spearman's rho zurückgegriffen, da dies ein Zusammenhangsmaß für ordinal skalierte Merkmale ist. Da der Koeffizient jedoch nur die Ordnungsrelation der Werte benutzt, kann er bereits bei Merkmalen, die auf Ordinalskalenniveau gemessen sind, angewendet werden (Bortz, 2005). Die Zusammenhänge zwischen der Deutsch- ( $\rho = -.22^{**}$ ), der Mathematik- ( $\rho = -.18^{**}$ ) und Sportnote ( $\rho = -.13^{**}$ ) des letzten Zeugnisses korrelieren signifikant mit der Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher auch nach einer Alpha-Fehlerkorrektur. Die Vorzeichen sind allesamt negativ, da eine bessere Leistung durch eine geringere Note (Deutsches Schulnotensystem 1-6) ausgedrückt wird. Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich dabei zwischen der Häufigkeit der Klassensprecherbenennung und der Deutschnote.

Die Annahme, dass sich häufiges Sporttreiben auch in der körperbezogenen Attraktivität widerspiegelt, führte dazu, dass die Beantwortung der Frage zur Sporthäufigkeit zur Kategorie: „implizierte Attraktivität“ gezählt wurde. Aus der Tabelle 14 wird ersichtlich, dass die Häufigkeit der sportlichen Betätigung keine signifikanten Zusammenhänge zur Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher aufweist, ebenso wie die Einschätzung der Attraktivität des eigenen Gesichts und nach Alpha-Fehler-Korrektur auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper. Dahingegen zeigen die Einschätzungen bzgl. der Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen ( $r=.16^{**}$ ) und der Einschätzung der eigenen Anziehungskraft ( $r=.15^{**}$ ) signifikante Zusammenhänge zur Häufigkeit der Benennung als möglicher Klassensprecher auch unter Berücksichtigung einer Alpha-Fehler-Korrektur.

Tabelle 14: Zusammenhänge zw. potenziellen Klassensprechern und persönlichen Aspekten

<b>Zusammenhänge für potenzielle Klassensprecher</b>				
	Korrelations- koeffizient	Sig. (2- tailed)	Sig. nach $\alpha$ -Fehler- Korrektur (Bonferro- ni $\leq .002$ )	N
<b>Zugewiesene Rollen in der Klasse</b>				
Häufigkeit als Meinungsführer benannt zu sein	,52	.000**	X	507
Häufigkeit als Sympathieträger benannt zu sein	,34	.000**	X	507
<b>Biografische Daten des Schülers</b>				
Geschlecht des Schülers	,04	.432	-	507
Body Mass Index des Schülers	-,00	.956	-	477
<b>Zensuren des letzten Zeugnisses</b>				
Sportnote	-,13	.000**	X	501
Mathematiknote	-,18	.000**	X	503
Deutschnote	-,22	.000**	X	502
<b>Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“</b>				
	,25	.000**	X	503
<b>Implizierte Attraktivität</b>				
Sporthäufigkeit pro Woche	,035	.437	-	501
Physische Attraktivität				
■ interessantes Gesicht	,01	.061	-	479
■ Zufrieden mit eigenem Körper	,10	.025*	-	485
■ Anziehungskraft auf andere	,15	.001**	X	486
■ Zufrieden mit eigenem Aussehen	,16	.001**	X	486
<b>Schulisches Selbstkonzept (SESSKO Skalen)</b>				
Selbstkonzept: d. Anforderungen in der Schule	,18	.000**	X	487
Selbstkonzept durch Vergleich mit früher	,16	.001**	X	489
Selbstkonzept durch den Vergleich mit anderen	,18	.000**	X	484
Selbstkonzept generell	,13	.003**	-	486
<b>Persönlichkeitsmerkmale (PFK 9-14 Skalen)</b>				
Extravertierte Aktivität	,15	.002**	X	420
Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	-,07	.132	-	447
Schulischer Ehrgeiz	,26	.000**	X	406
Bereitschaft zu sozialem Engagement	,01	.893	-	462
Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg/ Richtigkeit eigener Mei- nung	,07	.139	-	403
egozentrische Selbstgefälligkeit	-,06	.206	-	401

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / X – Signif. nach Alpha-Fehler-Korrektur

Aus der Tabelle 14 gehen ebenso signifikanten Korrelationen zwischen dem schulischen Selbstkonzept, operationalisiert durch Skalen des SESSKOs (Schöne et al., 2002), und der Häufigkeit der Benennung als Klassensprecher hervor (Vergleich mit einem Kriterium:  $r=.18^{**}$ ; Vergleich mit früheren Leistungen:  $r=.16^{*}$ ; Vergleich mit anderen:  $r=.18^{**}$ ). Das generelle Urteil des Selbstkonzepts, das durch die vierte Skala des SESSKO (Schöne et al.,

2002) gemessen wird, korreliert signifikant ( $r=.13^{**}$ ), hält aber der Alpha-Fehler-Korrektur nicht stand.

Zwei der erfassten Persönlichkeitsfacetten stehen ebenfalls in einem signifikanten Zusammenhang zur Anzahl der Benennungen als potenzieller Klassensprecher. Die beiden Skalen aus dem PFK 9-14 (Seitz, W. & Rausche, A., 2004) VS3 – „extravertierte Aktivitäten“ ( $r=.15^{**}$ ) und MO3 – „schulischer Ehrgeiz“ ( $r=.26^{**}$ ) sind auch bei einer Alpha-Fehlerkorrektur nach Bonferroni bedeutsam. Die Persönlichkeitsfacette: MO1 – „Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung“ zeigt im Sinne der Vorannahmen ein negatives Vorzeichen, steht jedoch in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Benennungshäufigkeit als Klassensprecher. Keine Zusammenhänge zeigen sich auch für die Skalen MO4 – „Bereitschaft zu sozialem Engagement „und den beiden Selbstbild-Aspekten SB2 – „Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen“ und SB4 – egozentrische Selbstgefälligkeit“.

## 6.2.2 Zusammenhänge in der Sportlerstichprobe

Nun soll die Erörterung der Frage: „*Was einen guten Mannschaftskapitän ausmacht?*“ im Vordergrund stehen. Auch dazu soll die Häufigkeit der Benennung als möglicher zukünftiger Spielführer mit allen anderen Kriterien im Zusammenhang getestet werden.

Wie in der Tabelle 15 ersichtlich wird, korrelieren die Häufigkeiten der beiden zugewiesenen Rollen: Meinungsführer und Sympathieträger auch in dieser Stichprobe auf signifikantem Niveau nach Alpha-Fehler-Korrektur mit der Häufigkeit der Benennung als Mannschaftskapitän. Der Korrelationskoeffizient zwischen Meinungsführerbenennung und Kapitänbenennung ist mit  $r=.86^{**}$  sehr hoch einzuordnen. Aber auch der Zusammenhang zur Benennung als Sympathieträger ( $r=.63^{**}$ ) ist höher als in der Schulstichprobe (zum Vergleich  $r=.34^{**}$ ).

Tabelle 15: Zusammenhänge zw. potenziellen Mannschaftskapitänen und persönlichen Aspekten

Zusammenhänge für potenzielle Mannschaftskapitäne				
	Korrelations- koeffizient	Sig. (2- tailed)	Sig. nach $\alpha$ -Fehler- Korrektur (Bonferro- ni $\leq .002$ )	N
<b>Zugewiesene Rollen in der Mannschaft</b>				
Häufigkeit als Meinungsführer benannt zu sein	,86	.000**	X	72
Häufigkeit als Sympathieträger benannt zu sein	,63	.000**	X	72
<b>Biografische Daten des Sportlers</b>				
BMI des Sportlers	-,04	.739	-	70
<b>Zensuren des letzten Zeugnisses</b>				
Sportnote	-,27	.03*	-	70
Mathematiknote	,05	.68	-	70
Deutschnote	,05	.68	-	70
<b>Zielsetzung Kapitän zu werden</b>				
	-,20	.089	-	72
<b>Implizierte Attraktivität</b>				
Sporthäufigkeit pro Woche	-,08	.523	-	72
Physische Attraktivität				
■ interessantes Gesicht	-,13	.326	-	59
■ Zufrieden mit eigenem Körper	,11	.395	-	59
■ Anziehungskraft auf andere	-,17	.208	-	60
■ Zufrieden mit eigenem Aussehen	-,12	.362	-	60
<b>Schulisches Selbstkonzept (SESSKO Skalen)</b>				
Selbstkonzept: d. Anforderungen in der Schule	-,07	.545	-	71
Selbstkonzept durch Vergleich mit früher	-,14	.235	-	71
Selbstkonzept durch den Vergleich mit anderen	-,23	.053	-	71
Selbstkonzept generell	-,10	.423	-	71
<b>Persönlichkeit (PFK 9-14 Skalen)</b>				
Extravertierte Aktivität	-,15	.227	-	65
Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	-,07	.613	-	63
Schulischer Ehrgeiz	-,11	.408	-	60
Bereitschaft zu sozialem Engagement	,04	.730	-	71
Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg/ Richtigkeit eigener Mei-	-,04	.758	-	63
egozentrische Selbstgefälligkeit	-,03	.850	-	60

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / X – Signif. nach Alpha-Fehler-Korrektur

In der Tabelle 16 werden die Korrelationskoeffizienten beider Stichproben nach einer Fisher-Z-Transformation verglichen. Das Ergebnis zeigt, dass die Korrelationskoeffizienten in der Sportlerstichprobe in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Benennungen der führungsrelevanten Rolle und der beiden Rollen Meinungsführer und Sympathieträger signifikant und mehr als doppelt so hoch sind als die Zusammenhangsmaße in der Schulstichprobe. Somit hängen die beiden von Fend (1991a, b, 1998) postulierten Rollen für Sportlerin-

nen und Sportler stärker mit der führungsrelevanten Kapitänsrolle zusammen als es die Zusammenhänge im Umfeld Schule aufweisen.

Tabelle 16: Vergleich der führungsrelevanten Rollen der beiden Stichproben

Vergleich der Zusammenhänge auf signifikante Unterschiede (Schüler/Sportler)						
Zusammenhänge zugewiesener Rollen zur führungsrelevanten Rolle		Korrelationskoeffizient	Sig. (2-tailed)	Fisher's Z-Wert	Sign. Unterschied?	N
Häufigkeit als Meinungsführer benannt zu sein	Schüler	,52**	.000	0,58	X	507
	Sportler	,86**	.000	1,35		72
Häufigkeit als Sympathieträger benannt zu sein	Schüler	,34**	.000	0,36	X	507
	Sportler	,63**	.000	0,74		72

Mit Blick auf die weiteren Korrelationskoeffizienten, die in der Tabelle 15 dargestellt sind, wird deutlich, dass auch in dieser Stichprobe keine signifikanten Zusammenhänge zwischen biografischen Daten der Sportler und der Häufigkeit der Benennung als Mannschaftskapitän erkennbar sind.

Die Zusammenhänge zwischen schulischer Leistung (Deutsch- und Mathematiknote) und der Häufigkeit der Benennung als Kapitän sind nicht signifikant. Jedoch zeigt sich ein höherer Zusammenhang zwischen der Sportnote und der Häufigkeit als Kapitän benannt zu werden ( $r = -.27^*$ ), der nach Alpha-Fehler-korrigierter Betrachtung nicht signifikant ausfällt. Er entspricht jedoch der logischen Annahmen, dass die sportliche Leistungsfähigkeit ein wesentlicher Aspekt für die Übernahme einer führungsrelevanten Rolle im sportlichen Umfeld spielt.

Die Zielsetzung „Kapitän zu werden“ steht in dieser Stichprobe in keinem signifikanten Verhältnis zur Häufigkeit der Benennung als Spielführer, auch wenn dieser Vergleich einen mittleren Zusammenhang aufzeigt ( $r = -.20$ ). Das negative Vorzeichen ist Folge einer umgekehrten Kodierung der Antworten (ja=1; nein=2).

Weder die Sporthäufigkeit, die in dieser Studie als Ausdruck der physischen Fitness verstanden werden könnte, noch die Einschätzung verschiedener Attraktivitätskriterien zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der Benennung als Spielführer.

In der Tabelle 15 werden auch keine signifikanten Korrelationen zwischen dem schulischen Selbstkonzept, operationalisiert durch die Skalen des SESSKO (Schöne et al., 2002), und der Häufigkeit der Benennung als Spielführer erkennbar. Am ehesten zeigt „der Vergleich mit anderen“ (Skala SESSKO\_Sozial) in Bezug auf die Leistungsfähigkeit eine Zusammenhangstendenz, wobei auch hier, wie bei den anderen Skalen, das negative Vorzeichen

des Korrelationskoeffizienten auffällt. Dieses sagt aus, je geringer sich der Spieler hinsichtlich der schulischen Leistungen im Vergleich mit anderen einschätzt, desto häufiger wird er als Kapitän vorgeschlagen.

Die Persönlichkeitsfacetten (PFK 9-14, Seitz & Rausche, 2004) stehen in keinem signifikanten Zusammenhang zur Häufigkeit der Benennung als Spielführer.

### 6.3 Extremgruppenvergleiche potenzieller Klassensprecher

Um den zweiten Teil der ersten Fragestellung: „*Welche Unterschiede zeigen häufig gewählte Klassensprecher/Kapitäne zu anderen Schülern bzw. Sportlern?*“ zu beantworten, sollen in diesem Kapitel zwei Gruppen miteinander verglichen werden. Fend (1991a) untersuchte anhand von Extremgruppenvergleichen die Unterschiede von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Rollen: Meinungsführer und Sympathieträger. Dieses Vorgehen soll auch in dieser Studie Berücksichtigung finden und die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten von Schülern in Bezug auf die potenzielle Rolle als Klassensprecher beurteilen helfen.

Durch die Betrachtung der Häufigkeit mit der ein Schüler oder eine Schülerin als mögliche(r) zukünftige(r) Klassensprecher/in benannt wird, werden drei Gruppen gebildet. Die erste Gruppe besteht aus Schülern die „nie“ oder lediglich „einmal“ als Klassensprecher benannt wurden. Da nicht kontrolliert wurde, ob sich der Schüler selbst benannte, wurden auch Schüler, die einmalig als Klassensprecher empfohlen wurden, in die Low-frequent-Group eingeteilt (LfG). Schüler, die vier Mal und häufiger als Klassensprecher vorgeschlagen wurden, wurden der High-frequent-Group zugeordnet (HfG). Die Entscheidung einer Benennungsgrenze für Klassensprecher erfolgte mit Blick auf die Frequenzen der Wahlhäufigkeiten (Tab. 17). Darin wird verdeutlicht, dass 94,9% der Schüler (82,7% + 12,2%) weniger als vier Mal von Mitschülern als potenzielle, zukünftige Klassensprecher benannt wurden. Somit wird die Extremgruppe der häufig gewählten Schüler (5,2%) mit der Gruppe der kaum oder nie gewählten Schüler verglichen (82,7%). Anschließend sollen die Variablen, die hohe Korrelationen aufweisen und die sich im Extremgruppenvergleich als unterscheidungsrelevant herausstellen, in einem Regressionsmodell als Prädiktoren zur Vorhersage der Benennung als Klassensprecher geprüft werden.

Tabelle 17: *Frequenztabelle der Vorschlagshäufigkeiten als Klassensprecher*

Wie oft wird ein Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?			
Häufigkeit des Vorschlags	Anzahl	Prozent	Summe
0	330	65,1	82,7 %
1	89	17,6	
2	41	8,1	12,2 %
3	21	4,1	
4	7	1,4	5,2 %
5	5	1,0	
6	3	0,6	
7	1	0,2	
8	1	0,2	
9	5	1,0	
11	1	0,2	
12	1	0,2	
13	1	0,2	
16	1	0,2	
Total	<b>507</b>	100	

Zur Überprüfung der Unterschiede zwischen der LfG und der HfG wurde der Mann-Whitney-Test genutzt, da es sich bei diesem Vergleich um zwei unabhängige Stichproben mit einer beliebigen Verteilung handelt. Dies ist ein parameterfreier Test zum Vergleich der Mediane zweier Stichproben auf ordinalem Skalenniveau. Dieser „nichtparametrische Test“ wurde gewählt, da er geeigneter ist, wenn keine normalverteilte Grundgesamtheit angenommen wird und Daten mindestens ordinalskaliert sind (Bortz, 2005).

Tabelle 18: *Vergleich der Extremgruppen hinsichtlich mittlerer Ränge der relevanten Kriterien*

Mann-Whitney-Test zur Überprüfung der Unterschiede der High- & Low-frequent-Groups					
	Gruppe	N	Mittlere Ränge	z-Wert	Signifikanz (2-seitig)
<b>Zugewiesene Rollen in der Klasse</b>					
■ Wie oft wird der Schüler als Meinungsführer benannt?	Low-frequent	419	213,27	-4,869	<b>.000**</b>
	High-frequent	26	379,75		
■ Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Low-frequent	419	215,78	-7,124	<b>.000**</b>
	High-frequent	26	339,35		
<b>Zensuren des letzten Zeugnis</b>					
■ letzte Zeugnisnote in Mathematik	Low-frequent	416	226,31	-3,333	<b>.001**</b>
	High-frequent	26	144,62		
■ letzte Zeugnisnote in Deutsch	Low-frequent	415	226,23	-3,698	<b>.000**</b>
	High-frequent	26	137,58		
■ letzte Zeugnisnote in Sport	Low-frequent	414	223,53	-2,205	.027*
	High-frequent	26	172,23		
<b>Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“</b>					
	Low-frequent	416	216,04	-3,850	<b>.000**</b>
	High-frequent	25	303,54		

<b>Implizierte Attraktivität</b>						
■ Physische Attraktivität – Zufriedenheit mit dem eigenen Körper	Low-frequent	402	210,78	-2,542		.011*
	High-frequent	26	271,98			
■ Physische Attraktivität – Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen	Low-frequent	403	211,81	-2,205		.027*
	High-frequent	26	264,52			
<b>Schulisches Selbstkonzept (SESSKO)</b>						
■ Vergleich mit einem Kriterium	Low-frequent	405	211,00	-3,312		<b>.001**</b>
	High-frequent	26	293,94			
■ Vergleich mit anderen	Low-frequent	403	209,66	-3,289		<b>.001**</b>
	High-frequent	25	292,60			
■ Globalskala	Low-frequent	404	210,74	-3,146		<b>.002**</b>
	High-frequent	26	289,40			
<b>Persönlichkeit (PFK 9-14 Skalen)</b>						
■ extravertierte Aktivitäten	Low-frequent	343	180,06	-2,689		.007**
	High-frequent	24	240,25			
■ schulischer Ehrgeiz	Low-frequent	332	172,74	-3,123		<b>.002**</b>
	High-frequent	21	244,38			

\* Signifikant auf dem .005 Niveau/ \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau/ \*\* (**fett**) Signifikant nach Alpha-Fehler-Korrektur (Bonferroni  $p=.0025$ )

Dargestellt werden in der Tabelle 18 die signifikante Ergebnisse der Unterscheidungsmerkmale bzgl. der Gruppenzugehörigkeit (Low vs. High-frequent-Group), die Stichprobengröße (N), die mittleren Ränge und die daraus resultierenden z-Werte sowie das Signifikanzniveau.

Die Ergebnisse aus der Tabelle 18 weisen deutliche Unterschiede der beiden Extremgruppen auf. Häufig benannte Schüler (HfG) für die Rolle als Klassensprecher:

- werden häufiger als Meinungsführer ( $p=.000^{**}$ ) und Sympathieträger ( $p=.000^{**}$ ) benannt,
- haben bessere Zensuren (Mathematik:  $p=.001^{**}$ ; Deutsch:  $p=.000^{*}$ ; Sport:  $p=.027^{*}$ ),
- verfolgen oder verfolgten häufiger das Ziel Klassensprecher zu werden ( $p=.000^{**}$ ),
- sind zufriedener mit dem eigenen Körper ( $p=.011^{*}$ ) und dem eigenen Aussehen ( $p=.027^{*}$ ),
- haben ein stärker ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept (SESSKO, Schöne et. al, 2002): Vergleich mit einem Kriterium:  $p=.001^{**}$ ; Vergleich mit anderen:  $p=.001^{**}$ ; Globalskala:  $p=.002^{**}$ ),
- sind nach eigenen Angaben im PFK9-14 (Seitz & Rausche, 2004) höher motiviert, schulischen Ehrgeiz zu entwickeln (MO3  $p=.002^{**}$ ) und zeigen mehr extravertierte Aktivitäten im sozialen Kontext (VS3:  $p=.007^{**}$ ).

Die häufige Testung mit der gleichen Stichprobe führt zu einem Anstieg der Wahrscheinlichkeit, signifikante Ergebnisse vorzufinden. Daher empfiehlt es sich, wie bereits oben beschrieben an, eine Alpha-Fehler-Korrektur vorzunehmen. Berücksichtigt man diese Korrektur so verlieren die Sportnote, die Einschätzungen der eigenen Zufriedenheiten mit Körper und Aussehen sowie die Persönlichkeitsfacette „extravertierte Aktivitäten“ in der Unterscheidung der beiden Extremgruppen an Bedeutung. Dieses Vorgehen ist statistisch, jedoch nicht inhaltlich begründet.

Die Rolle des Mannschaftskapitäns kann aufgrund der geringen Gruppengröße der mehr als einmal benannten Sportler für die Rolle des Spielführers nicht in der gewünschten Form ausgewertet werden ( $n=6$ ). Es kann mit Blick auf die Korrelationsanalyse davon ausgegangen werden, dass die zugewiesenen Rollen als Meinungsführer und Sympathieträger auch in diesem Vergleich die deutlichsten Unterscheidungen ermöglichen.

Aus der Tabelle 19 geht hervor, dass weniger als die Hälfte aller Schüler ( $N = 232$  bzw. 46%) das Ziel verfolgen oder verfolgen, Klassensprecher zu werden. Dazu stehen im Gegensatz die Ergebnisse der Sportlerstichprobe, in der ca.  $\frac{2}{3}$  der Befragten das Ziel verfolgen oder verfolgten die Rolle des Spielführers einzunehmen ( $N = 45$  bzw. 63%).

Tabelle 19: *Häufigkeit der Zielsetzung zur Übernahme einflussnehmender Rollen*

Zielsetzung Klassensprecher zu werden		
	Häufigkeit	Prozent
Ja	232	45,6
Nein	271	53,2
Fehlende Werte	4	1,2
Gesamt	507	100

Zielsetzung Mannschaftskapitän zu werden		
	Häufigkeit	Prozent
Ja	45	62,9
Nein	27	37,5
Gesamt	72	100

Betrachtet man separat die Kinder und Jugendlichen aus der Extremgruppe der häufig vorgeschlagenen Schüler (HfG) für die Rolle des Klassensprechers, so wird erkennbar, dass etwa 85% der Schüler ( $N=22$ ) das klare Ziel der Rollenübernahme des Klassensprechers zu einem früheren Zeitpunkt oder aktuell verfolgten (Tab. 20).

Tabelle 20: *Frequenz der Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“ bei oft gewählten Mitschülern*

Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“ in der High-frequent-Group		
	Häufigkeit	Prozent
Ja	22	84,6
Nein	3	11,5
Fehlende Werte	1	3,8
Gesamt	26	100

## 6.4 Ein Modell zur Vorhersage der Klassensprecherrolle

Im vorhergehenden Kapitel wurden Zusammenhänge erfasster Merkmale, Kriterien und Bewertungen mit der Häufigkeit der Benennungen vermeintlich führungsrelevanter Rollen aufgezeigt. Zudem wurde im Extremgruppenvergleich herausgestellt, dass sich Schüler, die häufig für die Rolle als Klassensprecher vorgeschlagen werden, in verschiedenen Aspekten deutlich von nie oder selten für diese Rolle benannten Schülern unterscheiden. Ausgehend von den signifikanten Zusammenhängen sollen nun Prädiktoren (AV) bestimmt werden, die maßgeblich die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, wie häufig bzw. ob jemand als Klassensprecher vorgeschlagen wird. Ziel ist es, ein Regressionsmodell zu entwickeln, das die Rollenzuschreibung des Klassensprechers weitgehend vorhersagen hilft.

Nach den Ergebnissen der Korrelationsanalysen, die unter 6.2.1 beschrieben sind, und den Alpha-Fehler-korrigierten Daten des Extremgruppenvergleichs im Abschnitt 6.3 boten sich acht mögliche Prädiktoren (unabhängige Variablen (UVs)) für die Aufnahme in ein Regressionsmodell an. Dazu zählen:

- die Benennungshäufigkeit als **Sympathieträger** und **Meinungsführer**
- die **Mathematik-** und die **Deutschnote** des letzten Zeugnisses (*aufgrund der Ordinalskalierung nicht für ein lineares Regressionsmodell als UV geeignet*)
- die **persönliche Zielsetzung** Klassensprecher zu werden (s.o.)
- das schulische Selbstkonzept (Skalen: „**Vergleich mit einem Kriterium**“ und „**Vergleich mit anderen**“) (Schöne et. al, 2002)
- der „**schulische Ehrgeiz**“ (Skala: MO3 des PFK 9-14, Seitz & Rausche, 2004)

Für die Modellberechnungen in SPSS 19 wird in dieser Arbeit das Vorgehen „stepwise“ gewählt. Durch die Methode „stepwise“ soll ein Modell gefunden werden, welches zugleich ökonomisch und bedeutsam die Varianz der abhängigen Variablen aufklärt.

### 6.4.1 Prüfung der Voraussetzungen einer linearen Regression

Um ein lineares Regressionsmodell für weitergehende Interpretationen nutzen zu können, müssen neben den inhaltlich relevanten auch statistisch relevante Voraussetzungen erfüllt sein. Die inhaltliche Relevanz ist anhand der Auswahl der möglichen Prädiktoren gewährleistet. Aufgrund der Verletzungen der Voraussetzungen (Anhang Tabellen: n-s) sowohl hinsichtlich der Normalverteilung der Werte der abhängigen Variablen, der Normalverteilung der Residuen als auch der Varianzhomogenität der Residuen wurde jedoch die Überprüfung eines linearen Regressionsmodells abgelehnt und stattdessen eine Alternative gesucht.

### 6.4.2 Prüfung der Voraussetzungen eines Logit-Modells

Ein Logit-Modell wird auch als logistische Regression oder als binär-logistische Regression bezeichnet. Für diese Modellüberprüfung bleiben die sachlogischen Voraussetzungen zu den Prädiktoren (hier als Kovariaten bezeichnet), wie unter Kapitel 6.4 beschrieben, erhalten. Im Unterschied zur linearen Annahme einer Regression wird bei der binär-logistischen Regression bzw. einem Logit-Modell *„keine Jedesto-Hypothese [...] unmittelbar zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen formuliert, sondern zwischen den unabhängigen Variablen und der Eintrittswahrscheinlichkeit für das Ereignis  $y=1$ “* (Backhaus et. al, S. 426, 2006). Für diese Untersuchung wird demnach überprüft, wann die Eintrittswahrscheinlichkeit den Wert 1 annimmt bzw. ob ein Schüler mindestens einmal von einem Mitschüler als Klassensprecher vorgeschlagen wird. Das Resultat ist somit eine s-förmig verlaufende Wahrscheinlichkeitsverteilung. Die Wirkungsbeziehungen der unabhängigen Variablen müssen bei diesem Vorgehen keinen linearen Charakter aufzeigen (Backhaus et. al, 2006). Die Kovariaten können zudem auch nominale Skalenniveaus annehmen. Die Modellparameter werden durch die Maximum-Likelihood-Methode geschätzt. Diese wählt dabei ein Vorgehen, dass die Einflussgewichte der unabhängigen Variablen so bestimmt, dass die Wahrscheinlichkeiten die beobachteten Erhebungsdaten zu erhalten, maximiert wird.

Üblicherweise wird hier die logarithmierte Likelihood-Funktion (LL) verwendet. In SPSS 19 wird die Funktion mit „-2“ multipliziert, was den Wert „(minus)2LL“ ergibt. Diese Funktion kann Werte zwischen Null und Plus-Unendlich annehmen. Bei -2LL=0 handelt es sich um ein perfekt angepasstes Modell ohne Residuen. Je größer (minus)2LL jedoch wird, umso mehr bzw. größere Residuen kommen vor und umso schlechter ist das Modell an die

Daten angepasst. Die Schätzung der Regressionskoeffizienten erfolgt bei der logistischen Regression iterativ. Ausgehend von einem Startwert werden die Koeffizienten solange verändert (trial and error) bis sich die (minus)2LL-Funktion nur noch minimal verbessern kann (Konvergenzkriterium).

Im nächsten Schritt soll nun das Logit-Modell dieser Untersuchung vorgestellt werden. Für diese Modellüberprüfung werden weniger Voraussetzungen aufgrund der *Robustheit* gegenüber einer linearen multiplen Regression gefordert (keine multivariate Normalverteilung der Variablen, keine Gleichverteilung der Kovarianzmatrizen, nominale Skalenniveaus möglich).

## DAS LOGIT-MODELL

In der Klassifizierungstabelle des Logit-Modells (Anhang t) zeigt sich eine Vorhersage der Gruppen („wird als Klassensprecher benannt“ vs. „wird nicht benannt“) von 83%, wenn lediglich die Konstante in das Modell einbezogen wird. Dabei gehen 317 Schülerinnen und Schüler in die Modellüberprüfung ein, die nie als Klassensprecher benannt wurden. 65 Schülerinnen und Schüler sind in der beobachteten Gruppe als Klassensprecher vorgeschlagen worden.

In der Tabelle 21 wird erkennbar, dass bei der schrittweisen Hinzunahme von vier Kovariaten ein Endmodell entsteht, das einen signifikanten Zuwachs an Erklärung zum Grundmodell ermöglicht (Anhang u, v und w). Der Anstieg des Prozentsatzes der richtig zugeordneten Schülerinnen und Schüler zu den Gruppen erhöht sich dabei nur geringfügig von 83% (Anhang t) auf 86,6 % (Anhang w).

Tabelle 21: Omnibus-Test der Logit- Modellkoeffizienten

Einbezogene Variable(n)			Chi- Quadrat	df	Sig.
Schritt 1	Anzahl der Nennungen als Meinungsführer	Schritt	49,322	1	,000
		Block	49,322	1	,000
		Modell	49,322	1	,000
Schritt 2	Zielsetzung: Klassensprecher	Schritt	17,140	1	,000
		Block	66,462	2	,000
		Modell	66,462	2	,000
Schritt 3	Anzahl der Nennungen als Sympathieträger	Schritt	14,322	1	,000
		Block	80,784	3	,000
		Modell	80,784	3	,000
Schritt 4	Deutschnote	Schritt	7,269	1	,007
		Block	88,053	4	,000
		Modell	88,053	4	,000

Die Tabelle 22 zeigt einen Anstieg der Varianzaufklärung von 34,4% im Vergleich des Grund- und des Endmodells, dessen Kovariate im Schritt 4 der schrittweisen Modellentwicklung in der Tabelle 23 beschrieben werden. Der Wert für die logarithmierte Likelihood-Funktion ((minus)LL-Funktion) sinkt signifikant bis zum 4.Schritt. Die vollständige Klassifizierungstabelle der Kovariaten befindet sich im Anhang (x).

Zum besseren Verständnis soll hier noch einmal betont werden, dass die Varianzaufklärung des Endmodells einen eigenen Gütemaßstab darstellt, während der Anstieg der richtigen Zuordnung von Schülern zur Gruppe der Klassensprecher ein anderer Gütemaßstab zur Beschreibung des Logit-Modells ist.

Tabelle 22: *Logit-Modellzusammenfassung*

Schritt	-2 Log-Likelihood	Cox & Snell R-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	299,166 <sup>a</sup>	,121	,202
2	282,026 <sup>a</sup>	,160	,267
3	267,704 <sup>b</sup>	,191	,319
4	260,434 <sup>b</sup>	,206	,344

a. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 5, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

b. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 6, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

Allgemein gibt der B-Koeffizient an, wie sich die logarithmierte Wahrscheinlichkeit für  $y=1$  (hier: „ein Schüler wird als Klassensprecher vorgeschlagen“) verändert, wenn sich die Kovariate um eine Einheit erhöht. Bei einem Regressionskoeffizienten größer „0“ steigt die Eintrittswahrscheinlichkeiten, während sie bei Werten unter „0“ sinkt. Wenn nun zum Beispiel die Benennungschance als Klassensprecher zwischen Schülern mit oder ohne Ziel, diese Rolle einnehmen zu wollen, bestimmt werden soll, ist dazu der exponierte B-Koeffizient ( $\text{Exp}(B)$ ) heranzuziehen. Diese wird auch als Effekt-Koeffizient bezeichnet. Bei einem Effekt-Koeffizient  $> 1$  steigen die Chancen in die Gruppe der Klassensprecherkandidaten zu gelangen um  $|1 - e^{-B}|$  wenn die Kovariate um eine Einheit steigt. Besteht kein Zusammenhang zwischen der Kovariate und der Benennungschance nimmt der Effekt-Koeffizient den Wert 1 an. Für dieses Modell ordnete SPSS 19 dem Ziel als Klassensprecher zu wirken den Wert 0 zu. Dadurch zeigt der Effekt-Koeffizient hier einen negativen Zusammenhang (Backhaus et al, 2006).

Die Wald-Statistik (Tab. 23) testet die Nullhypothese, dass der Regressionskoeffizient B in der Grundgesamtheit = 0 ist und gibt unter „Sig.“ in dieser Tabelle den zugehörigen Signifikanzwert an. Bei allen durch das schrittweise Vorgehen einbezogenen Kovariaten im

Modell 4 kann die Nullhypothese ( $b=0$ ) mit einer sehr geringen Restirrtumswahrscheinlichkeit (Minimum = 0,9%) zurückgewiesen werden.

Tabelle 23: *Logit-Modell Variablenzusammenfassung*

		Regressions- koeffizientB	Standard- fehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 4 <sup>d</sup>	Benennungen als Sympathieträger	,308	,085	13,253	1	,000	1,361
	Benennungen als Meinungsführer	,218	,046	22,735	1	,000	1,243
	Klassensprecher- wunsch (ja=0, nein = 1)	-1,453	,370	15,421	1	,000	,234
	Deutschnote	-,580	,221	6,907	1	,009	,560
	Konstante	-,875	,595	2,159	1	,142	,417

- a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Anzahl der Meinungsführernennungen
- b. In Schritt 2 eingegebene Variablen: Ziel oder Klassensprecherwunsch
- c. In Schritt 3 eingegebene Variablen: Anzahl Sympathieträgernennungen
- d. In Schritt 4 eingegebene Variablen: Deutschnote des letzten Zeugnisses

## GÜTE DES VORLIEGENDEN LOGIT-MODELLS

Im nächsten Schritt soll nun die Güte des Modells geprüft werden. Dazu wurde bereits der Vergleich zwischen dem Grundmodell (ohne Kovariate – siehe Anhang u) und dem Endmodell (Tab. 23) herangezogen. Dabei werden die beobachteten Gruppenzugehörigkeiten (also tatsächlich als Klassensprecher vorgeschlagen zu sein) den aufgrund des berechneten Modells vorhergesagten Zugehörigkeiten gegenübergestellt. Die Anpassungsgüte des Modells ist folglich umso besser, je höher der Anteil der richtigen Vorhersagen ist. Die Trefferquote von 86,6% liegt deutlich über einer rein zufälligen Zuordnung. Auf die Fallauswertung wird hier nicht weiter eingegangen, da sich das Modell plausibel beschreiben lässt und zudem die Gütekriterien das Modell stützen.

Hervorgehoben soll an dieser Stelle noch einmal werden, dass trotz einer geringen Steigerung der prozentualen Vorhersagekraft aus der gerundeten Klassifizierung eine deutliche Steigerung der exakt vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten (siehe Tabelle 22) bei Betrachtung der LogLikelihood-Werte erreicht wurde. Der (minus)2LogLikelihood-Wert ist in seiner Bedeutung mit den Quadratsumme der Residuen einer linearen Regression vergleichbar

(Backhaus et. al, 2006). Wenn das Logit-Modell perfekt angepasst wäre, müsste die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für jeden benannten Schüler als möglicher Klassensprecher bei  $p = 1$  und für jeden Schüler, der nie vorgeschlagen wird, bei  $p = 0$  liegen.

Als Test des Gesamtmodells wird in SPSS 19 ein Chi-Quadrat-Wert benutzt, der die Nullhypothese prüft, dass alle Koeffizienten des Modells außer der Konstanten in der Grundgesamtheit = 0 sind. Die Nullhypothese kann hier bei einem Chi-Quadrat von 88 bei 4 Freiheitsgraden signifikant abgelehnt werden (Tab. 21).

Ein aus (minus)2LL abgeleitetes Maß für die Modellgüte ist das Pseudo-R<sup>2</sup>. Es handelt sich bei diesem Pseudo-R<sup>2</sup> um ein PRE (proportional reduction of error)-Maß, das Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Der Maximalwert 1 wird dann erreicht, wenn der Wert (minus)2LL im Modell mit Kovariaten = 0 wird und es dementsprechend keine Residuen mehr gibt. SPSS 19 gibt als weiteres Gütemaß das Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke aus (Tab. 22). Die Erklärungskraft des Modells wird demnach bei Hinzuziehung der vier Kovariaten ...

- Benennungshäufigkeiten als **Sympathieträger** und **Meinungsführer**, dem **Ziel** die Rolle des Klassensprechers einzunehmen sowie der Leistung im Fach **Deutsch**

... gegenüber dem Konstantenmodell um 34,4 % erhöht und kann somit als „gute Modellanpassung“ bezeichnet werden (Urban, D., S. 62, 1993, zitiert nach Backhaus et. al, S. 440, 2006).

Zusätzlich wurde anhand einer Korrelationsmatrix der Schätzer (Anhang y) die Kollinearität überprüft. Allgemein gelten Korrelationen zwischen zwei Kovariaten ab .80 als deutliches Zeichen einer Multikollinearität. Keine der Kovariaten zeigt eine Korrelation die über den maximal erreichten Wert von .33 hinausgeht.

Nach Prüfung der Voraussetzungen und der Güte bietet das hier entwickelte Logit-Modell ein nicht fehlspezifiziertes Modell (vgl. Backhaus et. al, 2006).

Abschließend können für Schüler mit bestimmten Kombinationen Wahrscheinlichkeiten für  $y=1$  (= wird als Klassensprecher vorgeschlagen) berechnet werden. Dazu müssen zunächst die entsprechenden b-Koeffizienten und die Konstante (Tab. 23) miteinander verrechnet und dieser Logit-Wert „L“ dann in die Formel für die Wahrscheinlichkeit eingesetzt werden:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-L}}$$

Die Wahrscheinlichkeit, als Klassensprecher vorgeschlagen zu werden, liegt somit für einen durchschnittlichen Schüler (Deutschnote = 2,6, Benennungen als Sympathieträger = 2

(aufgerundet von 1,94), Benennungen als Meinungsführer 1,5) und unter der Bedingung, dass er das Ziel verfolgt diese Rolle einzunehmen bei 19,3 %. Ohne diese Zielsetzung sinkt die Wahrscheinlichkeit bereits auf 5,3% herab. Für einen durchschnittlichen Schüler der High-frequent-Group (Deutschnote = 2,0, Benennungen als Sympathieträger = 4 und Benennungen als Meinungsführer = 7) befindet sich bei eigener Zielsetzung zur Führungsrollenübernahme die Wahrscheinlichkeit bereits bei 67,3%, und liegt also um 48% über dem Ergebniss eines „durchschnittlichen Schülers“.

## 6.5 Untersuchung des Geschlechtereffekts in der Schulstichprobe

Wie im einleitenden Theorieteil beschrieben, kann davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht Einfluss darauf nimmt, welches Verhalten vermehrt gezeigt wird und in der Folge möglicherweise welche Rolle innerhalb dieser Untersuchung einem Schüler zugeschrieben wird. Auch die Selbsteinschätzung bezüglich der in den Klassen und Mannschaften aufgenommenen Attribute, die Qualität und Quantität des Selbstkonzepts und die Ausprägung der Persönlichkeitsfacetten könnten geschlechtsspezifischen Unterschieden unterliegen, die sich maßgeblich auf die einflussnehmende Rolle auswirken. Im ersten Schritt soll daher geprüft werden, ob Jungen und Mädchen sich auch hinsichtlich dieser Kriterien unterscheiden. Anschließend sollen bei relevanten Unterschieden nochmals die Zusammenhänge nach Teilung der Gruppe beschrieben und untersucht werden. Der Vergleich von Rangreihen wurde gegenüber den Mittelwertvergleichen durch eine ANOVA vorgezogen, da mehrere abhängige Variablen in dieser Untersuchung nicht normalverteilt jedoch mindestens ordinalskaliert sind (Anhang n).

Zu Beginn wird überprüft, ob ein Geschlecht häufiger für eine der drei Rollen: Klassensprecher, Sympathieträger und Meinungsführer benannt wird. Aus der Tabelle 24 wird ersichtlich, dass sich beide Geschlechtergruppen hinsichtlich der Häufigkeiten der Benennungen als Sympathieträger und Meinungsführer unterscheiden. Mädchen werden signifikant häufiger als Sympathieträgerinnen benannt als Jungen ( $p=.01^*$ ). Die Jungen werden signifikant häufiger als Meinungsführer benannt ( $p=.000^{**}$ ). Für die Rolle des Klassensprechers zeigt sich kein signifikantes Ergebnis ( $p=.17$ ), auch wenn tendenziell Jungen mehr Stimmen als Mädchen sammeln. Dieses Ergebnis wird in der Abbildung 12 veranschaulicht.

Tabelle 24: Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. zugewiesener Rollen

**Mann-Whitney-Test zur Überprüfung der Unterschiede der Schülerinnen und Schüler**

Unterscheidungsmerkmal	Gruppe	N	Mittlere Ränge	z-Wert	Signifikanz (2-seitig)
Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher benannt?	Männlich	194	263,69	-1,383	,167
	Weiblich	313	248,0		
Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Männlich	194	233,28	-2,562	,01*
	Weiblich	313	266,84		
Wie oft wird der Schüler als Meinungsführer benannt?	Männlich	194	285,16	-4,119	<b>,000**</b>
	Weiblich	313	234,69		

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / \*\* (**fett**) Signifikant nach Alpha-Fehler-Korrektur (Bonferroni  $p=.002$ )

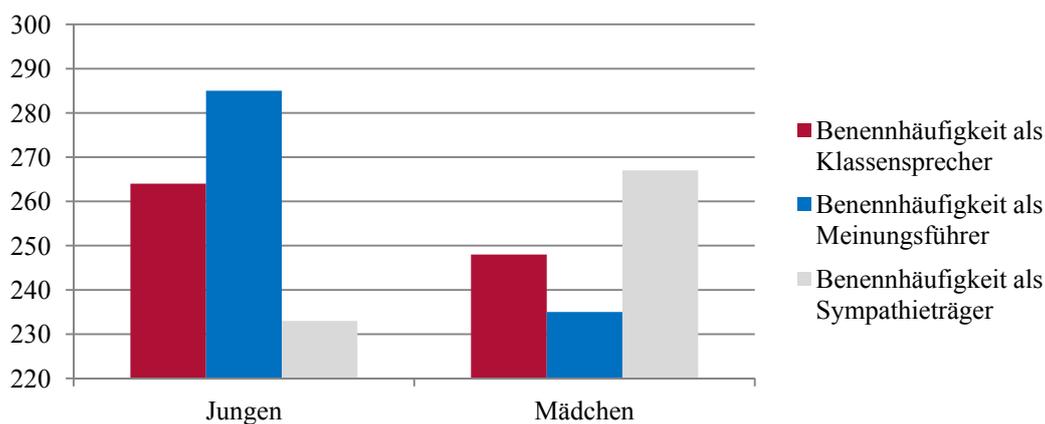


Abbildung 12: Geschlechtervergleich der Schüler hinsichtlich mittlerer Ränge zugewiesener Rollen

Bei Betrachtung der Geschlechterverteilung in der High-frequent-Group wird deutlich, dass signifikant häufiger Mädchen darin vorzufinden sind ( $p=.02^{**}$ ) (Tab. 25). Wobei sich die Gruppe der 26 am häufigsten benannten Schüler für die Rolle des Klassensprechers aus 8 Jungen und 18 Mädchen zusammensetzt. Die Rollen: Meinungsführer und Sympathieträger sind für die High-frequent-Group nicht signifikant zu Gunsten einer Geschlechtergruppe verteilt (Tab. 25).

Tabelle 25: Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. der Unterschiede in den Rollen

<b>Mann-Whitney-Test zur Überprüfung der Unterschiede der High-frequent-Group</b>					
<b>Unterscheidungsmerkmal</b>	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittlere Ränge</b>	<b>z-Wert</b>	<b>Signifikanz (2-seitig)</b>
Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher benannt?	Männlich	8	8,25	-2,374	<b>,018**</b>
	Weiblich	18	15,83		
Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Männlich	8	11,69	-,812	,417
	Weiblich	18	14,31		
Wie oft wird der Schüler als Meinungsführer benannt?	Männlich	8	10,88	-1,171	,242
	Weiblich	18	14,67		

\*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / **\*\* (fett)** Signifikant nach Alpha-Fehler-Korrektur (Bonferroni  $p=.002$ )

In der Tabelle 26 sind alle weiteren bedeutsamen Unterschiede bei der Betrachtung der beiden Geschlechter aufgeführt. Es sind keine Vergleiche enthalten, die nicht signifikantes Niveau erreichten. Dazu zählen die beiden weiteren Schulnoten (Mathematik und Sport), das Ziel oder der Wunsch: Klassensprecher zu werden, das schulische Selbstkonzept operationalisiert durch die Skalen des SESSKO (Schöne et. al, 2002) sowie die übrigen erfassten Persönlichkeitsfacetten durch die Skalen des PFK 9-14 (Seitz & Rausche, 2004).

Somit zeigen Jungen und Mädchen signifikante Unterschiede in:

- der Häufigkeit sportlicher Betätigung zugunsten der Jungen ( $p=.000^{**}$ ),
- der Deutschnote, bei der Mädchen deutlich besser abschneiden ( $p=.000^{**}$ ),
- der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper ( $p=.036^*$ ) und dem eigenen Aussehen ( $p=.000^{**}$ ), die für Jungen höhere ausfällt,
- der Motivation und Bereitschaft Engagement für soziale Aufgaben zu zeigen, die bei Mädchen höher ausgeprägt ist ( $p=.029^*$ ).

Der schulische Ehrgeiz (MO3, PFK9-14, Seitz & Rausche, 2004) ist signifikant unterschiedlich zwischen den Mädchen und den Jungen aus der High-frequent-Group (Anhang - m).

Tabelle 26: Vergleich der Geschlechtergruppen-Schule bzgl. der Unterschiede relevanter Kriterien

<b>Mann-Whitney-Test zur Überprüfung der Unterschiede der Schülerinnen und Schüler</b>					
<b>Unterscheidungsmerkmal</b>	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Mittlere Ränge</b>	<b>z-Wert</b>	<b>Signifikanz (2-seitig)</b>
Sporthäufigkeit pro Woche	Jungen	192	280,47	-3,671	<b>,000**</b>
	Mädchen	309	232,69		
Letzte Zeugnisnote in Deutsch	Jungen	191	278,91	-3,569	<b>,000**</b>
	Mädchen	311	234,67		
Physische Attraktivität – Zufriedenheit mit dem eigenen Körper	Jungen	180	259,66	-2,093	,036*
	Mädchen	305	233,17		
Physische Attraktivität – Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen	Jungen	181	272,50	-3,689	<b>,000**</b>
	Mädchen	305	226,29		
PFK 9-14: MO4 – Bereitschaft zu sozialem Engagement	Jungen	172	213,94	-2,181	,029*
	Mädchen	290	241,92		

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / \*\* (**fett**) Signifikant nach Alpha-Fehler-Korrektur (Bonferroni  $p=.002$ )

## 6.6 Untersuchung des Geschlechtereffekts in der Sportlerstichprobe

Auf eine umfassende Untersuchung der Unterschiedlichkeit der Sportlerinnen und Sportler muss an dieser Stelle verzichtet werden. Die Besonderheit dieser Untersuchung besteht darin, dass sich die Mädchen und Jungen in getrennten Mannschaften befanden. Es handelte sich also um „reine“ Mädchen- und Jungenmannschaften. Zudem gehen nur Ergebnisse von 9 Mädchen in die Untersuchung ein, wodurch Ausreißer extreme Verschiebungen auch bei eher robusten Auswertungsmethoden bewirken könnten.

## 6.7 Zusammenhänge bei separater Betrachtung der Geschlechtergruppen

In diesem Kapitel sollen die Korrelationen der Merkmale aus dem Kapitel 6.2.1 nochmals kurz betrachtet werden. Ausschlaggebend dafür sind die Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen, die im Kapitel 6.5 deutlich wurden. Diese Untersuchung scheint wichtig, damit falsche Verallgemeinerungen aus der Korrelationsanalyse für die gesamte Stichprobe vermieden werden. Um die Unterschiedlichkeit der Korrelationskoeffizienten interpretie-

ren zu können, werden diese nach Fisher-Z transformiert und einem Signifikanztest unterzogen. Nach der getrennten Betrachtung der Korrelation zwischen „der Häufigkeit als Klassensprecher benannt zu werden“ und der Benennung als Sympathieträger nach Fisher-Z-Transformation deutlich, dass kein signifikanter Unterschied der Zusammenhänge der beiden Geschlechter besteht ( $r_{\text{Mädchen}}=.36^{**}$ ;  $r_{\text{Jungen}}=.33^{**}$ ).

Tabelle 27: Zusammenhänge für potenzielle Klassensprecher getrennt nach Geschlecht

		Korrelations- koeffizient	Sig. (2- tailed)	Fisher's Z- Wert)	Sign. Unter- schied?	N
<b>Zusammenhänge für potenzielle Klassensprecher</b>						
<b>Zugewiesene Rollen in der Klasse</b>						
Häufigkeit als Sympathieträger benannt zu sein	Männlich	.33**	.000	.34	-	194
	Weiblich	.36**	.000	.39		313
Häufigkeit als Meinungsführer benannt zu sein	Männlich	.38**	.000	.40	X	194
	Weiblich	.58**	.000	.66		313
<b>Zensuren des letzten Zeugnisses</b>						
Sportnote	Männlich	-.13	.082	-.13	-	191
	Weiblich	-.11*	.042	-.12		310
Mathematiknote	Männlich	-.13	.067	-.13	-	192
	Weiblich	-.21**	.000	-.21		311
Deutschnote	Männlich	-.18*	.049	-.19	-	191
	Weiblich	-.25**	.000	-.25		311
<b>Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“</b>	Männlich	.14*	.049	.14	-	191
	Weiblich	.29**	.000	.30		312
<b>Physische Attraktivität</b>						
■ Anziehungskraft auf andere	Männlich	-.03	.69	-.03	-	174
	Weiblich	-.12*	.035	.12		298
■ Zufrieden mit eigenem Aussehen	Männlich	-.04	.568	-.04	-	181
	Weiblich	.14*	.014	.14		305
<b>Schulisches Selbstkonzept (SESSKO Skalen)</b>						
Selbstkonzept: d. Anforderungen in der Schule	Männlich	.17*	.025	.17	-	179
	Weiblich	.19**	.001	.20		308
Selbstkonzept durch Vergleich mit früher	Männlich	.06	.419	.06	-	180
	Weiblich	.20**	.000	.20		309
Selbstkonzept durch den Vergleich mit anderen	Männlich	.15*	.04	.15	-	180
	Weiblich	.20**	.001	.20		304
<b>Persönlichkeit (PFK 9-14 Skalen)</b>						
Extravertierte Aktivität	Männlich	.11	.155	.11	-	161
	Weiblich	.17**	.006	.17		259
Schulischer Ehrgeiz	Männlich	.05	.511	.05	X	158
	Weiblich	.34**	.000	.36		248

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau / X - Signifikant bei Vergleich nach Fisher-Z-Transformation

Die Korrelationskoeffizienten des Zusammenhangs zwischen der Benennung als potenzieller Klassensprecher und als Meinungsführer zeigen jeweils den stärksten Zusammenhang ( $r_{\text{Mädchen}}=.58^{**}$ ;  $r_{\text{Jungen}}=.38^{**}$ ). Nach der Fisher-Z-Transformation wird erkennbar, dass der Zusammenhang signifikant höher für die Mädchen ausfällt (Tabelle 27).

Neben diesem bedeutsamen Unterschied tritt als weiterer Punkt der Zusammenhang zwischen der Benennhäufigkeit als Klassensprecher und dem selbsteingeschätzten schulischen Ehrgeiz, operationalisiert durch die Skala MO3 des PFK 9-14 (Seitz & Rausche, 2004), hervor (MO3:  $r_{\text{Mädchen}}=.34^{**}$ ; MO3:  $r_{\text{Jungen}}=.05$ ). Nach der Fisher-Z-Transformation wird ein signifikanter Unterschied des Korrelationskoeffizienten erkennbar, der aussagt dass für Mädchen ein selbsteingeschätzter höherer schulischer Ehrgeiz mit mehr Benennungen als potenzielle Klassensprecherin einhergeht. Für die Jungen zeigt sich kein bedeutsamer Zusammenhang (Tabelle 27).

Daneben wird deutlich, dass nach Fisher-Z-Transformation die Zusammenhänge der Benennhäufigkeit als Klassensprecher und der schulischen Leistungsfähigkeit, der eigenen Zielsetzung Klassensprecher zu werden, der Einschätzung der eigenen Attraktivität, dem schulischen Selbstkonzept und dem Mittelwert der Einschätzung anhand der von der Klasse definierten Attribute keine signifikanten Unterscheidungen der beiden Geschlechtergruppen unterstreicht.

## 6.8 Untersuchung des Alterseffekts in der Schulstichprobe

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Einfluss des Geschlechts auf die Zusammenhänge untersucht wurde, sollen nun die Einflüsse des Alters in den Fokus rücken.

Die altersbedingten Veränderungen der Persönlichkeit, des Selbstkonzeptes aber auch der Zuschreibung von Rollen, wie beispielweise Fend (1991a, 1991b) aufzeigte, könnten auch in dieser Untersuchung eine Veränderung der Zusammenhänge bei der Zuschreibung einflussnehmender Rollen mit zunehmendem Alter ergeben. Um die Altersgruppen miteinander zu vergleichen, sollen Mittelwertvergleiche herangezogen werden. Zur Reduzierung der Faktorstufen werden jeweils zwei Jahrgänge zu einer Altersstufe zusammengefasst (9,10 Jahre – Altersstufe 1; 11,12 Jahre – Altersstufe 2; 13,14 Jahre – Altersstufe 3; 15, 16 Jahre – Altersstufe 4). Dadurch soll eine bessere Auswertbarkeit aber auch eine stabilere Testung gesichert werden. Auf die Auswertung der Ergebnisse der Stichprobe der Fußballer wird aufgrund der geringen Stichprobenumfänge der einzelnen Altersgruppen verzichtet.

Wie auch die Regression setzt die Überprüfung der Varianzen (ANOVA) Grundannahmen fest, die bei der Berechnung zu prüfen sind (Bortz, 2005). Die Annahme der Normalverteilung der Kriterien kann weitgehend angenommen werden, da sich der Stichprobenumfang in der kleinsten Teilstichprobe (Altersstufe 4 der 15-16Jährigen) bei N=87 befindet. Neben der Verteilung ist die Grundvoraussetzung die Homogenität der Varianzen. Diese wird in dieser Prüfstatistik durch den Levene-Statistik-Test automatisch geprüft. Der Levene's Test prüft, ob die Varianzen der Variablen für die beiden Fallgruppen in der Grundgesamtheit gleich sind. Als Prüfmaß wird ein F-Wert berechnet, für den es eine entsprechende Zufallsverteilung gibt. Der Test prüft die Hypothese, dass die Varianzen in den Gruppen gleich sind. Liegt keine Homogenität vor, so sollte von einer Interpretation abgesehen werden (Bortz, 2005).

Aus der Tabelle 28 geht hervor, dass sich die Altersstufen hinsichtlich der Häufigkeiten der Benennung in den Rollen: Klassensprecher und Meinungsführer nicht signifikant unterscheiden. Die Rolle des Sympathieträgers ist in den vier Altersstufen signifikant unterschiedlich verteilt. Eine Varianzhomogenität kann für alle Kriterien angenommen werden.

Tabelle 28: Vergleich der Altersgruppen für zugewiesene Rollen der Schüler

Kriterium	Alter in Jahren	N	Mittelwert	Sign. Levene-Test	df (Freiheitsgrade)	Mean-Square	F-Wert	Signifikanz
Wie oft wird der Schüler als <b>Klassensprecher</b> vorgeschlagen?	9-10	109	,90	,682	3 503	,842 3,279	,257	,857
	11-12	168	,87					
	13-14	143	,72					
	15-16	87	,80					
Wie oft wird der Schüler als <b>Sympathieträger</b> vorgeschlagen?	9-10	109	2,11	,366	3 503	9,072 3,007	3,017	,03*
	11-12	168	2,18					
	13-14	143	1,62					
	15-16	87	1,94					
Wie oft wird der Schüler als <b>Meinungsführer</b> vorgeschlagen?	9-10	109	1,78	,448	3 503	9,503 9,657	,984	,400
	11-12	168	1,73					
	13-14	143	1,33					
	15-16	87	1,21					

\* Signifikant auf dem .005 Niveau

In Abbildung 13 wird aufgezeigt, dass sich insgesamt die Mittelwerte der Häufigkeiten mit denen ein Schüler einer der drei Rollen (Klassensprecher, Meinungsführer, Sympathieträ-

ger) zugeordnet wird mit zunehmendem Alter unterscheiden. Die Rolle des Sympathieträgers erreicht den höchsten Gesamtmittelwert ( $M = 1,9$ ;  $SD = 1,7$ ). Dies kann so interpretiert werden, dass ein Schüler oder eine Schülerin durchschnittlich von zwei Mitschülern als Sympathieträger benannt wird. Die Streubreite sagt aus, dass etwa 68% der Schüler zwischen keiner Benennung und ca. vier (3,7) Benennungen liegen. Die Häufigkeit in der Rolle als Meinungsführer gewählt zu werden, folgt an zweiter Stelle ( $M = 1,54$ ;  $SD = 3,13$ ) und besitzt dabei die größte Streubreite. Diese Streubreite ist auch der Grund dafür, dass das Absinken der Mittelwerte dieser Rolle (Abb. 13) nicht signifikant wird.

Die Varianz in den Altersgruppen hinsichtlich der Verteilung der Stimmen für Meinungsführer ist annähernd gleich, wie die Varianz zwischen den vier Altersgruppen. Der Mittelwert der Benennung als Klassensprecher liegt bei mit  $M = ,83$  ( $SD = 1,81$ ) unter den Werten der beiden anderen Rollen. Somit ist auch die Wahrscheinlichkeitsverteilung in der Stichprobe so interpretierbar, dass es von unwahrscheinlicher ist, als Klassensprecher benannt zu werden als beispielweise von Mitschülern als Sympathieträger oder Meinungsführer tituiert zu werden.

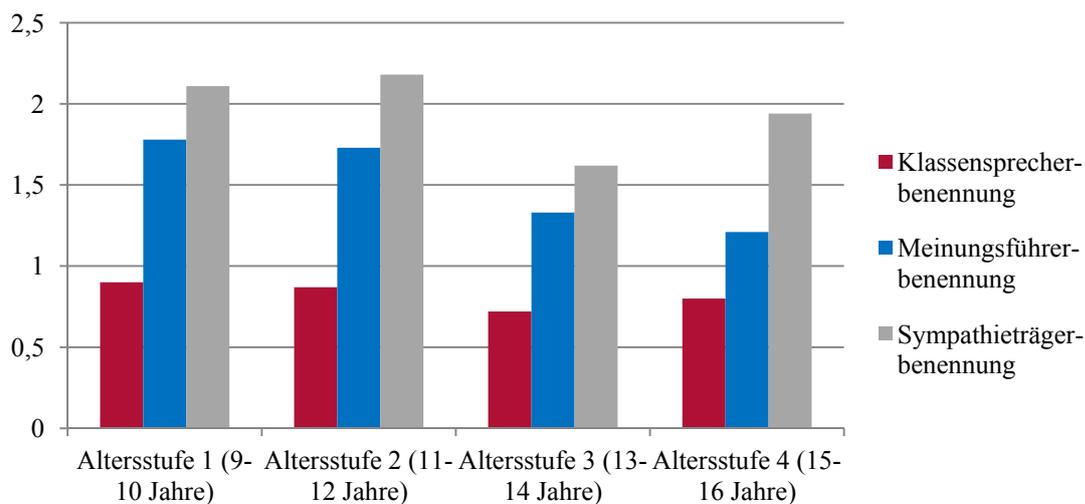


Abbildung 13: *Trend der Mittelwerte der Rollen mit zunehmendem Alter*

In der Tabelle 29 werden die Veränderungen der korrelativen Zusammenhänge der drei Rollen: Klassensprecher, Meinungsführer und Sympathieträger mit zunehmendem Alter erkennbar. In den ersten drei Altersstufen (von 9 bis 14 Jahren) korrelieren die beiden Rollen: Meinungsführer und Sympathieträger signifikant mit der Häufigkeit der Benennung als möglicher Klassensprecher. Auch die beiden durch die Untersuchungen von Fend (1991a, b) geprägten Rollen Meinungsführer und Sympathieträger korrelieren signifikant untereinander. Ab dem 15. Lebensjahr scheint eine Unterscheidung dieser Rollen vorzuliegen. Ab da an ste-

hen lediglich die Häufigkeiten als Klassensprecher und als Meinungsführer benannt zu werden in einem signifikanten Zusammenhang. Die Rolle des Sympathieträgers korreliert mit den beiden anderen Rollen nicht mehr signifikant.

Tabelle 29: Zusammenhänge der Rollen für verschiedene Altersstufen

			Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Wie oft wird der Schüler als Meinungsführer benannt?
9-10 Jahre	Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N	,43** ,000 109	,60** ,000 109
	Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N		,458** ,000 109
	Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N	,51** ,000 168	,56** ,000 168
11-12 Jahre	Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N		,374** ,000 168
	Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N	,23** ,005 143	,55** ,000 143
	Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N		,239** ,004 143
13-14 Jahre	Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N	,181 ,094 87	,39** ,000 87
	Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Pearson Korrelation Sig. (2-seitig) N		,170 ,114 87

\*Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau

Nun sollen die Kriterien, die sich als besonders bedeutsam in den vorhergehenden Kapiteln zeigten, für die vier Altersgruppen untersucht werden. Vorab werden erneut die Grundvoraussetzungen für eine Varianzanalyse überprüft.

Der Test auf Homogenität der Varianzen bezüglich der Zielsetzung: *Klassensprecher zu werden* zeigt, dass sich die Varianzen heterogen verteilen (siehe Anhang o). Für diesen Fall und das ordinalskalierte Merkmal der Deutschnote bietet sich der Kruskal-Wallis-Test an. Bei diesem Test handelt es sich um eine Alternative zum F-Test, der angewendet wird, wenn die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse verletzt werden (Bortz, 2005). Für diesen Test sind die Voraussetzungen, dass unabhängige Stichproben vorliegen, die eine stetige Verteilung aufzeigen und mindestens ordinalskalierte Daten nutzen, in dieser Untersuchung gegeben.

Tabelle 30: Vergleich der Altersgruppen für Schüler anhand der Note und der Zielsetzung

Kriterium	Altersstufe	N	Mean Rank	Chi-Square	df (Freiheitsgrade)	Signifikanz
Deutschnote	1	108	175,32	50,585	3	,000**
	2	167	274,30			
	3	142	253,14			
	4	84	300,46			
Zielsetzung	1	109	271,09	8,279	3	,041*
	2	168	263,21			
	3	141	234,22			
	4	85	234,85			

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau nach Alpha-Fehler-Adjustierung

Die Auswertung der mittleren Ränge der Schulnote mit zunehmendem Alter zeigt, dass sich der Zensuredurchschnitt verschlechtert (Tab. 30, Abb. 14). Weiter wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter weniger das Ziel verfolgt wird oder der Wunsch besteht als Klassensprecher benannt zu werden (Tab. 30, Abb. 15). Die statistische Bedeutung des Ergebnisses der Zielsetzung (Tab. 30) relativiert sich nach Alpha-Fehler-Adjustierung.

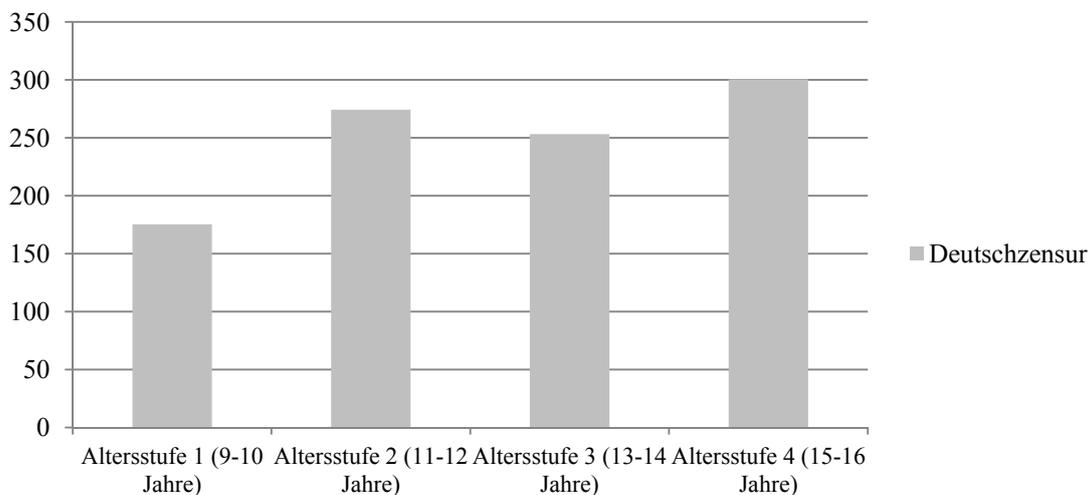


Abbildung 14: Mittlerer Rang der Zensuren mit zunehmendem Alter

Der Vergleich mit anderen hinsichtlich des schulischen Selbstkonzeptes (Skala „Sozial“ des SESSKO, Schöne et al, 2002) zeigt keinen signifikanten Unterschied mit zunehmendem Alter. Dabei werden für diesen Vergleich in der Regel Mitschüler der gleichen Altersspanne gewählt (Tab. 31). Jedoch verändern sich die Einschätzungen in anderen Facetten des Selbstkonzeptes (Skala\_kriterial, SESSKO, Schöne et al, 2002) signifikant mit sinkender Tendenz ( $p=.001^{**}$ ; Tab. 31). Besonders auffällig ist, dass die Einschätzung aller Facetten des

schulischen Selbstbildes für die jüngste Altersgruppe am höchsten lag. Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein geringeres schulisches Selbstkonzept mit zunehmendem Alter.

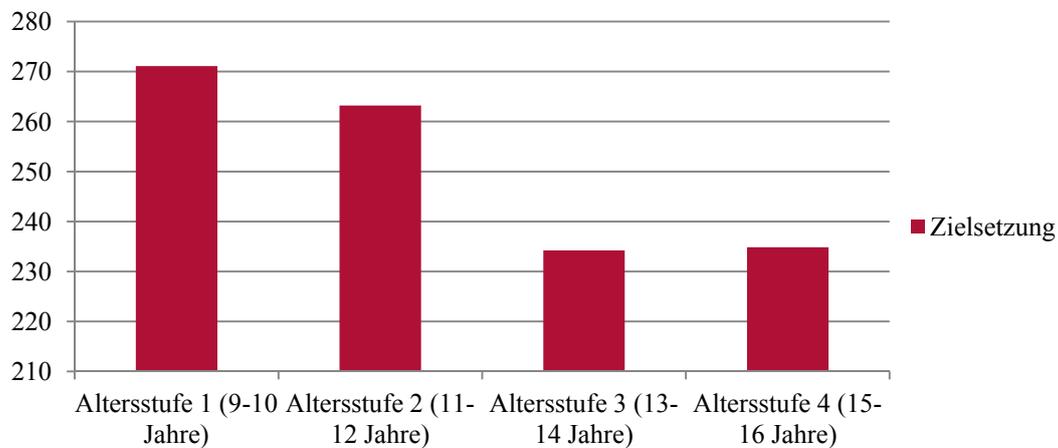


Abbildung 15: Mittlerer Rang der Zielsetzung mit zunehmendem Alter

Tabelle 31: Vergleich der Altersgruppen für Schüler anhand des Selbstkonzepts & der Persönlichkeit

Kriterium	Alter in Jahren	N	Mean	Sign. Levene-Test	df (Freiheitsgrade)	Mean-Square	F-Wert	Signifikanz
Selbstkonzept – <b>Kriterial</b> (Vergleich mit einem Kriterium)	9-10	106	53,2	,191	3 483	522,8 89,69	5,829	,001**
	11-12	164	49,8					
	13-14	136	49,2					
	15-16	81	50,1					
Selbstkonzept <b>Sozial</b> (Vergleich mit anderen)	9-10	104	50,7	,703	3 480	40,47 71,36	,567	,637
	11-12	163	50,2					
	13-14	138	49,4					
	15-16	79	49,4					
Extravertierte Aktivität (VS 3)	9-10	87	47,0	,068	3 416	553,8 106,9	5,18	,002*
	11-12	136	47,8					
	13-14	120	51,7					
	15-16	77	50,9					
Schulischer Ehrgeiz (MO 3)	9-10	83	51,6	,104	3 402	1411,5 102,4	13,782	,000**
	11-12	127	49,7					
	13-14	119	46,6					
	15-16	77	42,2					

\* Signifikant auf dem .005 Niveau / \*\* Signifikant auf dem .001 Niveau

Mit zunehmendem Alter sticht erneut die Persönlichkeitsfacette: schulischer Ehrgeiz (MO3) des PFK 9-14 (Seitz & Rausche, 2004) hervor (Tab. 31). Die Ergebnisse zeigen eine Zunahme von extravertierten Aktivitäten im sozialen Kontext mit höherem Alter ( $p=.002^*$ ),

wohingegen der schulische Ehrgeiz (MO3) signifikant absinkt ( $p=.000^{**}$ ). Damit könnte auch die Tendenz verbunden sein, dass mit höherem Alter seltener das Ziel verfolgt wird, sich als Klassensprecher wählen zu lassen (Tab. 31).

Zwischen der Zielsetzung: Klassensprecher zu werden und der Persönlichkeitsfacette: schulischer Ehrgeiz, gemessen durch die Skala MO3 des PFK9-14 (Seitz & Rausche) besteht ein signifikanter Zusammenhang der in der Tabelle 32 verdeutlicht wird.

Tabelle 32: *Korrelation des Ziels Klassensprecher zu werden & des schulischen Ehrgeizes*

Zusammenhang der Zielsetzung „Klassensprecher zu werden“ und des Schulischen Ehrgeizes (PFK9-14 Skala MO3)			
	Korrelationskoeffizient mit MO3	Sig. (2-tailed)	N
Will oder wollte der Schüler je Klassensprecher werden?	,343**	.000	403

## 7 Diskussion

Das Anliegen der vorliegenden Studie ist es, den bisher wenig erforschten Bereich der einflussnehmenden Rollen im Kindes- und Jugendalter genauer zu untersuchen und somit einen Beitrag zur Untersuchung der Entwicklung von Führungsverhalten zu leisten. Dazu wurden Schüler eines Braunschweiger Gymnasiums und einer Grundschule bei der Wahl ihrer Klassensprecher begleitet. Zudem fand parallel eine Untersuchung in Fußballvereinen aus Braunschweig und dem Raum Potsdam bei der Wahl der Mannschaftskapitäne statt.

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammengefasst und kritisch diskutiert. Begleitend sollen Anregungen für weitere Forschungsvorhaben formuliert werden.

### 7.1 Führungsrelevante Rollen: Zuschreibungen und Zusammenhänge

#### 7.1.1 Welche Merkmale sind ausschlaggebend?

Die erste Fragestellung dieser Untersuchung fokussiert die Merkmale, die ein Schüler bzw. Sportler vorweisen muss, um von anderen als Klassensprecher oder Mannschaftskapitän gewählt zu werden. Dazu wurden in den Klassen und Mannschaften Attribute gesammelt und ausgewertet. Zur Interpretation der Ergebnisse sollen die Überlegungen von Schenk-Danzinger (1993) Orientierung bieten, dass ein ideales Rollenverhalten dann vorliegt, wenn die eigenen Erwartungen mit denen der anderen übereinstimmen (vgl. Dahrendorf, 2006). Demnach identifiziert sich dann das Individuum meist auch mit seiner Rolle und man spricht von „Internalisierung des Rollenverhaltens“.

In den Attribute-Sammlungen der Klassen und Mannschaften werden dezidiert die Erwartungen an einen Rollenträger deutlich. Die Ergebnisse zeigen, dass ab der 4. Klasse nach Einschätzung von Experten und in Anlehnung an die im ISIS-System eingeflossenen Überlegungen von Prechtel (2005) eindeutig führungsrelevante Attribute benannt werden, die für Schüler und Sportler relevant bei der Wahl eines Klassensprechers oder Mannschaftskapitäns erscheinen. Die Frage aus der Einleitung dieser Arbeit, ob die Übernahme von Rollen wie Klassensprecher oder Mannschaftskapitän im Kindes- und Jugendalter einen wesentlichen biografischen Hinweis auf ein mögliches Führungspotenzial bietet, kann an dieser Stelle hin-

sichtlich der „führungsrelevanten“ Erwartungen der Mitschüler und Mitspieler an den Rollenträger bestätigt werden.

Die größte Herausforderung bei der Interpretation der Daten stellte das modellfreie Vorgehen in dieser Studie dar. In der Ergebnisdarstellung wurde, ausgehend von den Fragen zu möglichen führungsorientierten Attributen und Veränderungen zwischen den Klassenstufen, bereits auf wesentliche Unterschiede und qualitative Veränderungen mit zunehmendem Alter eingegangen. Um nun vertieft in die Auseinandersetzung der Ergebnisse einzusteigen, soll noch einmal auf die Besonderheiten der Durchführungen eingegangen werden.

Nachdem spontan das Vorgehen bei der Datenerfassung in den 3. Klassen geändert wurde, beschrieben die Kinder dieser Klassenstufe mögliche Aufgaben eines Klassensprechers. Dabei stand der Abgleich zwischen dem tatsächlichen Wissen und den „Phantasien“ der Kinder zur Rolle des Klassensprechers im Vordergrund. Die anfänglichen Ideen der Kinder sollen an dieser Stelle anekdotisch benannt werden:

*Isabel: „Der Klassensprecher soll vielleicht die Schulranzen der anderen Kinder tragen helfen?“*

*Clara: „Er soll aufpassen, dass alle mitmachen!“*

*Nele: „Er soll im Sport darauf achten, dass nicht immer dieselben in einer Mannschaft spielen!“*

Diese Zitate verdeutlichen bei allem Missverständnis, dass die Kinder sich über die Besonderheit der Rolle eines Klassensprechers bewusst waren. Dabei stehen moralische und unterstützende Attribute im Mittelpunkt. Die Kinder dieser 3. Klassen haben zuvor noch keinen Klassensprecher gewählt. Der Ehrgeiz zur Übernahme der „neu entdeckten“ Rolle war jedoch bei vielen Kindern vorhanden. Das zeigte sich in einer der beiden 3. Klassen besonders darin, dass nach der Wahl des Klassensprechers und seiner Vertretung bei zwei Jungen die Tränen liefen, weil sie in der entscheidenden Stichwahl nicht die nötigen Stimmen erhielten.

Die Schüler und auch die Sportler betonten vor allem das „faire“ und „gerechte“ Verhalten möglicher Klassensprecher und Mannschaftskapitäne. Oerter & Montada (2008, S. 572 - 606) sehen darin einen zentralen Punkt „für die Bewertung sozialer Verhältnisse, der Verteilung von Gütern und Lasten, von Rechten und Pflichten, des Austauschs zwischen den Interaktionspartnern, der Vergeltung von Unrechtstaten und der Würdigung besonderer Leistungen“. Die Gerechtigkeitsempfindung ist dabei jedoch ein Prinzip, dass sich auch hinsichtlich der damit verbundenen Komplexität mit zunehmendem Alter weiterentwickelt. Ist für Kinder nach der Vorschulzeit bereits die Gleichverteilung und Gleichbehandlung vordergründig (z.B.

Ergebnisse aus den Stichproben: „hilfsbereit“, „gerecht“, „nett“), so werden Verteilungslogiken nach Leistungen und Fähigkeiten in den folgenden Jahren bedeutsamer (z.B. Ergebnisse aus den Stichproben: „vertritt die Meinung der Klasse“, „setzt sich durch“). Betrachtet man in diesem Zusammenhang noch einmal die Überlegungen Kohlbergs (1984) hinsichtlich der aus seiner Sicht „harten [Entwicklungs-]Stufen“, wird auch erklärbar, warum gerade im Alter von 9-10 Jahren vermehrt auf die Themen Gerechtigkeit und Fairness fokussiert wird.

Auffällig ist, dass eine hohe Akzeptanz für einflussnehmende und rollenadäquate Verhaltensweisen schon im Kindes- und Jugendalter dann besteht, wenn wertekonformes Verhalten und eine moralisch integere Grundhaltung beim Führenden gegeben sind. Die Wertevorstellung der Kinder und Jugendlichen entwickelt sich im Lauf ihres Lebens bis zum Erwachsenenalter und wird geprägt durch Quellen, wie dem eigenen Elternhaus, dem Kindergarten, der Schule, den Sport- und Freizeitaktivitäten und der eigenen Peergroup (Oerter & Montada, 2008). Die Kinder erfahren, was andere als wünschenswert erachten und was sie tun müssen, um in der Gemeinschaft eingegliedert zu sein.

Die veränderten Erwartungen von Mitschülern der 3. Klasse zur 4. Klasse hin zu Fähigkeiten, die eine Durchsetzungskraft des Mitschülers und seine Vorbildwirkung betreffen, fand klassenübergreifend statt. Die Vorbildwirkung bleibt in allen nachfolgenden Klassenstufen erhalten und verdeutlicht die Ernsthaftigkeit, mit der die Wahl des Klassensprechers in den beteiligten Schulen vollzogen wurde. Um die Bedeutsamkeit der Erwartung der Vorbildwirkung des Klassensprechers und des Kapitäns der Mitschüler und Mitspieler zu unterstreichen, soll auf Bass (1985) verwiesen werden, der die Wahrnehmung der eigenen Führungskraft als Vorbild unter anderem als eine Bedingung für höher motivierte Mitarbeiter sieht. Die Sammlung der Attribute zeigt sehr deutlich, dass die Rolle des Klassensprechers und des Mannschaftskapitäns nicht eine *rein politische* oder *organisatorische Funktion* darstellt, sondern in der Erwartung der Kinder und Jugendlichen führende und einflussnehmende Komponenten beinhaltet.

Die Definition Gasteiger-Klicperas & Klicperas (1999b) hinsichtlich „Sozialer Kompetenz“ deckt sich in weiten Teilen mit den Vorstellungen der Schüler und Sportler. Demnach sind besonders Führungskompetenzen gefragt, die eine positive Beziehung zum Geführten gewährleisten. Für folgende Untersuchungen könnten diese Aspekte, die an grundlegende Beschreibungen für transformationale Führungskräfte (Felfe, 2006) erinnern, richtungweisend sein.

Die Sammlung der Attribute eines *guten* Klassensprechers oder Mannschaftskapitäns stellt dabei die Grundlage einer Entscheidung für einen möglichst geeigneten Kandidaten dar.

Die tatsächliche Wahl eines Klassensprechers oder Kapitäns wird sicherlich darüber hinaus durch unterschiedliche Gewichtungen oder Bedeutsamkeiten einzelner Attribute beeinflusst. Dabei spielen zudem auch andere, hier nicht benannte Aspekte, wie Freundschaften, Gefälligkeiten, taktische Überlegungen oder unterschiedliches Interesse der Schüler überhaupt an dieser Wahl, eine Rolle.

Die Betrachtung der Verteilung der führungsrelevanten Attribute zeigt im Extremgruppenvergleich der jungen Schüler (4./5. Klasse) und der ältesten Schüler (9./10. Klasse) einen Anstieg der Relation (Gesamtzahl aller Attribute/Anzahl der „eindeutig“ führungsrelevanten Attribute). Die Betrachtung dieser Veränderung geschieht mit Vorsicht, da keine kontrollierten Bedingungen in der Aufnahme der Attribute vorlagen, beispielsweise durch eine vorgegebene zu erreichende Anzahl oder eine Entscheidung anhand vordefinierter Beschreibungen. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass in älteren Jahrgängen bei der Entscheidung für die Benennung eines Klassensprechers häufiger auf führungsrelevante Kompetenzen geachtet wird als in den jüngeren Jahrgängen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass die Rolle des Klassensprechers in den höheren Jahrgängen stärker adulten Erwartungen an eine Führungsrolle entspricht.

### 7.1.2 Führungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale

Neben der qualitativen Sammlung von Attributen wurden Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit, als Klassensprecher vorgeschlagen zu werden, und den durch Fragebögen und Selbstauskünfte erfassten Kriterien dargestellt. Die stärksten Zusammenhänge zeigten sich zwischen den drei Rollen: Klassensprecher bzw. Mannschaftskapitän, Meinungsführer und Sympathieträger. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Befunde von Fend (1991a, b). Dennoch besteht keine vollständige Überdeckung zwischen diesen Rollen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass es sich um überlappende aber eigenständige Rollenkonstrukte handelt. Die hohen Korrelationskoeffizienten zwischen den Benennungen als Meinungsführer und dem Klassensprecher bzw. Mannschaftskapitän zeigen, dass die Bedeutsamkeit der Durchsetzung von Meinungen eher im Vordergrund stehen könnte, als die Sympathie zum gewählten Vertreter. Die Abnahme des Zusammenhangs zwischen Klassensprecher und der Benennung als Sympathieträger mit zunehmendem Alter bekräftigt diese Vermutung. Die hohe Relevanz der beiden informellen Rollen: Sympathieträger und Meinungsführer wird auch im Logit-Modell

betont. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit mit jeder Benennung durch Mitschüler in beiden Rollen, um auch als Klassensprecher benannt zu werden.

## BIOGRAFISCHE ASPEKTE & SPORTLICHKEIT - RELEVANTE EIGENSCHAFTEN?

Die fehlenden Zusammenhänge der Benennungshäufigkeiten der einflussnehmenden Rollen bei den Schülern und Sportlern und der biografischen Aspekte, wie dem Geschlecht, der Größe oder des Gewichts, zeigen, dass bereits ab dem 9. Lebensjahr eher *psychische* und weniger *physische* Aspekte bei der Zuschreibung einflussnehmender Rollen wichtig erscheinen. Nicht der *ideale* Body-Mass-Index oder für ihr Alter besondere Größenverhältnisse stehen in einem relevanten Zusammenhang zur Häufigkeit einer Benennung als Klassensprecher oder Mannschaftskapitän. Auffällig ist, dass Sportlichkeit und sportliche Leistungen auch bei den benannten Attributen durch die Kinder und Jugendlichen wenig bis keine Berücksichtigung finden. Lediglich die Sammlungen für die Wahl der Mannschaftskapitäne beinhalten Aspekte der sportlichen Leistungsfähigkeit („spielt gut Fußball; macht die Übungen vor; erfahren; gute Leistung“). Die Attribute der Sportlichkeit sind aber eher undifferenziert und auch nicht konkret auf physische Merkmale zurückzuführen. Sie sind somit von der allgemeinen Erwartung an eine gute bis sehr gute Leistungsfähigkeit für die betreffende Rolle (Schulleistung vs. Fußballerische Leistung) nicht zu unterscheiden. Schneewind et. al (1991) sahen in der Sportlichkeit einen „wesentlichen Faktor“ bei der Benennung von Geltungsträgern. Diese Überlegungen werden durch die Ergebnisse der Studie nicht in dieser Allgemeinheit gestützt.

## PHYSISCHES SELBSTBILD

Ein anderes Bild zeichnet sich im Zusammenhang zwischen der Häufigkeit als Klassensprecher benannt zu werden und der eigenen Einschätzung der Attraktivität, hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Aussehen und der eingeschätzten Anziehungskraft auf andere ab. Diese Einschätzungen der eigenen Attraktivität als eine Facette des Selbstkonzepts gehen demnach mit einer häufigeren Benennung als potenzieller Klassensprecher einher. In den Sammlungen der Attribute der Klassen und Mannschaften ließen sich keine Merkmale finden, die das physische Erscheinungsbild relevant erschienen ließen.

An dieser Stelle sollten Folgeuntersuchungen die Frage betrachten, welchen Einfluss eine positive Selbsteinschätzung der Attraktivität auf die eigenen Verhaltensweisen hat. Vorstellbar wäre, dass durch eine attraktive Wirkung auf andere und deren positive Reaktionen

auch ein selbstbewussteres Auftreten bzw. Selbstbewusstsein folgt, das den Erwartungen zur Übernahmefähigkeit einflussnehmender Rollen nahekommt (vgl. Fend, 2005, S. 239). Fend (2005) beschreibt auch begleitende Phänomene, z.B. weniger Probleme mit anderen und geselligeres Auftreten bei Kindern, die höhere Attraktivitätswerte auszeichnen. Möglich wäre hier ein Überstrahlungsfehler (auch Hof- oder Haloeffekt genannt) in der Bewertung von Mitschülern, die überdurchschnittlich attraktiv sind. Dabei wird von einer hohen Attraktivität auf andere Stärken im klassischen Sinne der Wirkungsweisen von Stereotypen geschlussfolgert (Fisher & Wiswede, 2002, S. 210). Da an dieser Stelle kein Fremdurteil aufgenommen wurde, bleiben die Überlegungen zu diesem Sachverhalt spekulativ. Es wäre auch möglich, dass keine direkt zu beobachtenden kausalen Zusammenhänge sondern moderierende Effekte durch die Attraktivität auftreten.

## LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Während in der 3. Klasse noch deutlich auf die Leistung und ab der 4. Klasse bei der Benennung relevanter Attribute immer weniger darauf geschaut wird, zeichnet sich bei der quantitativen Analyse der Zusammenhänge zu den Leistungskriterien ein klareres Bild ab. Die schulische Leistungen, operationalisiert durch die Noten der Fächer: Sport, Mathematik und Deutsch, stehen in signifikantem Zusammenhang mit der Benennungshäufigkeit als Klassensprecher. Eine bessere Note geht demnach mit einer häufigeren Benennung als Klassensprecher einher. Dieses Resultat deckt sich mit Beobachtungen von Fend (1991a, b) für die Rolle des Geltungsträgers. Diese Rolle wird in der Klasse eher durch leistungsstarke Schüler besetzt, die mit „weniger Aufwand als ihre Mitschüler gute Noten erreichen“ (Fend, 1991a).

Dieser Zusammenhang konnte für die Sportlerstichprobe nur tendenziell für die Sportnote aufgezeigt werden ( $r = -.27$ ,  $p = .03^*$  ohne Alpha-Fehler-Korrektur). Dazu könnte beitragen, dass die Schulleistung bei der Leistungseinschätzung auf dem Sportplatz weniger offensichtlich ist. Die durch die Sportlerinnen und Sportler gesammelten Attribute bestätigen dabei jedoch den Anspruch, dass der Kapitän gute bis sehr gute sportliche Leistungen erbringen muss, um Akzeptanz zu erlangen.

Weitere Untersuchungen sollten prüfen, wie die Leistungsfähigkeit der einflussnehmenden Rollenträger im jeweiligen Umfeld noch besser aufgenommen werden kann. In dieser Untersuchung sticht einzig die Deutschnote hervor, die im Logit-Modell zur Vorhersage der Klassensprecherbenennung zu den vier relevanten Kovariaten zählt.

## ZIELSETZUNG

Einen deutlichen Zusammenhang zeigt auch die dichotome Beantwortung der Frage nach dem Wunsch/Ziel Klassensprecher zu werden und der Benennungshäufigkeit für diese Rolle durch andere. Im Sinne der Zielsetzungstheorien (Locke & Lathams, 1990) wird die Annahme bestätigt, dass die eigene Zielsetzung und Absicht eine solche Rolle einnehmen zu wollen, mittelbar auch den Erfolg zur Rollenübernahme beeinflusst. Die Zielsetzung wird als Kovariate im Logit-Modell als wesentlich herausgestellt, um als Klassensprecher benannt zu werden. Die im Theorieteil ausführlich dargestellte Relevanz der eigenen Zielsetzung kann somit auch für die Übernahme einflussnehmender Rollen im Kindes- und Jugendalter angenommen werden.

Dieser Zusammenhang bezieht sich jedoch lediglich auf die Klassensprecher. Für die Sportlerstichprobe zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang ( $r = -.20$ ;  $p = .089$ ). Beim Vergleich beider Verteilungen hinsichtlich der Zielsetzung ist erkennbar, dass etwa  $\frac{2}{3}$  der Sportler den Wunsch/das Ziel verfolgen als Kapitän gewählt zu werden. In der Schule verfolgten etwas weniger als die Hälfte (46%) der Kinder und Jugendlichen dieses Ziel. Auch aufgrund dieser Verteilung ist es vorstellbar, dass kein signifikanter Zusammenhang in der Sportlerstichprobe erreicht wurde, da diese Zielsetzung auf den überwiegenden Teil der Mannschaften zutrifft. Zugleich kann dies auch ein Hinweis darauf sein, welches Image oder welche Bedeutung diese Rolle für den Einzelnen hat. Für folgende Untersuchungen sollte die Fragestellung zur persönlichen Zielsetzung in Verbindung mit einflussnehmenden Rollen demnach in den Sportlergruppen differenzierter formuliert werden.

## SELBSTKONZEPT

Nachdem die Aspekte des Selbstkonzeptes bereits hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Attraktivität diskutiert wurden, stellt sich die Frage nach der Bedeutung des schulischen Selbstkonzeptes für die Führungsrollen. Grundlegend gilt nach der Datenauswertung, je höher dieses ausgeprägt ist, umso häufiger wird ein Schüler auch als Klassensprecher vorgeschlagen.

Für weitere Untersuchungen wäre es interessant zu prüfen, was Ursache und was Wirkung in diesem Zusammenhang darstellt. Je nach Betrachtungsweise könnte ein positives schulisches Selbstkonzept zu einem selbstbewussten, optimistischen Auftreten beitragen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass andere Schüler dies registrieren und als erfolgs-

kritisches Attribut einordnen. Nach den Überlegungen von Koglin & Petermann (2008) ist eine weitere Facette des Selbstkonzepts die Selbstwirksamkeit ebenso zu beachten. Diese lässt Aussagen zu, wie Jugendliche ihre derzeitige und auf die Zukunft orientierte Lösungskompetenz einschätzen. Führungsrelevant und somit sinnvoll für weitere Forschung in diesem Zusammenhang wäre nach House (1977) und Yukl (2002) auch eine hohe Ausprägung des Selbstvertrauens, um eigene Ziele durchzusetzen.

## PERSÖNLICHKEIT

Die signifikanten Ergebnisse der extravertierten Aktivitäten (Skala VS3,  $p = .002^{**}$ ) und des schulischen Ehrgeizes (Skala MO3,  $p = .000^{**}$ ) (Skalen des PFK 9-14, Seitz, W. & Rausche, A., 2004) zeigen, dass sowohl aktives, initiierendes Verhalten im sozialen Kontext als auch die ehrgeizigen und auf schulische Interessen fokussierten Motive in hoher Ausprägung mit einer höheren Benennhäufigkeit in der Rolle als Klassensprecher einhergehen.

Die negativen Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten für das Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung (Skala MO1,  $r = -.07$ ) und die egozentrische Selbstgefälligkeit (Skala SB4,  $r = -.06$ ) geben Hinweise darauf, dass eine höhere Ausprägung tendenziell eher hinderlich bei der Wahl als Klassensprecher erscheint.

Seitz & Rausche (2004) sehen bei Kindern mit hoher Ausprägung der Skalen „extravertierte Aktivitäten“ (VS3) und „schulischer Ehrgeiz“ (MO3) als typische Verhaltensweisen: das Organisieren, initiieren von Freundschaften und Beziehungen und das *Führen von Gruppen* offenbar mit der Absicht, den „Gewinn aller Interaktionspartner zu maximieren“ und dabei sich um Wertschätzung, Anerkennung und Erfolg zu bemühen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Führungspersönlichkeit bereits ab der 4. Klasse mit einem eher sozialisierten Machtmotiv bzw. -verhalten im Sinne McClellands (1985) und Dörrens (2006) für eine einflussnehmende Rolle chancenreicher erscheint.

Andersohn et al. (2001) sehen in der Funktion aus Persönlichkeit und expliziten Wertemaßstäben der Gruppe die Grundlage für den Status einer Person. Betrachtet man die von Seitz & Rausche (2004) beschriebenen „typischen Verhaltensweisen“ extravertierter und schulisch betrachtet ehrgeiziger Kinder und Jugendlicher, so zeigen sich Überlappungen mit den durch die Klasse benannten Attributen (z.B. „organisieren, Führen von Gruppen, Anerkennung erzielen“). Die hohe Korrelation der Benennhäufigkeit als potenzieller Klassensprecher und der beiden Persönlichkeitsfacetten (extravertiert Aktivitäten und schulischer Ehrgeiz) kann als Legitimationshinweis durch die Gruppe und somit als Bestätigung der Überle-

gungen von Andersohn et al. (2001) gewertet wird.

### 7.1.3 Zusammenfassung der relevanten Attribute und Ergebnisse

Zusammenfassend kann mit Blick auf die Frage, welche Merkmale ein Klassensprecher/Kapitän vorweisen muss, um von anderen gewählt zu werden, festgehalten werden, dass es klare Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Sportlerinnen und Sportler gibt. Diese Erwartungen werden nach Einschätzungen von Personalverantwortlichen aus der Wirtschaft sowie personalauswählenden Beratern *einflussnehmenden Führungsrollen* gerecht. Sie bekräftigen somit die Relevanz, auch bei späteren Einstellungs- und Berufsentscheidungen diese Rollen zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse unterstützen Schulers (2001) Annahme, dass biografische Hinweise auch Prognosen für zukünftiges Verhalten bieten können. So sind bedeutsame Attribute benannt worden, die ebenfalls bei der Einstellung einer Nachwuchsführungskraft einer Prüfung unterzogen würden. Ob dieser Verlauf für die ausgewählte Person konstant bleibt und damit eher die Frage im Assessment-Center gestellt werden sollte: „*Wie oft wurden Sie als Klassensprecher oder Mannschaftskapitän gewählt?*“ oder „*Wurden Sie wiedergewählt?*“, um die Erfüllung der Erwartungen an die Rollenausübung zu prüfen, kann durch das Querschnittsdesign dieser Studie nicht beantwortet werden.

Die Zusammenhänge, zur Häufigkeit mit der ein Schüler für die Rolle: Klassensprecher vorgeschlagen wird, zeigen sich bedeutsam bei dessen schulischer Leistungsstärke, seinem positivem schulischen Selbstkonzept, seiner Zufriedenheit mit seinem Aussehen und seinem Körper, der eigenen Zielsetzung diese Rolle einnehmen zu wollen, seiner extravertierten Verhaltenstendenz in sozialen Interaktionen und seinem Ehrgeiz, Anerkennung in der Institution Schule zu erreichen. Zudem sind Kinder und Jugendliche, die häufig als Klassensprecher oder Mannschaftskapitän vorgeschlagen werden, auch häufig Meinungsführer und Sympathieträger. Das berechnete Logit-Modell (Kapitel 6.4.2) bekräftigt die Bedeutung der Ausprägungen beider informeller Rollen, um als Klassensprecher benannt zu werden.

Ältere Schüler achten verstärkt auf *Führungskompetenzen*, wenn sie einen potenziellen Klassensprecher bewerten. Methodisch sollte jedoch bei weiteren Forschungsvorhaben zu diesem Thema, neben einer langfristigen Begleitung von Schüler- und Sportlergruppen, auch eine individuelle Erfassung der Erwartungen an einen guten Klassensprecher oder Kapitän anstatt einer Sammlung von Attributen in der Gruppe zurückgegriffen werden. Denkbar dabei wäre auch, eine definierte Liste von Attributen in Anlehnung an die Ergebnisse dieser Studie

zu nutzen. In jüngeren Jahrgängen sollte umso mehr auf eine Verhaltensbeobachtung von Rollenverteilungen und -zuschreibungen zurückgegriffen werden, um neben den Selbstauskünften der Kinder auch andere Informationsquellen zu nutzen.

## 7.2 Merkmale potenzieller Klassensprecher

Während unter Kapitel 7.1 die Fragestellung diskutiert wurde: „*Welche Merkmale ein Schüler/Sportler vorweisen muss, um für eine führungsrelevante Rolle vorgeschlagen zu werden?*“ sollen nun die Ergebnisse zur Frage: „*Welche Unterschiede häufig gewählte Klassensprecher/ Kapitäne gegenüber anderen Schülern bzw. Sportlern zeigen?*“ ergänzend diskutiert werden.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen und Bedenken auf Seiten der Beteiligten konnte nicht aufgenommen werden, welche Kinder und Jugendlichen letztlich die Positionen der Klassensprecher und Mannschaftskapitäne einnahmen. Daher soll von potenziellen Klassensprechern und Kapitänen gesprochen werden, wenn diese häufig benannt wurden.

### 7.2.1 Unterschiede zwischen den Extremgruppen

Die Analyse der Schulstichprobe zeigt, dass etwa 5% der Schülerinnen und Schüler mehr als 4 Stimmen erhielten. Diese Gruppe (High frequent Group (HfG)) von 26 Schülerinnen und Schülern, deren Wahl hochwahrscheinlich war, wurde mit der Gruppe (Low frequent Group (LfG)) von 419 Schülerinnen und Schülern verglichen, deren Wahl aufgrund weniger oder keiner Benennungen unwahrscheinlich schien.

#### UNTERSCHIEDE IN DEN ROLLENBESETZUNGEN

Die Ergebnisse hinsichtlich der beiden informellen Rollen: Sympathieträger und Meinungsführer fielen sehr unterschiedlich zwischen den beiden Gruppen aus. Schüler aus der HfG wurden signifikant häufiger in diesen Rollen benannt, als Schüler aus der LfG.

Für weitere Untersuchungen bietet es sich an, die Kombinationen der Rollen genauer zu untersuchen. Ein beliebter Meinungsführer zeigt nach den vorliegenden Ergebnissen (Logit-Modell) die besten Chancen, um auch als Klassensprecher benannt zu werden. Dazu gibt auch der Altersverlauf der Rollenzusammenhänge, der später noch diskutiert wird, Hinweise.

Fend (1998) sieht besonders diese Gruppe von Schülern („beliebt und meinungsführend“) als „besonders“ einflussnehmend an. Er erkennt im Kontrast dazu bei „unbeliebten“ Meinungsführern eher die Tendenz als „Störer“ und „Geltungssüchtige“ in der Klasse zu wirken.

## UNTERSCHIEDE IN DER LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Auch die schulische Leistung zeigt ein klares Bild, in dem Schüler aus der Extremgruppe HfG deutlich bessere Ergebnisse erreichen. Diese Resultate umfassen alle drei Noten: Sport, Mathematik und Deutsch, obgleich die Sportnote weniger starke Differenzen zwischen beiden Gruppen aufweist. Wie schon im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben, sieht Petillon (1993) die Leistungsfähigkeit eines Schülers als „Basis für soziale Anerkennung in der Klasse“. Jerusalem und Klein-Heßling (2002) sehen bei hohen akademischen Leistungen auch die Grundlage für soziales Urteilen, angemessene Zielsetzung und die entsprechende ergebnisorientierte Verhaltensausrichtung gegeben. Besonders durch eine hohe sprachliche Kompetenz erreichen Schüler nicht nur besondere schulische Ergebnisse sondern auch nützliche soziale Interaktionsmöglichkeiten. Diese Annahme wird durch die Resultate des Extremgruppenvergleichs und des Logit-Modells (Kapitel 6.4.2) gestützt.

## UNTERSCHIEDE IN DER ZIELSETZUNG

Etwa 85% der Schülerinnen und Schüler die mehr als 4 Stimmen für die Wahl als Klassensprecher erhielten, haben oder hatten auch das Ziel diese Rolle einzunehmen. Bei diesem Gruppenvergleich zeigt sich am deutlichsten, dass sich potenzielle Klassensprecher selbst der Herausforderung stellen bzw. sich das Ziel setzen und somit nach Dargel (2005) die Grundlage für eigene Erfolge schaffen. Dafür spricht eine erhöhte „Anstrengungsbereitschaft“ und damit einhergehende selektive Aufmerksamkeitslenkung und letztlich „zielführende Handlungen“, die sich auch in den Attributen der Klasse für einen *guten Klassensprecher* wiederfinden lassen (Dargel, 2005).

Der Wunsch die einflussnehmende Rolle zu übernehmen, steht in einem engen Zusammenhang mit dem „schulischen Ehrgeiz“ (Skala MO3 des PFK 9-14; Seitz & Rausche, 2004) ( $r=.34^{**}$ ). Nach Deci & Ryan (2000) kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler diese Rolle in Angemessenheit zu ihrem Selbstkonzept anstreben und auch sie betonen, die aus der eigenen Zielsetzung resultierende Konsequenz: „erfolgsversprechendes Verhalten“ für die angestrebte Position zu zeigen. Philipp (2006) beschreibt zudem, dass ein aus Zielen und

Erfahrungen entstandenes Fähigkeitsselbstkonzept ein maßgeblich beeinflussender Faktor für die spätere Bildungs- und Berufswahl ist. Die Erfahrungen der Schüler mit konkreten einflussnehmenden und verantwortungsvollen Rollen könnten dazu in besonderem Maße beitragen. Das wird durch die Unterschiede der Schüler der HfG hinsichtlich des eigenen schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO, Schöne et al. 2002) unterstützt, das signifikant positiver ausfällt.

Bei weiteren Untersuchungen wäre ergänzend zu untersuchen, mit welcher Motivation Schüler oder Sportler die Position des Klassensprechers oder Kapitäns anstreben. Stehen dabei Konsequenzen im Vordergrund, wie die Beteiligung an schul- oder vereinsinternen Entscheidungen teilzuhaben, berufliche Vorteile bei Bewerbungen davonzutragen oder ein höheres Ansehen in der eigenen Peergroup zu erreichen, so könnten die motivationalen Zieltheorien (Rheinberg, 2008) einen hohen erklärenden Beitrag leisten. Folgende Forschungen zum Thema sollten somit langfristig angelegt sein und das persönliche Commitment zum Zielzustand untersuchen.

## UNTERSCHIEDE IN DER PERSÖNLICHKEIT

Die extravertierte Aktivität (VS3) und der schulische Ehrgeiz (MO3) (Skalen des PFK 9-14, Seitz & Rausche, 2004) stechen im Extremgruppenvergleich heraus. Häufig vorgeschlagene Schülerinnen und Schülern für die Rolle des Klassensprechers sind „fröhlich-optimistisch initiativere, strebsamere und um Anerkennung und Erfolg bemühte Kinder und Jugendliche (Seitz & Rausche, 2004). Sie zeigen deutlich stärker soziale Initiative auch beim Führen von Gruppen und suchen kooperative Wege zum Wohlergehen der Gruppe unter Berücksichtigung ihrer Anerkennung. Schülerinnen und Schüler der der High-frequent-Group unterscheiden sich gegenüber anderen Schüler nicht hinsichtlich einem höherem Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung (MO1), einer höheren Bereitschaft zu sozialem Engagement (MO4), einer stärkeren Selbstüberzeugung hinsichtlich des Erfolges oder der Richtigkeit eigener Meinungen (SB2) oder einer egozentrischen Selbstgefälligkeit (SB4).

### 7.2.2 Zusammenfassung des Extremgruppenvergleichs und des Logit-Modells

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Schüler mit mehr als vier Stimmen für die Wahl als Klassensprecher signifikant hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes, ihrer

schulischen Leistungen und der Zielsetzung zur Übernahme der einflussnehmenden Rolle als Klassensprecher sowie in ihrer Zufriedenheit mit ihrem Körper und ihrem Aussehen zu den Schülern unterscheiden, die höchstens einmal für die Klassensprecherrolle vorgeschlagen werden. Sie sind zudem signifikant häufiger Meinungsführer und Sympathieträger. Diese beiden informellen Rollen, die Deutschnote und die Zielsetzung, als „Klassensprecher gewählt zu werden“ werden auch im Logit-Modell als wichtige Kovariaten herausgestellt, die eine Benennung als Klassensprecher um so wahrscheinlicher werden lassen, je deutlicher oder besser sie ausgeprägt sind.

Mit Blick auf die eingehende Fragestellung und berufsrelevante Einstellungsentscheidungen empfiehlt es sich, ausgehend von diesen Erkenntnissen in einem Bewerbungsgespräch z.B. für Trainees zu hinterfragen: *Welche Kriterien in der Klasse des Bewerbers ausschlaggebend bei der Wahl waren, als dieser zum Klassensprecher gewählt wurde? Und: Wie sich der Kandidat hinsichtlich dieser Kriterien selbst einschätzt?*

Da die Beantwortung der ersten Frage sehr klassen- und schulformspezifisch ausfallen könnte, liegt in der differenzierten Darstellung der Hintergründe, die zur Wahl als Vertreter der Klasseninteressen beitragen, der wesentliche Beitrag. Weiter könnte hinterfragt werden: *Welche eigene Zielsetzung der Kandidat mit seiner Bereitschaft zur Klassensprecherwahl verband und welche Parallelen er für sich in der angestrebten Position vermutet?* Dabei sollten die Motive, die zur Rollenübernahme beitragen, hinterfragt werden.

### 7.3 Geschlechterunterschiede bei der Zuschreibung führungsrelevanter Rollen

Nach der Diskussion der relevanten Merkmale eines Klassensprechers, soll in diesem Kapitel auf die Unterschiede eingegangen werden, die durch das Geschlecht bedingt sind. Viele Autoren gehen davon aus, dass sich die Sozialisation von Jungen und Mädchen unterschiedlich entwickelt (bspw. Petillon, 1991; Gasteuger-Klicpera & Klicpera, 1999, Alfermann, 1996) und somit Einfluss auf Rollen und Verhaltensweisen ausübt.

#### 7.3.1 Die Rollen und führungsrelevante Merkmale im Geschlechtervergleich

Wie bereits im Ergebniskapitel 6.5 deutlich wurde, müssen verschiedene Schlussfolgerungen von Zusammenhängen einflussnehmender Rollen und personenbeschreibenden Aspek-

ten je nach Geschlecht unterschieden werden. So verdeutlicht der direkte Vergleich beider Geschlechter, dass Mädchen häufiger als Sympathieträger ausgewählt werden. Grund dafür könnte in dem liegen, was auch Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1999b) als Unterschiede der Geschlechter in Teilfacetten der sozialen Kompetenz formulierten. Sie beschrieben aus Sicht von Lehrern und Eltern für Mädchen ein verstärkt unterstützendes, helfendes Verhalten und ein „Sich-Anvertrauen“ sowie ein kompetenteres Verhalten beim Lösen von Konflikten.

Die Jungen erhielten mehr Stimmen als Klassensprecher, jedoch ist der aufgetretene Unterschied nicht signifikant. Bei der Benennung der Meinungsführer zeigt sich jedoch eine deutliche Dominanz der Jungen ( $p=.000^{**}$ ). Diese Resultate bestätigen zum einen die Untersuchungen von Fend (1991b, 1998), der ebenfalls in der Rolle der Meinungsführer häufiger Jungen sah, jedoch scheint sich die Rolle des Klassensprechers von der des Meinungsführers zu unterscheiden. Ob sich darin eine Bestätigung von Asher & Coie (1990) zeigt, dass der stärkere Einsatz von aggressivem Verhalten bei den Jungen meist auch zu einer geringeren Sympathieeinschätzung in der Klasse führt, müsste genauer untersucht werden, da die Attribute eines potenziellen Klassensprechers hohe Erwartungen an soziale Kompetenzen verdeutlichen. Laireiters & Lagers (2006) sind ebenfalls der Meinung, dass es nicht die durchsetzenden und selbstbehauptenden Fähigkeiten sind, die soziale Beziehungen besonders stark beeinflussen, sondern sozial ausgerichtete Kompetenzen, wie die Fähigkeit Kontakt aufzubauen, Wertschätzung auszudrückend und anzunehmen und dabei selbstsicher soziale Netzwerke aufrechtzuerhalten (vgl. Asher & Coie, 1990).

Die Ergebnisse könnten die Feststellungen von Petillon (1991) widerspiegeln, der eine unterschiedliche Entwicklung des Soziallebens für die Geschlechterunterschiede auch für die unterschiedliche Rollenverteilung verantwortlich macht. Die Neigung der Jungen sich ihren Status zu „erkämpfen“ und die Tendenz bei Mädchen, dies durch verbale und strategische Fähigkeiten zu erreichen sowie Einfluss durch „einfühlsames und angemessenes Verhalten“ zu erzielen, könnte auch Auslöser für die Verteilungen der Sympathieträger- und Meinungsführerrollen sein.

*Welche Bedeutsamkeit hat nun die Rolle des Klassensprechers für die Geschlechter?* Auch Buss (1999) erwartet eher Männer in Positionen, die einen höheren Status mit sich führen. Die häufige Übernahme der Rolle der Meinungsführer durch Jungen kann als Bestätigung der Erwartungen von Buss gewertet werden (1999). Was jedoch überrascht, ist die Verteilung und deutliche Vorherrschaft der Mädchen in der Gruppe der am häufigsten vorgeschlagenen Schüler für die Rolle des Klassensprechers. 18 der 26 Schüler in der High-frequent-Group sind Mädchen. Meinungsführer- und Sympathieträgerrollenverteilung unterscheiden sich in

dieser Gruppe nicht hinsichtlich des Geschlechts. Dieses Ergebnis widerspricht zudem in Teilen den Beobachtungen von Fend (1991a), der eine deutliche Dominanz der Jungen in durchsetzenden Rollen annimmt. Die Rollen des Klassensprechers und des Meinungsführers hängen für die Mädchen signifikant stärker zusammen, als für die Jungen ( $r_{\text{Mädchen}}=.58^*$ ,  $r_{\text{Jungen}}=.38^{**}$ ).

*Woher kommt dieser Unterschied und wird darin ein historischer Wandel deutlich?* Eine eher kritische Auseinandersetzung mit der im Wesentlichen durch Erzieherinnen und Lehrerinnen geprägten Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft, wie sie von Matzner & Tischner (2008) im Handbuch *Jungen-Pädagogik* beschrieben und als Begründung für ein Gefälle der Leistungsfähigkeiten zwischen Jungen und Mädchen herangezogen wird, könnte auch in diesem Sachverhalt einen erklärenden Beitrag leisten. Steffens & Mehl (2003, S. 174) beschreiben, dass Frauen „mehr soziale Kompetenz zugesprochen [wird] als Männern, da das weibliche Geschlechtsstereotyp soziale Fertigkeiten umfasst“. Sie beziehen sich auf die Ansichten Heilmans (1983), die in den 1980er Jahren eine „Feminisierung des Managements“ beobachtete und damit auch eine neue Definition der Rolle als Führungskraft mit Stärken in der „Sensibilität im Umgang mit Konflikten“ vorhersagte.

## UNTERSCHIEDE IN DER LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Ein weiteres wichtiges Ergebnis scheint der Unterschied beider Geschlechter hinsichtlich der Deutschnote zu sein. Hier erreichen die Mädchen ein signifikant besseres Ergebnis. Dies könnte an den sprachlichen Kompetenzen liegen, für die Mädchen im Allgemeinen höhere Fähigkeiten zugestanden werden und überdies eine stärkere Präferenz hinsichtlich sprachlich orientierter Schulfächer aufzeigen (Hannover, 5/10 im Druck). Dabei sollten die Inhalte des Faches Deutsch genau beachtet werden. Die Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts sind die „Entwicklung der deutschen Hörverstehens-, Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz“ ([http://www.astrail.de/schulbuch/wiki/index.php/Kategorie:Stoffverteilungsplan\\_Deutsch](http://www.astrail.de/schulbuch/wiki/index.php/Kategorie:Stoffverteilungsplan_Deutsch)). Neben der allgemeinen Anerkennung der schulischen Fähigkeiten könnte das sprachliche Niveau bzw. die Redegewandtheit besonders dazu beitragen, bei Mitschülern besondere Anerkennung zu erfahren.

Insgesamt erscheint der Hinweis von Petillon (1993), dass sich in der schulischen Leistungsfähigkeit eines Schülers eine Basisfähigkeit für soziale Anerkennung in der Klasse liegt, mit dem Blick auf die Mädchen und die Aussagekraft des Logit-Modells somit die Chance zu erhöhen, eine einflussnehmende Rolle einnehmen zu können. Es soll jedoch auch

betont werden, dass keine signifikanten Unterschiede in der schulischen Leistungsfähigkeit der Jungen und Mädchen in der Gruppe der besonders häufig vorgeschlagenen Schüler (HfG) für die Rolle des Klassensprechers vorliegen (siehe Anhang m).

Für weitere Untersuchungen wäre eine differenziertere Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten hilfreich, um daraufhin die Rollenzuweisungen und Fähigkeiten dezidierter zu bestimmen.

## GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE IM SELBSTKONZEPT

Die Aspekte der Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper und dem eigenen Aussehen im Vergleich der mittleren Ränge gehen konform mit Ergebnissen anderer Untersuchungen. Beispielsweise konnte Alfermann (2003) zeigen, dass Mädchen ihre eigene Attraktivität schlechter einschätzten. Insgesamt geben in der Gesamtstichprobe die Schülerinnen eine geringere Zufriedenheit mit ihrer selbst empfundenen Attraktivität an. Auch in diesen scheinbar für das Selbstkonzept und möglicherweise für die Rollenzuschreibungen relevanten Aspekten der physischen Attraktivität unterscheiden sich die 18 Mädchen, die in der High-frequent-Group vertreten sind, von ihren anderen Mitschülerinnen. Die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und dem eigenen Körper zeigt zwischen ihnen und den Jungen in der High-frequent-Group keinen Unterschied. In den Einschätzungen des schulischen Selbstkonzepts (Schöne et al., 2002) sind ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu beobachten.

## PERSÖNLICHKEIT IM GESCHLECHTERVERGLEICH

Die häufigere Benennung der Schülerinnen als Sympathieträger(innen) könnte mit dem Aspekt zusammenhängen, dass sich Mädchen in Ihrer Einschätzung zur Bereitschaft soziales Engagement zu zeigen (PFK 9-14 Skala MO4, Seitz & Rausche, 2004) höher einschätzen und somit auch eher Situationen wahrnehmen, die dieses Motiv anregen.

Der Geschlechtervergleich innerhalb der High-frequent-Group stellt einen signifikanten Unterschied heraus, der aufzeigt, dass auch in dieser Extremgruppe der schulische Ehrgeiz der Mädchen stärker ausgeprägt ist, als bei den Jungen ( $p = .046^*$ ). Der Blick auf die korrelativen Zusammenhänge bei getrennter Betrachtung der Geschlechter bestärkt zusätzlich die Bedeutsamkeit des schulischen Ehrgeizes, der ein signifikantes Ergebnis für die Mädchen

erreicht, während er bei den Jungen an statistischer Bedeutsamkeit verliert ( $p_{\text{Mädchen}} = .000^{**}$ ,  $p_{\text{Jungen}} = .074$ ).

### 7.3.2 Zusammenfassung des Geschlechtervergleichs

Zusammenfassend lässt sich für die Unterschiede der Geschlechtergruppen berichten, dass die häufig nachgewiesene Unterscheidung des Selbstkonzepts zugunsten der Jungen allgemein repliziert werden konnte. Die Mädchen zeigen dagegen bessere Leistungen in der für die Wahl des Klassensprechers in Zusammenhang stehenden Deutschnote und werden signifikant häufiger als Sympathieträgerinnen benannt als die Jungen. Sie zeigen ein stärkeres Bedürfnis soziales Engagement zu entwickeln, was auch ausschlaggebend für die Benennung als Sympathieträger sein könnte. Die Jungen werden wiederum häufiger als Meinungsführer benannt.

Insgesamt zeigen sich die, für die Benennhäufigkeit der Rolle als Klassensprecher, relevanten Zusammenhänge am deutlichsten für die Mädchen. Teilweise werden bei Kriterien, wie den extravertierten Aktivitäten und dem schulischen Ehrgeiz (VS3 & MO3, PFK 9-14 (Seitz & Rausche, 2004) überhaupt keine Zusammenhänge zur Benennungen als Klassensprecher für die Jungen erkennbar.

Betrachtet man separat die Gruppe der am häufigsten vorgeschlagenen Schülerinnen und Schüler für die Rolle des zukünftigen Klassensprechers (HfG, siehe Anhang m) verschwinden viele dieser Unterschiede. Hier scheinen sich die 18 Mädchen und 8 Jungen in den für die Studie relevanten Aspekten weniger zu unterscheiden. Auffällig bleibt jedoch, dass es signifikant mehr Mädchen in dieser Gruppe sind, die zudem einen höheren schulischen Ehrgeiz aufweisen.

Abschließen stellen sich die Fragen: „*Was für die Jungen von höchster Relevanz bei der Benennung eines Klassensprechers ist?*“ und „*Welche Attribute in den Gruppen zur Wahl eines „guten Klassensprechers“ benannt worden wären, wenn vorher beide Geschlechter getrennt würden?*“. Weitere Untersuchungen sollten zudem Sportarten aufsuchen, bei denen vergleichbar relevante Rollen, wie die des Kapitäns vergeben werden, aber auch ein deutlich höherer Anteil an Mädchen gewährleistet wird.

## 7.4 Der Einfluss des Alters auf die führungsrelevanten Merkmale

Dieses Kapitel widmet sich der Auswertung der Ergebnisse zur dritten Fragestellung: *Lassen sich altersbedingte Veränderungen der relevanten Auswahlkriterien feststellen?*

### 7.4.1 Relevanz der Rollen mit zunehmendem Alter

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Häufigkeiten zur Benennung als Klassensprecher oder Meinungsführer mit zunehmendem Alter nicht unterscheiden. Die Häufigkeit der Benennung als Sympathieträgers zeigt einen signifikanten Rückgang mit zunehmendem Alter. Somit bekommen weniger Schülerinnen oder Schüler diese Rolle attestiert. Während es demnach in den ersten Schuljahren wahrscheinlich ist, dass die am meisten gemochten Mitschüler auch diejenigen sind, die tonangebend und bestimmend auftreten, trennt sich, wie auch bei den Untersuchungen von Fend (1991a,b, 1998) beschrieben, diese Rollenkopplung mit zunehmendem Alter. Der Zusammenhang zwischen der Klassensprecher- und der Meinungsführerrolle bleibt jedoch in dieser Untersuchung erhalten. Schüler höheren Alters schlagen demnach Personen als Klassensprecher vor, die eher dem Bild des „Meinungsführers“, um beim Verständnis von Fend (2005) zu bleiben, entsprechen.

### 7.4.2 Wesentliche altersbedingte Zusammenhangsänderungen

In dieser Auswertung werden lediglich die Kriterien diskutiert, die sich bereits als relevant herausstellten. Dazu werden maßgeblich die Unterscheidungsmerkmale aus dem Extremgruppenvergleich und dem Logit-Modell herangezogen.

## SCHULISCHE LEISTUNGSFÄHIGKEIT IM ALTERSVERLAUF

In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass sich mit zunehmendem Alter die Schulnoten im Fach Deutsch verschlechtern. Ob die schulische Leistungsfähigkeit mit steigendem Alter an Bedeutung verliert, kann aus diesen Daten nicht abgelesen werden. Erkennbar wird, dass mit Blick auf die Ergebnisse des Extremgruppenvergleichs (siehe Anhang m) weiterhin die Schülerinnen und Schüler, die den größten Zuspruch als mögliche Klassensprecher bekommen, trotz tendenzieller Verschlechterung der Leistungen im Klassenmittel noch immer zu den leistungsstärksten Schülern gehören.

## ZIELSETZUNG FÜR EINFLUSSNEHMENDE ROLLEN IM ALTERSVERLAUF

Die Beobachtung, dass Kinder offen emotional auf eine verlorene Wahl reagierten, konnte nur in der dritten Klasse gemacht werden. Dies bot die Gelegenheit zu erkennen, wie sehr einzelne Kinder hinter dem Wunsch standen, die Rolle des Klassensprechers einzunehmen.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass mit zunehmendem Alter weniger das Ziel oder der Wunsch verfolgt wird, Klassensprecher zu werden. Dies kann vielfältige Ursachen haben. Vorstellbar wäre ein zunehmendes Desinteresse an *politisch-* oder einflussnehmenden Rollen. Weiter wäre vorstellbar, dass das Image dieser Rolle für Schüler höherer Jahrgänge sinkt oder andere Interessen in den Vordergrund treten. Gestützt wird diese Vermutung durch den Rückgang des schulischen Ehrgeizes (PFK 9-14 Skala MO3, Seitz & Rausche, 2004). Hier fließt das Engagement für schulspezifische Situationen ein, in denen Anerkennung eine hohe Bedeutsamkeit hat. Provokant und gleichzeitig ernüchternd erscheinen in diesem Zusammenhang die Bemerkungen Travers (1978, zitiert nach Oerter & Montada, 2008): „the school is more likely to be a killer of interrests than the developer“, wobei er sich auf den Interessensschwund an den Schulfächern bezieht. Eine Begründung dafür könnte auch in der Ausweitung neuer Handlungsfelder und Erfahrungen der Jugendlichen liegen

Durch die Frage: „*Willst Du oder wolltest Du jemals Klassensprecher werden?*“ wurde im personenbezogenen Fragebogen eine ungünstige Grundlage für die Auswertung geschaffen. Es findet aufgrund der zweigeteilten Frage eine Konfundierung statt, die eher durch zwei Fragen hätte erfasst werden sollen: *Wolltest Du in der Vergangenheit je Klassensprecher werden?* und *Willst Du derzeit Klassensprecher werden?*

## SELBSTKONZEPT IM ALTERSVERLAUF

Rost (2007) führte mit Bezug auf die Erkenntnisse von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) in den Grundaussagen über das Selbstkonzept mit auf, dass sich dieses mit zunehmendem Alter weiter entwickelt und dabei differenzierter wird. Die sinkende Tendenz der Ergebnisse dieser Studie bezüglich des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO, Schöne et al, 2002) bestätigt diese Auffassung einer kritischeren Reflexion bei älteren Schülern. Relevant erscheint dieser Verlauf mit Blick auf die möglichen Konsequenzen, welche die geringere Selbstzufriedenheit auf ein sicheres Auftreten, die Bereitschaft anspruchsvolle Rollen anzu-

nehmen und die Ausübung von einflussnehmenden Handlungen auf andere Mitschüler oder Mitspieler hat (vgl. Bandura, 1994).

Dass der „Vergleich mit anderen“ (SESSKO-Skala\_sozial) dabei keine signifikanten Veränderungen aufweist, kann mit der Auffassung Gerlachs et. al (2007) erklärt werden, dass bei einer „günstigen Auswahl von Vergleichspersonen“ (z.B. der eigenen Peergroup) dieser Vergleich eine realistische Sicht bietet. Die eigenen Fähigkeiten erscheinen dabei möglicherweise weniger schlecht sondern „normgerecht“.

## PERSÖNLICHKEIT IM ALTERSVERLAUF

Schülerinnen oder Schüler die sich darin hoch einschätzen, dass sie sich um Wertschätzung durch andere sowie um Erfolg und Anerkennung bemühen und dabei kooperative Wege wählen (Skala MO3, PFK9-14, Seitz & Rausche, 2004), werden auch mit zunehmendem Alter häufiger als Klassensprecher vorgeschlagen. Jedoch nimmt die Ausprägung dieser Persönlichkeitsfacette deutlich mit höherem Alter ab. Bei der Ausübung extravertierter Aktivitäten (Skala VS3, PFK9-14, Seitz & Rausche, 2004) sind vor allem soziale Interaktionen gemeint, welche nach Auffassung der Autoren des PFK 9-14 (Seitz & Rausche, 2004) neben dem Kontaktaufbau zu anderen und der Tendenz zur Verantwortungsübernahme beim Organisieren von Dingen auch mit führenden Rollen in Gruppen einhergehen. Diese Verhaltensweisen nehmen mit höherem Alter signifikant zu.

### 7.4.3 Zusammenfassung der altersbedingten Veränderungen

Deutlich wurde bei der Untersuchung der altersbedingten Veränderungen, dass mit zunehmendem Alter die Zusammenhänge zwischen den Rollen: Sympathieträger, Meinungsführer und Klassensprecher abnehmen. Im Alter von 15 und 16 Jahren steht die Rolle des Sympathieträgers weder mit der Rolle des Meinungsführers noch mit der des Klassensprechers im Zusammenhang. Im Durchschnitt werden zudem weniger Schüler als Sympathieträger benannt.

Weiter wird erkennbar, dass sowohl das Ziel, Klassensprecher zu werden, als auch der schulischen Ehrgeiz abnehmen. Im Gegenzug erhöht sich die Ausprägung der extravertierten Aktivität mit höherem Alter. Mit zunehmendem Alter sinkt das schulische Selbstkonzept erkennbar.

Der Anstieg der Relation zwischen führungsrelevanten und anderen durch die Klassen benannten Attributen zwischen den Jahrgangsstufen 4./5. und 9./10. Klasse bestätigt insgesamt jedoch, dass in den höheren Jahrgängen bei der Beschreibung relevanter Merkmale eines Klassensprechers, vermehrt auf Attribute einer erfolgreichen Einflussnahme geachtet wird. Wesentlich dabei könnte sein, dass Klassensprecher und Meinungsführer mit zunehmendem Alter auch Fähigkeiten entwickeln, um ihre Einflussnahme in sozial akzeptierter Form zu gestalten und dabei *taktvoll* aufzutreten.

Somit ist vielleicht im höheren Schulalter weniger die Frage relevant: *Mag ich diese Person?* im Sinne der Sympathieeinschätzung sondern es könnte wichtiger sein, zu klären: *Handelt er/sie für meinen Geschmack aus seiner/ihrer Rolle heraus angemessen und im Sinne der Gruppe, um **Einflussnahme unter Gleichen** zu begünstigen?*

## 8 Literatur

- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34 (3), 161–172.
- Adler, A. (1930). Individual psychology. In C. Murchison (Ed.), *Psychol Psychologies of 1930* (pp. 395-405). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ahnert, J., Bös, K. & Schneider, W. (2003). Motorische und kognitive Entwicklung im Vorschul- und Schulalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 185–199.
- Ahnert, J. & Schneider, W. (2007). Entwicklung & Stabilität motorischer Fähigkeiten vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 12–24.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks: Sage.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (3), 135–143.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993) Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64–86.
- Asendorpf, J.B. (1998). Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Motive und Verhaltensweisen. In F.E. Weinert (Ed.), *Entwicklung im Kindesalter* (pp. 153-176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer Verlag.
- Asher, S. R. & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Univ. Press.
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21 (1), 91-104.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research,

- and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–49.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Plinke, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Eine anwendungsorientierte Einführung (11. Aufl.). Berlin: Springer.
- Badger, K., Craft, R. S. & Jensen, L. (1998). Age and gender differences in value orientation among American adolescents. *Adolescence*, 33 (131), 591-596.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1986). *Charisma entwickeln und zielführend einsetzen*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Becker, C. (2006). „Traineeprogramm“. In R. Bröckermann, M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung*, Stuttgart: Schäffer-Poesche.
- Bergemann, N., Scheurer, H. & Altstötter-Gleich, C. (2003). Retest-Reliabilität und faktorenanalytische Dimensionalität der FSKN. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 367–380.
- Beutel, W. & Fauser, P (2001). *Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Erfahrenne Demokratie*. Wie Politik praktisch gelernt werden kann, Opladen.
- Bierhoff, H. W. (2000). *Sozialpsychologie*. Ein Lehrbuch (5. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer.
- Blickle, G. (2004). Einflusskompetenz in Organisationen. *Psychologische Rundschau*, 55 (2), 82–93, Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A. & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 946-960.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W.M., Doyle, A.B. & Markiewicz, D. (2001). Developmental Profiles of Peer Social Preference Over the Course of Elementary School: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology*. Vol. 37, No. 3, 308-320.
- Brodbeck, F. C., Frese, M. & Javidan, M. (2002). Leadership made in Germany: Low on compassion, high on performance. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 16-30.

- Brown, B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 47-55.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. Jüttemann, & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157-190). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C. (2000). Motivation and Performance following failure: The effortful pursuit of self-defining goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 340-356.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Bürki, D. (1998). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (S. 11-47). Bern: Haupt.
- Buss, D. M. (1999). Human nature and individual differences: The evolution of human personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 31-56). New York: Guilford Press.
- Cairns, R., Xie, H., & Leung, M.-C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Hrsg.), *Sociometry Then and Now: Building on Six Decades of Measuring Children's Experiences with the Peer Group* (S. 25-53). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Caldarella, P. & Merrel, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Caspi, A., & Bern, D. J. (1990). Personality continuity and change across the life course. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 549-575). New York: Guilford Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment* (Vol. I). Theoretical foundations and research validation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, S.E. & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construal and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Collani, von G. (1987). *Empirische Befunde zur Überprüfung clusteranalytisch ermittelter Gruppenstrukturen*. Braunschweiger Berichte aus dem Institut für Psychologie der TU, 1987/1.
- Dahrendorf, R. (2006). *Sociologus (16. Aufl.)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dargel, A. (2005). *Zielbindung und Zielplanung: Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität*. Inaugural-Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Dargel, A. & Brunstein, J. C. (2005). Ziele. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie*, (S. 277- 287). Göttingen: Hogrefe.
- Daseking, M. & Lemcke, J. (2006). Testrezension. *Diagnostica*, 52, S. 45-47.
- Dickhäuser, O. & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und allgemeiner Selbstwert. Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (3), 98-103.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dörr, S.L. (2006). *Motive, Einflussstrategien und transformationale Führung als Faktoren effektiver Führung*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, valuse and goals. *Annu. Rev. Psychol.* 2002. 53, 109–32.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine De Gruyter.
- Eisenberg, C., Lanfranchi, P., Mason, T. & Wahl, A. (2004). *FIFA 1904-2004: 100 Jahre Weltfussball*. Die Werkstatt. Göttingen.
- Eggers, E. (2002). Die Anfänge des Fussballsports in Deutschland. In: Markwart, Herzog (Hrsg.). *Fussball als Kulturphänomen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Elias, N. (2009). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Erz, J. (2007). *Der Spielführer*. 4 Fragen an Cheftrainer Arno Michels zu diesem Thema. <http://www.svmorbach.de/2007/thema120707.htm> . Recherchiert am 24.05.2011
- Felfe, J. (2003). *Transformationale und charismatische Führung und Commitment im organisationalen Wandel*. Habilitation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: KSV Kölner

Studien Verlag.

- Felfe, J. (2006). Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5 (4), 163-176.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen*. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. I. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991a). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 9-32). Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1991b). „Soziale Erfolge“ im Bildungssystem – die Bedeutung der sozialen Stellung in Schulklassen. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 217-238). Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1998). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. In *Vom Kind zum Jugendlichen: der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Findlay, L. C., & Bowker, A. (2009). The Link between Competitive Sport Participation and Self-concept in Early Adolescence. *Journal of Youth Adolescence* (2009) 38, 29–40 39.
- Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 65–72.
- Fischer, W. A, Schratz, M- (1993). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck. Österreichischer Studienverlag.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie 2. Aufl.* München: Oldenbourg.
- Franiek. S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung* 16 (4), 240 – 249..
- Freund, A. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 54 (4), 233–242.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999a). Erfahrungen als Außenseiter - Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*. Vol. 8, No. 4, 254-264.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999b). Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. Vol. 27, No. 2, 93-102.
- Gerlach, E., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007.) Referenzgruppeneffekte im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (2), 73–83.
- Gollwitzer, P. M. (1991). *Abwägen und Planen: Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology*, Vol. 4, pp. 141-185.
- Gollwitzer, P. M. & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186-199.
- Grasy, B. (2004). *Das Modell der Partizipativen Grundschule. Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Hanisch, C. (1985). *Vor- und Leitbilder bei Schülern des polytechnischen Lehrgangs*. Veröffentlichte Diplomarbeit. Linz: Verlag der Universität Linz.
- Hannover, B. (im Druck). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
- Heilman, M. E. (1983). Sex bias in work settings. The lack of fit model. *Research in Organizational Behavior*, 5, 269–298.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 83–99). Stuttgart: Enke.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.

- Herzberg, I. (1992). Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In D. Jugendinstitut (Hrsg.), *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit* (S. 75-126). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (4 Aufl.). Weinheim: PVU.
- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (1), 2–17.
- Horowitz, F. D. (1962). The relationship of anxiety, self-concept and sociometric status among fourth, fifth and sixth grade children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 (3), 212-214.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., Spangler, W. & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36 (3), 364-396.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Jerusalem, M. (1993). Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. *Zeitschrift Manual zur Antrittsvorlesung*. Forschungsabteilung der Humboldt-Universität.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*. Vol. 9, No. 4, 231-240.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154–163.
- Kappelhoff, K. (2006). *Das Buch. Für Schülervereinerinnen und Schülervereiner*. Landes-schülervereinerung Hessen.
- Kauffeld, S. und Grote, S. (2000). Kompetenzdiagnose mit dem Kasseler-Kompetenz-Raster.

*Personalführung, 1*, 30-37.

- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oemig, C., & Monarch, N. D. (1998). Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1231-1247.
- Kleinmann, M. (2003). *Assessment-Center*. Göttingen: Hogrefe.
- Klößner, C. A., Beisenkamp, A., & Schröder, R. (2002). Das LBS- Kinderbarometer. In L.-I. J. Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001*. Das LBS-Kinderbarometer (S. 21-43). Opladen: Leske und Budrich.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Gewalterfahrungen von Jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56* (2), 133–140.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper.
- Krappmann, L. (1993). Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In A. E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 37-58). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (2002). Kinder und ihre Freunde. In L.-I. J. Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001*. Das LBS-Kinderbarometer (S. 257-274). Opladen: Leske und Budrich.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1983). Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In F. Neidhard (Hrsg.), *Gruppensoziologie* (S. 420-450). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1985). Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik, 31*, 321-337.
- Laireiter, A.-R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 389* (2), 69-78.
- Lewin, K., Lippitt, R & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271–301.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*, 513-520.
- Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical selfconcepts for adolescent elite athletes and non-athletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 237–259.
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

- McClelland, D., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- McClelland, D. & Boyatzis, R. (1982). Leadership Motive Pattern and long term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- McClelland, D., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Meuren, D. & Hennies, R. (2009). *Frauenfußball: Der lange Weg zur Anerkennung*. Göttingen: Verlag Die Werkstatt.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz.
- Moreno, Jakob L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mummendey, H.-D. (1984). Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (2. Aufl.) (S. 171-202). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (Bd. 6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 201-216). Stuttgart: Enke.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 175-185.
- Petermann F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petillon, H. (1991a). *Die Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklung des Grundschulkindes*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Petillon, H. (1991b). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 201-216). Stuttgart: Enke.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persön-*

- lichkeitsentwicklung*. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 33-56). Stuttgart: Enke.
- Pfeffer, I. & Alfermann, D. (2006). Diagnostik im Gesundheits- und Freizeitsport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13 (2), 60–67.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: DTV.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *Die Psychologie des Kindes*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
- Pöhlmann, C., Hannover, B., Kühnen, U. & Birkner, N. (2002). Independent und interdependente Selbstkonzepte als Determinanten des Selbstwerts. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33 (2), 111–121.
- Pössel, P., Delleman, von U. & Hautzinger, M. (2005). Verhaltensbeurteilung durch Gleichaltrige. Evaluierung der Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary-School Students (ASSESS-D). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 135–143.
- Prechtel, E. (2005). ISIS - Interaktives System zur Identifikation sozialer Kompetenzen. Test und Tools. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (4), 195-199.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 153-163.
- Raithel, J. (2003). Risikobezogenes Verhalten und Geschlechtsrollenorientierung im Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 11 (1), 21-28.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G., H. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung* 16 (4), 199 – 208.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (Bd. 3), S. 933-1016. New York: Wiley.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saile, H. & Kison, K. (2002). Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern: Situative Aspekte und Verarbeitungsebenen. *Diagnostica*, 48, 1, 6-11.

- Salisch, von M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Band 4, S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Schenk-Danzinger, L. (1993). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9–18.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München: Psychologie Verlags Union.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schreyögg, G., Koch, J. (2007). *Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Gabler.
- Schuler, H. & Marcus, B. (2001). Biografieorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 200). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ *Sozialkompetenz* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2004). PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (4. Aufl.). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54 (5), 773-775.
- Sergiovanni, T.J. (1990). "Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results." *Educational Leadership* 47, 8, 23-27.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1979). Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences. *Child Development*, 50 (4), 936-941.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S. R., Rost, D.H. & Müller, C. (2003). Bezugsnormorientierte Selbstkonzepte. Zur Eignung der SESSKO. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24 (4), 325–335.
- Steffens, M. C. & Mehl, B. (2003). Erscheinen Karrierefrauen weniger sozial kompetent als

- Karrieremänner? Geschlechtsstereotype und Kompetenzzuschreibungen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34 (3), 173-185.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2005). *Management* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (4), 239–257.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (2003). *Sozialpsychologie*. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Tenorth, H-E. & Rudolf, T. (2007). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Trinker, H. (1998). *Laozi flankt, Konfuzius dribbelt. China scheinbar im Abseits: Vom Fußball und seiner heimlichen Wiege*. Welten Ostasiens; Bd. 9. Bern: Lang.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University Press.
- Wagner, A. (2008). *Eine Mannschaft zu führen, liegt mir um Blut*.  
<http://www.bundesliga.de/de/liga/news/2008/index.php?f=0000103252.php> . Recherchiert am 24.05.2011)
- Warschburger, P. (2000). *Chronisch kranke Kinder und Jugendliche – Psychosoziale Belastungen und Bewältigungsanforderungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Warschburger, P. , Fromme, C. & Petermann, F. (2004). Gewichtsbezogene Lebensqualität bei Schulkindern: Validität des GW-LQ-KJ. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12 (4), 159-166.
- Weinert, F. E. (1998). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Westhoff, K., Hellfritsch, L.J., Hornke, L.F., Kubinger, K.D., Lang, F., Moosbrugger, H., Püschel, A., Reimann, G. (2005). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. (2. Aufl.). Lengerich: Pabst.
- Wild, E. (2002). Lebensraum Schule - Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer* (S. 237-255). Opladen: Leske und Budrich.
- Wheeler, V. A. & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795–805.
- Wirtz, P. (2007). *Politische Bildung für Engagierte in der Schülerversretung*. Info-Blatt: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutsch-

land.

Yukl, G. & Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76 (3), 416-423.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). London: Prentice-Hall.

Ziegenspeck, J (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter - Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, Vol. 8, No. 1, 36-48.

### **Weitere verwendete Quellen im Internet**

[http://www.astrail.de/schulbuch/wiki/index.php/Kategorie: Stoffverteilungsplan/\\_Deutsch](http://www.astrail.de/schulbuch/wiki/index.php/Kategorie:Stoffverteilungsplan/_Deutsch)  
(recherchiert am 24.5.2010)

<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=562> (recherchiert am 24.05.2011)

<http://www.bwbs.de/Brandt/9.html> (Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung (recherchiert am 24.05.2011)

<http://www.dfb.de/index.php?id=11103> (recherchiert am 24.05.2011)

<http://www.dipf.de> (recherchiert am 11.10.2009)

## 9 Anhang

In diesem Abschnitt werden alle in der Untersuchung verwandten Fragebögen, Expertenratings führungsrelevanter Attribute sowie im Ergebnisteil nicht angegebene Tabellen aufgeführt.

### Anhangsverzeichnis

Anhang a: Fragebogen zur Person.....	I
Anhang b: SESSKO (Schöne et al, 2002) .....	II
Anhang c: Anschreiben an die Eltern der Kinder und Jugendlichen.....	III
Anhang d: Physische Selbstkonzeptskalen - PSK (Stiller, 2004).....	IV
Anhang e: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Christina S. ....	V
Anhang f: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Helke N. ....	VII
Anhang g: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Julia R. ....	X
Anhang h: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Udo S. ....	XII
Anhang i: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Dr. Andreas S. ....	XV
Anhang j: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Andrea M. ....	XVII
Anhang k: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Carolin W. ....	XX
Anhang l: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Jürgen W. ....	XXII
Anhang m: Vergleich der Extremgruppen hinsichtlich relevanter Kriterien und Geschlecht.....	XXV
Anhang n: Test der Normalverteilungsannahmen.....	XXV
Anhang o: Test der Varianzhomogenitäten für den Altersvergleich.....	XXVI
Anhang p: Test der Normalverteilung für Klassensprecher- und Kapitänbenennung .....	XXVII
Anhang q: Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung für Klassensprecher .....	XXVII
Anhang r: P-P-Diagramm und Verteilung der standardisierten Residuen .....	XXVII
Anhang s: Häufigkeitsverteilung der AV und Streudiagramm der Residuen .....	XXVIII
Anhang t: Klassifizierungstabelle der AV des Logit-Modells .....	XXVIII
Anhang u: Modellüberprüfung des Logit-Grundmodells ohne Kovariate .....	XXVIII
Anhang v: Nicht im Logit-Grundmodell eingeschlossene Kovariate .....	XXIX
Anhang w: Vorhersagewert des Logit-Modells .....	XXIX
Anhang x: Klassifizierungstabelle der Kovariaten des Logit-Modells .....	XXX
Anhang y: Korrelationsmatrix des Logit-Modells .....	XXX

## Anhang a: Fragebogen zur Person

**Fragebogen zur Forschungsarbeit -  
Einflussnahme unter Gleichen  
Beantworte bitte alle Fragen:**

Wie heißt Du? \_\_\_\_\_

Wie alt bist Du?

Jahre

Bist Du weiblich  oder männlich  ?

Wie viel wiegst Du?

kg

Wie groß bist Du?

cm

In welche Klassenstufe gehst Du?

Klasse

Klasse a)  b)  c)  d) Wie oft pro Woche treibst  
Du Sport?

x pro Woche

Welche Note hattest Du auf  
dem letzten Zeugnis in Mathe?Welche Note hattest Du auf  
dem letzten Zeugnis in Deutsch?Welche Note hattest Du auf  
dem letzten Zeugnis in Sport?Willst Du oder wolltest Du schon  
einmal Klassensprecher werden?Ja Nein Wer sollte aus Deiner Sicht Euer  
Klassensprecher werden? \_\_\_\_\_**Vielen Dank für das Ausfüllen!**

## Anhang b: SESSKO (Schöne et al, 2002)

Liebe Schülerin und lieber Schüler, auf den folgenden Seiten findest Du einige Aussagen. Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für Dich zutrifft.							
Das wird Dir zunächst an einem Beispiel erklärt:							
		Ich bin über- haupt nicht fleißig	Ich bin eher nicht fleißig	Ich bin weder nicht fleißig noch fleißig	Ich bin ein eher fleißig	Ich bin sehr fleißig	
0	<b>Ich bin ...</b>	überhaupt nicht fleißig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr fleißig
Es ist wichtig, dass Du die Fragen sorgfältig liest und ehrlich Deine Meinung sagst. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was Du denkst. Es ist auch wichtig, dass Du alle Fragen beantwortest, weil sonst der Bogen nicht ausgewertet werden kann.							
1	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für ...	nicht begabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr begabt
2	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich das Lernen von neuen Sachen in der Schule ...	schwer fällt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht fällt
3	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich dass ich mit den Aufgaben in der Schule ...	nicht gut zurecht komme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gut zurecht komme
4	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, glaube ich dass ich ...	nicht intelligent bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intelligent bin
5	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich ...	wenig kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	viel kann
6	Ich bin für die Schule ...	weniger begabt als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	begabter als früher
7	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir ...	schwerer als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als früher
8	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule ...	schlechter zurecht als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	besser zurecht als früher
9	Ich bin ...	weniger intelligent als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	intelligenter als früher
10	die Aufgaben in der Schule fallen mir ...	schwerer als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als früher
11	Ich kann in der Schule ...	weniger als früher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehr als früher
12	Ich denke, ich bin für die Schule ...	weniger begabt als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	begabter als meine Mitschüler(innen)
13	Etwas Neues zu lernen fällt mir ...	schwerer als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als meine Mitschüler(innen)
14	Mit den Aufgaben in der Schule, komme ich ...	schlechter zurecht als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	besser zurecht als meine Mitschüler(innen)
15	Ich bin ...	weniger intelligent als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	intelligenter als meine Mitschüler(innen)
16	Ich kann in der Schule ...	weniger als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehr als meine Mitschüler(innen)
17	die Aufgaben in der Schule fallen mir ...	schwerer als meinen Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als meinen Mitschüler(innen)
18	Ich bin für die Schule ...	nicht begabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr begabt
19	Neues lernen fällt mir ...	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht
20	Ich bin ...	nicht intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intelligent
21	Ich kann in der Schule ...	wenig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	viel
22	In der Schule fallen mir viele Aufgaben ...	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht

**Vielen Dank!**

## Anhang c: Anschreiben an die Eltern der Kinder und Jugendlichen

An die Eltern der Schüler des Gymnasiums Ricarda Huch

Braunschweig , 03.08.09

Liebe Eltern!

Im Rahmen einer Forschungsarbeit zu **Führungsphänomenen im Kindes- und Jugendalter** untersucht das Institut für Psychologie der Technischen Universität Braunschweig die Wahl der Klassensprecher an der Schule Ihres Kindes. Dabei soll untersucht werden, was einen guten Klassensprecher ausmacht und welche Eigenschaften ein Klassensprecher vorweisen muss, um gewählt zu werden.

Die Untersuchung ist nach Absprache mit der Schule in zwei Teile gegliedert:

Im ersten Teil werden mit den Schülern in der Klasse Eigenschaften und Fähigkeiten eines Klassensprechers erarbeitet und diskutiert. Im zweiten Teil werden den Schülern Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung als Hausaufgabe mitgegeben. Die durch die Fragebögen erhobenen Daten werden von uns anonym verwendet, d.h. weder Lehrer noch andere nicht unmittelbar an der Forschungsarbeit beteiligte Personen können die ausgefüllten Fragebögen einsehen. Die individuellen Ergebnisse der Fragebögen werden nicht veröffentlicht. Der Schule wird lediglich das Gesamtergebnis der Forschungsarbeit mitgeteilt, das auch gern allen Eltern zugänglich gemacht wird.

Die Angabe personenbezogener Daten ist selbstverständlich freiwillig. Diese werden allerdings benötigt, um später Klassensprecher mit den anderen Schülern zu vergleichen.

Beim Beantworten der Fragen möchten wir die Schüler bitten, die Fragebögen in Ruhe und allein auszufüllen. Das Forschungsvorhaben unterstützt die Selbstreflexion und die soziale Kompetenz Ihres Kindes.

Wir bedanken uns recht herzlich für ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Dipl.-Psych. Jens Quandt

René Sendzina

Habib Saadat



## Anhang d: Physische Selbstkonzeptskalen - PSK (Stiller, 2004)

	<b>Physisches Selbstkonzept</b>	trifft nicht zu		trifft zu
1	Ich denke, dass ich für die meisten Sportarten beweglich genug bin.			
2	Bei den meisten körperlichen Betätigungen sind meine Bewegungen weich und gleichmäßig.			
3	In einem Test, der Kraft misst, wäre ich gut.			
4	Ich kann leicht schwere Dinge hochheben.			
5	In einem Test, der Schnelligkeit misst, würde ich gut abschneiden.			
6	Ich kann meinen Körper ganz gut drehen, wenden und verbiegen.			
7	Ich bin stärker als die meisten anderen in meinem Alter.			
8	Bei den meisten Sportarten bin ich gut.			
9	Über eine kurze Strecke bin ich schneller als die meisten meines Alters.			
10	Ich finde, mein Körper kann gleichmäßige Bewegungen leicht ausführen.			
11	Ich kann eine schnelle Bewegung oft hintereinander ausführen.			
12	In Sportdisziplinen, wo man sehr schnell reagieren muss, bin ich gut.			
13	Ich denke, dass ich in einem Test, der die Beweglichkeit misst, ganz gut abschneiden würde.			
14	Die meisten Sportarten fallen mir leicht.			
15	Mein Körper ist beweglich.			
16	Ich habe eine Menge Kraft in meinem Körper.			
17	Ich bin schwach und habe keine Muskeln.			
18	Ich bin besser im Sport als die meisten meiner Freunde.			
19	Andere Leute denken, dass ich gut im Sport bin.			
20	Es fällt mir leicht, die Bewegungen meines Körpers zu kontrollieren.			
21	Ich bin körperlich stark.			
22	In einem Test, der körperliches Durchhaltevermögen misst, wäre ich gut.			
23	Meine Körperteile lassen sich ganz gut in alle Richtungen biegen und bewegen.			
24	Ich denke, dass ich eine lange Strecke laufen könnte, ohne müde zu werden.			
25	Beim Sport sehen meine Bewegungen schön aus und sind aufeinander abgestimmt.			
26	Ich bin gut in Ausdauersportarten wie Langstreckenlauf, Aerobic, Radfahren, Schwimmen oder Skilanglauf.			
27	Ich kann eine weite Strecke rennen, ohne anzuhalten.			
28	Mein Körper ist steif und unbeweglich.			
29	Es fällt mir schwer, Bewegungen ganz schnell auszuführen.			
30	Ich habe gute sportliche Fähigkeiten.			
31	Über eine kurze Strecke kann ich sehr schnell laufen.			
32	In Sportspielen bin ich gut.			
33	Ich könnte 5 Kilometer joggen, ohne stehen zu bleiben.			
34	Ich kann gut meine Bewegungen koordinieren.			
35	Ich kann eine lange Zeit körperlich aktiv sein, ohne müde zu werden.			
36	Ich fühle mich sicher im Ausführen von schwierigen und schnell aufeinander folgenden Bewegungen.			
	<b>Physische Attraktivität</b>			
1	Ich habe ein ausdrucksvolles und interessantes Gesicht.			
2	Ich fühle mich in meinem Körper zu Hause.			
3	Ich neige dazu, meinen Körper zu verbergen.			
4	Ich bin mit meinem Körper zufrieden.			
5	Manchmal mag ich meinen eigenen Körper nicht.			
6	Ich bin stolz auf meinen Körper.			
7	Ich kann mir nur schwer vorstellen, dass andere mich wegen meines Aussehens anziehend finden.			
8	Wenn ich mich vom Aussehen her mit anderen vergleiche, bin ich der Meinung, dass ich mich sehen lassen kann.			
9	Ich wirke auf andere anziehend.			
10	Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.			

## Anhang e: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Christina S.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	fair
<b>versteht die anderen</b>	<b>gerecht</b>	fair	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Freundlich	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>gerecht / fair</b>	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
klug	sportlich	<b>ehrlich</b>	gewaltfrei	<b>gerecht</b>	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	versteht Probleme und löst sie	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	pflichtbewusst	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	hilfsbereit
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	aktiv	<b>Vertrauenswürdig</b>	schlau sein
		hat gute Ideen	<b>kann sich durchsetzen</b>		Hat gute Ideen	hat Ideen
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		Zuverlässig	
					Fair	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
<b>ehrlich</b>	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	mutig	konsequent	gerecht
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	fair / gerecht	<b>durchsetzungsstark</b>	realistisch
hilfsbereit / setzt sich ein	<b>greift durch</b>	<b>ehrlich / vertrauensvoll</b>	hilfsbereit	diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>
fair	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	<b>hört Anderen zu</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>zuverlässig</b>
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	kann die Klasse vertreten	zuverlässig	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
mutig	<b>fair / gerecht</b>	fair / unparteiisch	<b>vertrauensvoll</b>	ansprechbar	<b>durchsetzungsstark</b>
selbstbewusst	überschätzt sich nicht	freundlich	selbstbewusst	<b>hört zu</b>	kompromissbereit
<b>vertrauenswürdig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	sagt seine Meinung	<b>ehrlich</b>	selbstbewusst	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	<b>vertrauensvoll</b>
freundlich			unbestechlich	humorvoll	selbstbewusst
			motiviert	<b>informiert gut</b>	
			zuversichtlich		
			motivierend		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	<b>vertrauensvoll</b>	<b>zuverlässig</b>	teamfähig	fair	selbstbewusst
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	gerecht / fair / unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>verlässlich</b>	einsatzbereit
<b>verantwortungsbe-</b> <b>wusst</b>	fair	<b>kann durchgreifen</b>	ist informiert / hat den Überblick	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b> <b>(gewaltfrei)</b>
<b>gerecht</b>	nimmt seine Aufgaben ernst	<b>kann gut vermitteln</b>	<b>engagiert</b>	unparteiisch	<b>verantwortungsbe-</b> <b>wusst</b>
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	<b>hört gut zu</b>
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
<b>zuverlässig</b>	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	<b>zuverlässig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	hilfsbereit	lösungsorientiert	<b>vertritt Meinung der Schüler</b>
engagiert	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	<b>ehrlich</b>	<b>zuverlässig</b>	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt Respekt</b>	teamfähig	<b>vertrauensvoll</b>
<b>durchsetzungsstark</b>		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	hat eigene Meinung
nervenstark		<b>vertrauenswürdig</b>		<b>wird ernst genommen</b>	
verständnisvoll		selbstbewusst		<b>aufmerksam</b>	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
<b>ist für jeden Einzelnen da</b>	<b>organisiert</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	aufmerksam	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Gruppen lenken</b>
selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>verlässlich</b>	zuverlässig / pünktlich	<b>guter Umgang mit Menschen</b>	<b>setzt sich durch</b>
<b>organisiert gut</b>	kompromissfähig	verantwortungsvoll / ernsthaft	<b>kann gut vermitteln</b>	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>	<b>kommuniziert präzise</b>
fair / gleichberechtigt	teamfähig	<b>setzt sich für andere ein</b>	setzt sich ein	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>verhält sich gerecht</b>
loyal ggü. der Klasse	<b>zuverlässig / verantwortungsbewusst</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>respektiert</b>	unparteiisch / gerecht	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>verantwortungsbewusst</b>	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	<b>vertrauensvoll</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse überzeugend</b>
<b>durchsetzungsstark</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>vertrauenswürdig</b>	extrovertiert	<b>verantwortungsvoll</b>	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	<b>engagiert</b>	<b>kann die Klasse lenken</b>	engagiert	aufgeschlossen	extrovertiert
einsatzbereit	entwickelt eigene Meinung	<b>organisiert gut</b>			<b>vertrauensvoll</b>	<b>kritikfähig</b>
freundlich	rücksichtsvoll				sicheres Auftreten	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				<b>verantwortungsbewusst</b>	<b>vertrauensvoll</b>
	verständnisvoll				motiviert	sympathisch
	zielstrebig					<b>respektiert</b>

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	<b>vorbildlich</b>	teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Mutig
<b>löst Auseinandersetzungen</b>	<b>Führungsqualitäten</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>teamfähig/ setzt sich für die anderen ein</b>	<b>motivierend</b>	Fair / Gerecht
<b>ist ein Vorbild</b>	<b>Motivator</b>	<b>kritikfähig</b>	teamfähig	neutral	selbstbewusst	Hilfsbereit
<b>motiviert</b>	gewaltlos und fair	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend/ lobt</b>	diszipliniert	Nett / höflich
<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>kann Mannschaft zusammenhalten</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>
<b>unterstützt Spieler</b>	<b>muntert bei Fehlern auf</b>	unterstützend	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>Zuverlässig</b>
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen macht die Übungen vor	nicht aggressiv	selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	fair	<b>Verantwortungsvoll</b>
	erfahren	<b>aufmunternd</b>		gute Leistung	<b>ansprechbar</b>	Selbstbewusst
	baut keine Scheiße unterstützt den Trainer vermeidet Streitigkeiten meckert nicht rum			<b>vermittelt</b>	trainingsbereit	Durchsetzungsstark
					<b>vorbildlich</b>	Ehrlich
					nicht beeinflussbar	Vertritt Interessen
						<b>Organisiert gut</b>
						Unbestechlich
						Motiviert
						<b>Zuversichtlich</b>
						<b>Motivierend</b>

## Anhang f: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Helke N.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>fair</b>
versteh die anderen	<b>gerecht</b>	<b>fair</b>	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>Freundlich</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	gerecht / fair	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	<b>vernünftig</b>	hilfsbereit	<b>verständnisvoll</b>	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
<b>klug</b>	sportlich	ehrlich	gewaltfrei	<b>gerecht</b>	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	<b>versteh Probleme und löst sie</b>	<b>aufmerksam</b>	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	<b>aufmerksam</b>	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	hilfsbereit
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	aktiv	<b>Vertrauenswürdig</b>	schlau sein
		<b>hat gute Ideen</b>	<b>kann sich durchsetzen</b>		<b>Hat gute Ideen</b>	<b>hat Ideen</b>
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		<b>Zuverlässig</b>	
					<b>Fair</b>	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrllich	zuverlässig	verantwortungsvoll	mutig	konsequent	gerecht
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>fair / gerecht</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>realistisch</b>
hilfsbereit / setzt sich ein	<b>greift durch</b>	ehrllich / vertrauensvoll	hilfsbereit	<b>diszipliniert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
<b>fair</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	<b>hört Anderen zu</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>zuverlässig</b>
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
mutig	<b>fair / gerecht</b>	fair / unparteiisch	<b>vertrauensvoll</b>	<b>ansprechbar</b>	<b>durchsetzungsstark</b>
<b>selbstbewusst</b>	überschätzt sich nicht	<b>freundlich</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>hört zu</b>	kompromissbereit
<b>vertrauenswürdig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vernünftig</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
<b>hat Selbstvertrauen</b>	hilfsbereit	<b>sagt seine Meinung</b>	<b>ehrllich</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>höflich</b>
<b>informiert gut</b>			vertritt Interessen	<b>geduldig</b>	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	<b>vertrauensvoll</b>
<b>freundlich</b>			unbestechlich	<b>humorvoll</b>	<b>selbstbewusst</b>
			motiviert	<b>informiert gut</b>	
			<b>zuversichtlich</b>		
			<b>motivierend</b>		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	<b>zuverlässig</b>	<b>teamfähig</b>	<b>fair</b>	<b>selbstbewusst</b>
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	gerecht / fair / unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>verlässlich</b>	einsatzbereit
<b>verantwortungsbewusst</b>	<b>fair</b>	<b>kann durchgreifen</b>	<b>ist informiert / hat den Überblick</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark (gewaltfrei)</b>
gerecht	<b>nimmt seine Aufgaben ernst</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	engagiert	unparteiisch	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>selbstbewusst</b>	hilfsbereit	<b>diskussionsbereit</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	<b>hört gut zu</b>
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
<b>zuverlässig</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>respektvoll</b>	<b>selbstbewusst</b>	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
<b>freundlich</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	hilfsbereit	<b>lösungsorientiert</b>	<b>vertritt Meinung der Schüler</b>
<b>engagiert</b>	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	ehrllich	<b>zuverlässig</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	<b>hält sich an Regeln</b>	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt Respekt</b>	<b>teamfähig</b>	vertrauensvoll
<b>durchsetzungsstark</b>		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>hat eigene Meinung</b>
<b>nervenstark</b>		<b>vertrauenswürdig</b>		<b>wird ernst genommen</b>	
<b>verständnisvoll</b>		<b>selbstbewusst</b>		aufmerksam	
		<b>ernsthaft, wenn es darauf an kommt</b>		rücksichtsvoll	
		nett		<b>kann einstecken</b>	
				kreativ	



## Anhang g: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Julia R.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>fair</b>
<b>versteht die anderen</b>	<b>gerecht</b>	<b>fair</b>	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>Freundlich</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>gerecht / fair</b>	<b>mutig</b>	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
<b>gut (in der Schule)</b>	<b>gut</b>	<b>vernünftig</b>	hilfsbereit	<b>verständnisvoll</b>	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
<b>klug</b>	sportlich	<b>ehrlich</b>	gewaltfrei	<b>gerecht</b>	<b>Mutig</b>	nett und vertrauensvoll
		<b>aufmerksam</b>	<b>versteht Probleme und löst sie</b>	<b>aufmerksam</b>	<b>Nicht gewalttätig</b>	<b>mutig</b>
		nett / freundlich	<b>aufmerksam</b>	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	hilfsbereit
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	<b>aktiv</b>	<b>Vertrauenswürdig</b>	<b>schlau sein</b>
		<b>hat gute Ideen</b>	<b>kann sich durchsetzen</b>		<b>Hat gute Ideen</b>	<b>hat Ideen</b>
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		<b>Zuverlässig</b>	
					<b>Fair</b>	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
<b>ehrlich</b>	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>mutig</b>	<b>konsequent</b>	<b>gerecht</b>
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>fair / gerecht</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>realistisch</b>
hilfsbereit / setzt sich ein	<b>greift durch</b>	<b>ehrlich / vertrauensvoll</b>	hilfsbereit	<b>diszipliniert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
<b>fair</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	<b>hört Anderen zu</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>zuverlässig</b>
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
<b>mutig</b>	<b>fair / gerecht</b>	fair / unparteiisch	<b>vertrauensvoll</b>	<b>ansprechbar</b>	<b>durchsetzungsstark</b>
<b>selbstbewusst</b>	überschätzt sich nicht	<b>freundlich</b>	<b>selbstbewusst</b>	hört zu	kompromissbereit
<b>vertrauenswürdig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vernünftig</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
<b>hat Selbstvertrauen</b>	hilfsbereit	<b>sagt seine Meinung</b>	<b>ehrlich</b>	<b>selbstbewusst</b>	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	<b>kommt gut mit anderen zurecht</b>	<b>vertrauensvoll</b>
<b>freundlich</b>			<b>unbestechlich</b>	<b>humorvoll</b>	<b>selbstbewusst</b>
			<b>motiviert</b>	<b>informiert gut</b>	
			<b>zuversichtlich</b>		
			<b>motivierend</b>		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
motivierend	setzt sich durch	gerecht / fair / unparteiisch	durchsetzungsstark	verlässlich	einsatzbereit
verantwortungsbewusst	fair	kann durchgreifen	ist informiert / hat den Überblick	vernünftig	durchsetzungsstark (gewaltfrei)
gerecht	nimmt seine Aufgaben ernst	kann gut vermitteln	engagiert	unparteiisch	verantwortungsbewusst
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	verantwortungsvoll	vertritt Meinungen	hört gut zu
Streit schlichten	verantwortungsvoll	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	pflchtbewusst	unparteiisch
zuverlässig	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	zuverlässig	verantwortungsvoll	hilfsbereit	lösungsorientiert	vertritt Meinung der Schüler
engagiert	gewaltfreies Verhalten	ehrlich	zuverlässig	selbstbewusst	organisiert gut
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	hat Autorität / genießt Respekt	teamfähig	vertrauensvoll
durchsetzungsstark		offensiv	sympathisch	durchsetzungsstark	hat eigene Meinung
nervenstark		vertrauenswürdig		wird ernst genommen	
verständnisvoll		selbstbewusst		aufmerksam	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
ist für jeden Einzelnen da	organisiert	zuverlässig	verantwortungsvoll	aufmerksam	durchsetzungsstark	kann Gruppen lenken
selbstbewusst	durchsetzungsstark	durchsetzungsstark	verlässlich	zuverlässig / pünktlich	guter Umgang mit Menschen	setzt sich durch
organisiert gut	kompromissfähig	verantwortungsvoll / ernsthaft	kann gut vermitteln	selbstbewusst	organisiert gut	kommuniziert präzise
fair/ gleichberechtigt	teamfähig	setzt sich für andere ein	setzt sich ein	durchsetzungsstark	zuverlässig	verhält sich gerecht
loyal ggü. der Klasse	zuverlässig / verantwortungsbewusst	vorbildlich	durchsetzungsstark	respektiert	unparteiisch / gerecht	verantwortungsbewusst
verantwortungsbewusst	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	vertrauensvoll	vertritt die Meinung der Klasse	vertritt die Meinung der Klasse überzeugend
durchsetzungsstark	selbstbewusst	vertrauenswürdig	extrovertiert	verantwortungsvoll	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	engagiert	kann die Klasse lenken	engagiert	aufgeschlossen	extrovertiert
einsatzbereit	entwickelt eigene Meinung	organisiert gut			vertrauensvoll	kritikfähig
freundlich	rücksichtsvoll				sicheres Auftreten	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				verantwortungsbewusst	vertrauensvoll
	verständnisvoll				motiviert	sympathisch
	zielstrebig					respektiert

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	vorbildlich	teamfähig	fair	vorbildlich	durchsetzungsstark	Mutig
löst Auseinandersetzungen	Führungsqualitäten	vorbildlich	verantwortungsvoll	teamfähig/ setzt sich für die anderen ein	motivierend	Fair / Gerecht
ist ein Vorbild	Motivator	kritikfähig	teamfähig	neutral	selbstbewusst	Hilfsbereit
motiviert	gewaltlos und fair	durchsetzungsstark	kann Streit schlichten	motivierend/ lobt	diszipliniert	Nett / höflich
setzt sich für andere ein	kann Mannschaft zusammenhalten	zuverlässig	vorbildlich	kann die Mannschaft leiten	teamfähig	Anerkannt / respektiert
unterstützt Spieler	muntert bei Fehlern auf	unterstützend	unterstützend	wird respektiert	zuverlässig	Zuverlässig
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen	nicht aggressiv	selbstbewusst	durchsetzungsstark	fair	Verantwortungsvoll
	macht die Übungen vor	erfahren		gute Leistung	ansprechbar	Selbstbewusst
	baut keine Scheiße	aufmunternd		vermittelt	trainingsbereit	Durchsetzungsstark
	unterstützt den Trainer				vorbildlich	Ehrlich
	vermeidet Streitigkeiten				nicht beeinflussbar	Vertritt Interessen
	meckert nicht rum					Organisiert gut
						Unbestechlich
						Motiviert
						Zuversichtlich
						Motivierend

## Anhang h: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Udo S.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	fair
versteht die anderen	gerecht	fair	hat keine Angst einzugreifen	durchsetzungsstark	Freundlich	setzt sich für die Klasse ein
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	gerecht / fair	mutig	Setzt sich für die Klasse ein	vorbildlich
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	Durchsetzungsstark	schlichtet Streits
klug	sportlich	ehrlich	gewaltfrei	gerecht	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	versteht Probleme und löst sie	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	pflichtbewusst	Organisiert gut	verantwortungsvoll
		verantwortungsbewusst / verlässlich	vorbildlich	vorbildlich	Vorbildlich	hilfsbereit
		kann sich durchsetzen	spricht kraftvoll	aktiv	Vertrauenswürdig	schlau sein
		hat gute Ideen	kann sich durchsetzen		Hat gute Ideen	hat Ideen
			trägt Verantwortung		Macht Mut	informiert
			ist akzeptiert		Zuverlässig	
					Fair	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrlich	zuverlässig	verantwortungsvoll	mutig	konsequent	gerecht
vorbildlich	vorbildlich / diszipliniert	vorbildlich	fair / gerecht	durchsetzungsstark	realistisch
hilfsbereit / setzt sich ein	greift durch	ehrlich / vertrauensvoll	hilfsbereit	diszipliniert	verantwortungsvoll
fair	setzt sich für die Klasse ein	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	respektiert
spontan	hört Anderen zu	zuverlässig	anerkannt / respektiert	verantwortungsvoll	zuverlässig
nicht eingebildet	sorgt für Ruhe	kann die Klasse vertreten	zuverlässig	vertritt die Meinung der Klasse	setzt sich für die Klasse ein
mutig	fair / gerecht	fair / unparteiisch	vertrauensvoll	ansprechbar	durchsetzungsstark
selbstbewusst	überschätzt sich nicht	freundlich	selbstbewusst	hört zu	kompromissbereit
vertrauenswürdig	verantwortungsvoll	vernünftig	durchsetzungsstark	hilfsbereit	gewaltfrei / Streit schlichten
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	sagt seine Meinung	ehrlich	selbstbewusst	höflich
informiert gut			vertritt Interessen	geduldig	hilfsbereit
durchsetzungsstark			organisiert gut	kommt gut mit anderen zurecht	vertrauensvoll
freundlich			unbestechlich	humorvoll	selbstbewusst
			motiviert	informiert gut	
			zuversichtlich		
			motivierend		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
motivierend	setzt sich durch	gerecht / fair / unparteiisch	durchsetzungsstark	verlässlich	einsatzbereit
verantwortungsbewusst	fair	kann durchgreifen	ist informiert / hat den Überblick	vernünftig	durchsetzungsstark (gewaltfrei)
gerecht	nimmt seine Aufgaben ernst	kann gut vermitteln	engagiert	unparteiisch	verantwortungsbewusst
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	verantwortungsvoll	vertritt Meinungen	hört gut zu
Streit schlichten	verantwortungsvoll	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	plichtbewusst	unparteiisch
zuverlässig	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	zuverlässig	verantwortungsvoll	hilfsbereit	lösungsorientiert	vertritt Meinung der Schüler
engagiert	gewaltfreies Verhalten	ehrlich	zuverlässig	selbstbewusst	organisiert gut
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	hat Autorität / genießt Respekt	teamfähig	vertrauensvoll
durchsetzungsstark		offensiv	sympathisch	durchsetzungsstark	hat eigene Meinung
nervenstark		vertrauenswürdig		wird ernst genommen	
verständnisvoll		selbstbewusst		aufmerksam	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	



## Anhang i: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Dr. Andreas S.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	<b>hilfsbereit</b>	fair
versteht die anderen	<b>gerecht</b>	fair	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Freundlich	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
<b>hilfsbereit</b>	<b>hilfsbereit</b>	<b>hilfsbereit</b>	gerecht / fair	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
klug	sportlich	ehrlich	gewaltfrei	<b>gerecht</b>	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	<b>versteht Probleme und löst sie</b>	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	<b>hilfsbereit</b>
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	aktiv	<b>Vertrauenswürdig</b>	schlau sein
		hat gute Ideen	<b>kann sich durchsetzen</b>		Hat gute Ideen	hat Ideen
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		Zuverlässig	
					Fair	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	mutig	konsequent	gerecht
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	fair / gerecht	<b>durchsetzungsstark</b>	realistisch
<b>hilfsbereit / setzt sich ein</b>	<b>greift durch</b>	<b>ehrlich / vertrauensvoll</b>	<b>hilfsbereit</b>	diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>
fair	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	hört Anderen zu	<b>zuverlässig</b>	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	zuverlässig
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	zuverlässig	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
mutig	fair / gerecht	fair / unparteiisch	<b>vertrauensvoll</b>	ansprechbar	<b>durchsetzungsstark</b>
selbstbewusst	überschätzt sich nicht	freundlich	selbstbewusst	hört zu	kompromissbereit
<b>vertrauenswürdig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>hilfsbereit</b>	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	sagt seine Meinung	ehrlich	selbstbewusst	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	<b>hilfsbereit</b>
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	<b>vertrauensvoll</b>
freundlich			unbestechlich	humorvoll	selbstbewusst
			motiviert	<b>informiert gut</b>	
			zuversichtlich		
			<b>motivierend</b>		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	<b>vertrauensvoll</b>	zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	gerecht / fair / unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	einsatzbereit
<b>verantwortungsbe-</b> <b>wusst</b>	fair	<b>kann durchgreifen</b>	ist informiert / hat den Überblick	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b> <b>(gewaltfrei)</b>
gerecht	nimmt seine Aufgaben ernst	<b>kann gut vermitteln</b>	engagiert	unparteiisch	<b>verantwortungsbe-</b> <b>wusst</b>
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	<b>hört gut zu</b>
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
zuverlässig	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>hilfsbereit</b>	lösungsorientiert	<b>vertritt Meinung der</b> <b>Schüler</b>
engagiert	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	ehrlich	<b>zuverlässig</b>	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt</b> <b>Respekt</b>	teamfähig	<b>vertrauensvoll</b>
durchsetzungsstark		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	hat eigene Meinung
nervenstark		<b>vertrauenswürdig</b>		<b>wird ernst genommen</b>	
verständnisvoll		selbstbewusst		<b>aufmerksam</b>	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
ist für jeden Einzel- nen da	<b>organisiert</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	aufmerksam	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Gruppen</b> <b>lenken</b>
selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>verlässlich</b>	zuverlässig / pünkt- lich	<b>guter Umgang mit</b> <b>Menschen</b>	<b>setzt sich durch</b>
<b>organisiert gut</b>	kompromissfähig	verantwortungsvoll / ernsthaft	<b>kann gut vermit- teln</b>	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>	kommuniziert präzise
fair / gleichberechtigt	teamfähig	<b>setzt sich für</b> <b>andere ein</b>	<b>setzt sich ein</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>zuverlässig</b>	verhält sich gerecht
<b>loyal ggü. der</b> <b>Klasse</b>	<b>zuverlässig /</b> <b>verantwortungs-</b> <b>bewusst</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>respektiert</b>	unparteiisch / gerecht	<b>verantwortungs-</b> <b>bewusst</b>
<b>verantwortungs-</b> <b>bewusst</b>	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	<b>vertrauensvoll</b>	<b>vertritt die Mei-</b> <b>nung der Klasse</b>	<b>vertritt die Mei-</b> <b>nung der Klasse</b> <b>überzeugend</b>
<b>durchsetzungsstark</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>vertrauenswürdig</b>	extrovertiert	<b>verantwortungsvoll</b>	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	engagiert	<b>kann die Klasse</b> <b>lenken</b>	engagiert	aufgeschlossen	extrovertiert
einsatzbereit	<b>entwickelt eigene</b> <b>Meinung</b>	<b>organisiert gut</b>			<b>vertrauensvoll</b>	<b>kritikfähig</b>
freundlich	rücksichtsvoll				sicheres Auftreten	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				<b>verantwortungs-</b> <b>bewusst</b>	<b>vertrauensvoll</b>
	verständnisvoll				motiviert	sympathisch
	zielstrebig					<b>respektiert</b>

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	<b>vorbildlich</b>	teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Mutig
<b>löst Auseinandersetzungen</b>	<b>Führungsqualitäten</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	teamfähig/ <b>setzt sich für die anderen ein</b>	<b>motivierend</b>	Fair / Gerecht
<b>ist ein Vorbild</b>	<b>Motivator</b>	kritikfähig	teamfähig	neutral	selbstbewusst	<b>Hilfsbereit</b>
motiviert	gewaltlos und fair	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend/ lobt</b>	diszipliniert	Nett / höflich
<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>kann Mannschaft zusammenhalten</b>	zuverlässig	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>
<b>unterstützt Spieler</b>	<b>muntert bei Fehlern auf</b>	<b>unterstützend</b>	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	zuverlässig	Zuverlässig
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen	nicht aggressiv	selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	fair	<b>Verantwortungsvoll</b>
	<b>macht die Übungen vor</b>	erfahren		gute Leistung	<b>ansprechbar</b>	Selbstbewusst
	baut keine Scheiße	<b>aufmunternd</b>		<b>vermittelt</b>	trainingsbereit	<b>Durchsetzungsstark</b>
	unterstützt den Trainer				<b>vorbildlich</b>	Ehrlich
	vermeidet Streitigkeiten				nicht beeinflussbar	<b>Vertritt Interessen</b>
	meckert nicht rum					<b>Organisiert gut</b>
						Unbestechlich
						Motiviert
						<b>Zuversichtlich</b>
						<b>Motivierend</b>

## Anhang j: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Andrea M.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	fair
versteht die anderen	gerecht	<b>fair</b>	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Freundlich	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>gerecht / fair</b>	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
klug	sportlich	<b>ehrlich</b>	gewaltfrei	<b>gerecht</b>	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	versteht Probleme und löst sie	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	hilfsbereit
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	aktiv	Vertrauenswürdig	schlau sein
		hat gute Ideen	<b>kann sich durchsetzen</b>		Hat gute Ideen	hat Ideen
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		Zuverlässig	
					Fair	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	mutig	konsequent	gerecht
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	fair / gerecht	<b>durchsetzungsstark</b>	realistisch
hilfsbereit / <b>setzt sich ein</b>	<b>greift durch</b>	ehrlich / vertrauensvoll	hilfsbereit	diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>
fair	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	hört Anderen zu	zuverlässig	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	zuverlässig
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	zuverlässig	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
mutig	<b>fair / gerecht</b>	fair / unparteiisch	vertrauensvoll	ansprechbar	<b>durchsetzungsstark</b>
<b>selbstbewusst</b>	überschätzt sich nicht	freundlich	<b>selbstbewusst</b>	hört zu	kompromissbereit
<b>vertrauenswürdig</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	sagt seine Meinung	ehrlich	selbstbewusst	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	vertrauensvoll
freundlich			unbestechlich	humorvoll	<b>selbstbewusst</b>
			motiviert	<b>informiert gut</b>	
			zuversichtlich		
			<b>motivierend</b>		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	gerecht / fair / unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	einsatzbereit
<b>verantwortungsbewusst</b>	fair	<b>kann durchgreifen</b>	<b>ist informiert / hat den Überblick</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark (gewaltfrei)</b>
gerecht	<b>nimmt seine Aufgaben ernst</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	engagiert	unparteiisch	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>selbstbewusst</b>	hilfsbereit	diskussionsbereit	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	hört gut zu
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
zuverlässig	<b>selbstbewusst</b>	respektvoll	<b>selbstbewusst</b>	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	hilfsbereit	lösungsorientiert	<b>vertritt Meinung der Schüler</b>
engagiert	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	ehrlich	zuverlässig	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt Respekt</b>	teamfähig	vertrauensvoll
<b>durchsetzungsstark</b>		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	hat eigene Meinung
nervenstark		vertrauenswürdig		<b>wird ernst genommen</b>	
verständnisvoll		<b>selbstbewusst</b>		aufmerksam	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
ist für jeden Einzelnen da	<b>organisiert</b>	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	aufmerksam	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Gruppen lenken</b>
<b>selbstbewusst</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	zuverlässig / pünktlich	guter Umgang mit Menschen	<b>setzt sich durch</b>
<b>organisiert gut</b>	kompromissfähig	<b>verantwortungsvoll / ernsthaft</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	<b>selbstbewusst</b>	<b>organisiert gut</b>	kommuniziert präzise
fair / gleichberechtigt	teamfähig	<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>setzt sich ein</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	zuverlässig	verhält sich gerecht
loyal ggü. der Klasse	<b>zuverlässig / verantwortungsbewusst</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>respektiert</b>	unparteiisch / gerecht	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>verantwortungsbewusst</b>	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	vertrauensvoll	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse überzeugend</b>
<b>durchsetzungsstark</b>	<b>selbstbewusst</b>	vertrauenswürdig	extrovertiert	<b>verantwortungsvoll</b>	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	engagiert	<b>kann die Klasse lenken</b>	engagiert	aufgeschlossen	extrovertiert
einsatzbereit	entwickelt eigene Meinung	<b>organisiert gut</b>			vertrauensvoll	<b>kritikfähig</b>
freundlich	rücksichtsvoll				<b>sicheres Auftreten</b>	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				<b>verantwortungsbewusst</b>	vertrauensvoll
	verständnisvoll				motiviert	sympathisch
	zielstrebig					<b>respektiert</b>

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	<b>vorbildlich</b>	teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Mutig
<b>löst Auseinandersetzungen</b>	<b>Führungsqualitäten</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	teamfähig / <b>setzt sich für die anderen ein</b>	motivierend	<b>Fair / Gerecht</b>
<b>ist ein Vorbild</b>	<b>Motivator</b>	<b>kritikfähig</b>	teamfähig	neutral	<b>selbstbewusst</b>	Hilfsbereit
<b>motiviert</b>	gewaltlos und fair	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend / lobt</b>	diszipliniert	Nett / höflich
<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>kann Mannschaft zusammenhalten</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>
<b>unterstützt Spieler</b>	<b>muntert bei Fehlern auf</b>	unterstützend	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	<b>zuverlässig</b>	Zuverlässig
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen macht die Übungen vor	nicht aggressiv	<b>selbstbewusst</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>fair</b>	<b>Verantwortungsvoll</b>
	erfahren			gute Leistung	ansprechbar	<b>Selbstbewusst</b>
	<b>aufmunternd</b>			<b>vermittelt</b>	trainingsbereit	<b>Durchsetzungsstark</b>
	baut keine Scheiße unterstützt den Trainer vermeidet Streitigkeiten meckert nicht rum				<b>vorbildlich</b>	Ehrlich
					nicht beeinflussbar	Vertritt Interessen
						<b>Organisiert gut</b>
						Unbestechlich
						Motiviert
						Zuversichtlich
						<b>Motivierend</b>

## Anhang k: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Carolin W.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	fair
versteht die anderen	gerecht	fair	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Freundlich	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>gerecht / fair</b>	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
klug	sportlich	ehrlich	gewaltfrei	gerecht	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	<b>versteht Probleme und löst sie</b>	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	hilfsbereit
		<b>kann sich durchsetzen</b>	spricht kraftvoll	aktiv	Vertrauenswürdig	schlau sein
		hat gute Ideen	<b>kann sich durchsetzen</b>		Hat gute Ideen	hat Ideen
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		Zuverlässig	
					Fair	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	mutig	<b>konsequent</b>	gerecht
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	fair / gerecht	<b>durchsetzungsstark</b>	realistisch
<b>hilfsbereit / setzt sich ein</b>	<b>greift durch</b>	ehrlich / vertrauensvoll	hilfsbereit	diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>
fair	setzt sich für die Klasse ein	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	hört Anderen zu	zuverlässig	<b>anerkannt / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	zuverlässig
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	<b>zuverlässig</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
mutig	fair / gerecht	fair / unparteiisch	vertrauensvoll	ansprechbar	<b>durchsetzungsstark</b>
selbstbewusst	überschätzt sich nicht	freundlich	selbstbewusst	hört zu	kompromissbereit
vertrauenswürdig	<b>verantwortungsvoll</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	<b>sagt seine Meinung</b>	ehrlich	selbstbewusst	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	vertrauensvoll
freundlich			unbestechlich	humorvoll	selbstbewusst
			<b>motiviert</b>	<b>informiert gut</b>	
			<b>zuversichtlich</b>		
			<b>motivierend</b>		

Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	zuverlässig	teamfähig	fair	selbstbewusst
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	gerecht / fair / unparteiisch	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	<b>einsatzbereit</b>
<b>verantwortungsbewusst</b>	fair	<b>kann durchgreifen</b>	<b>ist informiert / hat den Überblick</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark (gewaltfrei)</b>
gerecht	<b>nimmt seine Aufgaben ernst</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	<b>engagiert</b>	unparteiisch	<b>verantwortungsbewusst</b>
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	hört gut zu
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	fair / gleichberechtigter Umgang	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
zuverlässig	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	<b>nimmt Wünsche anderer auf</b>
freundlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	hilfsbereit	<b>lösungsorientiert</b>	<b>vertritt Meinung der Schüler</b>
<b>engagiert</b>	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	ehrlich	zuverlässig	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt Respekt</b>	teamfähig	vertrauensvoll
<b>durchsetzungsstark</b>		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>hat eigene Meinung</b>
nervenstark		vertrauenswürdig		<b>wird ernst genommen</b>	
verständnisvoll		selbstbewusst		aufmerksam	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
ist für jeden Einzelnen da	<b>organisiert</b>	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	aufmerksam	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Gruppen lenken</b>
selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	zuverlässig / pünktlich	guter Umgang mit Menschen	<b>setzt sich durch</b>
<b>organisiert gut</b>	kompromissfähig	<b>verantwortungsvoll / ernsthaft setzt sich für andere ein</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>	kommuniziert präzise
fair / gleichberechtigt	teamfähig	<b>vorbildlich</b>	<b>setzt sich ein</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	zuverlässig	verhält sich gerecht
loyal ggü. der Klasse	<b>zuverlässig / verantwortungsbewusst</b>	<b>neutral / tolerant</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>respektiert</b>	unparteiisch / gerecht	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>verantwortungsbewusst</b>	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	vertrauensvoll	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse überzeugend</b>
<b>durchsetzungsstark</b>	selbstbewusst	vertrauenswürdig	extrovertiert	<b>verantwortungsvoll</b>	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	<b>engagiert</b>	<b>kann die Klasse lenken</b>	<b>engagiert</b>	aufgeschlossen	extrovertiert
<b>einsatzbereit</b>	<b>entwickelt eigene Meinung</b>	<b>organisiert gut</b>			vertrauensvoll	kritikfähig
freundlich	rücksichtsvoll				sicheres Auftreten	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				<b>verantwortungsbewusst</b>	vertrauensvoll
	verständnisvoll				<b>motiviert</b>	sympathisch
	<b>zielstrebig</b>					<b>respektiert</b>

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	<b>vorbildlich</b>	teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Mutig
<b>löst Auseinandersetzungen</b>	<b>Führungsqualitäten</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	teamfähig/ <b>setzt sich für die anderen ein</b>	<b>motivierend</b>	Fair / Gerecht
<b>ist ein Vorbild</b>	<b>Motivator</b>	kritikfähig	teamfähig	neutral	selbstbewusst	Hilfsbereit
<b>motiviert</b>	gewaltlos und fair	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend/ lobt</b>	diszipliniert	Nett / höflich
<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>kann Mannschaft zusammenhalten</b>	zuverlässig	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>
<b>unterstützt Spieler</b>	<b>muntert bei Fehlern auf</b>	<b>unterstützend</b>	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	<b>zuverlässig</b>	Zuverlässig
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen	nicht aggressiv	selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	fair	<b>Verantwortungsvoll</b>
	macht die Übungen vor	erfahren		gute Leistung	ansprechbar	Selbstbewusst
	baut keine Scheiße	<b>aufmunternd</b>		vermittelt	trainingsbereit	<b>Durchsetzungsstark</b>
	unterstützt den Trainer				<b>vorbildlich</b>	Ehrlich
	vermeidet Streitigkeiten				nicht beeinflussbar	<b>Vertritt Interessen</b>
	meckert nicht rum					<b>Organisiert gut</b>
						Unbestechlich
						<b>Motiviert</b>
						<b>Zuversichtlich</b>
						<b>Motivierend</b>

## Anhang 1: Expertenurteil „führungsrelevante Attribute“ Jürgen W.

Klasse 3a	Klasse 3b	Klasse 4a	Klasse 4b	Klasse 5a	Klasse 5b	Klasse 5c
nett	nett	lustig	nett	hilfsbereit	hilfsbereit	<b>fair</b>
versteht die anderen	gerecht	fair	<b>hat keine Angst einzugreifen</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	Freundlich	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
hilfsbereit	hilfsbereit	hilfsbereit	gerecht / fair	mutig	<b>Setzt sich für die Klasse ein</b>	<b>vorbildlich</b>
gut (in der Schule)	gut	vernünftig	hilfsbereit	verständnisvoll	<b>Durchsetzungsstark</b>	<b>schlichtet Streits</b>
klug	sportlich	ehrlich	gewaltfrei	gerecht	Mutig	nett und vertrauensvoll
		aufmerksam	versteht Probleme und löst sie	aufmerksam	Nicht gewalttätig	mutig
		nett / freundlich	aufmerksam	<b>pflichtbewusst</b>	<b>Organisiert gut</b>	<b>verantwortungsvoll</b>
		<b>verantwortungsbewusst / verlässlich kann sich durchsetzen</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>Vorbildlich</b>	hilfsbereit
		hat gute Ideen	spricht kraftvoll	aktiv	Vertrauenswürdig	schlau sein
			<b>kann sich durchsetzen</b>		Hat gute Ideen	hat Ideen
			<b>trägt Verantwortung</b>		<b>Macht Mut</b>	<b>informiert</b>
			<b>ist akzeptiert</b>		Zuverlässig	
					<b>Fair</b>	

Klasse 6a	Klasse 6b	Klasse 6c	Klasse 6d	Klasse 7a	Klasse 7b
ehrllich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>mutig</b>	konsequent	<b>gerecht</b>
<b>vorbildlich</b>	<b>vorbildlich / diszipliniert</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>fair / gerecht</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	realistisch
hilfsbereit / setzt sich ein	<b>greift durch</b>	ehrllich / vertrauensvoll	hilfsbereit	diszipliniert	<b>verantwortungsvoll</b>
<b>fair</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>	hilfsbereit	nett / höflich	unparteiisch	<b>respektiert</b>
spontan	hört Anderen zu	zuverlässig	<b>anerkant / respektiert</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	zuverlässig
nicht eingebildet	<b>sorgt für Ruhe</b>	<b>kann die Klasse vertreten</b>	zuverlässig	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>setzt sich für die Klasse ein</b>
<b>mutig</b>	<b>fair / gerecht</b>	<b>fair / unparteiisch</b>	vertrauensvoll	ansprechbar	<b>durchsetzungsstark</b>
selbstbewusst	überschätzt sich nicht	freundlich	selbstbewusst	<b>hört zu</b>	kompromissbereit
vertrauenswürdig	<b>verantwortungsvoll</b>	vernünftig	<b>durchsetzungsstark</b>	hilfsbereit	<b>gewaltfrei / Streit schlichten</b>
hat Selbstvertrauen	hilfsbereit	sagt seine Meinung	ehrllich	selbstbewusst	höflich
<b>informiert gut</b>			<b>vertritt Interessen</b>	geduldig	hilfsbereit
<b>durchsetzungsstark</b>			<b>organisiert gut</b>	kommt gut mit anderen zurecht	vertrauensvoll
freundlich			unbestechlich	humorvoll	selbstbewusst
			motiviert	<b>informiert gut</b>	
			<b>zuversichtlich</b>		
			<b>motivierend</b>		
Klasse 7c	Klasse 7d	Klasse 8a	Klasse 8b	Klasse 8c	Klasse 8d
hilfsbereit	vertrauensvoll	zuverlässig	teamfähig	<b>fair</b>	selbstbewusst
<b>motivierend</b>	<b>setzt sich durch</b>	<b>gerecht / fair / unparteiisch</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	einsatzbereit
<b>verantwortungsbe-wusst</b>	<b>fair</b>	<b>kann durchgreifen</b>	ist informiert / hat den Überblick	vernünftig	<b>durchsetzungsstark (gewaltfrei)</b>
<b>gerecht</b>	<b>nimmt seine Aufgaben ernst</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	engagiert	unparteiisch	<b>verantwortungsbe-wusst</b>
selbstbewusst	hilfsbereit	diskussionsbereit	<b>verantwortungsvoll</b>	<b>vertritt Meinungen</b>	<b>hört gut zu</b>
<b>Streit schlichten</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	kompromissbereit	<b>fair / gleichberechtig-ter Umgang</b>	<b>pflichtbewusst</b>	unparteiisch
zuverlässig	selbstbewusst	respektvoll	selbstbewusst	ansprechbar / hilfsbereit	nimmt Wünsche anderer auf
freundlich	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	hilfsbereit	lösungsorientiert	<b>vertritt Meinung der Schüler</b>
engagiert	<b>gewaltfreies Verhalten</b>	ehrllich	zuverlässig	selbstbewusst	<b>organisiert gut</b>
sagt Dinge nicht weiter	hält sich an Regeln	hilfsbereit	<b>hat Autorität / genießt Respekt</b>	teamfähig	vertrauensvoll
<b>durchsetzungsstark</b>		offensiv	sympathisch	<b>durchsetzungsstark</b>	hat eigene Meinung
nervenstark		vertrauenswürdig		<b>wird ernst genommen</b>	
verständnisvoll		selbstbewusst		aufmerksam	
		ernsthaft, wenn es darauf an kommt		rücksichtsvoll	
		nett		kann einstecken	
				kreativ	

Klasse 9a	Klasse 9b	Klasse 9c	Klasse 10a	Klasse 10b	Klasse 10c	Klasse 10d
ist für jeden Einzelnen da	<b>organisiert</b>	zuverlässig	<b>verantwortungsvoll</b>	aufmerksam	durchsetzungsstark	<b>kann Gruppen lenken</b>
selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	verlässlich	zuverlässig / pünktlich	guter Umgang mit Menschen	<b>setzt sich durch</b>
<b>organisiert gut</b>	kompromissfähig	<b>verantwortungsvoll / ernsthaft</b>	<b>kann gut vermitteln</b>	selbstbewusst	organisiert gut	kommuniziert präzise
<b>fair / gleichberechtigt</b>	teamfähig	<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>setzt sich ein</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	zuverlässig	<b>verhält sich gerecht</b>
loyal ggü. der Klasse	<b>zuverlässig / verantwortungsbewusst</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>respektiert</b>	unparteiisch / gerecht	<b>verantwortungsbewusst</b>
<b>verantwortungsbewusst</b>	selbstständig	neutral / tolerant	respektvoller Umgang	vertrauensvoll	<b>vertritt die Meinung der Klasse</b>	<b>vertritt die Meinung der Klasse überzeugend</b>
<b>durchsetzungsstark</b>	<b>selbstbewusst</b>	vertrauenswürdig	extrovertiert	<b>verantwortungsvoll</b>	selbstkontrolliert	offen / tolerant
ernsthaft	unparteiisch	engagiert	<b>kann die Klasse lenken</b>	engagiert	aufgeschlossen	extrovertiert
einsatzbereit	<b>entwickelt eigene Meinung</b>	<b>organisiert gut</b>			<b>vertrauensvoll</b>	kritikfähig
freundlich	rücksichtsvoll				sicheres Auftreten	diskussionsfähig
wortgewandt	hilfsbereit				<b>verantwortungsbewusst</b>	vertrauensvoll
	verständnisvoll				<b>motiviert</b>	sympathisch
	<b>zielstrebig</b>					<b>respektiert</b>

Mannschaft Leu D3	Mannschaft Leu D1	Mannschaft Leu C1	Mannschaft Leu C Mädchen	Mannschaft Freie Turner C2	Mannschaft Leu B	Mannschaft Freie Turner B
fair auf dem Feld u. beim Training	<b>vorbildlich</b>	teamfähig	fair	<b>vorbildlich</b>	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>Mutig</b>
<b>löst Auseinandersetzungen</b>	<b>Führungsqualitäten</b>	<b>vorbildlich</b>	<b>verantwortungsvoll</b>	teamfähig/ <b>setzt sich für die anderen ein</b>	<b>motivierend</b>	<b>Fair / Gerecht</b>
<b>ist ein Vorbild</b>	<b>Motivator</b>	kritikfähig	teamfähig	neutral	selbstbewusst	Hilfsbereit
<b>motiviert</b>	gewaltlos und fair	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>kann Streit schlichten</b>	<b>motivierend/ lobt</b>	diszipliniert	Nett / höflich
<b>setzt sich für andere ein</b>	<b>kann Mannschaft zusammenhalten</b>	zuverlässig	<b>vorbildlich</b>	<b>kann die Mannschaft leiten</b>	teamfähig	<b>Anerkannt / respektiert</b>
<b>unterstützt Spieler</b>	<b>muntert bei Fehlern auf</b>	unterstützend	unterstützend	<b>wird respektiert</b>	zuverlässig	Zuverlässig
spielt gut Fußball	muss sich mit anderen verstehen macht die Übungen vor	nicht aggressiv	selbstbewusst	<b>durchsetzungsstark</b>	<b>fair</b>	<b>Verantwortungsvoll</b>
	erfahren			gute Leistung	ansprechbar	Selbstbewusst
	<b>aufmunternd</b>			vermittelt	trainingsbereit	<b>Durchsetzungsstark</b>
	unterstützt den Trainer vermeidet Streitigkeiten meckert nicht rum				<b>vorbildlich</b>	Ehrlich
					nicht beeinflussbar	<b>Vertritt Interessen</b>
						<b>Organisiert gut</b>
						Unbestechlich
						Motiviert
						Zuversichtlich
						<b>Motivierend</b>

Anhang m: Vergleich der Extremgruppen hinsichtlich relevanter Kriterien und Geschlecht

Test Statistics<sup>b</sup>

	Wie oft treibt der Schüler pro Woche Sport?	letzte Zeugnisnote in Mathe	letzte Zeugnisnote in Deutsch	letzte Zeugnisnote in Sport	Vergleich mit einem Kriterium	Vergleich mit früheren Leistungen	Vergleich mit anderen	Globaleinschätzung	Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Körper	Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Aussehen	VS 3 - extravertierte Aktivitäten	MO 1 - Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	MO 3 - schulischer Ehrgeiz	MO 4 - Bereitschaft zu soz Engagement	SB 2 - Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit	SB 4 - egozentrische Selbstgefälligkeit	mean (selbsbild1, selbsbild2, ...). Execute.
<b>High frequent Group</b>																	
LFG Mann-Whitney U	16172,000	20231,500	16940,500	19082,500	18303,500	18200,500	17625,000	18438,000	15617,000	14274,500	13584,000	14972,500	11668,500	14849,000	12406,500	12246,000	15715,500
Wilcoxon W	49068,000	53901,500	50351,500	31485,500	51714,500	51870,500	50165,000	29464,000	48257,000	46914,500	36589,000	23883,500	32989,500	24440,000	20534,500	20121,000	26741,500
Z	-3,408	-,089	-3,008	-1,022	-,586	-,957	-1,207	-,450	-2,891	-4,270	-,246	-,403	-1,544	-1,737	-,125	-,603	-2,570
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,929	,003	,307	,558	,338	,227	,653	,004	,000	,805	,687	,123	,082	,900	,547	,010
MFG Mann-Whitney U	357,000	387,500	358,500	430,500	301,500	317,000	377,000	332,500	309,000	366,500	315,500	394,000	179,500	316,500	355,000	314,000	348,500
Wilcoxon W	987,000	982,500	988,500	781,500	601,500	593,000	677,000	657,500	634,000	691,500	615,500	989,000	504,500	667,500	706,000	749,000	699,500
Z	-1,679	-1,105	-1,542	-,393	-1,376	-,873	-,117	-,915	-1,530	-,588	-,582	-,476	-3,042	-1,876	-,576	-,095	-1,396
Asymp. Sig. (2-tailed)	,093	,269	,123	,694	,169	,383	,907	,360	,126	,556	,561	,634	,002	,061	,565	,924	,163
HFG Mann-Whitney U	71,000	65,500	45,500	72,000	68,500	58,000	68,000	70,500	67,000	67,500	57,500	51,000	22,500	53,500	59,500	42,000	27,000
Wilcoxon W	107,000	236,500	216,500	243,000	239,500	94,000	221,000	106,500	238,000	238,500	93,500	187,000	50,500	173,500	95,500	147,000	42,000
Z	-,058	-,386	-1,602	,000	-,196	-,782	,000	-,084	-,319	-,282	-,400	-,799	-1,985	-,420	-,032	-,533	-1,218
Asymp. Sig. (2-tailed)	,954	,700	,109	1,000	,844	,434	1,000	,933	,750	,778	,689	,424	,047	,674	,974	,594	,223
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,978 <sup>a</sup>	,724 <sup>a</sup>	,144 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	,849 <sup>a</sup>	,461 <sup>a</sup>	1,000 <sup>a</sup>	,935 <sup>a</sup>	,807 <sup>a</sup>	,807 <sup>a</sup>	,697 <sup>a</sup>	,452 <sup>a</sup>	,046 <sup>a</sup>	,681 <sup>a</sup>	,975 <sup>a</sup>	,636 <sup>a</sup>	,249 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Geschlecht

Anhang n: Test der Normalverteilungsannahmen

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?	Wie oft wird der Schüler als Sympathieträger benannt?	Wie oft wird der Schüler als Meinungsführer benannt?	letzte Zeugnisnote in Mathe	letzte Zeugnisnote in Deutsch	letzte Zeugnisnote in Sport	Will oder wollte der Schüler je Klassensprecher werden?	Vergleich mit einem Kriterium	Vergleich mit früheren Leistungen	Vergleich mit anderen	Globaleinschätzung	
N	507	507	507	503	502	501	503	487	489	484	486	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	,82	1,97	1,54	2,64	2,59	1,92	,54	50,0719	47,5682	49,9414	48,4332
	Std. Deviation	1,807	1,744	3,107	,932	,796	,734	,499	9,61055	9,62186	8,43633	10,08826
Most Extreme Differences	Absolute	,326	,194	,310	,229	,240	,271	,361	,078	,113	,187	,116
	Positive	,326	,194	,306	,229	,240	,271	,321	,078	,113	,091	,116
	Negative	-,324	-,130	-,310	-,175	-,228	-,260	-,361	-,076	-,080	-,187	-,079
Kolmogorov-Smirnov Z		7,349	4,365	6,986	5,138	5,367	6,070	8,099	1,722	2,496	4,111	2,547
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Körper	Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Aussehen	VS 3 - extravertierte Aktivitäten	MO 1 - Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung	MO 3 - schulischer Ehrgeiz	MO 4 - Bereitschaft zu soz Engagement	SB 2 - Selbstüberzeugung hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit	SB 4 - egozentrische Selbstgefälligkeit	mean (selbsbild1, selbsbild2, ...). Execute.	
N	485	486	420	447	406	462	403	401	481	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,76	3,94	49,3381	42,9664	47,7512	50,4264	46,6625	47,9252	3,7977
	Std. Deviation	1,213	1,108	10,49309	9,51403	10,58836	9,22143	7,43297	9,86455	,60099
Most Extreme Differences	Absolute	,208	,228	,053	,058	,046	,062	,080	,097	,056
	Positive	,154	,169	,042	,058	,046	,062	,045	,049	,041
	Negative	-,208	-,228	-,053	-,029	-,043	-,051	-,080	-,097	-,056
Kolmogorov-Smirnov Z		4,590	5,020	1,088	1,235	,936	1,335	1,611	1,933	1,226
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,187	,095	,345	,057	,011	,001	,099

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## Anhang o: Test der Varianzhomogenitäten für den Altersvergleich

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
letzte Zeugnisnote in Mathe	12,354	3	499	,000
letzte Zeugnisnote in Deutsch	6,376	3	498	,000
letzte Zeugnisnote in Sport	,353	3	497	,787
Will oder wollte der Schüler je Klassensprecher werden?	2,796	3	499	,040
Vergleich mit einem Kriterium	1,590	3	483	,191
Vergleich mit früheren Leistun- gen	,109	3	485	,955
Vergleich mit anderen	,470	3	480	,703
Globaleinschätzung	3,960	3	482	,008
Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Körper	1,381	3	481	,248
Physisches Selbstkonzept - Zufrieden mit dem Aussehen	,514	3	482	,673
VS 3 - extravertierte Aktivitäten	2,390	3	416	,068
MO 1 - Bedürfnis nach Ich- Durchsetzung	1,341	3	443	,260
MO 3 - schulischer Ehrgeiz	2,064	3	402	,104
MO 4 - Bereitschaft zu soz Engagement	1,544	3	458	,202
SB 2 - Selbstüberzeugung hin- sichtlich Erfolg und Richtigkeit	,789	3	399	,501
SB 4 - egozentrische Selbstge- fälligkeit	,224	3	397	,880

Anhang p: Test der Normalverteilung für Klassensprecher- und Kapitänsbenennung

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Wie oft wird der Schüler als Klassensprecher vorgeschlagen?
N		507
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	,82
	Std. Deviation	1,807
Most Extreme Differences	Absolute	0,33
	Positive	0,33
	Negative	-0,32
Kolmogorov-Smirnov Z		7,35
Asymp. Sig. (2-tailed)		0

a. Test distribution is Normal.  
b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Wie oft wird der Sportler als Kapitän vorgeschlagen?
N		67
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	,48
	Std. Deviation	1,330
Most Extreme Differences	Absolute	0,45
	Positive	0,45
	Negative	-0,36
Kolmogorov-Smirnov Z		3,65
Asymp. Sig. (2-tailed)		0

a. Test distribution is Normal.  
b. Calculated from data.

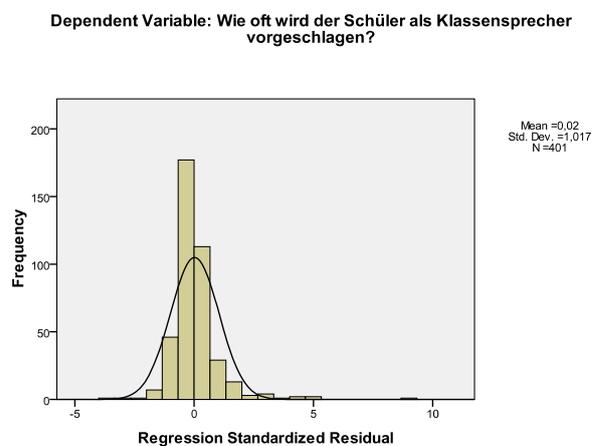
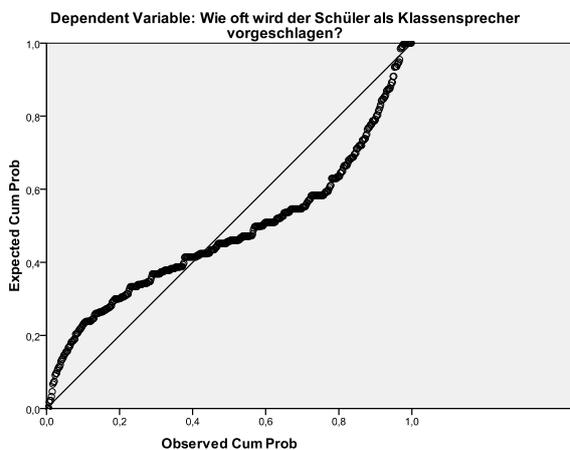
Anhang q: Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung für Klassensprecher

Tests of Normality

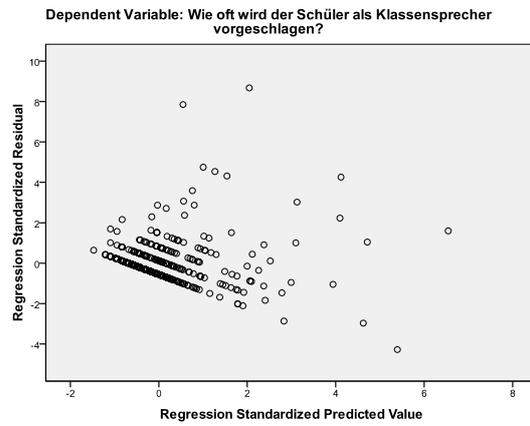
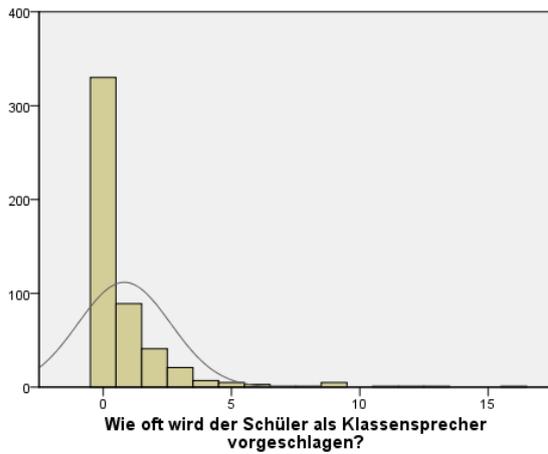
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Standardized Residual	,171	403	,000	,775	403	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Anhang r: P-P-Diagramm und Verteilung der standardisierten Residuen



Anhang s: Häufigkeitsverteilung der AV und Streudiagramm der Residuen



Anhang t: Klassifizierungstabelle der AV des Logit-Modells

Beobachtet			Vorhergesagt		
			KS ja oder nein		Prozentsatz der Richtigen
			,00	1,00	
Schritt 0	KS ja oder nein	,00	317	0	100,0
		1,00	65	0	,0
Gesamtprozentsatz					83,0

- a. Konstante in das Modell einbezogen.
- b. Der Trennwert lautet ,500

Anhang u: Modellüberprüfung des Logit-Grundmodells ohne Kovariate

	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 0 Konstante	-1,585	,136	135,426	1	,000	,205

## Anhang v: Nicht im Logit-Grundmodell eingeschlossene Kovariate

			Wert	df	Sig.
Schritt 0	Variablen	AnzahlNennungST	32,480	1	,000
		AnzahlNennungMF	63,634	1	,000
		Mathenote	4,817	1	,028
		Klassensprecherwunsch(1)	22,691	1	,000
		Deutschnote	12,541	1	,000
		TBand_Kriterial	10,542	1	,001
		TBand_Sozial	8,355	1	,004
		TW_MO_3	17,213	1	,000
		Gesamtstatistik	95,849	8	,000

## Anhang w: Vorhersagewert des Logit-Modells

Beobachtet			Vorhergesagt		
			KS ja oder nein		Prozentsatz der Richtigen
			,00	1,00	
Schritt 1	KS ja oder nein	,00	310	7	97,8
		1,00	49	16	24,6
	Gesamtprozentsatz				
Schritt 2	KS ja oder nein	,00	307	10	96,8
		1,00	51	14	21,5
	Gesamtprozentsatz				
Schritt 3	KS ja oder nein	,00	304	13	95,9
		1,00	48	17	26,2
	Gesamtprozentsatz				
Schritt 4	KS ja oder nein	,00	310	7	97,8
		1,00	44	21	32,3
	Gesamtprozentsatz				

a. Der Trennwert lautet ,500

## Anhang x: Klassifizierungstabelle der Kovariaten des Logit-Modells

		Regressions- koeffizientB	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Schritt 1 <sup>a</sup>	AnzahlNennungMF	,274	,047	33,784	1	,000	1,315
	Konstante	-2,165	,180	143,988	1	,000	,115
Schritt 2 <sup>b</sup>	AnzahlNennungMF	,250	,046	30,157	1	,000	1,284
	Klassensprecherwunsch(1)	-1,382	,361	14,679	1	,000	,251
	Konstante	-1,654	,203	66,218	1	,000	,191
Schritt 3 <sup>c</sup>	AnzahlNennungST	,316	,083	14,371	1	,000	1,371
	AnzahlNennungMF	,213	,045	22,778	1	,000	1,237
	Klassensprecherwunsch(1)	-1,457	,368	15,689	1	,000	,233
	Konstante	-2,313	,286	65,215	1	,000	,099
Schritt 4 <sup>d</sup>	AnzahlNennungST	,308	,085	13,253	1	,000	1,361
	AnzahlNennungMF	,218	,046	22,735	1	,000	1,243
	Klassensprecherwunsch(1)	-1,453	,370	15,421	1	,000	,234
	Deutschnote	-,580	,221	6,907	1	,009	,560
	Konstante	-,875	,595	2,159	1	,142	,417

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: AnzahlNennungMF.

b. In Schritt 2 eingegebene Variablen: Klassensprecherwunsch.

c. In Schritt 3 eingegebene Variablen: AnzahlNennungST.

d. In Schritt 4 eingegebene Variablen: Deutschnote.

## Anhang y: Korrelationsmatrix des Logit-Modells

		Constant	Anzahl-Nennung MF	Klassen- sprecherwunsch	Anzahl- Nennung-ST	Deutschnote
Schritt 4	Constant	1,000	-,057	-,139	-,328	-,872
	Anzahl- Nennung-ST	-,328	-,112	-,121	1,000	-,011
	Anzahl- Nennung-MF	-,057	1,000	-,028	-,112	-,090
	Klassen- sprecherwunsch	-,139	-,028	1,000	-,121	,039
	Deutschnote	-,872	-,090	,039	-,011	1,000