



Motivationale Handlungskonflikte zwischen Sport, Schule und Freizeit

Robert Grassinger¹, Kathrin Weiß² und Martin Daumiller²

¹Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland

²Universität Augsburg, Deutschland

Zusammenfassung: Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte beschreibt das Erleben von Schule-Freizeit-Handlungskonflikten und der motivationalen Interferenz als Folge hiervon. Mit Blick auf sportlich aktive Kinder und Jugendliche wird erstmalig argumentiert, dass diese neben Schule-Freizeit- auch Schule-Sport- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte erleben und sich dies belastend auf die Ausführung der gewählten Handlungsoption auswirkt. Diese Annahme prüften wir mit 125 Schüler_innen (durchschnittliches Alter: 14.19, $SD = 2.40$, Jahre; 72% weiblich), die wöchentlich durchschnittlich 5.50 Stunden ($SD = 2.36$) trainierten. Die Befunde verweisen darauf, dass Schule-Sport- sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikte eigens zu betrachten sind. Hierbei erlebten die befragten Schüler_innen Schule-Freizeit- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte in ähnlichem Ausmaß, Schule-Sport-Handlungskonflikte hingegen signifikant seltener. Je mehr Zeit die Schüler_innen für ihre Sportart wöchentlich trainierten, desto ausgeprägter waren Schule-Sport-Handlungskonflikte sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikte. Schule-Sport-Handlungskonflikte waren assoziiert mit Belastungserleben bei schulischen Tätigkeiten, nicht hingegen mit Belastungserleben beim Sport. Explorativ zeigte sich, dass Schüler_innen mit höheren Wohlbefindenswerten sich bei motivationalen Konflikten eher für die sportliche Aktivität entscheiden.

Schlüsselwörter: Motivationale Handlungskonflikte, Schule, Freizeit, Wohlbefindenswerte, Leistungswerte

Motivational Action Conflicts Regarding Sports, School, and Leisure Time

Abstract: Concerning the theory of motivational action conflicts, we argue that students who are active in sports experience action conflicts regarding school sports and leisure sports in addition to those of school leisure, resulting in motivational interference. We tested this assumption with 125 students (mean age: 14.19, $SD = 2.40$, years; 72% female) who trained for an average of 5.50 hours per week ($SD = 2.36$). The findings indicate that one must consider conflicts regarding school sports and leisure sports separately. The students surveyed experienced conflicts regarding school leisure and leisure sports similarly, while conflicts regarding school sports were significantly less frequent. The more time the students spent on training, the more pronounced were conflicts regarding school sports activity and leisure sports activity. Conflicts regarding school sports activity were associated with stressful experiences in school activities but not in sports activities. Exploratively, we found that students with higher well-being values were more likely to choose sports activities in motivational conflicts.

Keywords: motivational action conflicts, school, leisure, well-being values, performance values

Hausaufgaben für die Schule erledigen, für den Sport trainieren und Freunde treffen oder „relaxen“ ist Alltag für sehr viele Kinder und Jugendliche. Aber lassen sich all diese Aktivitäten stets gut miteinander in Einklang bringen? Empirische Arbeiten verweisen darauf, dass dies nicht immer der Fall ist – im Gegenteil: In einer Arbeit von Fries et al. (2005) berichteten 89% der Sechs-, Acht- und Zehntklässler_innen, dass sie motivationale Handlungskonflikte zwischen Schule und Freizeit erleben. Im Mittel gaben sie an, dies „manchmal“ zu tun. Ergänzend dazu berichten Hofer und Saß (2006) aus einer Interviewstudie mit Eltern, dass diese wahrnehmen, dass ihre 10- bis 15-jährigen Kinder mehrmals pro Wo-

che motivationale Handlungskonflikte zwischen Schule und Freizeit erleben. Mit besonderem Blick auf Leistungssportler_innen wurde wiederholt deren Doppelbelastung betont, sowohl sportliche als auch schulische Ziele zu verfolgen, was motivationale Handlungskonflikte begünstigen kann (Hoffmann et al., 2010; Richartz & Sallen, 2017; Sallen et al., 2010). Bei Stark (2011) findet sich ergänzend der Hinweis, dass jugendliche Leistungssportler_innen – wie alle Jugendlichen – für eine positive Persönlichkeitsentwicklung zudem Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Der Begriff motivationaler Handlungskonflikt beschreibt hierbei das Phänomen, dass einer Person verschiedene Tätigkeiten

(z. B. Trainieren, Hausaufgaben erledigen, mit Freunden online spielen) gleich wichtig sind, sie diese aber nicht gleichzeitig ausführen kann, sondern sich entsprechend für eine der Tätigkeiten entscheiden muss (Hofer et al., 2005). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte beschreibt Bedingungen und Wirkungen motivationaler Handlungskonflikte, was für die Tätigkeitsbereiche Schule und Freizeit empirisch gut abgesichert ist (Hofer et al., 2017). So wird etwa vorhergesagt, dass sich Schüler_innen bei einem motivationalen Handlungskonflikt für die schulische Tätigkeit entscheiden, wenn sie hohe Leistungswerte (Persönliche Wichtigkeit von Anstrengung und Leistung) und für die Freizeitaktivität entscheiden, wenn sie hohe Wohlbefindenswerte (Persönliche Wichtigkeit eines affektiven Wohlbefindens) haben.

Der vorliegende Beitrag erweitert erstmalig diese Tätigkeitsbereiche und berücksichtigt insbesondere die Lebenssituation von Schüler_innen, die neben der Schule und dem Erleben von Freizeit zusätzlich zeitintensiv für eine Sportart trainieren. Dies ist zum einen bedeutsam, da viele Schüler_innen neben der Schule regelmäßig sportlich aktiv sind (Zeppenfeld, 2022). Zum anderen erscheint die Perspektive relevant, da sich die Ziele im Tätigkeitsbereich Sport nicht einfach durch vorwiegend Freizeit- oder Leistungswerte beeinflusst zuordnen lassen. Im Sport als Freizeitaktivität sind sowohl Leistungswerte (z. B. Anstrengung und Leistungen) wichtig als auch Werte wie affektives Wohlbefinden und Gemeinschaft. Eine Übertragbarkeit bisheriger Befunde der Theorie motivationaler Handlungskonflikte auf motivationale Zielkonflikte zwischen Schule und Sport oder zwischen Sport und Freizeit ist daher nicht per se gegeben.

Theorie motivationaler Handlungskonflikte

Gewöhnlich haben Personen in spezifischen Situationen verschiedene Ziele, definiert als Vorstellungen angestrebter Zustände (Kruglanski et al., 2002), aktiviert. Diese können dabei unverbunden, förderlich oder hemmend miteinander zusammenhängen (Unsworth et al., 2014). Nach Hofer et al. (2017) ist „eine Verbindung zwischen zwei Zielen [...] dann förderlich, wenn eine Handlung, die zu einem Ziel führt, auch für das Erreichen des anderen Ziels nützlich ist“ (S. 70). In einen Sportverein trainieren, kann sowohl dem Ziel ‚eigene sportartbezogene Leistungsfähigkeit verbessern‘ als auch jenem des ‚Treffens von Gleichaltrigen‘ dienen. Eine Zielbeziehung ist hemmend, wenn eine Handlung das Erreichen eines Ziels begünstigt, aber dem Erreichen des anderen wegen zeitlicher Beschränkungen, Knappheit anderer Ressourcen oder Unvereinbarkeit im Wege steht. Ein solcher Fall liegt beispielsweise vor, wenn eine Schülerin an der Erle-

digung ihrer Hausaufgaben sitzt und eine Nachricht von einem Freund auf ihrem Smartphone erhält, der sie auffordert, an einem Onlinespiel mitzumachen. Ein weiteres Beispiel hierfür ist, wenn ein Schüler während eines Besuchs bei einer Freundin von seiner Mutter an die Vorbereitung auf eine Klassenarbeit erinnert wird. Die Theorie der motivationalen Handlungskonflikte thematisiert solche hemmenden Zielbeziehungen und reflektiert dabei, dass Schüler_innen nicht nur schulbezogene Ziele verfolgen (Dowson & McInerney, 2003; Lippke & Wiedemann, 2007).

Bedingungen des Erlebens motivationaler Handlungskonflikte

Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte (Grund & Fries, 2012; Hofer, 2007; Hofer & Saß, 2006; Hofer et al., 2005, 2007) sagt aus, dass knappe zeitliche Ressourcen und hohe Ausprägungen sowohl bei Leistungs- als auch bei Wohlbefindenswerten motivationale Handlungskonflikte begünstigen. Hintergrund ist der Gedanke, dass Leistungswerte vor allem mit schulischen Lern- und Leistungszielen assoziiert sind, während Wohlbefindenswerte stärker mit freizeitbezogenen Zielen in Verbindung stehen. Empirische Evidenz für die Relevanz zeitlicher Ressourcen findet sich mitunter in den bereits erwähnten Arbeiten von Fries et al. (2005) sowie Hofer und Saß (2006). Den Einfluss der Werteorientierung auf die Häufigkeit von motivationalen Zielkonflikten untersuchten Hofer et al. (2008). Die Autor_innen befragten rund 1.200 Schüler_innen im Alter von 14 bis 18 aus Deutschland, Indien, Italien, Kroatien und Mexiko und fanden, dass die Jugendlichen mit Wohlbefindenswerten verstärkt motivationale Zielkonflikte zwischen Schule und Freizeit erleben.

Hier reihen sich Arbeiten von Grund, Grunschel et al. (2015) oder Riediger und Freund (2008) ein: Grund, Grunschel et al. (2015) realisierten eine Experience-Sampling-Studie mit Studierenden zu motivationalen Zielkonflikten und fanden mitunter, dass die Studierenden in rund 50 % aller Alltagssituationen motivationale Handlungskonflikte erlebten. Riediger und Freund (2008) verglichen jüngere und ältere Erwachsene im Altersbereich von 20 bis 78 Jahren und berichteten davon, dass ältere Erwachsene weniger motivationale Konflikte erleben als jüngere Erwachsene. Unabhängig vom Alter der Proband_innen erwiesen sich Freizeitaktivitäten, einfache Alltagstätigkeiten und aufkommende Hindernisse während der aktuellen Tätigkeit als besonders anfällig dafür, motivationale Handlungskonflikte zu erleben. Die Autor_innen resümieren „These findings support the assumption that motivational conflicts occur within specific

internal (i.e., goal mindedness) and external contexts (i.e., presence of obstacles“ (S. 493). Stimmig dazu fanden Fries und Schmid (2007) bei Neun- bis Zwölfklässler_innen in einem experimentellen Design, dass das Vorhandensein attraktiver Alternativen (hier die Möglichkeit, statt einer Aufgabenbearbeitung ein Musikvideo anzusehen) motivationale Interferenz begünstigt – ein Hinweis auf ein verstärktes Erleben motivationaler Zielkonflikte bei Vorhandensein attraktiver Handlungsalternativen (vgl. Ratelle et al., 2005).

Resümierend liegt empirische Evidenz für die der Theorie immanenten Annahme vor, dass motivationale Handlungskonflikte zwischen den Tätigkeitsfeldern Schule und Freizeit häufiger auftreten, wenn knappe zeitliche Ressourcen und hohe Ausprägungen sowohl bei Leistungs- als auch bei Wohlbefindenswerten vorhanden sind. Ergänzend dazu scheinen Personen bevorzugt motivationale Handlungskonflikte zu erleben, wenn sie einer Freizeitaktivität oder einfachen Alltagstätigkeiten nachgehen, Hindernisse während der aktuellen Tätigkeitsausführung erleben oder attraktive Handlungsalternativen wahrnehmen. Für Kinder und Jugendliche, die neben der Schule intensiv für eine Sportart trainieren und viel Zeit ihrer Freizeit hierfür investieren, lassen sich die Befunde nicht einfach übertragen, da sportliche Ziele nicht rein auf Wohlbefindenswerten basieren, sondern auch auf Leistungswerten. So ist bisher nicht untersucht, inwieweit Schüler_innen auch Schule-Sport- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte erleben und welche Relevanz hierbei Wohlbefindens- und Leistungswerte spielen.

Wirkung motivationaler Zielkonflikte: Motivationale Interferenz

Weitere Aussagen der Theorie der motivationalen Handlungskonflikte sind, dass motivationale Handlungskonflikte die Ausführung der gewählten Alternative negativ beeinträchtigen sowie individuelle Leistungs- und Wohlbefindenswerte beeinflussen, welche Tätigkeit im Konfliktfall verfolgt wird (Grund & Fries, 2012; Hofer, 2007; Hofer et al., 2005, 2007; Hofer & Saß, 2006). Erstgenanntes wird als motivationale Interferenz bezeichnet und manifestiert sich in einer Beeinträchtigung der Gefühle (z.B. schlechte Laune, schlechtes Gewissen), geringeren Verarbeitungstiefe (z.B. erhöhter Ablenkung, erhöhtem Abbrechen der Tätigkeit oder erhöhtem Springen zwischen verschiedenen Tätigkeiten) oder schlechteren Leistungen (Hofer et al., 2005; vgl. Wegner & Mohr, 2010).

In vielfältigen Studien mit sowohl Schüler_innen als auch Studierenden konnten die Annahmen empirisch

wiederholt bestätigt werden (Fries & Schmid, 2007; Fries et al., 2008; Grund & Fries, 2012; Grund, Grunschel et al., 2015; Grund, Schmid et al., 2015; Hofer et al., 2008; Hofer et al., 2017). Beispielsweise zeigte sich bei Fries und Schmid (2007), dass Neunt- bis Zwölfklässler_innen mit motivationalen Handlungskonflikten bei einer Lernaufgabe eine geringere Verarbeitungstiefe, erhöhte kognitive Intrusionen, eine geringere Aufgabenmotivation und schlechtere Lernleistungen aufwiesen. In der Arbeit von Grund, Schmid et al. (2015) beantworteten im Rahmen einer Experience Sampling Studie 59 Studierende zu insgesamt 634 Gelegenheiten Fragen zu motivationalen Handlungskonflikten und ihrer Wirkung. Es zeigte sich, dass das Erleben von Handlungskonflikten mit geringerem positiven Arousal (mehr Erleben von Langeweile), erhöhtem negativem Arousal (mehr Erleben von Nervosität) und stärkerer negativer Valenz (mehr Unzufriedenheit) eingeht.

Individuelle Leistungs- und Wohlbefindenswerte schließlich sagen vorher, dass Personen in Situationen motivationaler Handlungskonflikte sich dann für Tätigkeiten verbunden mit Leistungszielen entscheiden, wenn ihnen vorwiegend Leistungswerte wichtig sind. Hingegen entscheiden sich Personen in Konfliktsituationen eher für Tätigkeiten verbunden mit Freizeitzielen, wenn bei ihnen Wohlbefindenswerte hoch ausgeprägt sind. Dies zeigte sich beispielsweise bei Hofer et al. (2008): Schüler_innen im Alter von 14 bis 18 aus verschiedenen Staaten entschieden sich in Konfliktsituationen bevorzugt für die Freizeitaktivität, wenn ihnen entweder Wohlbefindenswerte wichtiger waren oder sie geringere Leistungswerte berichteten. Dieses Befundmuster bestätigte sich bei Hofer et al. (2011) an einer Stichprobe von 348 Schüler_innen der zehnten Jahrgangsstufe.

Resümierend scheinen sich motivationale Handlungskonflikte ungünstig auf affektiv-motivationales Erleben bei der Ausführung der gewählten Tätigkeit auszuwirken, sofern der Konflikt zwischen einer Lern- und Leistungstätigkeit und einer Freizeittätigkeit besteht. Ungeklärt ist, inwieweit motivationale Interferenz auch zwischen Schule-Sport oder Sport-Freizeit zu beobachten ist. Da die in den bisherigen Arbeiten kontrastierten Tätigkeitsbereiche klar mit entweder Leistungs- oder Wohlbefindenswerten assoziiert waren, ist die Übertragbarkeit der Befunde noch zu untersuchen. Entsprechend unklar ist auch, inwiefern die beiden Wertedimensionen relevant für die Entscheidung für oder gegen den Sport bei Schule-Sport- oder Sport-Freizeit-Handlungskonflikten sind.

Hypothesen

Ein grundlegendes Argument für das Auftreten von Handlungskonflikten sind begrenzte zeitliche Ressourcen. Schüler_innen, die neben der Schule und ihren Freizeitaktivitäten intensiv für eine Sportart trainieren, sollten insbesondere über knappe zeitliche Ressourcen verfügen. Entsprechend wird angenommen, dass Schüler_innen, die zeitintensiv für eine Sportart trainieren, Schule-Sport-Handlungskonflikte und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte in ähnlichem Ausmaß wie Schule-Freizeit-Handlungskonflikte erleben. Dieser Logik folgend nehmen wir an, dass mit steigendem Trainingsaufwand pro Woche auch das Ausmaß an erlebten Handlungskonflikten mit Sport steigt.

H1a: Sportlich aktive Schüler_innen erleben die Häufigkeit von Schule-Sport- sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikte in ähnlichem Ausmaß wie die Häufigkeit von Schule-Freizeit-Handlungskonflikte.

H1b: Je zeitintensiver Schüler_innen neben der Schule einem Sport nachgehen, desto häufiger sind Schule-Sport- sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikte.

Motivationale Interferenz basiert auf dem Bewusstsein weiterer Ziele (Fries & Schmid, 2007; Fries et al., 2008; Grund & Fries, 2012). Wir nehmen an, dass auch bei Schule-Sport- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikten die Ziele der nicht gewählten Handlungsoption salient sind. Entsprechend wird auch für diese Situationen erwartet, dass die genannten Handlungskonflikte sich affektiv-motivational ungünstig auf die gewählte Handlungsoption auswirken (z.B. Erleben von Belastungen). Ergänzend dazu wird untersucht, inwieweit Leistungs- und Wohlbefindenswerte mit der Entscheidung für den Sport bei genannten Handlungskonflikten assoziiert sind. Wir argumentieren, dass sportliche Tätigkeiten weniger eindeutig Leistungs- und Wohlbefindenswerten zuzuordnen, sondern mit beiden Wertedimensionen verbunden sind. Entsprechend werden positive Zusammenhänge zwischen beiden Wertedimensionen und der Entscheidung für den Sport im Handlungskonfliktfall erwartet.

H2a: Je häufiger Schüler_innen Schule-Sport- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte erleben, desto belastender werden schulische Lernaktivitäten bzw. sportliches Training erlebt.

H2b: Leistungs- und Wohlbefindenswerte sind mit der Entscheidung für die sportliche Aktivität bei Schule-Sport- und bei Sport-Freizeit-Handlungskonflikten positiv assoziiert.

Explorativ untersuchen wir ergänzend, inwiefern eine der beiden Wertedimensionen einen größeren Einfluss auf die Entscheidung hat.

Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen befragten wir 121 Schüler_innen (durchschnittliches Alter: $M = 14.00$, $SD = 2.16$, Jahre; 71% weiblich) verschiedener Bildungseinrichtungen (Mittelschule: 2.5%; Realschule: 22.3%; Gymnasium: 75.2%), die neben der Schule wöchentlich mindestens drei Stunden Handball (63.6%) oder Turnen (36.4%) trainierten (durchschnittliche Trainingszeit: $M = 5.37$, $SD = 2.23$ Stunden).

Angelehnt an Hofer et al. (2005) verwendeten wir Single-Items zur Erfassung der Häufigkeit des Erlebens von Schule-Freizeit-, Sport-Schule- sowie Sport-Freizeit-Zielkonflikten (z. B. „Wie oft kommt es vor, dass du dich zwischen Schule und Sport entscheiden musst?“). Diese wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala mit den Antwortoptionen *sehr selten*, *selten*, *manchmal*, *oft*, *sehr oft* eingeschätzt. Zur Erfassung des Belastungserleben mit Bezug auf die Schule und den Sport kam eine Skala zur physischen und emotionalen Erschöpfung aus dem Athlete Burnout Questionnaire (Sharp et al., 2010) zum Einsatz, wobei die Items für die Schule äquivalent wie für den Sport formuliert waren (5 Items: McDonald's Omega: $\omega = .89-.95$; z. B. „Die Schule/ Der Sport ermüdet mich so stark, dass ich kaum noch Energie für andere Dinge habe“). Schließlich verwendeten wir eine Skala von Hofer et al., 2005 zur Erfassung der Leistungs- (5 Items: $\omega = .71$; z. B. „Wie wichtig findest du es, dass man sich anstrengt, damit man später einen hohen Lebensstandard hat?“) und Wohlbefindenswerte (5 Items: $\omega = .60$; z. B. „Wie wichtig findest du es, dass man im Leben Freizeit hat, in der man machen kann, was man will?“). Diese wurden wie das Belastungserleben auf einer Likert-Skala von *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (6) eingeschätzt. Die Operationalisierung der Entscheidung für eine der Aktivitäten war orientiert an Hofer et al. (2011). Konkret erhielten die Schüler_innen das folgende Szenario beschrieben: „Stell dir vor, am Nachmittag steht ein wichtiges Training an, gleichzeitig musst Du für eine Schulaufgabe/ Klausur lernen, die am nächsten Tag stattfindet und ein Freund ruft Dich an und lädt Dich zu einem einmaligen Ausflug ein. Wegen der begrenzten Zeit musst Du Dich für eine Aktivität entscheiden. Wie sicher entscheidest du dich für ...die Schule?/...den Sport?/...die Freizeit?“. Das Antwortformat umfasste für jede Entscheidungsmöglichkeit die Antwortoptionen *sicher nicht*, *nahezu sicher nicht*, *eventuell*, *nahezu sicher*, *sicher*.

Die Analyse der Daten erfolgte in einem ersten Schritt deskriptiv und mittels Berechnung bivariater Korrelationen. In einem zweiten Schritt wurden die Hypothesen varianzanalytisch (H1a) sowie mittels zweier Strukturgleichungsmodelle geprüft. Im ersten Strukturgleichungsmodell

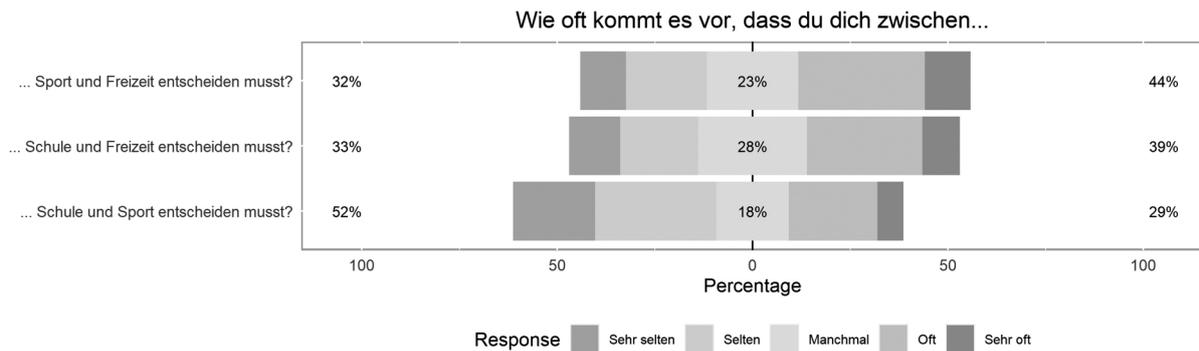


Abbildung 1. Häufigkeit der drei unterschiedenen Zielkonflikte.

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen

	Deskriptive Statistiken				Bivariate Korrelationen									
	Min	Max	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1 Häufigkeit Zielkonflikt Schule-Freizeit	1.00	5.00	3.03	1.19										
2 Häufigkeit Zielkonflikt Schule-Sport	1.00	5.00	2.63	1.22	.31									
3 Häufigkeit Zielkonflikt Sport-Freizeit	1.00	5.00	3.11	1.21	.38	.16								
4 Belastungserleben Schule	1.00	6.00	2.85	1.26	.20	.42	.17							
5 Belastungserleben Sport	1.00	5.80	2.30	1.00	.14	.23	.22	.38						
6 Leistungswert	3.00	6.00	5.06	0.61	.12	.07	.07	.01	.04					
7 Wohlbefindenswert	2.20	6.00	4.63	0.66	-.02	.02	.05	.19	.08	.33				
8 Trainingszeit pro Woche in Stunden	3.00	12.50	5.38	2.24	.04	.23	.23	.04	.08	.12	-.02			
9 Alter in Jahren	10.00	22.00	14.00	2.16	-.10	.17	-.08	.08	.16	-.10	-.09	.25		
10 Geschlecht (1=weiblich, 2=männlich)	1.00	2.00			-.03	-.06	.03	-.01	.13	-.02	-.08	-.22	-.08	

Anmerkungen: Statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind fett gesetzt.

dell regressierten wir das Belastungserleben in Schule und Leistungssport auf die Häufigkeit des Erlebens der drei Zielkonflikte (H2a). Hierbei wurden zusätzlich Pfade von der Trainingszeit auf das Belastungserleben und die Häufigkeit des Erlebens der drei Zielkonflikte modelliert, um die Robustheit der Einflüsse – in Ergänzung zu den bivariaten Zusammenhangsmuster – zu prüfen (H1b). Im zweiten Modell regressierten wir die Entscheidungen für die sportliche oder schulische oder freizeitbezogene Aktivität auf die Leistungs- und Freizeitwerte (H2b). Belastungserleben und Werte wurden latent mit Item-Parcels modelliert, die mittels des Item-to-Construct-Verfahrens (Little et al., 2002) gebildet wurden. In einem dritten Schritt schließlich wurde ein z-Test gerechnet, um eine Antwort auf die explorative Fragestellung zu erhalten. Basierend auf einer Power-Analyse mit G*Power (Faul et al., 2007) für die Varianzanalyse und Überlegungen zur Konvergenz der Strukturgleichungsmodelle (Aichholzer, 2017) wurde ein Stichprobenumfang von mindestens 100 Schüler_innen angestrebt.

Ergebnisse

Die deskriptive Analyse der Daten verweist darauf, dass 44% der sportlich aktiven Schüler_innen Sport-Freizeit-Handlungskonflikte oft oder sehr oft erleben. Für Schule-Freizeit-Handlungskonflikte und Schule-Sport-Handlungskonflikte war dies bei 39% respektive 29% der sportlich aktiven Schüler_innen der Fall (Abbildung 1).

Die Häufigkeiten der einzelnen Zielkonflikte korrelieren schwach bis moderat miteinander (Tabelle 1) – ein Hinweis darauf, dass die Häufigkeit von Sport-Schule- sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikte eigens zu betrachten sind. Zudem wurden mittlere Korrelationen der Trainingszeit mit Sport-Schule- sowie Sport-Freizeit-Handlungskonflikten beobachtet, nicht jedoch mit Schule-Freizeit-Handlungskonflikten. Schließlich verweisen die korrelativen Zusammenhangsmuster darauf, dass sämtliche Handlungskonflikte mit Belastungserleben einhergehen.

Die erste Hypothese adressiert das Ausmaß und die Relevanz zeitlicher Ressourcen für das Erleben motivationaler Handlungskonflikte von Schüler_innen. Das

Tabelle 2. Ergebnisse der beiden Strukturgleichungsmodelle

Modell 1		Modell 2	
Belastungserleben Schule regrediert auf		Entscheidung für Schule regrediert auf	
Häufigkeit Zielkonflikt Schule- Sport	.38 (.10)	Wohlbefindenswert	-.37 (.14)
Häufigkeit Zielkonflikt Schule -Freizeit	.07 (.12)	Leistungswert	.34 (.14)
Häufigkeit Zielkonflikt Sport-Freizeit	.10 (.11)	Entscheidung für Sport regrediert auf	
Belastungserleben Sport regrediert auf		Wohlbefindenswert	.30 (.16)
Häufigkeit Zielkonflikt Schule- Sport	.18 (.12)	Leistungswert	.17 (.16)
Häufigkeit Zielkonflikt Schule -Freizeit	.10 (.12)	Entscheidung für Freizeit regrediert auf	
Häufigkeit Zielkonflikt Sport-Freizeit	.14 (.12)	Wohlbefindenswert	.36 (.17)
		Leistungswert	-.13 (.13)

Anmerkungen: Statistisch signifikante Parameter ($p < .05$) sind fett gesetzt. Berichtet sind standardisierte Regressionskoeffizienten, die als Effektgrößen interpretiert werden können. Modell 1: Fit: $\chi^2 = 6.4$, CFI = 1.0, TLI = 1.0, RMSEA < .001, SRMR = .016. Modell 2: Fit: $\chi^2 = 3.9$, CFI = 1.0, TLI = 1.0, RMSEA < .001, SRMR = .025.

durchschnittliche Ausmaß an Handlungskonflikten ist in Tabelle 1 präsentiert. So berichteten die sportlich aktiven Schüler_innen, durchschnittlich „manchmal“ motivationale Handlungskonflikte zu erleben. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung verwies darauf, dass die befragten Schüler_innen Sport-Schule-Zielkonflikte intraindividuell statistisch signifikant weniger erleben als die beiden anderen Zielkonflikte, $F(2) = 5.88$, $p = .003$, $\eta^2 = .08$. Mit anderen Worten berichteten die Kinder und Jugendlichen Schule-Freizeit- und Sport-Freizeit-Handlungskonflikte in ähnlichem Ausmaß, dafür aber etwas weniger Schule-Sport-Handlungskonflikte.

Das erste Strukturgleichungsmodell erbrachte, dass die sportlich aktiven Schüler_innen häufiger Handlungskonflikte zwischen Schule und Sport erlebten, je mehr Trainingszeit pro Woche sie absolvierten. Der bivariate Zusammenhang zwischen der Trainingszeit und Sport-Freizeit-Handlungskonflikten zeigte sich nicht robust – ein Hinweis darauf, dass vermehrte Trainingszeit vor allem mit schulischen Zielen konfligiert.

Hypothese 2 adressiert die Bedeutung motivationaler Handlungskonflikte für das affektive Erleben und die Relevanz von Leistungs- und Wohlbefindenswertes für den Umgang mit motivationalen Handlungskonflikten. Die Ergebnisse des ersten Strukturgleichungsmodells (vgl. Tabelle 2) zeigen, dass die Häufigkeit an Schule-Sport-Handlungskonflikten Belastungserleben in der Schule begünstigen, nicht jedoch Belastungserleben im sportlichen Training. Je häufiger die Schüler_innen von Schule-Sport-Handlungskonflikten berichteten, desto mehr erlebten sie Schule als belastend. Belastungserleben im Leistungssport stand hingegen nicht in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit an erlebten Zielkonflikten.

Die Relevanz subjektiver Leistungs- und Wohlbefindenswertes für die Entscheidung, im Konfliktfall die schu-

liche, sportliche oder freizeitbezogene Aktivität zu verfolgen, zeigte sich schließlich durchgehend im zweiten Strukturgleichungsmodell. Konkret und konsistent zu bisherigen Studien begünstigten im Konfliktfall Wohlbefindenswertes die Entscheidung für die freizeitbezogene Aktivität und reduzierten die Entscheidung für die schulische Aktivität. Leistungswerte hingegen standen in Zusammenhang mit der Entscheidung für die schulische Aktivität. Interessanterweise entschieden sich die Schüler_innen im Konfliktfall eher für das sportliche Training, wenn ihnen Wohlbefindenswertes wichtig sind. Dieser Zusammenhang unterschied sich statistisch signifikant vom Zusammenhang von Leistungswerten mit der Entscheidung für die sportliche Aktivität im Handlungskonfliktfall ($z = 6.76$, $p < .05$). Mit Blick auf die explorative Fragestellung erbrachten die Analysen somit, dass im Handlungskonfliktfall eine Entscheidung für die sportliche Aktivität stärker in Zusammenhang mit Wohlbefindenswertes steht.

Diskussion

Kinder und Jugendliche erleben motivationale Handlungskonflikte, da ihnen verschiedene Ziele (z. B. gute schulische Leistungen, gute sportliche Leistungen, schöne Zeit mit Freunden) in unterschiedlichen Lebensbereichen (Schule, Sportverein, Freizeit) ähnlich wichtig sein können, in bestimmten Situationen begrenzte zeitliche Ressourcen jedoch eine Entscheidung für oder gegen eine mit dem Ziel verbundene Handlung vonnöten machen. Für Handlungskonflikte zwischen den Lebensbereichen Schule und Freizeit gibt es vielfältige empirische Evidenz, die die Aussagen der Theorie motivationaler Handlungskonflikte stützen (Hofer et al., 2017). Ziel des vorliegenden Beitrages ist zum

einen zu untersuchen, inwieweit für Kinder und Jugendliche, die zeitintensiv einer Sportart nachgehen, dieser Sport als ein weiterer Lebensbereich zu betrachten ist, mit dem ebenso motivationale Handlungskonflikte zu attestieren sind. Zum anderen sollte geprüft werden, inwieweit zentrale Aussagen der Theorie motivationaler Handlungskonflikte auch auf Handlungskonflikte mit dem Sport übertragbar sind.

Die Befunde zeigten, dass (a) die Häufigkeit an erlebten motivationalen Handlungskonflikten zwischen den drei Bereichen Schule, Freizeit und Sport intraindividuell schwach bis moderat miteinander korrelierten, (b) subjektive Leistungswerte differenziell mit der Entscheidung für die sportliche Aktivität und der Entscheidung für die freizeitbezogene Aktivität zusammenhängen und (c) Sport-Freizeit-Handlungskonflikte ähnlich häufig wie Schule-Freizeit- aber häufiger als Schule-Sport-Handlungskonflikte erlebt wurden. Somit liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass für Kinder und Jugendliche, die zeitintensiv einer Sportart nachgehen, der Sport ein Lebensbereich ist, mit dem in ähnlicher Weise wie zwischen Schule und Freizeit motivationale Handlungskonflikte auftreten. Weiterhin wurden wie angenommen motivationale Handlungskonflikte mit dem Sport umso häufiger erlebt, je zeitintensiver die Kinder und Jugendlichen pro Woche trainierten. Die Knappheit der zeitlichen Ressourcen scheint somit auch für Handlungskonflikte mit dem Sport eine bedeutsame Größe zu sein. Offen ist die Frage der Lebensbereiche, die bedeutsam sind für das Verständnis motivationaler Handlungskonflikte, und wovon dies wiederum abhängt. So wurden hier mit Schule, Freizeit und Sport drei Lebensbereiche betrachtet, begründet durch die individuell hohe Stundenanzahl, die die betrachteten Kinder und Jugendlichen mit Sport verbringen, und durch die angenommene weniger deutliche Assoziation der sportlichen Aktivität mit Leistungs- oder Wohlbefindenswerten (dies ist prominent in den bisherigen Arbeiten zur Theorie motivationaler Handlungskonflikte; Hofer et al., 2017). Plausibel wären auch weitere Lebensbereiche wie Musik oder Aktivitäten in Jugendgruppen. Unklar ist auch das Aggregationslevel, das zu betrachten wertvoll ist, um Handlungskonflikte zu verstehen – schulische Tätigkeiten für Mathematik, schulische Tätigkeiten für die erste Fremdsprache, sportliches Einzeltraining, sportliches Gruppentraining wäre ein konkreteres Aggregationslevel mit Lebensbereichen, zwischen denen motivationale Handlungskonflikte auftreten können.

Die Befunde verweisen weiterhin darauf, dass motivationale Handlungskonflikte mit dem Sport bedeutsam sind für das Belastungserleben – zumindest in der Schule. Zudem erwiesen sich Wohlbefindenswerte als assoziiert mit der Entscheidung für die Freizeit und den Sport. Dies ist zum einen konsistent zu Aussagen der Theorie moti-

vationaler Handlungskonflikte, verweist zum anderen aber auch darauf, dass sportliche Aktivitäten nicht einseitig als verbunden mit Leistung und Anstrengung oder mit Wohlbefinden und Gemeinschaft betrachtet werden können. Die aufgrund der Zusammenhänge anzunehmende erklärte Varianz gibt Hinweis darauf, dass weitere Variablen – auch ggf. als Moderatoren – zu betrachten sind, um zu verstehen, für welche Tätigkeit sich Personen in Situationen motivationaler Handlungskonflikte entscheiden. Uns erscheint plausibel, dass dies nicht nur individuelle Merkmale sind (wie die gut untersuchten Werte), sondern auch situative Merkmale hier erklärend wirken können. Ein Beispiel hierfür mag die sportartspezifische Spezialisierung im Jugendalter beim Leistungssport sein, die mit erhöhtem Zeitaufwand für die Sportart einhergeht (Stambulova et al., 2009) und so motivationale Handlungskonflikte begünstigen mag. Korrespondierend damit wird beobachtet, dass der Drop Out aus dem Leistungssport im Jugendalter besonders hoch ist (Enoksen, 2011; Van de Vliet et al., 2004). Inwieweit Gründe für Drop Out aus dem Leistungssport wie das Empfinden von hoher Belastung und fehlendem Ausgleich (Enoksen, 2011, Würz, 2012) auch als Konsequenz motivationaler Handlungskonflikte aufgefasst werden können, wurde bisher kaum untersucht. Entscheidend hierfür ist nach Hofer et al. (2017), dass die Zielbeziehungen hemmend sind. Die Idee, durch Sequenzierung – z.B. feste Zeiten für Training, feste Zeiten für schulisches Lernen – motivationaler Handlungskonflikte zu reduzieren, gelingt nur dann, wenn sich dadurch Zielbeziehungen von ursprünglich hemmend zu unverbunden oder förderlich verändern. Dies mag ein bedeutsames Gestaltungsmerkmal für Sequenzierung sein.

Limitierend sind bei der Interpretation das querschnittliche Design der Studie zu erwähnen. Sämtliche statistischen Assoziationen sind demnach lediglich als Zusammenhänge interpretierbar, deren Kausalrichtung mit längsschnittlichen oder experimentellen Designs geprüft werden muss. Neben der klaren theoretischen Annahme, dass Wohlbefindens- und Leistungswerte Entscheidungen bei Zielkonflikten unterliegen, ist dabei insbesondere denkbar, dass bei einem hohen Belastungserleben (subjektiv) häufiger Zielkonflikte erlebt werden könnten als bei niedrigerem Belastungserleben. Wir sehen eine spannende Richtung für zukünftige Forschungsarbeiten zu diesem Thema insbesondere in der Berücksichtigung ambulanter Assessments, beispielsweise mittels Experience-Sampling- oder Tagebuch-Ansätzen, da dadurch das unmittelbare Erleben von Zielkonflikten (gegenüber einer retrospektiven Einschätzung) genauer abgebildet werden kann (vgl. Fahrenberg et al., 2007). Weiterhin ist anzumerken, dass die Daten retrospektiv erfasst wurden und so das situative Erleben und Verhalten

von und in Konfliktsituationen abbilden. Auch können wir keine Aussage darüber treffen, inwieweit die Schüler_innen in ihrer subjektiven Wahrnehmung zwischen Freizeit und ihrem Sport unterscheiden. Schließlich finden sich in der Literatur Hinweise darauf, dass eine Unterscheidung zwischen Wollen-Konflikten (man denkt, man möchte lieber etwas anderes tun) und Sollen-Konflikten (man denkt, man sollte besser etwas anderes tun) wertvoll ist (Grund, Grunschel et al., 2015; Riediger & Freund, 2008). Schließlich sei angemerkt, dass der Stichprobenumfang von 121 an der unteren Grenze ist, um mittels einer Strukturgleichungsmodellierung robuste Ergebnisse zu erhalten (Urban & Mayerl, 2014).

Trotz dieser Limitationen, geben unsere Befunde Hinweise auf mögliche Implikationen für die Praxis. So zeigen unsere Befunde, dass Freizeit und Sport keinesfalls gleich sind und dass zwischen diesen Zielkonflikte auftreten können. Dies bedeutet, dass Eltern und Pädagog_innen bei sportlich aktiven Schüler_innen nicht Freizeit mit Sport gleichsetzen sollten und ein mögliches Vorliegen belastender Zielkonflikte prüfen und diesem gegensteuern sollten. Die leicht geringere Häufigkeit von Zielkonflikten zwischen Freizeit und Sport gegenüber Zielkonflikten mit der Schule mag hierbei ein Hinweis darauf sein, dass Freizeit- und Sport-Aktivitäten tendenziell synergistischer vereinbar sein können, beispielsweise sportliches Training gemeinsam mit Freunden. Strategien zu entwickeln, die eine bessere Vereinbarkeit der jeweiligen Ziele ermöglichen, erscheint dabei als eine wichtige praktische Implikation – wobei hierbei zu berücksichtigen ist, dass ein geringeres Belastungserleben nicht nur bei passenderen Zielen, sondern auch bereits bei einer besseren subjektiven Wahrnehmung deren Vereinbarkeit entstehen mag (siehe Daumiller & Dresel, 2018, 2020).

Resümierend dient die Erweiterung der Tätigkeitsbereiche Schule und Freizeit auf den Bereich Sport somit nicht nur der Berücksichtigung einer relevanten Lebenssituation von Schüler_innen, sondern liefert auch wertvolle Hinweise auf die Generalisierbarkeit der Theorie motivationaler Handlungskonflikte und der Relevanz von Kontextmerkmalen zum Verständnis des Vorliegens und der Zusammenhänge von Zielkonflikten.

Literatur

- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16670-0>
- Daumiller, M. & Dresel, M. (2018). Subjective perceptions of the teaching-research nexus and occupational stress at universities. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische*

- Psychologie*, 50, 126–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000194>
- Daumiller, M. & Dresel, M. (2020). Teaching and research: Specificity and congruence of university faculty achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 99, 101460. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.002>
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00010-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00010-3)
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes: A 25 year study. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 2, 19–43.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Pawlik, K. & Perrez, M. (2007). Ambulantes assessment-Verhalten im Alltagskontext erfassen. *Psychologische Rundschau*, 58, 12–23. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.1.12>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fries, S., Dietz, F. & Schmid, S. (2008). Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 119–133.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F. & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 259–273. <https://doi.org/10.1007/BF03173556>
- Fries, S. & Schmid, S. (2007). Lernen bei attraktiven Handlungsalternativen. Das Phänomen der motivationalen Interferenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 271–281. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.271>
- Grund, A. & Fries, S. (2012). Motivational interference in study-leisure conflicts: How opportunity costs affect self-regulated learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32, 89–612. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.674005>
- Grund, A., Schmid, S. & Fries, S. (2015). Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 209–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003>
- Grund, A., Grunschel, C., Bruhn, D. & Fries, S. (2015). Torn between want and should: An experience sampling study on motivational conflict, well-being, self-control, and mindfulness. *Motivation and Emotion*, 39, 506–520. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9476-z>
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review*, 2, 28–38.
- Hofer, M. & Saß, C. (2006). „Also, man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind.“ Motivationale Handlungskonflikte von Jugendlichen aus Elternsicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 120–131.
- Hofer, M., Schmid, S. & Zivkovic, I. (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 55–68. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.55>
- Hofer, M., Fries, S. & Grund, A. (2017). Multiple Ziele und Lernmotivation: Das Forschungsprogramm „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 69–85. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000197>
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17, 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.003>

- Hofer, M., Kilian, B., Kuhnle, C., Hellmann, K. & Barth, D. (2011). Persönliche Ziele und Schule-Freizeit-Konflikte bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 142 – 152. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000042>
- Hofer, M., Reinders, H., Fries, S., Clausen, M., Schmid, S. & Dietz, F. (2005). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 326 – 341. <https://doi.org/10.25656/01:4758>
- Hoffmann, K., Sallen, J., Albert, K. & Richartz, A. (2010). Zeitaufwendungen von Spitzensportlern in Leistungssport- und Bildungs-/Berufskarriere: Eine empirische Studie zum Zusammenhang mit chronischem Belastungserleben. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 51(2), 75 – 93.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y. & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 331 – 378. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80008-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80008-9)
- Lippke, S. & Wiedemann, A. U. (2007). Sozial-kognitive Theorien und Modelle zur Beschreibung und Veränderung von Sport und körperlicher Bewegung – ein Überblick. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14, 139 – 148. <https://doi.org/10.1026/1612-5010.14.4.139>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151 – 173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C. & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1800 – 1823. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02196.x>
- Richartz, A. & Sallen, J. (2017). Leistungssport und Bildungskarriere verbinden. Chronische Belastungen, protektive Ressourcen und Präventionsansätze. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik studieren und Abitur mache. Doppelbelastung im gesundheitlich-gesellschaftlichen Kontext* (S. 65 – 84). Münster: Lit.
- Riediger, M. & Freund, A. M. (2008). Me against myself: Motivational conflicts and emotional development in adulthood. *Psychology and Aging*, 23, 479 – 494. <https://doi.org/10.1037/a0013302>
- Sallen, J., Albert, K., Hoffmann, K. & Richartz, A. (2010). Persönliche Ziele von Spitzensportler/innen in verschiedenen Lebensbereichen: Inhalte, Konflikte und Prioritäten. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit. Sportpädagogische Felder im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 11.–13. Juni 2009 in Hildesheim* (S. 271 – 277). Hamburg: Czwalina.
- Sharp, L.-A., Woodcock, C., Holland, M. J. G., Duda, J. L. & Cummings, J. (2010). Validation of the Athlete Burnout Questionnaire with youth athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 218 – 219.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T. & Côté, J. (2009). ISSP Position Stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 395 – 412.
- Starke, A. (2011). *Schule und Leistungssport. Folgen der Doppelbelastung von Schülern und Möglichkeiten der Sozialen Unterstützung*. München: Grin.
- Unsworth, K., Yeo, G. & Beck, J. (2014). Multiple goals: A review and derivation of general principles. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 1064 – 1078. <https://doi.org/10.1002/job.1963>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01919-8>
- Van de Vliet, P., Vanden Auweele, Y., Knappen, J., Rzewnicki, P., Onghena, P. & van Coppenolle, H. (2004). The effect of fitness training on clinically depressed patients: An intra-individual approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 153 – 167. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00044-4](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00044-4)
- Wegner, M. & Mohr, J.-O. (2010). Zielkonflikte im Amateurfußball. Zum Zusammenhang von Kooperation, Wettkampforientierung und Kohäsion. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 17, 87 – 92. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000015>
- Wörz, T. (2012): Nachwuchsleistungssport im Mittelpunkt: Warum steigen jugendliche Leistungssportler aus? Oder wie „Drop-outs“ verhindert und Talente optimal gefördert werden können. In T. Wörz & J. Lecheler (Hrsg.), *Nachwuchsleistungssport: Heute eine Überforderung? Belastungsmanagement für SportlerInnen und TrainerInnen* (S. 7 – 16). Lengerich: Pabst.
- Zeppenfeld, B. (2022). *Gesamtzahl der Mitglieder in Sportvereinen in Deutschland von 1999 bis 2021*. Statista. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/215297/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-einer-mitgliedschaft-im-sportverein-nach-alter/>

Open Data

Das R-Skript ist verfügbar auf dem Open Science Framework. Die DOI lautet 10.17605/OSF.IO/QFBK5 (<https://osf.io/qfbk5/>).

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Pädagogische Hochschule Weingarten.

ORCID

Robert Grassinger

 <https://orcid.org/0000-0003-3769-1047>

Kathrin Weiß

 <https://orcid.org/0000-0003-2658-1598>

Martin Daumiller

 <https://orcid.org/0000-0003-0261-6143>

Robert Grassinger

Pädagogische Hochschule Weingarten

Kirchplatz 2

88250 Weingarten

Deutschland

grassinger@ph-weingarten.de